

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix - Travail – Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ET INGÉNIERIE EDUCATIVE

FACULTE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

REPUBLIC OF CAMEROON

Peace - Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

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

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
SCHOOL IN EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

FACULTY OF EDUCATION



L'enseignement de l'histoire à l'ère anthropocène : introduction des dispositifs relatifs à l'éco-histoire et aux technocultures

Date de soutenance : Thèse présentée et soutenue le **22 décembre 2021** en vue de l'obtention du diplôme de **Doctorat/Ph.D** en Sciences de l'Éducation et Ingénierie éducative.

Nom de l'intéressé : NGONG ATEMBONE Jacques, 15X3699.

Jury

Qualité	Nom	Université d'attache
Président :	ABWA Daniel <i>Professeur</i>	Université de Yaoundé I ;

Rapporteurs :	BELINGA BESSALA Simon <i>Professeur</i>	Université de Yaoundé I ;
----------------------	--	---------------------------

	MBENG DANG Hanse Gilbert <i>Chargé de Cours</i>	Université de Douala ;
--	--	------------------------

Membres :	MAMOUDOU <i>Maitre de Conférences</i>	Université de Ngaoundéré ;
------------------	--	----------------------------

	MOUSSA II <i>Maitre de Conférences</i>	Université de Yaoundé I ;
--	---	---------------------------

	BELA Cyrille Bienvenu, <i>Maitre de Conférences</i>	Université de Yaoundé I.
--	--	--------------------------



SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE	1
.....	8
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE DE L’ETUDE	8
CHAPITRE 1 : ENSEIGNEMENT DE L’HISTOIRE A L’ERE ANTHROPOCENE : PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE.....	9
CHAPITRE 2 : MISE EN PLACE D’UN ENSEIGNEMENT DE L’HISTOIRE ADAPTE A L’ANTHROPOCENE : SYNTHESE DES ECRITS, EXPLICATIONS THEORIQUES ET OPERATIONNELLES.....	55
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	126
DEUXIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE DE L’ETUDE	161
CHAPITRE 4 : ENSEIGNEMENT DE L’ECO-HISTOIRE PAR LES TECHNOCULTURES ET PREPARATION DES APPRENANTS A MIEUX VIVRE DANS LES CONDITIONS DE L’ANTHROPOCENE : APERÇU DES INSPECTEURS, ENSEIGNANTS ET ELEVES DU CAMEROUN	162
CHAPITRE 5 : DES DISPOSITIFS RELATIFS A LA MISE EN PLACE D’UN ENSEIGNEMENT DE L’ECO-HISTOIRE PAR LES TECHNOCULTURES	205
CHAPITRE 6 : INTRODUCTION D’UN ENSEIGNEMENT DE L’ECO-HISTOIRE PAR LES TECHNOCULTURES ET PREPARATION DES APPRENANTS A MIEUX VIVRE L’ANTHROPOCENE : INTERPRETATION, DISCUSSION DES RESULTATS, PERSPECTIVES, IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES, ET SUGGESTIONS	249
CONCLUSION GENERALE	279
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	283
.....	297
ANNEXES.....	297

A

Toi Père..., famille ATEMBONE.

REMERCIEMENTS

Ce travail de recherche, rendu possible à travers la conjugaison, le foisonnement des idées, des encouragements et orientations venant de diverses personnes, ne saurait se prémunir de la perfection pour ce qui est de la recherche en didactique de l'histoire. Néanmoins, son achèvement est rendu possible à travers le soutien inconditionnel de Dieu, le père tout puissant, manifesté en Jésus-Christ, lui-même révélé en l'Esprit-Saint. Nous leur adressons toute notre gratitude.

L'université de Yaoundé I, à travers son Centre de Recherche et de Formation Doctorale (CRFD) en sciences humaines, sociales et éducatives promeut la recherche en didactique de l'histoire. Nous lui adressons nos remerciements pour tous les efforts consentis. Par ailleurs, les regards experts du Professeur BELINGA BESSALA Simon, directeur de cette thèse de Doctorat, et du Docteur-HDR MBENG DANG Hanse, Co-directeur de ce travail ; ont permis de baliser cette recherche pour lui donner cette allure. Nous leur adressons nos remerciements.

La Faculté des Sciences de l'Education (FSE), à travers son département de Didactique des Disciplines (DID) a mis en place des séminaires de suivi, orientation-conseils qui boostent le doctorant dans son approche de recherche. Nous lui adressons nos remerciements.

L'Association Camerounaise de Recherche en Didactique de l'Histoire et de la Géographie (ACREDIHG) s'est proposée d'accompagner les étudiants engagés dans une recherche en didactique de l'histoire et de la géographie au Cameroun. L'adhésion à cette organisation, notamment comme représentant national a suscité en nous, une émulation qui s'est concrétisée à travers la volonté de finir ce travail de recherche. Nous adressons nos remerciements à tous les membres de cette organisation.

Par ailleurs, les membres de la famille, à travers leurs encouragements et prières ont soutenu ce travail de recherche. Nous leur adressons nos remerciements, particulièrement à M. NGONG ATEMBONE Jean-Paul, Mme ESSINGA Louissette et Mlle NGONG ETOK SUZANNE.

LISTE DES SIGLES, ABREVIATIONS ET ACRONYMES

A.P :	Animateur pédagogique
ACREDIHG :	Association camerounaise de recherche en didactique de l’histoire et de la géographie
APC/ESV :	Approche par les compétences avec entrée par les situations de vie
CADE :	<i>Cameroon association for the defense of environment</i>
COVID 19 :	<i>Coronavirus disease-19</i>
CRFD :	Centre de recherche et de formation doctorale
CVUC :	Communes et villes unies du Cameroun
DID :	Didactique des disciplines
DR :	Docteur
DSCE :	Document stratégique pour la croissance et l’emploi
DSSEF :	Document de stratégie du secteur de l’éducation et de la formation
E.N.S :	Ecole normale supérieure
EAO :	Enseignement assisté par ordinateur
EIAO :	Enseignement intelligent assisté par ordinateur
F.S.E :	Faculté des sciences de l’éducation
GIEC :	Groupe d’experts intergouvernemental sur l’évolution du climat
J.C :	Jésus-Christ
LMD :	Licence-Master-Doctorat
MINESEC :	Ministère de l’enseignement secondaire
OFPPT :	Office de la formation professionnelle et de la promotion du travail du Maroc
OIF :	Organisation internationale de la francophonie

ONU :	Organisation des nations unies
PLEG :	Professeur des lycées d'enseignement général
PME :	Programme mondial pour l'éducation
S02 ;	Anhydride sulfureux
S03 :	Anhydride sulfurique
TBI :	Tableau blanc interactif
TIC :	Technologie de l'information et de la communication
TICE :	Technologie de l'information et de la communication pour l'éducation
TLE :	Terminale
UNESCO :	Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture
ZPD :	Zone proximale de développement

LISTE DES ILLUSTRATIONS

TABLEAUX

Tableau 1: Modules d'apprentissage de l'histoire au premier cycle général	20
Tableau 2: Présentation des conceptions des enseignants d'histoire sur leurs pratiques de classe	23
Tableau 3 : Critères l'évaluation de la compétence « formuler une question de recherche » (D'après Bouhon & Dambroise,2002 : 24)	91
Tableau 4: Critères d'évaluation de la compétence “ communiquer sous forme d'une ligne du temps, d'un schéma, d'un tableau...” (D'après Bouhon. & Dambroise,2002 : 13).....	92
Tableau 5: Tableau synoptique de récapitulation.....	124
Tableau 7: Répartition des 10 départements de la région du centre.....	131
Tableau 8: Répartition de la population accessible de notre étude	133
Tableau 9: Répartition de la taille de l'échantillon	134
Tableau 10: Familles de situation de l'éco-histoire	211
Tableau 11: Synoptique sur l'enseignement de l'éco-histoire au premier cycle.....	212
Tableau 12: Dispositif curriculaire à l'enseignement de l'éco-histoire en 6 ^e	214
Tableau 13: Dispositif curriculaire à l'enseignement de l'éco-histoire en 5 ^e	216
Tableau 14: Dispositif curriculaire à l'enseignement de l'éco-histoire en 4 ^e	218
Tableau 15: Dispositif curriculaire à l'enseignement de l'éco-histoire en 3 ^e	220
Tableau 16: Dispositif à l'étude de l'histoire adaptée à l'ère anthropocène : classe de 6 ^e	222
Tableau 17: Dispositifs à l'étude de l'histoire adaptée à l'ère anthropocène : classe de 6 ^e	223
Tableau 18: Dispositif à l'étude de l'histoire adaptée à l'ère anthropocène : classe de 5 ^e	225
Tableau 19: Dispositif à l'étude de l'histoire adaptée à l'ère anthropocène : classe de 5 ^e	226
Tableau 20: Dispositif sur l'étude de l'histoire adaptée à l'ère anthropocène : classe de 4 ^e ..	228
Tableau 21: Dispositif sur l'étude de l'histoire adaptée à l'ère anthropocène : classe de 4 ^e ..	229
Tableau 22: Dispositif sur l'étude de l'histoire adaptée à l'ère anthropocène en classe de 3 ^e	231
Tableau 23: Dispositif sur l'étude de l'histoire adaptée à l'ère anthropocène en classe de 3 ^e	232
Tableau 24: Dispositif de planification d'une leçon relative à l'éco-histoire par les technocultures : classe de 6 ^e	235

Tableau 25: Dispositif de planification d'une leçon relative à l'éco-histoire par les technocultures : classe de 5 ^e	237
Tableau 26: Dispositif de planification d'une leçon relative à l'éco-histoire par les technocultures : classe de 4 ^e	239
Tableau 27: Dispositif de planification d'une leçon relative à l'éco-histoire par les technocultures : classe de 3 ^e	241
Tableau 28:Récapitulatif de la taxonomie de Bloom (1969)	245
Tableau 29:Modules d'apprentissage en histoire au premier cycle général.....	250
Tableau 30:Modules d'apprentissage en géographie au premier cycle général.....	264
Tableau 31:Modules d'apprentissage de l'éco-histoire au premier cycle général	265

FIGURES

Figure 1: Transposition didactique.....	103
Figure 2: Carte du Cameroun	130
Figure 3:Présentation de la région du Centre Cameroun	131
Figure 4:Etapes du déroulement du focus group.....	153
Figure 5:Répartition des opinions sur les finalités de l'enseignement de l'histoire à l'école	169
Figure 6:Répartition du sens des compétences en histoire.....	171
Figure 7:Séquences de lecture d'un programme d'études en histoire.....	174
Figure 8:Processus de mise en place de l'APC au Cameroun.....	176
Figure 9:Répartition des avis sur la connaissance ou non de l'éco-histoire.....	178
Figure 10:Aperçu sur la contribution des programmes d'études en histoire à répondre à l'arrivée de l'anthropocène.....	181
Figure 11:Aperçu des finalités de l'enseignement de l'histoire au collège et lycée	186
Figure 12:Aperçu des enseignants ayant recours à l'interdisciplinarité.....	190
Figure 13:Tendance des enseignants d'histoire ayant fait mention des notions écologiques lors de leurs pratiques de classe	190
Figure 14:Gestes de didactisation en histoire.....	243
Figure 15:Modélisation d'un enseignement de l'histoire adapté à l'ère anthropocène.....	246

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : AUTORISATION DE RECHERCHE	298
ANNEXE 2 : AUTORISATION DE DESCENTE SUR LE TERRAIN	299
ANNEXE 3 : FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT A LA RECHERCHE	300
ANNEXE 4 : FICHE D'ENQUETE EXPLORATOIRE	303
ANNEXE 5 : GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSE AUX INSPECTEURS.....	305
ANNEXE 6 : GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSE AUX ENSEIGNANTS (AP).....	306
ANNEXE 7 : FOCUS GROUP AVEC LES APPRENANTS DU PREMIER CYCLE GENERAL	307
ANNEXE 8 : GRILLE D'OBSERVATION D'UNE PRATIQUE ENSEIGNANTE EN HISTOIRE	308
ANNEXE 9 : GRILLE D'ANALYSE DE DOCUMENT	309

RESUME

La présente étude s'inscrit dans l'actualité des recherches en didactique de l'histoire, notamment d'une didactique de l'histoire à l'épreuve des crises écologiques, sanitaires et sociales qui menacent la survie de l'homme sur la planète. Selon Rees (2003), l'homme du XXI^e siècle a 50% de chances de survie sur la terre, en raison de graves menaces que vit actuellement notre planète. Cette assertion a des implications sur l'enseignement de l'histoire à l'école, en raison de sa forte capacité à façonner les consciences des apprenants. Pour poursuivre cette réflexion, nous formulons une étude intitulée : *l'enseignement de l'histoire à l'ère anthropocène : introduction des dispositifs relatifs à l'éco-histoire et aux technocultures*. Le problème qui structure cette recherche est celui des perspectives théoriques et méthodologiques de l'enseignement de l'histoire au Cameroun non actualisées à l'ère anthropocène. En d'autres termes, il s'agit d'une part, de la non prise en compte dans les programmes d'études en histoire du premier cycle général, des aspects liés à l'histoire totale de Braudel (1958), l'éco-histoire de Walter (1994), et la *big history* de David Christian (1991a, 2013b, 2018c), qui supposent outiller les apprenants à mieux vivre dans les conditions de l'anthropocène. D'autre part, du non recours aux dispositifs technoculturels (Oktobre 2014a, 2017b, 2018c) dans les pratiques enseignantes en histoire. La question de recherche est celle de savoir comment l'enseignement de l'histoire peut-il préparer les élèves à répondre de manière intelligente à la vie dans les conditions de l'anthropocène ? L'objectif de notre recherche est donc de comprendre comment la mise en place d'un enseignement de l'éco-histoire par les technocultures peut contribuer à outiller les apprenants à mieux vivre dans les conditions de l'anthropocène. Pour définir les contours de ce sujet d'étude, nous avons recours à un ensemble de théories entre autres la transposition didactique, la *Big history*, le raisonnement historique, etc. Ces travaux permettent de situer l'enseignement de l'histoire dans une posture d'intelligibilité fondée sur la traque des interrelations homme-nature. La méthode de recherche est qualitative. Elle mobilise des instruments divers : guide d'entretien, grille d'observation, grille de lecture et d'analyse critique ; et permet par l'analyse de contenu, de générer des résultats qui confirment notre hypothèse de travail à savoir que l'introduction d'un enseignement de l'éco-histoire par les technocultures prépare les apprenants à mieux vivre dans les conditions de l'anthropocène. En l'état actuel des choses, il y a lieu d'encourager les pratiques interdisciplinaires, pour que l'histoire contribue à l'éducation à l'environnement.

Mots clés : enseignement, histoire, anthropocène, technocultures, éco-histoire.

ABSTRAT

The present study is part of the current research in history didactics, in particular a history didactics to the test of ecological, health and social crises which threaten the survival of man on earth, due to the serious threats our planet is currently experiencing. According to Rees (2003), man in the 21st century has a 50% chance of survival on earth, due to the serious threats our planet is currently experiencing. This assertion has implications for history teaching due to its strong ability to shape learners consciounesses. To continue this reflection, we are formulating a study entitled : the teaching of history in the anthropocene era : introduction of devices relating to eco-history and technocultures. The problem which structure this research is that of the theoretical and methodological perspectives of the teaching of history in Cameroon not updated in the anthropocene era. In other words, on the one hand, it is a question of not taking into account in the study programs in history of the first general cycle, aspects related to the total history of Braudel (1958), the eco-history of Walter (1993) and the big history of David Christian (1991a, 2013b, 2018c), which suppose to equip the learners to live better in the conditions of the anthropocene. On the other hand, the non-use of technocultural devices in teaching practices in history. The research question is how can history teaching prepare students to respond intelligently to life under anthroocene conditions ? the objective of our research is therefore to understand how the establishment of eco-history teaching through technocultures can help to equip learners to live better in anthropocene conditions. To define the contours of this subject of study, we have recourse to a set of theories including didactic transposition, bih history, historical reasoning, etc. These works allow us to situate the teaching of history in a posture of intelligibility based on the pursuit of human-nature interrelations. The research method is qualitative. It mobilizes various instruments : interview guide, observation grid, reading and critical analysis grid ; and allows, through content analysis, to generate results that confirm our working hypothesis, namely that the introducing of eco-history teaching through technocultures prepares learners to live better in the conditions of the anthropocene. In the current state of affairs, interdisciplinary practices should be encouraged, so that history also contributes to environnemtal education.

Keywords : teaching, history, anthropocene, technocultural devices, eco-history

INTRODUCTION GENERALE

Du temps de l'église et de monarchie absolue en Europe, et particulièrement en France, l'enseignement de l'histoire est considéré comme un privilège réservé aux nobles et rois. Les régents en charge de l'instruction en histoire apprennent aux grands collèges à lire, écrire et parler latin. Il s'agit notamment de savoir articuler beauté de bien dire et vérité de fond : c'est le modèle humaniste qui repose essentiellement sur les valeurs de religion et de morale. La pédagogie humaniste ne cherche pas à se représenter le passé mais à le faire revivre. Progressivement, l'enseignement de l'histoire dans sa conception préalable comme source de distraction, se substitue à une histoire leçon de morale et politique. A la vieille technique de l'enseignement de l'histoire, à savoir la *praelectio*¹, se redécouvre des nouvelles techniques qui imposent le recours aux jeux, images, anecdotes, fables qui suscitent des finalités moralo-religieuses. Ces techniques répondent surtout à la nécessité d'initier les enfants de plus en plus jeunes à l'étude de l'histoire comme ce fut le cas avec Louis XIV² alors qu'il n'avait que 6 ans, et pourtant, devait apprendre les notions d'histoire à travers un jeu de cartes.

Jusqu'à la moitié du XX^{ème} siècle, la chronologie de l'histoire est définie à l'échelle de courte durée, de l'événement et de l'individuel c'est-à-dire qu'elle étudie les guerres et les biographies d'hommes illustres sur une courte échelle de temps. A l'école, l'on l'enseigne pour édifier les jeunes à la vie civique, à la formation d'une conscience nationale, au renforcement des liens d'appartenance commune, à l'édification morale et au développement des sentiments patriotiques, etc. On parle alors du positivisme. Ce courant d'enseignement traditionnel de l'histoire prend appui sur les méthodes expositives, qui privilégient le discours magistral, et tend à considérer les élèves comme des récipients vides que le professeur doit remplir de connaissances encyclopédiques. L'enseignant est considéré comme détenteur du

¹ Selon Rosselini (1999), la *praelectio* est une technique d'explication de texte littéraire née dans les collèges jésuites. Dans ceux-ci, la *praelectio* avait fonction directe de former le futur orateur appelé à faire preuve d'éloquence. Les pères de l'église vont se servir de cette technique pour la formation des jeunes chrétiens. Elle devient donc une méthode pour étudier et interpréter les auteurs. Elle fait particulièrement recours à deux attributs : l'élégance de son élocution, qui fait qu'elle est particulièrement utile pour la maîtrise de la langue, et l'attrait des sujets, qui la rend agréables aux élèves

² Louis XIV, dit « le Grand » ou « le Roi Soleil », est né le 5 septembre 1638 au Château Neuf de Saint-Germain-en-Laye de l'union de Louis XIII et d'Anne d'Autriche. Il meurt le 1^{er} septembre 1715 à Versailles. Il est Roi de France et de Navarre. Son règne s'étend du 14 mai 1643 (sous la régence de sa mère Anne d'Autriche jusqu'au 7 septembre 1651) à sa mort en 1715. Selon Dupuy (2013), Louis XIV garde la réputation de grand protecteur des arts et des sciences.

savoir qu'il transmet aux élèves, dont le rôle est réduit à celui de copiste. Dans ce contexte, l'évaluation consiste en la reproduction d'un ensemble de dates et de noms de personnages. De cette manière, l'opération cognitive qui est privilégiée est la mémorisation et l'accumulation progressive de connaissances encyclopédiques.

L'arrivée en 1929 d'un nouveau cadre théorique et méthodologique de l'histoire, notamment les écoles des annales³ de Bloch & Febvre (1929) cités par Rey & Staszewski (2010), permet d'élargir les perspectives didactiques de l'histoire. En effet, l'échelle du temps auparavant définie sur la courtée durée, est maintenant revue à une période de 50 ans. Sur cette échelle de temps, l'historien aborde aisément les thématiques jadis l'apanage des économistes et sociologues. Dorénavant, l'histoire s'inscrit dans la logique d'un savoir qui dialogue avec les autres sciences, leurs objets d'études et leurs méthodes. A l'école, l'histoire-problème fait son entrée, et permet de contempler la diversité de vie du passé : économie, politique, guerre, société, religion et légende⁴. On soutient ici que l'apprentissage se produit lors des interactions de connaissances et des concepts préalables des enfants avec de nouvelles connaissances. Le cognitivisme⁵, le constructivisme⁶ et le socioconstructivisme⁷ aident à comprendre, et mettre en place des pratiques de classe inhérentes à la nature des connaissances construites. Dans les faits, les praticiens procèdent à une approche inductive basée sur l'analyse des documents. L'enseignant joue le rôle d'accompagnateur, facilitateur, personne-ressource, et privilégie le travail en sous-groupe de pairs, le travail individuel et le travail en groupe-classe qui favorisent le développement des conflits socio-cognitifs c'est-à-dire l'interaction cognitive entre élèves-élèves et élèves-enseignants ayant des conceptions différentes des savoirs dont l'apprentissage est visé. Les apprenants deviennent acteurs de leurs apprentissages et prennent des initiatives, émettent des hypothèses, les vérifient,

³ Selon Burguière & Odile (2006), de Marc Bloch à Emmanuel Leroy-Ladurie et Jacques Le Goff, de Lucien Febvre à Philippe Ariès et Michel Foucault, de Fernand Braudel à Ernest Labrousse, l'école des annales a profondément renouvelé l'historiographie française et internationale. Au lieu de décrire une période historique, un événement, les faits d'armes d'un roi ou d'un empereur, les heurs et les malheurs d'une nation, l'école des Annales a entrepris d'étudier des problèmes qui tournent autour des faits économiques et sociaux. Exemple : pourquoi la France n'a jamais été la première puissance économique ?

⁴ Les légendes permettent de construire les mémoires collectives des peuples, d'expliquer leurs trajectoires et de développer un enracinement culturel. C'est le cas du mythe de la traversée de la Sanaga sur le dos d'un serpent par les fang-bêti, qui tente d'expliquer leur présence de l'autre côté du fleuve Sanaga

⁵ Théorie d'apprentissage qui permet d'expliquer les opérations mentales inhérentes aux processus d'apprentissage

⁶ Théorie d'apprentissage fondée sur l'idée que la connaissance est élaborée par l'activité des apprenants. La démarche d'apprentissage consiste à partir de l'action à penser pour aboutir à la résolution du problème rencontré

⁷ Théorie d'apprentissage qui défend que l'individu construise ses connaissances par le biais de l'expérimentation et de la découverte. Elle ressort l'importance de l'environnement social et de la culture sur l'apprentissage.

découvrent, expliquent, comprennent, observent, écoutent, comparent, expérimentent, interprètent avant de conclure et de généraliser.

Cette forme de didactique de l'histoire a largement inspiré les réformes curriculaires qui se déroulent depuis 2014 au Cameroun. Selon les programmes d'études en histoire (2014), le but majeur est de mettre en place des dispositifs de formation qui outillent les apprenants à faire face à des situations de vie réelle, complexes et diversifiées. L'enseignement de l'histoire se donne pour missions d'enraciner les apprenants dans la culture Camerounaise, diversifiée et variée, favoriser l'intégration des peuples, renforcer le sentiment d'appartenance commune, encourager une culture de paix et de tolérance, de vivre-ensemble, mais aussi d'ouverture aux autres. Ces finalités poursuivies à travers les classes d'histoire, s'inscrivent en réalité dans un vaste projet de formation des jeunes aux valeurs institutionnelles. En effet, au lendemain des accessions aux indépendances, les pays d'Afrique noire francophone ont initié un mouvement de réforme de leurs programmes d'histoire autrefois calqués sur des programmes et manuels hérités de la colonisation. L'objectif majeur est que l'éducation historique dans les écoles serve à guérir l'africain du mépris et du regret que lui inspire son propre passé (Ade ajayi,1988) cité par Kippré (2002).

Dans cet élan, les éducateurs et particulièrement les enseignants d'histoire se voient confier un mandat épineux et complexe, contribuer à forger l'identité collective des élèves, devant une réalité culturelle et linguistique constamment changeante. L'enjeu est de les doter d'identité, de cohésion et de sens collectif. Pour cela, la classe d'histoire encourage les pratiques sociales plurielles qui favorisent l'atteinte d'habiletés tels que l'esprit critique, la recherche documentaire, un éclairage du présent, la maîtrise des notions et concepts, le développement des capacités analytiques, langagières, écrites, qui permettent de construire un identitaire historique (Ailleu,1995) cité par Provost (2006).

Pour répondre à cette fonction exclusiviste de l'enseignement de l'histoire, le Cameroun a entrepris une série de réformes des programmes d'études en histoire, notamment en 1967, 1973, 1990, 2014. Cependant, si les pratiques enseignantes ont évolué, la finalité recherchée a toujours été la même ; à savoir favoriser une culture de vivre ensemble, de tolérance et d'intégration des peuples.

Seulement, depuis la fin du XX^e siècle, l'humanité tout entière proie sous des nouvelles menaces : les dérèglements écologiques qui engendrent des crises et catastrophes qui menacent la survie de l'homme sur la planète terre. Les éducateurs, et particulièrement les

enseignants d'histoire se voient confier un nouveau mandat, vrai challenge⁸ : outiller les apprenants à faire face aux crises écologiques, sociales et sanitaires qui secouent actuellement la planète terre. Cette finalité de l'enseignement de l'histoire a largement été théorisée par Braudel (1958), Walter (1994) et David Christian (1991a, 2013b, 2018c).

En réalité, les travaux de l'historien Braudel (1958), permettent de comprendre que l'histoire est la somme de toutes les histoires possibles, une collection de métiers et de points de vue d'hier, d'aujourd'hui et de demain. Elle parle le même langage avec les autres sciences, avec leurs objets d'études et avec leurs méthodes, pour devenir totale. Il introduit l'histoire de la longue durée selon la logique que le temps d'aujourd'hui date à la fois d'hier, d'avant-hier et de jadis. Pour qui veut saisir le monde, il s'agit de définir une hiérarchie de forces, de courants, de mouvements particuliers, puis de ressaisir une constellation d'ensemble. La théorie de Fernand Braudel (1958)⁹, ouvre la voie à l'étude de l'éco-histoire, perçue comme une lecture des réalités contemporaines sous le prisme des trajectoires écologiques, et donc une meilleure connaissance des mécanismes de transformation subie entre l'homme et l'environnement, et certainement une meilleure adaptation, sinon, une transformation des cadres de vie de l'homme.

A la suite de Braudel (1958), David Christian (1991a, 2013b, 2018c)¹⁰, reconsidère l'échelle du temps en histoire. Pour cet auteur, l'histoire sort des chantiers battus de courte et moyenne durée pour se projeter sur la très longue durée estimée en des milliards d'année. Cela permet alors à l'histoire de s'intéresser autant à des sujets liés à la formation de l'univers qu'à des sujets écologiques. Sur ce prisme, l'histoire se permet d'étudier les interactions du monde naturel avec les arrivées plus récentes de la flore, de la faune, et des êtres humains. Elle s'intéresse aussi aux origines de l'univers, la naissance des étoiles, de la galaxie, du soleil et système solaire, y compris la terre. Elle s'appesantit sur l'évolution de la planète avant l'habitation humaine, et examine le développement des sociétés humaines depuis l'ère paléolithique en passant par la transition vers l'agriculture, l'émergence des villes et des Etats, et la naissance de la période industrielle moderne jusqu'aux suggestions d'avenirs possibles.

⁸ Les praticiens d'histoire se représentent l'histoire comme une discipline qui bâtit les identités culturelles ; à l'ère de l'anthropocène, ils sont invités à assigner à cette discipline, d'autres finalités. Dans ce sens, il est nécessaire qu'ils actualisent leurs représentations de l'histoire.

⁹ Selon Vézier (2012), Braudel incarne un courant historiographique qui rejette le récit et l'évènement au profit d'une histoire privilégiant la recherche de phénomènes prenant sens dans une triple temporalité (court-moyen-long). Il a un appétit pour une histoire de longue durée qu'il désigne comme une histoire de « souffle » plus soutenu, qui permet de mettre en évidence certaines problématiques complexes pour l'historien de « petit temps ».

¹⁰ David Christian incarne un courant historiographique qui s'appuie sur l'étude des sujets qui englobent une très longue durée. Son approche permet à l'historien de faire une recherche de conjonctions, de regroupement et de relations (Moniot, 1991).

En analysant de près les programmes d'études en histoire au Cameroun, on constate que cette dimension liée à l'histoire totale de Braudel (1958), et la *big history*¹¹ de David Christian (1991a, 2013b, 2018c), est non formulée dans les dispositifs de formation en histoire au collège. Si les autorités éducatives recommandent le recours aux pratiques interdisciplinaires pour la formation intégrale de l'homme, il faut cependant remarquer que sur le terrain, cela reste une simple vue de l'esprit du fait de l'absence des dispositifs d'accompagnement¹².

Pour se situer dans un tel débat, nous avons choisi de mener une étude intitulée : *l'enseignement de l'histoire à l'ère anthropocène : introduction des dispositifs relatifs à l'éco-histoire et aux technocultures*.

Le choix de cette thématique se justifie d'une part, à travers notre engagement écocitoyen dans une organisation de sauvegarde de l'environnement au Cameroun ; d'autre part, de notre expérience en tant qu'ancien enseignant d'histoire et de didactique d'histoire dans les collèges et à l'école normale supérieure (ENS) de Bertoua.

En tant que représentant d'une organisation de la société civile qui promeut la défense des droits de l'environnement au Cameroun, le rapport d'étude menée auprès des élèves du département de la Haute-Sanaga sur leurs conceptions et pratiques culturelles qui favorisent l'aggravation des crises écologiques, a induit de notre part, une prise de conscience de l'urgence à agir sur les imaginaires des apprenants. Alors titulaire d'une licence en histoire, nous avons commencé à explorer un cadre théorique qui nous permet de parler de cette problématique. Dans cette lancée, nous avons esquissé un plan d'étude sur le rôle que l'enseignement de l'histoire peut jouer dans la formation des apprenants à la vie dans les conditions de l'anthropocène. Une fois devenu doctorant en sciences de l'éducation, nous avons entrepris d'inscrire notre thématique de recherche dans une approche épistémologique et praxéologique. En d'autres termes, nous avons pris en compte les difficultés à mettre en place des pratiques interdisciplinaires, notamment lorsque nous étions enseignant vacataire dans les collèges, et à l'école normale supérieure de Bertoua.

Dans ce contexte, notre thématique de recherche pose le problème des perspectives théoriques et méthodologiques de l'enseignement de l'histoire non actualisées à l'anthropocène. En d'autres termes, il s'agit d'une part de la non introduction dans les programmes d'études en histoire du premier cycle général, des aspects liés à l'*histoire totale*

¹¹ La *big history* est un courant historiographique qui s'intéresse à la formation du globe et terrestre, et des trajectoires subies entre l'environnement, la population, etc.

¹² Les enseignants interviewés font savoir que les programmes d'études en histoire ne prévoient pas des passerelles sur l'étude des interrelations entre l'homme et la nature.

de Braudel (1958), et la *big history* de David Christian (1991a, 2013b, 2018c), qui supposent outiller les apprenants à mieux vivre dans les conditions l’anthropocène. D’autre part, de la non utilisation des dispositifs techno-culturels dans les pratiques enseignantes. La question fondamentale qui découle de ce problème est celle de savoir comment l’enseignement de l’histoire peut-il préparer les élèves à répondre de manière intelligente à la vie dans les conditions de l’anthropocène ? cette question présente un intérêt certain, quand on sait que les apprenants font preuve des imaginaires et pratiques culturelles qui aggravent la destruction de l’équilibre homme/nature.

La question que nous posons laisse entrevoir une kyrielle d’objectifs d’études que nous déclinons en deux volets : une principale et des autres secondaires. L’orientation générale qu’on assigne à notre étude est de comprendre comment la mise en place d’un enseignement de l’éco-histoire¹³ par les technocultures¹⁴ peut contribuer à outiller les apprenants à mieux vivre l’anthropocène. De façon opérationnelle, il s’agit de :

- Comprendre le sens de l’enseignement de l’histoire dans la formation à l’anthropocène
- Définir les dispositifs d’accompagnement d’un enseignement relatif à l’éco-histoire
- Définir les gestes de didactisation de l’éco-histoire au premier cycle général

Pour conduire notre recherche, nous formulons une hypothèse de travail : l’introduction d’un enseignement de l’éco-histoire par les technocultures équipe les apprenants à répondre de manière efficace aux crises écologiques et sociales qui secouent la planète.

Pour cela, nous structurons notre travail de recherche en deux parties : le cadre théorique et méthodologie, et le cadre opératoire.

Le cadre théorique et méthodologique, constitué de 03 chapitres, permet de présenter les différents travaux scientifiques en rapport avec notre thème d’étude, et qui font ressortir les éventuelles théories explicatives de notre sujet. Dans ce sens, le chapitre 1 s’intitule : *l’enseignement de l’histoire à l’ère anthropocène : problématique de recherche*. Il permet de situer notre thématique dans un cadre contextuel, de faire ressortir le problème, question, objectifs et intérêts de cette étude. Par ailleurs, il aborde la délimitation thématique, et les précisons sur le sens de concepts. Le chapitre 2 intitulé : *mise en place d’un enseignement de*

¹³ Au sens d’henri moniot (1991), il s’agit de faire une histoire isolée de la nature. Mais de prendre en compte la dimension de l’éducation à l’environnement quand on fait l’histoire. Il désigne cette notion sous l’appellation : histoire de bonnes causes

¹⁴ Les technocultures désignent les dispositifs technologiques et informatiques à usage courante qui peuvent servir à l’apprentissage.

l'histoire adapté à l'anthropocène : synthèse des écrits, explications théoriques et opérationnelles ; permet de mieux comprendre les fondements théoriques qui sous-tendent notre problème de recherche. En cela, il met en exergue les synthèses des écrits en rapport avec la question de recherche, les théories explicatives du problème, et surtout un tableau synoptique qui permet d'opérationnaliser les différentes catégories de cette étude. Le chapitre 3 intitulé : *méthodologie de recherche* ; précise le type de recherche, le site de l'étude, les caractéristiques des participants à la recherche, l'échantillon et la méthode d'échantillonnage, la description des instruments de collecte des données, la validation de l'instrument, la procédure de collecte des données et la méthode d'analyse.

Le cadre opératoire, constitué de 03 chapitre, permet de présenter les résultats de notre recherche, de les interpréter et d'en faire des suggestions. Concrètement, le chapitre 4 intitulé : *enseignement de l'éco-histoire par les technocultures et préparation des apprenants à mieux vivre dans les conditions de l'anthropocène : aperçu des inspecteurs, enseignants et élèves du Cameroun* ; fait ressortir les étapes d'investigation, mais aussi, les aperçus des participants à la recherche. Le chapitre 5 intitulé : *Des dispositifs à la mise en place d'un enseignement relatif à l'éco-histoire par les technocultures* ; permet de présenter les dispositifs curriculaires et les gestes de didactisation d'une étude relative à l'éco-histoire au premier cycle général. Le chapitre 6 intitulé : *introduction d'un enseignement de l'éco-histoire par les technocultures et préparation des apprenants à mieux vivre l'anthropocene : interprétation, discussion des résultats, perspectives, implications professionnelles, et suggestions* ; permet de procéder à une interprétation des résultats, d'en discuter pour en formuler des suggestions.

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE

Cette partie de notre recherche permet d'étayer un ensemble d'éléments qui structurent notre thématique d'étude. D'une part, elle présente les différents travaux scientifiques qui permettent d'expliquer notre problème de recherche. Concrètement, il s'agit de présenter les trajectoires de l'enseignement de l'histoire selon les époques et les sociétés. Cela permet de mettre en évidence les fonctions de l'enseignement de l'histoire dans les sociétés. Par ailleurs, il s'agit de convoquer les théories explicatives du problème de recherche. Dans cet élan, nous mobilisons la théorie de la transposition didactique, des usages sociaux, de la *big history*, etc. qui permettent d'opérationnaliser les deux variables de cette étude à savoir l'enseignement de l'histoire par les technocultures et la préparation des apprenants à mieux vivre dans les conditions de l'anthropocène. D'autre part, il est question de préciser les éléments opératoires qui nous permettent de dégager le sens de l'enseignement de l'histoire dans les conditions de l'anthropocène. Concrètement, nous mobilisons les références opératoires d'une recherche qualitative qui privilégie le sens de compréhension et d'explication du phénomène social (anthropocène) dans un système didactique qui privilégie les technocultures.

CHAPITRE 1 : ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE A L'ERE ANTHROPOCENE : PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE

L'enseignement de l'histoire dans les écoles évolue dans le temps et selon les sociétés. Aujourd'hui, face au défi de l'anthropocène¹⁵, l'étude de l'histoire questionne et interpelle les autorités académiques, politiques, experts disciplinaires et didacticiens, quant aux contenus à enseigner et, conséquemment la finalité de cet enseignement pour les apprenants et la société. Un certain nombre de pays, notamment l'Angleterre, la Nouvelle Zélande, la Suède, etc., entreprennent depuis 2 à 3 ans des réformes scolaires, pour y introduire un enseignement de l'histoire qui prépare les élèves à mieux vivre dans les conditions de l'anthropocène (Haydn 2010a, 2012b, 2020c). La démarche abordée dans ce chapitre est celle de situer d'abord notre thématique dans son contexte lié aux fonctions sociales de l'enseignement de l'histoire, aussi bien dans les sociétés occidentales, Africaines que Camerounaises. Ensuite, procéder à une analyse conceptuelle du sujet d'étude. Par ailleurs, un accent est mis, après analyse des curricula d'histoire en vigueur dans le sous-système Francophone du Cameroun, sur l'écart observé entre l'urgence du contexte de l'anthropocène et les curricula d'histoire exclusivement attachés au récit national, et qui définissent le profil de sortie des élèves en termes d'enracinement culturel. Cet état de choses soulève une question et des objectifs que nous considérons comme fil conducteur de notre recherche. A la fin de ce chapitre, nous faisons l'état de l'importance de cette recherche pour la communauté scientifique, les laboratoires de spécialités et la société.

1.1. ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE A L'ECOLE : DE LA LEGITIMATION DE L'ETAT-NATION A LA DECOLONISATION DES MENTALITES ET LA FORMATION DE L'ECO-CITOYEN.

L'enseignement de l'histoire à l'école a de tout temps servi la cause des projets idéologiques liés à la patrie, culture, identité, démocratie, citoyenneté, etc. La fonction attribuée à cette discipline scolaire varie en fonction des sociétés et selon les époques. Néanmoins, trois grandes orientations sont distinguées à savoir légitimer l'Etat-Nation, construire les identités collectives, et décoloniser les mentalités et former l'écocitoyen.

¹⁵ L'anthropocène traduit bien le contexte actuel de la planète Terre. Cette période géologique s'oppose à l'holocène qui s'est matérialisée par une relation harmonieuse, un équilibre constant et permanent entre l'homme et la nature. L'anthropocène désigne donc les crises écologiques nées des actions de l'homme et qui bouleversent les structures sociales.

1.1.1. Légitimation de l'Etat-Nation

Dès le début du XIX^e siècle, au moment où certains pays occidentaux¹⁶ rendent publique l'enseignement de l'histoire dans les écoles, une fonction lui est déjà attribuée ; celle de créer dans les cœurs et dans les esprits des citoyens un sentiment d'appartenance commune. C'est le cas en France, où selon Legris (2014), les visées des programmes ont d'abord été culturelles. Il s'est agi d'un enseignement télégraphique, le positivisme, qui contribuait à enraciner les élèves dans un individualisme républicain en leur faisant mémoriser les faits, les événements, les personnages historiques afin de créer et d'entretenir en eux un sentiment d'appartenance commune. L'enseignement de l'histoire participe alors à la construction de l'Etat- Nation, où l'élève-citoyen est appelé à vivre un civisme national.

Ailleurs, au Québec, l'enseignement de l'histoire est tout d'abord au service de la religion. Pour Martineau (2012), le Québec avant 1960 est une société conservatrice, consensuelle et homogène. La mission de l'enseignement de l'histoire dans les écoles est de soutenir le rôle de l'église catholique dans l'édification de la société. Les documents officiels édictés par le comité catholique du conseil de l'instruction publique invitent d'ailleurs les enseignants d'histoire à instruire de bons patriotes et citoyens, à développer le sens moral et social, mais aussi l'amour de l'église.

C'est également le cas dans la majorité des pays d'Afrique Noire, qui jusque pendant les périodes d'accession aux indépendances, présentent des programmes et manuels hérités de la colonisation, et qui pour l'essentiel font l'apologie de l'ailleurs. Cet état des choses a pendant longtemps entretenu la thèse ethnocentriste¹⁷ qui projette une Afrique barbare, à-historique, pour motif qu'elle n'est pas écrite. En réponse à cette thèse, l'historiographie africaine¹⁸, prenant appui sur les traditions orales, les débris archéologiques, économiques et artistiques, reconstitue l'histoire Africaine, avec en toile de fond la naissance des écoles historiques à Ibadan au Nigeria, à Dares en Tanzanie, à Dakar au Sénégal et à Makerere en Ouganda. L'histoire Africaine constituée par les travaux de certains savants comme Dike (1956), Ayayi (1967), Cheik Anta Diop (1954), Engelbert Mveng (1972), etc.

¹⁶ Selon Legris (2013), la France, l'Allemagne, La suisse, l'Angleterre pour consolider l'unité de leurs nations, entreprennent au travers de leurs programmes d'études en histoire des manœuvres pour qu'ils soient un excellent moyen d'édification morale et civique de la jeunesse.

¹⁷ Tendance à privilégier le groupe ethnique auquel on appartient et à en faire le seul modèle de référence (Dictionnaire le Robert-s.d).

¹⁸ Selon Coquery-Vidrovitch (2013), jusqu'à la Seconde Guerre Mondiale, les sociétés Africaines étaient présumées sans histoire, parce que sans écriture (ce qui s'est révélé plus tard inexact parce qu'ils confondaient vivre l'histoire et écrire l'histoire).

Cette reconstitution de l'histoire Africaine entraîne des réaménagements des manuels d'histoire dans les écoles, même si au fond, la fonction de l'enseignement de l'histoire est essentiellement patrimoniale. Ade Ajayi (1988) cité par (Kippré, 2002), souhaite un enseignement de l'histoire dans les écoles qui serve à guérir l'africain du mépris et du regret que lui inspire son propre passé. Dans ce sens, l'étude de l'histoire à l'école véhicule une culture de tolérance, d'identification et d'intégration à tous les niveaux de l'Etat et du continent ; contribuant à l'édification morale, la formation d'une citoyenneté responsable, critique et patriotique.

Au Cameroun, à travers la circulaire N°53D/Mineduc/IGP/ESG/IPNHG de 1967, le vent de renouveau favorise l'introduction des curricula, qui font la part belle à l'histoire de l'Afrique en général et du Cameroun en particulier ; l'histoire des autres continents n'y occupe plus que 5% des programmes d'études. Les thématiques abordées tournent autour de l'esclavage, des religions, de la première et deuxième Guerre Mondiale, de la colonisation et décolonisation en Asie et en Afrique. Les réformes qui s'en sont poursuivies de 1990 en 2012, ont permis d'introduire des thèmes qui touchent à la vie du Cameroun avant l'arrivée des impérialistes, mais aussi, au nationalisme camerounais observé pendant les mouvements de décolonisation. Ces réformes montrent bien que l'enseignement de l'histoire dans les écoles vise à enraciner les apprenants dans la culture camerounaise diversifiée et variée, forger une identité camerounaise, renforcer le patriotisme, favoriser la tolérance, mais aussi, l'intégration des peuples (programmes d'étude d'histoire 6-5eme, 2012). D'où la fonction patrimoniale de l'enseignement de l'histoire à l'école.

Le régime pédagogique de cet enseignement de l'histoire a d'abord été traditionnel c'est-à-dire positiviste. Cette approche considère l'élève comme un réceptacle et l'apprentissage comme un processus réceptif, une répétition. L'opération cognitive privilégiée est la mémorisation. Dans les pratiques enseignantes, l'on se réfère aux méthodes expositives qui privilégient le discours magistral quelque fois allié au manuel scolaire. La pédagogie est celle de l'exposé de la matière, de la faire prendre en notes par les élèves et la faire mémoriser. Ensuite, les recherches en histoire et en éducation ont permis de dégager à partir de 1970, une autre approche fondée sur le behaviorisme. Elle stipule que la finalité de l'apprentissage est de modifier positivement les comportements de l'élève. Cette approche a vu naître la pédagogie par objectifs, qui a permis d'introduire des méthodes actives dans les processus d'enseignement/apprentissage de l'histoire. Enfin, avec l'apparition des

paradigmes centrés sur l'apprenant, l'enseignement de l'histoire vise à développer des compétences disciplinaires et transversales des apprenants.

Si dans certains pays occidentaux comme la France et le Canada, les réformes éducationnelles liées à la fonction de l'enseignement de l'histoire dans les écoles ont été en partie le reflet du vent du changement de la société, au Cameroun, les pédagogies se sont succédées mais la fonction de l'enseignement de l'histoire dans les écoles reste statique : culturelle et patrimoniale.

1.1.2. Construction des identités collectives

Cette idéologie, reflet du vent de changement qui survient après la deuxième Guerre Mondiale, modifie considérablement les objectifs, finalités, moyens, conditions et méthodes d'enseignement de l'histoire dans les écoles. Cette conception de l'enseignement de l'histoire dans les écoles va au-delà de la fonction traditionnelle de socialisation politique de l'histoire qui se charge d'enseigner aux citoyens leur identité nationale ainsi que la validité de l'ordre social et politique. On se retrouve plutôt dans une sphère ouverte où l'enseignement de l'histoire est chargé de transmettre des valeurs libérales communes qui dessinent une sorte de contrat social. L'éducation historique aboutit à l'intégration sociale des élèves quelque fois d'origine diverses. Les citoyens appelés à s'identifier non plus à leur origine culturelle, mais aux valeurs communes incarnées par les institutions publiques. En cela, les cours d'histoire ont une double mission : faire comprendre aux élèves les réalités sociales pour qu'ils assument leurs responsabilités, mais aussi, qu'ils réalisent la nécessité de fonder toutes décisions sur des bases critiques. Pour cela, la classe d'histoire devient le lieu où les élèves s'exercent à poser des questions sur la société contemporaine, y apprennent à répondre avec rigueur et nuance, y apprennent la démarche historique, les concepts et les attitudes qui leur amènent à douter, à se livrer à des enquêtes factuelles, à aller à la source, à délibérer dans le respect et la tolérance plutôt qu'à céder aux préjugés, aux généralisations hâtives et aux interprétations d'autrui (Éthier & al, 2008).

En Europe et particulièrement en France, le contexte est celui de l'élargissement du récit national. La période d'entre-deux guerres témoigne des limites d'un enseignement de l'histoire événementiel et politique. Le monde scientifique plaide pour une histoire qui s'intéresse autant au fait politique qu'au fait économique et social. C'est l'idée que revendiquent Marc Bloch et Lucien Febvre qui créent en 1929, les annales d'histoire économique et sociale. A partir de là, l'histoire cesse d'être perçue comme l'enregistrement

d'une suite d'événements à partir des seuls documents écrits, mais comme une science qui cherche à comprendre et à résoudre les problèmes de la société en collaborant avec d'autres sciences humaines comme la géographie, la sociologie, l'économie, la psychologie, etc. (Rey & Staszewski, 2010). L'enseignement de l'histoire trouve sa pertinence dans la résolution d'un problème social, d'où la naissance de l'histoire-problème.

Selon Legris (2014), à partir de 1970, les autorités politiques et les experts éducatifs de France plaident pour l'introduction dans les programmes d'histoire, des thématiques qui touchent à tous les aspects de la société. Il s'agit de la shoah des juifs, de l'immigration, de l'esclavage, des guerres en Indochine et en Algérie, de l'égalité de genre, du rôle joué par la femme durant la guerre, etc. L'intérêt poursuivi est celui de former les élèves à une mémoire collective nationale. La principale nouveauté est l'introduction de l'histoire du temps présent en classe de terminale, dont la finalité est d'aider les élèves à comprendre le monde contemporain et de lutter contre le racisme et l'antisémitisme avec l'arrivée croissante en Europe des familles immigrées. L'histoire scolaire vient ainsi procurer aux jeunes les éléments d'une mémoire qui forge leur identité, tout en leur permettant de s'identifier aux valeurs de l'Europe à travers l'histoire des faits religieux. Le devoir de mémoire suscité par ces programmes mobilise chez les jeunes, des sentiments d'empathie et de remords envers certains événements douloureux qu'a connu le monde, notamment les Guerres Mondiales.

En Amérique et particulièrement dans la société Québécoise du Canada, les mutations opérées dans l'enseignement de l'histoire à l'école surviennent d'abord pour s'adapter aux nouvelles attentes de la société. Selon Martineau (2012), à la faveur de la révolution tranquille connue à la fin des années 1960, les programmes d'histoire sont réaménagés à la mesure des nouvelles aspirations de la société. Le rapport parent exige que la classe d'histoire serve non plus strictement à l'instruction patriotique, civique ou religieuse, mais plutôt à former l'esprit par l'étude objective et honnête du passé en prenant appui sur les textes. Il est envisagé que les programmes et la didactique de l'histoire développent chez l'élève l'objectivité, la précision et un jugement mesuré. Pour Éthier, Lantheaume, Lefrançois & Zanazanian (2008), entre 1905 et 1969, le « programme catalogue » fait l'apologie de la famille, de l'église catholique et de la patrie. L'accent est mis sur le glorieux passé de la nouvelle-France, la vie des agriculteurs franco-catholiques, la propagation du catholicisme à travers l'Amérique, etc. Par contre, le « programme cadre » mis en place de 1969 à 1981 aborde des thèmes qui touchent à la vie quotidienne, aux mentalités et structures socioéconomiques, au monde et la période contemporaine, etc.

Ces orientations nouvelles, soutenues par un groupe de réflexion en didactique réuni autour de Lefebvre, suscitent à partir des années 1970 au Canada, des foyers d'innovations tant dans la didactique de l'histoire que dans la composition des manuels en histoire. Pour traduire cette aspiration, les orientations assignées sont telles que l'enseignant d'histoire rationalise ses pratiques, initie les élèves au produit de l'histoire, mais surtout à sa démarche et aux habiletés techniques et intellectuelles qui la soutiennent. Concrètement, on passe des programmes d'enseignement aux programmes d'apprentissage. L'objectif est de former les élèves dans une société jonchée des médias d'information. Les programmes d'histoire alors influencés par la recherche en éducation, se présentent comme un ensemble d'objectifs comportementaux hiérarchisés. Ils partent des objectifs globaux pour les objectifs généraux, puis terminaux, intermédiaires pour en arriver aux notions que l'enseignant amène les élèves à maîtriser ; tout ceci à mettre en adéquation avec les objectifs de formation qui donnent sens et significations aux activités d'apprentissage en classe d'histoire.

Le régime pédagogique de cet enseignement de l'histoire qu'on qualifie de critique est celui d'une pédagogie adossée sur l'épistémologie de l'histoire. Les opérations propres aux historiens à savoir la critique des sources, le contrôle du raisonnement comparatif, l'élaboration des entités historiques et la périodisation constituent, lors des pratiques de classe, les démarches d'enseignement. L'objectif est d'amener les élèves à interroger le passé par l'analyse des documents, pour comprendre le présent et assumer leur choix dans une société d'ouverture et démocratique. Les cours dialogués sont quelques fois soutenus par les moyens audio-visuels. À partir des années 2000, le constructivisme et socioconstructivisme soutiennent un style critique utilisé pour exercer les étapes de la méthode historique à travers le développement des habiletés de questionnements, de critique, de comparaison et d'interprétation (Boutonnet, 2015). Dans les faits, les élèves sont invités à formuler un problème et émettre des hypothèses, organiser et sélectionner les informations pertinentes, lire et interpréter différentes sources et relativiser un point de vue.

Somme toute, l'enseignement de l'histoire à l'école appelle à construire une pensée et une conscience historique des faits et activités majeurs qui caractérisent la vie de l'humain en société. Depuis déjà quelques années, des scientifiques et didacticiens plaident pour une école innovante et expérimentale qui prenne en compte l'apparition de nouveau savoir tel que l'anthropocène, qui structure les nouveaux rapports homme, à la société et à la planète.

1.1.3. Décolonisation des mentalités et formation à l'éco-citoyenneté

L'enseignement de l'histoire dans les écoles évolue pour se positionner aujourd'hui comme un excellent moyen de déconstruction des imaginaires collectives liées aux structures du monde, au développement des peuples, aux crises écologiques, au repli identitaire, racisme, terrorisme, etc. L'histoire scolaire s'adapte aux conditions de l'anthropocène dans le sens où elle cherche à construire chez les apprenants une conscience écologique et historique.

Selon Bonneuil & Fressoz (2013), les sciences nous l'annoncent, l'homme a fait entrer la terre dans une nouvelle ère : l'anthropocène. Cette entrée date de la révolution thermo-industrielle marquée par la conception de la machine à vapeur de James Watt en 1784. C'est dire qu'en cette époque, les analyses de l'air emprisonné dans les glaces polaires montrent qu'elle a connu une augmentation de concentration de dioxyde de carbone et de méthane à l'échelle du globe. Par ailleurs, la révolution industrielle d'il y a 200 ans et les activités humaines ont profondément modifié le cycle de la nature la faisant entrer dans un état inédit (Sinai, 2013). C'est l'ère où l'humanité par l'action conjuguée de la consommation, de la technologie et de la démographie est une force environnementale majeure. Pour Crutzen's (2007), l'un des pères de l'anthropocène ; l'influence de l'homme sur l'environnement est d'abord perceptible en termes de poids démographique. Selon cet auteur, au cours de trois derniers siècles, le nombre de population humaine a été multiplié par dix, dépassant les six milliards et pourrait atteindre dix milliards durant ce siècle. Cette augmentation démographie mondiale induit une forte utilisation des ressources de la terre par habitant. A titre d'exemples : selon les statistiques du groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (GIEC)¹⁹ de 1995, les humains exploitent environ 30 à 50% de la surface des terres de la planète. Les pêcheries soutirent plus de 25% de la production primaire dans les régions océaniques et 35% dans les bassins tempérés de plateaux continentaux.

Selon les révélations du GIEC (1995), l'utilisation de l'énergie a été multipliée par 16 au cours de trois derniers siècles, ce qui engendre l'émission de dioxyde de soufre dans l'atmosphère s'élevant à 160 millions de tonnes par an, soit plus du double des émissions naturelles. L'utilisation de fertilisants azotés surpasse ce que tous les écosystèmes terrestres

¹⁹ Le groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (GIEC) est un organisme intergouvernemental ouvert à tous les pays membres de l'Organisation des Nations Unies. Il regroupe actuellement 195 Etats. Il a pour missions d'évaluer sans parti pris, les informations d'ordre scientifique, technique et socio-économique qui sont nécessaires pour mieux comprendre les risques liés au réchauffement climatique d'origine humaine, cerner les conséquences possibles de ce phénomène, et envisager d'éventuelles stratégies d'adaptation.

n'en fixent naturellement. La production du monoxyde d'azote par la combustion des énergies fossiles et de la biomasse surpasse aussi les émissions naturelles ; la combinaison de ces deux activités provoque des augmentations de gaz à effet de serre de moins 30% pour le dioxyde de carbone et de 100% pour le méthane, atteignant leur plus haut niveau depuis 4 000 ans, une tendance qui va encore monter. Toujours selon le GIEC (1995), les forêts tropicales humides disparaissent à un rythme élevé, ce qui provoque une augmentation du taux de dioxyde de carbone, mais aussi l'extinction des espèces, les pluies acides, le smog photochimique et le réchauffement climatique. Les prévisions de cette institution écologique font état de ce que la terre durant ce siècle se réchauffera de 1,4 à 5,8°C.

L'anthropocène est donc un concept socio scientifique vif (Scotto, 2018), porteur d'enjeux, qui permet de passer d'une école qui vise à transmettre des connaissances à une école qui vise à transmettre des compétences et des attitudes citoyennes (Perrenoud, 1997). Il peut accompagner un programme d'histoire à travers l'analyse des impacts des activités humaines sur l'écosystème terrestre ; ce qui favorisent le débat démocratique, la prise de décision et un engagement citoyen éclairé soutenu par une culture du doute méthodique, un esprit critique, une analyse des jeux d'acteurs et d'arguments ainsi que l'acceptation d'ignorances et d'incertitudes inhérentes à l'évaluation des risques socio-environnementaux (Lange, 2020).

Selon Walter (1994), l'historien sait faire trois choses : jouer sur les durées, lire les représentations en tant que composantes à part entière du réel, et articuler les différents niveaux d'analyse de la réalité. Cela revient à dire que le rôle de l'historien est d'une part d'interroger la temporalité de l'environnement. A ce niveau, le travail de l'historien peut consister à restituer les faits dans une logique évolutive, établir une analogie entre des similitudes des crises écologiques passées avec celles du présent, replacer les situations dans sa spécificité temporelle sociale en raisonnant sur les différentes durées, découper le temps en différentes durée pour appréhender ce qui s'est passé dans la durée, articuler le temps des hommes à celui de la nature, etc. D'autre part, l'historien restitue les usages sociaux de la nature en veillant à passer de la Macro-histoire à la Micro-histoire. Concrètement, il s'agit de définir les rapports des sociétés à l'environnement, l'idéologie, les problèmes écologiques et leurs influences dans les sociétés, etc.

L'histoire, discipline de débat suppose des jugements réflexifs qu'on peut substituer à l'idée de communauté de recherche développée par Lipman (1995) cité par Lange (2020), et qui permet d'étudier des problèmes et de solliciter les élèves afin qu'eux-mêmes deviennent

des chercheurs qui agissent de manière raisonnée dans la société. L'objectif est de mettre en place une éducation critique, innovante et transformatrice qui invite à la problématisation, l'investigation, l'observation, la description, la narration, la conceptualisation qui permet de définir et d'opérer des classifications, la formulation qui suppose l'écoute, la compréhension et l'écriture, aux dispositions critiques qui sollicitent la curiosité, la demande d'explication, le jugement, la compréhension de la notion de critères et l'acceptation de la remise en cause (Lipman, 1995 cité par Lange, 2020). A la vérité, l'étude de l'éco-histoire aboutit à situer les consciences humaines dans les actions d'une perspective durable. Il est intéressant comme le pense Lange (2020), d'interroger sur le plan curriculaire les questions d'échelles (temporalité, spatial et complexité), les rapports à l'autre (l'humain actuel, passé et futur, les non humains) et celles incluant la santé pour penser le futur, non comme déconnecté du présent et du passé mais comme continuité. Cette approche peut aisément se traduire par la prise en compte des 17 objectifs du développement durable édictés par l'ONU en 2015, et qui vise à transformer les vies tout en préservant la planète par l'éradication de l'extrême pauvreté, du combat contre les inégalités, de l'accès à l'eau et à l'éducation, du recul des grandes pandémies et de la préservation de la planète (Caron & Châtaigner, 2017). La logique d'intervention pédagogique peut être adossée au style critique (Boutonnet, 2015), et un recours aux technocultures, et permettraient de répondre aux différents styles cognitifs.

La finalité d'un tel enseignement est de former l'écocitoyen. Selon Naoufal (2016), l'écocitoyenneté est un concept qui apparaît au 20^e siècle dans le discours des politiques publiques en matière d'environnement, avant de faire son entrée dans la recherche en politique environnementale et en théorie politique environnementale. C'est un mot valise constitué du terme grec *oikos* qui signifie maison ou habitat et de citoyenneté qui désigne participation politique à la cité. Dans ce sens, l'écocitoyenneté renvoie à une citoyenneté critique, compétente, créative et engagée, qui entend participer aux débats, à la recherche de solutions et à l'innovation éco-sociale (Sauvé, 2013) cité par Naoufal (2016). C'est dire qu'un écocitoyen se préoccupe des pratiques nécessaires à la protection de l'environnement, au débat et à la prise de décision. Il joue un rôle important dans la société, notamment celui de structurer et de construire les identités à la fois individuelle et collective. Cette valeur se construit au sein de l'école, et l'enseignement de l'histoire, notamment de l'éco-histoire joue un rôle déterminant. L'écocitoyenneté se traduit aussi à travers une démocratie participative. Les citoyens engagés s'intéressent à un ensemble de problématiques écologiques, et donnent un point de vue critique sur les stratagèmes utilisés par les autorités publiques. Cet exercice de

l'écocitoyen développe en lui des compétences et habiletés individuelles et collectives en matière d'analyse, de synthèse et d'évaluation des données, de recherche et de traitement de l'information, de construction d'un argumentaire, de débat, de planification d'actions stratégiques, de communication (Naoufal,2016).

L'écocitoyenneté est donc une forme de citoyenneté particulière construite dans un enseignement relatif à l'éco-histoire. Elle interpelle, encourage le débat, l'action et surtout la revendication. Mais pour y parvenir à la développer, il est objectif pour le praticien d'histoire de faire aux technocultures.

1.1.4. Enseigner l'histoire avec les technocultures

Les technologies de l'information et de la communication constituent l'une des caractéristiques actuelles des sociétés de savoir observées à travers le monde. Ces dispositifs technologiques recèlent autant de potentialités pour l'enseignement/apprentissage, qui est en soit un processus complexe.

Les études sur la pensée font état de ce que les informations audio-visuelles favorisent la construction du savoir, son appropriation et sa mémorisation. Il existe un lien fort entre l'image mentale et la manipulation de l'esprit. A ce sujet, Antonio Damasio (1999) cité par Darras (2000), pense qu'il y a production de conscience lorsque les dispositifs de représentation du cerveau engendrent un compte rendu en images, non verbal, de la manière dont le propre état de l'organisme est affecté. C'est dire que l'activité audio-visuelle déclenche le processus de représentation et d'information en image mentale parquée dans la mémoire.

Les psychologues établissent une disparité de modes d'accès à l'information chez les apprenants. Selon Jacquinot (1997) cité par Darras (2000), 11% des apprentissages se font par l'ouïe, 83% par la vue. 20% de ce qui est entendu est retenu contre 50% de ce qui est vue et entendu. Néanmoins, cela diffère d'un individu à un autre. On rencontre des individus dont les styles cognitifs sont déterminés soit par l'imagerie, les activités verbales, ou la kiné thérapie.

Cependant, Il est intéressant de penser que du point de vue didactique, les dispositifs multimédias capitalisent les variétés de styles cognitifs des apprenants à l'école. A ce sujet, Balle (2004), soutient que si l'écrit est indépassable, l'image est irremplaçable, le son indispensable et l'interaction incontournable.

Jusqu'ici, font remarquer Cornu & Véran (2014), cette approche du numérique dans l'éducation a été fortement technologique avec les outils comme l'ordinateur, les

smartphones, les tableaux interactifs, les calculatrices, etc. Selon Dieuzeide (1986), leurs intégrations dans l'apprentissage engendrent des processus mentaux nouveaux, auxquels les jeunes natifs numériques témoignent d'un intérêt particulier. Au-delà, Fanny (2011), pense que cette numérisation de l'école crée chez les jeunes, une identité, qui s'exprime dans les médias sociaux.

Il faut donc reconnaître aux médias sociaux, un pouvoir à modeler les comportements. C'est dans ce sens que Octobre (2014a, 2017b, 2018c), parle de technoculture, pour désigner un régime culturel dans lequel, les technologies édictent des nouvelles normes relatives à l'espace-temps, aux modalités d'apprentissage et à l'*empowerment*²⁰.

L'enseignement de l'éco-histoire par les technocultures vient bouleverser les pratiques de classe et transforme le rôle des apprenants en celui de constructeur de savoir par la médiatisation et les possibilités d'actions qu'offrent ces technologies. L'enseignant dans cette logique, est un expert, qui sait là où il amène ses élèves.

1.2. PROBLEME DE RECHERCHE : DES PERSPECTIVES THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU CAMEROUN NON ACTUALISEES AUX CONDITIONS DE VIE DANS L'ANTHROPOCENE

Le problème qui structure notre recherche est celui des perspectives théoriques et méthodologiques de l'enseignement de l'histoire au Cameroun non actualisées à l'ère anthropocène. Concrètement, il s'agit d'une part, de la non introduction dans les programmes d'études en histoire du premier cycle général, des aspects liés à l'histoire totale de Braudel (1958), l'éco-histoire de Walter (1994), et la *big history*²¹ de David Christian (1991a, 2013b, 2018c), qui supposent outiller les apprenants à mieux vivre dans les conditions de l'anthropocène. D'autre part, du non recours aux dispositifs technoculturels (Octobre, 2014a, 2017b, 2018c) c'est-à-dire les TICE, dans les pratiques enseignantes en histoire.

Les programmes d'études en histoire au premier cycle général sont fortement attachés au récit national, et assurent la logique d'une transmission culturelle. Le tableau ci-dessous en illustre parfaitement cette idée.

²⁰ Selon octobre (2014), l'*empowerment* encore désigné comme autonomisation, ou encore capitulation, est l'octroi de davantage de pouvoir à des individus ou à des groupes pour agir sur les conditions sociales, économiques, politiques ou écologiques auxquelles ils sont confrontés.

²¹ Théorie en histoire qui table sur la question de l'échelle à laquelle l'histoire doit être étudiée tant dans sa dimension géographique que sur le plan temporel

Tableau 1: Modules d'apprentissage de l'histoire au premier cycle général

Classe	Modules	Titre	Finalités
6 ^e	1	Le legs des civilisations anciennes d'Afrique dans la pensée et l'édification du monde actuel	Contribue à la prise de conscience par l'apprenant de son identité et à l'affirmation de sa personnalité africaine.
6 ^e	2	Le legs des civilisations anciennes d'Europe, et d'Asie dans la pensée et l'édification du monde actuel	Contribue à la prise de conscience par l'apprenant de son identité et à l'affirmation de sa personnalité africaine.
6 ^e	3	L'apport des religions monothéistes dans la pensée et l'édification du monde actuel	Permet aux apprenants de structurer leur identité et d'identifier l'importance des apports des religions dans la vie familiale et sociale
5 ^e	1	Peuplement et organisation socio – politique du Cameroun	Permet une meilleure compréhension de certains aspects socio – politiques et économiques du Cameroun
5 ^e	2	L'âge d'or de l'Afrique	Permet une meilleure compréhension de certains aspects socio – politiques et économiques de l'Afrique.
5 ^e	3	Les relations entre l'Afrique et le reste du monde	Permet à l'apprenant de s'inspirer du passé des autres pour bâtir l'Afrique d'aujourd'hui.
4 ^e	1	L'esclavage et la Traite Négrière.	Contribue chez l'apprenant au développement d'une conscience africaine
4 ^e	2	Les grands mouvements de populations en Afrique.	Contribue au développement d'une affirmation de la personnalité africaine en vue d'une intégration régionale harmonieuse.
4 ^e	3	Les tentatives de regroupement politique en Afrique au XIX ^e siècle.	Contribue à l'affirmation d'une conscience et de la personnalité africaines, en vue d'une intégration régionale harmonieuse.
4 ^e	4	L'Europe aux XVIII ^e et XIX ^e siècles	Contribue à une ouverture de l'apprenant à la recherche afin de mieux affronter les

			mutations économiques auxquelles il doit faire face dans sa vie au quotidien.
3 ^e	1	Les impérialismes.	Contribue au développement d'une conscience africaine et au rejet de la domination étrangère
3 ^e	2	Crises et guerres au XX ^e siècle.	Contribue au développement chez l'apprenant, d'un attachement à la paix en tant que citoyen du monde.
3 ^e	3	Décolonisation et naissance du Tiers Monde.	Contribue à la connaissance d'une période importante de notre histoire et au développement chez l'apprenant d'une personnalité africaine
3 ^e	4	Du Kamerun à la République du Cameroun (1884-1990).	Permet aux apprenants de prendre conscience de leur passé historique commun et les prépare à une intégration nationale harmonieuse

Source : tableau compilé par nous à partir de l'analyse des programmes d'études en histoire au premier cycle général

L'on peut aisément remarquer qu'il n'est fait mention nulle part des modules en rapport avec l'histoire des hommes intégrés dans la nature. A la vérité, ces modules d'apprentissage prônent un enracinement culturel, un développement identitaire, un renforcement de liens de solidarité et de patriotisme, un éveil intellectuel, un sens de la logique et de la critique, etc., mais font omission des objectifs en rapport avec la recherche des équilibres entre l'homme et la nature dans une logique de passé, présent, futur.

Pourtant, de Braudel (958) à David Christian (1991a, 2013b, 2018c), en passant par Moniot (1991) et Walter (1994), l'on formule un enseignement de l'histoire qui touche à tous les aspects de la vie en société. D'ailleurs, Braudel (958), conçoit l'histoire comme la somme de toutes les histoires possibles, une collection de métiers et de point de vue d'hier, d'aujourd'hui et de demain. Selon cet auteur, l'échelle de durée en histoire est longue ; ce qui permet à l'historien d'étudier les influences écologiques sur les trajectoires sociales. De ces nouvelles appréhensions de l'histoire, émerge la notion d'éco-histoire. Moniot (1991), écrit :

Jadis l'enseignement de l'histoire s'est affirmé en exhibant un rôle de formation civique et sociale, en étant appelé comme une pédagogie du citoyen. Mais au long du XX^e siècle, cette position s'est énoncée de façon plus discrète, réservée, prudente, euphémisée, intellectualisée...soit que les bonnes causes de jadis fussent

en gros gagnées, soit qu'elles soient devenues controversées ou compromettantes, soit qu'on ait troqué l'idée du service des bonnes causes par l'histoire pour celle d'une capacité culturelle plus générale servant la formation politique de façon médiate... soit que les renouvellements savants de la discipline aient poussé ses zéloteurs à préférer montrer son portrait intellectuel, soit encore et surtout que le discours sur l'histoire comme instruction civique n'ait jamais cessé de sécréter la déconvenue en même temps que le besoin de continuer à l'énoncer...j'ai été comme beaucoup, en mon temps, favorable à ces façons plus épurées de voir et de dire mon métier... (Moniot,1991 :8).

A travers ce propos, Moniot (1991), plaide pour que l'histoire s'intéresse à ce qu'il appelle « bonne cause », notamment l'éducation à l'environnement. Selon lui, enseigner l'environnement c'est construire des compétences et des connaissances, et c'est peut-être faire partager des valeurs. Voilà pourquoi, Moniot (1991), conçoit l'histoire comme une science de conjonction, de regroupement et de relations. A sa suite, Walter (1994), estime que l'éco-historien sait faire trois choses : jouer sur les durées, lire les représentations en tant que composantes à part entière du réel et articuler les différents niveaux d'analyse de la réalité. Cela revient à dire que le rôle de l'éco-historien est d'une part d'interroger la temporalité de l'environnement. D'autre part, restituer les usages sociaux de la nature en veillant à passer de la Macro-histoire à la Micro-histoire. Dans ce sens, David Christian (1991a, 2013b, 2018c), formule la théorie *big history* qui soutient que le temps de l'histoire va au-delà de la longue durée estimée de 25 à 50 années par Braudel (1958), pour des milliards d'années. Avec lui, c'est l'histoire du temps long, qui s'intéresse aux origines de la planète, à la formation de la galaxie, à l'évolution de la population sur l'étendue de la terre, aux crises écologiques, etc. L'implication de cette théorie dans l'enseignement de l'histoire à l'école est qu'elle prépare les apprenants à faire face à l'urgence de l'anthropocène qui se décline dans les sociétés par les changements climatiques, catastrophes naturelles, disparition des espèces, des ressources, rareté de l'eau, pollution de l'air, forte utilisation dans l'agriculture des fertilisants azotés, etc., et où l'humanité par l'action conjuguée de la consommation, la technologie et la démographie en est la principale cause.

L'histoire totale de Braudel (1958), l'éco-histoire de Walter (1994), et la *big history* de David Christian (1991a, 2013b, 2018c), offrent donc un cadre théorique pour opérationnaliser un enseignement de l'histoire adapté à l'ère anthropocène. Dans cet élan, certains pays comme la Suède, l'Angleterre, la Nouvelle Zélande, etc. entreprennent depuis deux à trois ans, les rénovations de leurs programmes d'histoire à l'école, en y introduisant des thématiques liées au changement climatique, à l'éco-histoire, etc. cette démarche rejoint celle

de l'ONU, qui à travers son plan de développement durable (2015), a prescrit 17 mesures pour assurer la survie et l'amélioration des conditions de vie de l'homme sur la planète.

Au Cameroun, la trajectoire socioéconomique devant aboutir à l'émergence en 2035 a certes prévalu dans la mise en place du paradigme de compétences, notamment avec l'introduction des perspectives théoriques et méthodologiques dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire au collège. Mais, de plus près, cette réforme curriculaire d'histoire laisse un goût d'inachevé. Or, comme le pense Bowers (1993), le changement le plus fondamental que l'école doit envisager est celui de la transformation des croyances culturelles qui contribuent à accélérer la dégradation de l'environnement.

Par ailleurs, du point de vue méthodologique, les observations empiriques témoignent de ce que les praticiens d'histoire n'ont pas recours aux dispositifs technoculturels qui révèlent un potentiel certain dans l'apprentissage. Selon Martineau (2012), les conceptions mal fondées sur les pratiques de classe peuvent expliquer cet état de choses. Dans ce sens, nous avons mené une enquête en 2019, auprès de 30 enseignants d'histoire des établissements secondaires de la ville de Yaoundé, pour déterminer les conceptions qu'ils se font de la nature de l'histoire et de son enseignement à l'école. Les résultats de cette enquête indiquent ceci :

Tableau 2: Présentation des conceptions des enseignants d'histoire sur leurs pratiques de classe

Questions	Résultats	Analyses
Ce qu'est l'histoire ?	78% des enseignants pensent que l'histoire est une étude des actions des humains et de l'humanité. 12% pensent par contre que c'est l'ensemble de connaissance à propos du passé. 10%, pensent que, c'est un vecteur de transmission d'un héritage culturel.	Nécessité d'actualiser la définition de l'histoire. L'histoire ne saurait à l'heure de grands débats sur la survie de la planète, se limiter à sonder les actions de l'homme, des événements passés pour consolider les nations
Pourquoi enseigner l'histoire à l'école ?	61% Pour apprendre une façon de penser à propos des réalités sociales et développer une sensibilité particulière 18% Pour acquérir les connaissances sur le développement des humains afin de mieux comprendre leurs comportements et leurs réalisations 21% Pour apporter des clés de lecture de la réalité sociale et de son développement	Nécessité d'élargir les spectres de l'enseignement de l'histoire aux conditions de l'anthropocène
Comment enseigner	61% l'enseignement de l'histoire consiste au recours du manuel scolaire, à l'exposé	Nécessité d'actualiser les pratiques enseignantes

l'histoire à l'école ?	magistral qui consiste à organiser les faits historiques et les faire mémoriser, et à donner des devoirs à faire à la maison 23% recours aux méthodes actives, en mettent en place des activités d'apprentissage, notamment le recours à l'analyse des documents 16%, recours à l'approche active c'est-à-dire amener les élèves à utiliser la méthode historique, faire apprendre le raisonnement hypothéticodéductif, utiliser les documents et l'exposé magistral pour expliquer les concepts	avec le recours des dispositifs techno-culturels
------------------------	--	--

Source : tableau compilé par nous, à travers de l'analyse de l'étude diagnostic que nous avons menée en 2019 sur une 30 enseignants d'histoire de la ville de Yaoundé.

Dans ce sens, l'étude de Ngong (2019), montre une certaine résistance des enseignants d'histoire à mettre en place des dispositifs technoculturels pour l'apprentissage ; ce qui a pour conséquences des difficultés des apprenants à développer les compétences en histoire.

1.3. QUESTION DE RECHERCHE

Selon le professeur Rees (2003), l'homme du 21^e siècle a 50% de chances de survie sur la terre, en raison de graves menaces que vit actuellement notre planète. En 2015, les nations unies se sont accordées sur 17 objectifs de développement durable, liés en partie à l'hypothèse de Crutzen's (2002), qui définit une époque anthropocène dans les décennies qui ont suivi la seconde guerre mondiale. Cette hypothèse a des implications sur l'enseignement de l'histoire à l'école et de la didactique de l'histoire en générale du fait du discours de l'histoire qui façonne la conscience historique des élèves. Et pourtant, malgré les gravités des menaces majeures aux quelles l'humanité est actuellement confrontée, il n'est pas fait mention dans les programmes d'histoire de ces menaces émergentes. C'est le cas au Cameroun, où, les curricula d'histoire restent fortement attacher au récit national, et n'intègrent pas la *big history*, notamment l'étude de l'éco-histoire. Mais aussi, les pratiques enseignantes restent encore réfractaires aux dispositifs technoculturels.

La question qu'on se pose est celle de savoir comment l'enseignement de l'histoire peut-il préparer les élèves à répondre de manière intelligente à la vie dans les conditions anthropocènes ?

1.4. OBJECTIFS DE L'ETUDE

Notre recherche est structurée en plusieurs objectifs à savoir un objectif général et des objectifs spécifiques.

1.4.1. Objectif général

L'orientation générale qu'on assigne à notre étude est de comprendre comment la mise en place d'un enseignement de l'éco-histoire par les technocultures peut contribuer à outiller les apprenants à mieux vivre dans les conditions de l'anthropocène

1.4.2. Objectifs spécifiques

De façon opérationnelle, il s'agit de :

- Comprendre le sens de l'enseignement de l'histoire dans les conditions de l'anthropocène
- Définir les dispositifs d'accompagnement d'un enseignement relatif à l'éco-histoire par les dispositifs techno-culturels
- Définir les gestes de didactisation de l'éco-histoire au premier cycle général

1.5. INTERETS DE NOTRE ETUDE

Le sujet d'étude que nous abordons révèle des intérêts pour la science, la didactique de l'histoire, la société à travers les instances politiques, éducatives, familiales, etc. Des pertinences qui invitent à poursuivre la réforme du système éducatif du Cameroun, notamment l'actualisation des perspectives théoriques et méthodologiques de l'enseignement de l'histoire au collège.

1.5.1. Sur le plan scientifique

La science est un corps de connaissances qui favorise la compréhension d'un phénomène social, biologique, humain, physique, géographique, psychologique, historique, didactique, etc. Sa finalité participe de l'amélioration des conditions de vie de l'homme. La présente recherche apporte un pan de connaissances théoriques et méthodologiques à l'enseignement de l'histoire dans les conditions de l'anthropocène. Elle s'intéresse à la rencontre entre l'histoire et l'écologie dans un contexte social particulier : le Cameroun. Elle renseigne sur la compréhension des phénomènes didactiques qui interviennent dans l'opérationnalisation d'une pratique sur l'éco-histoire par les technocultures.

. Les concepts de l'anthropocène et des technocultures émergent dans les champs disciplinaires précis, et ce depuis 4 à 5ans (Lange, 2020). Porteurs de significations, ils

cristallisent l'attention de la communauté scientifique qui travaille à leurs stabilisations. La recherche que nous menons propose une littérature abondante à ce sujet. C'est un cadre de référence pour l'homme de science, l'école du 21^e siècle qui n'attend plus les savoirs légitimés pour les enseigner. Comme acteur majeur, elle s'invite au débat, et en cela, joue un rôle capital dans la légalisation et la diffusion des savoirs. L'anthropocène et les technocultures présentent donc des enjeux certains pour l'homme de science d'aujourd'hui et de demain.

1.5.2. Sur le plan de la didactique de l'histoire

La didactique a généralement été classée selon trois grandes orientations : le savoir, l'agent d'intervention, et le sujet qui apprend. Elle traduit des principes et des pratiques applicables d'une manière générale à de grand ensemble de contenus, d'habiletés scolaires ou d'ordres d'enseignement. La didactique disciplinaire s'intéresse à une discipline ciblée, à des habiletés particulières, à des moyens spécifiques ou à des élèves précis. (Potvin, Brault Foisy, Arvisais, Gauvin & Bryère, 2020). La recherche que nous menons permet d'inscrire la didactique de l'histoire dans une trajectoire innovante : l'anthropocène et les technocultures. Elle introduit un savoir lié à la grande histoire et s'intéresse à l'évolution de la société, des rapports que l'homme entretient avec la planète, les crises écologiques, etc. Cette nouvelle orientation de la didactique de l'histoire vient répondre aux nouvelles aspirations de la planète. Par ailleurs, dans sa dimension de pratique d'enseignement, l'étude propose un cadre de référence pour mettre en place l'interdisciplinarité, le recours aux technocultures dans les classes du premier cycle général. Dans sa dimension du sujet qui apprend, la recherche présente les opérations de transformations des croyances et pratiques culturelles liées à la dégradation à l'environnement.

1.5.3. Sur le plan social

Les sociétés du 21^e siècle sont en proie aux troubles écologiques qui menacent la survie des populations. Dans les pays d'Afrique Noire comme le Cameroun, les crises écologiques comme le changement climatique et la disparition des espèces fauniques drainent d'immenses conséquences pour la scolarisation des apprenants. Pour les familles pauvres, dont la survie est généralement liée aux activités agricoles, la chasse, la pêche, etc., elles plongent du fait des crises écologiques, dans un marasme qui influe sur la scolarisation des enfants. Les réponses apportées jusqu'ici semblent insuffisantes pour pallier à ces difficultés. L'école, à travers ses programmes d'enseignement joue un rôle très important. Pour cela, elle

accompagne la société à travers sa politique du manuel scolaire, des équipements informatiques, des ressources numériques, etc. Dans ce sens, la recherche que nous menons est un plaidoyer pour l'introduction de l'éco-histoire et des technocultures dans les classes de l'enseignement général.

Il faut partir du postulat selon lequel, les apprenants bien formés, compétents peuvent contribuer à la sensibilisation, à la lutte contre les pratiques culturelles liées à la dégradation de l'environnement, et ainsi contribuer significativement à l'amélioration du cadre de vie. Pour réussir cette entreprise, c'est-à-dire éviter l'ingérable et de gérer l'inévitable (Cade, 2013), cette recherche, riche d'informations propose des thématiques, un cadre de référence sur les questions liées aux rapports homme/nature au Cameroun. Par ailleurs, cette recherche vulgarise le recours aux technologies éducatives, sensibilise les lecteurs aux pratiques respectueuses de l'équilibre écologique.

1.6. DELIMITATION DE L'ETUDE

Selon le dictionnaire Larousse (2011 : 221) : « la limitation est l'action de délimiter ». La délimitation d'une étude consiste à circonscrire ou à définir les bornes temporelles, spatiales, théorique, qui la constituent. Cette démarche est importante, car évite une navigation à vue et situe le chercheur dans une démarche de précision, qui est un critère important de la science.

1.6.1. Délimitation thématique

Notre recherche s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation en général et de la didactique de l'histoire en particulier. La thématique mise en exergue se trouve à la croisée de l'histoire écologique et de la didactique. Les principaux thèmes qui découlent de ce travail sont : l'enseignement de l'éco-histoire, les pratiques de classes avec les technocultures et le développement de l'éco-citoyenneté.

A travers la thématique ancrée en histoire, ce travail veut contribuer au renforcement de la formation des apprenants du premier cycle général, par le développement de l'éco-citoyenneté, la construction des repères écologiques des apprenants, et favoriser des usages sociaux de l'environnement qui soient en équilibre avec l'homme. Ces thématiques liées à l'écologie et à l'homme sont théorisées par Braudel (1958) et David Christian (2013), qui donnent naissance à la *big history* c'est-à-dire l'histoire de la très longue durée. A travers cette théorie, l'histoire cesse d'être un fait politique, économique, social (Bloch & Febvre,

1929), pour devenir un fait écologique, démographique, etc. L'étude de ces thématiques en histoire contribue à offrir des repères aux citoyens pour mieux se mouvoir sur la planète.

La didactique évoquée dans cette recherche s'intéresse d'une part aux processus de didactisation de l'éco-histoire, et d'autre part aux pratiques de classe avec technocultures. Définir les processus de didactisation de l'éco-histoire implique un travail de recherche sérieux. Tout d'abord définir le savoir, ensuite opérer les processus de la transposition didactique, et enfin définir les différents dispositifs qui accompagnent l'enseignement. Pour ce qui concerne les pratiques de classe avec les technocultures, les enseignants soucieux des performances des apprenants, diversifient les approches pédagogiques pour satisfaire à la variété de styles cognitifs qu'on peut retrouver dans une salle de classe. L'enjeu du recours aux technocultures est de faciliter l'apprentissage. Dans ce sens, cette thématique montre l'influence théorique de ces dispositifs dans l'apprentissage de l'éco-histoire.

1.6.2. Délimitation temporelle

La délimitation temporelle définit la période au cours de laquelle la recherche est effectuée, la durée qu'elle va occuper. Le chronogramme de déroulement de cette thèse de Doctorat comprend trois phases. Une première qui s'étend de mars 2019 à octobre 2019. Elle consiste à définir le cadre théorique de cette recherche. Concrètement, il s'agit pour nous d'entreprendre des recherches exploratoires à travers les lectures des documents qui se rapportent à la thématique formulée. La fin de cette phase est sanctionnée par un projet de recherche défendu devant un jury. La deuxième phase s'étend de décembre 2019 à juillet 2020. Elle consiste à mettre en place un cadre théorique de recherche. Il s'agit concrètement de définir un plan de rédaction, d'opérationnaliser la recherche par la définition d'un cadre méthodologique. Et la troisième phase, de septembre 2020 à mars 2021, est caractérisée par les descentes de collecte des données auprès des participants à la recherche, la rédaction de la thèse, accompagnée des corrections et suggestions des encadreurs.

Ainsi, notre recherche se déroule dans l'intervalle du temps compris entre mars 2019 et mars 2021.

1.6.3. Délimitation géographique

Telle que définit au niveau du cadre méthodologique, cette recherche est effectuée au Cameroun, précisément dans la ville de Yaoundé. Yaoundé est la capitale politique du Cameroun. C'est le siège des institutions. Cette ville est dense et est divisée en sept

arrondissements. Les ministères en charge de la formation et de l'éducation des jeunes y sont logés. C'est donc un lieu de concentration des instances de pouvoirs et de décisions. Pour satisfaire à notre besoin de compréhension des phénomènes éducatifs liés à l'enseignement de l'éco-histoire et le développement de l'éco-citoyenneté des apprenants, nous avons choisi de nous adresser aux inspecteurs de rand national, aux enseignants chevronnés et aux apprenants de qualité. Tous ces critères ont abouti au choix de la ville de Yaoundé, comme site de recherche.

1.7. CLARIFICATIONS CONCEPTUELLES DES TERMES DE LA RECHERCHE

Larousse (s.d.), définit un concept comme une idée générale et abstraite que se fait l'esprit humain d'un objet de pensée concret ou abstrait, et qui lui permet de rattacher à ce même objet les diverses perceptions qu'il en a, et d'en organiser les connaissances. C'est dire que le sens que prend un mot dépend de la perspective d'analyse et de l'orientation que lui confère l'utilisateur. Dans cette perspective, les concepts de notre recherche sont abordés dans des dimensions psychologiques, sociologiques et didactiques. L'intérêt de cette démarche est de situer les concepts, de comprendre leurs constructions et évolutions, et surtout leurs portées didactiques en histoire.

1.7.1. Enseignement

L'enseignement est un concept qui traduit différentes réalités. Le dictionnaire de l'académie française (1798), définit l'enseignement comme l'action de donner de bonnes leçons à une personne, d'instruire. C'est des préceptes qu'un maitre dispose à ses élèves. Larousse (s.d.), distingue trois significations pour le mot enseignement. D'abord, l'action d'enseigner ; ensuite, l'activité de celui qui enseigne, donc une profession ; enfin, les leçons données par les faits et l'expérience. Mais pour mieux saisir le concept d'enseignement, son évolution et la signification qu'il prend dans notre thématique, nous convoquerons un ensemble de champ disciplinaires comme la philosophie de l'éducation, la psychologie et la didactique.

Du côté du champ de la philosophie de l'éducation

Selon la philosophie de l'éducation, le concept d'enseignement diffère de celui de l'éducation. Reboul (1981) cité par-dessus (2008), indique que l'éducation est dyadique c'est-à-dire qu'on éduque quelqu'un. Par contre l'enseignement est triade c'est-à-dire qu'on enseigne quelque chose à quelqu'un. L'enseignement est comparable à l'instruction qui vise à

dispenser des connaissances, des savoirs et des savoir-faire. Par contre, l'éducation signifie élever, faire grandir, susciter des conduites, des savoir-être et vise l'épanouissement de la personnalité humaine dans la société.

L'enseignement est perçu comme une activité professionnelle dont la finalité est l'apprentissage des élèves. Il relève de l'intentionnalité dans sa dimension de planification et même d'interaction. Mais, cette intentionnalité à faire apprendre un contenu aux élèves peut s'avérer infructueuse c'est-à-dire ne pas pouvoir atteindre son objectif. Voilà pourquoi, Dessus (2008), suggère de dire essayer d'enseigner, car pour lui, le professeur n'enseigne pas, mais essaie d'enseigner, parce que l'enseignement n'implique pas automatiquement l'apprentissage. « Réussir à enseigner », traduit le fait que les élèves par leurs implications et coopérations soient parvenus à apprendre un contenu. Dans ce cas, l'enseignement est une performance. De ce point de vue, les possibles relations que l'enseignement entretient avec l'apprentissage relèvent soit de la logique, soit de la causalité. De façon logique, le besoin d'enseigner soutient le besoin d'apprendre. La causalité s'observe à travers la relation d'implication à savoir que l'activité d'enseignement entraîne l'apprentissage.

Dans ce registre, Clarke (1970), pense que l'enseignement traduit une tâche de communication remplie par l'enseignant, en lien avec l'apprentissage des élèves, tâche qui exige coopération, et dans laquelle l'intentionnalité joue un rôle important, évaluée non nécessairement par le professeur, mais par les élèves, seules habilités à dire si l'apprentissage est survenu. Trois aspects importants permettent de comprendre la notion d'enseignement :

- Communication et coopération
- Stratégies et tactiques d'enseignement
- Réflexibilité des savoirs

Les philosophies de l'éducation distinguent très bien la notion d'éducation de celle de l'enseignement qu'ils conçoivent comme une activité intentionnelle, de communication, de participation et coopération enseignant-élèves pour un apprentissage effectif. L'analyse de cette définition laisse transparaître l'enseignement comme une action de communication en vue d'enrichir et transmettre des informations aux élèves. Cette conception soulève un ensemble de préoccupations liées aux dispositions psychologiques, sociales et didactiques de l'enseignement, quand on sait que l'apprentissage n'intervient forcément quand on reçoit des informations.

Du côté de la didactique

Selon Raynal & Rieunier (2010), la définition de l'enseignement comme acte qui vise à transmettre un message, paraît difficilement acceptable, du fait que cette définition réduit l'enseignement à une activité de transmission de l'information et conforte la pédagogie de la « tête bien pleine ». L'enseignement est bien plus que cela, et pour le définir, il faut se référer à la psychologie de l'enfant et de l'activité de l'apprentissage qui indiquent que l'élève n'apprend pas en écoutant, mais en faisant. Pour eux, l'enseignement est une organisation des situations d'apprentissage qui prend en compte les dimensions affectives, sociales, pédagogiques, psychologiques et didactiques. Enseigner c'est proposer à l'apprenant un certain nombre de situations qui provoquent l'apprentissage. Cette conception s'appuie sur les considérations de la didactique, qui est une science de l'éducation véritablement développée dans les années 1970 avec les travaux de Guy Brousseau. La psychologie cognitive convoquée dans les recherches en didactique, permet de comprendre et décrire les paradigmes d'apprentissage qui développent différents types d'enseignement. Par exemple, l'enseignement assisté par ordinateur (EAO), l'enseignement intelligent assisté par ordinateur (EIAO), l'enseignement mutuel, l'enseignement programmé, l'enseignement réciproque, etc.

L'enseignement efficace repose sur le paradigme Processus/Produit, et traduit un ensemble de démarches que respecte l'enseignant pour favoriser l'apprentissage des élèves. Il s'agit pour l'enseignant de présenter brièvement les objectifs de sa leçon en début de séance, de rappeler les apprentissages antérieurs, les prérequis, de présenter la nouvelle leçon par étape suivie d'exercices, de définir clairement les consignes, de les vérifier à l'aide des questions et du *feedback* et si possible de proposer des exercices. Cet ensemble de comportement observable du praticien désigne le « processus » et a des incidences sur le rendement de l'élève. C'est dire que ce paradigme repose sur l'hypothèse d'une rationalité technique, managériale, de l'enseignement sur les résultats souhaitables des apprenants (Tochon, 1992). L'observation de l'enseignant en situation, permet de déterminer, de décrire et d'analyser ses actions, stratégies et tactiques, afin d'en déterminer les régularités et de discriminer les comportements efficaces de ceux qui ne le sont pas. Cette conception est davantage renchérie par le courant *study of teaching* qui décrit l'enseignement comme un processus comportemental et langagier étudiable par l'observation des situations scolaires (Dessus, 2008).

Smith (1963), dans cette trajectoire, définit l'enseignement comme un système d'actions qui fait intervenir un agent, une situation, une finalité et les moyens. Les moyens se

divisent en deux sous-ensembles différents, d'une part les aspects matériels et intellectuels qui forment le contenu à enseigner ; d'autre part, les moyens d'actions de l'enseignant qui forment la stratégie et la tactique. Une stratégie est un ensemble d'actions permettant d'atteindre certains résultats et d'empêcher certains autres. Une tactique est une sous-unité comportementale de cette dernière, amenant l'enseignant à remplir tour à tour ses différents rôles en présence des élèves (Openshaw & Strasser, 1967).

Quoi qu'il en soit, pour ce programme de recherche, enseigner c'est utiliser de manière rationnelle un répertoire d'actions essentiellement verbales pour remplir les buts qu'on s'est fixés, notamment en termes d'apprentissage des élèves. Il y a dans ce modèle, une prégnance professeur/élève qui pose, entre autres points ; d'une part que l'enseignement est principalement une activité de communication intentionnelle de contenu, que ce soit directement, par le langage, ou même indirectement, par la lecture guidée de manuels (Burbules & Bruce, 2001). D'autre part, que l'enseignement, et plus largement l'éducation, est une activité de pratiques instrumentales intentionnellement dirigée vers des fins spécifiques, et qui peut donc être évaluée selon l'efficacité avec laquelle ces fins sont atteintes. Il nous revient de considérer que l'enseignement vu sur cet angle, présente des faiblesses, les mécanismes psychologiques d'apprentissage n'étant pas suffisamment pris en compte.

Du côté de la psychologie du développement

Selon Dessus (2008), l'enseignement est un mécanisme psychologique qui prend appui sur les capacités de communication interpersonnelle, l'intentionnalité et les compréhensions épistémiques des enfants. Pour cet auteur, l'intentionnalité traduit la capacité à attribuer à autrui ou à soi, les états mentaux comme le désir, les croyances ou les connaissances et à agir en fonction de ses attributions. La compréhension épistémique des enfants traduit leurs capacités à comprendre progressivement la culture opaque à laquelle ils sont confrontés.

L'étude de la notion d'enseignement commande une posture qui s'intéresse à l'action de l'enseignant, dans sa dimension d'intentionnalité c'est-à-dire qui veut attribuer des états mentaux, et dans ce cas, fait appel à la cognition naturelle, dans laquelle on détecte les écarts de connaissances ; ce qui engage des activités d'apprentissage. Les écarts de connaissances se manifestent généralement par des croyances erronées, des erreurs de compréhension ou des

connaissances ou habiletés partielles. Les élèves, infèrent sans vérification, du fait aussi de la présomption de pertinence du statut enseignant, les croyances et connaissances.

Il est intéressant de penser que l'enseignement pour les psychologues de développement désigne une interaction spécialisée, qui fait appel à la cognition naturelle, et à partir de laquelle on engage les activités d'apprentissages. Selon ce registre, l'enseignement est défini comme un système de tâches visant le développement et l'exercice des relations didactiques, de médiation et d'apprentissage, au cours des phases préactives, interactives et postactives (Pôle de l'Est, 1992). Cette conception fait émerger les dimensions de l'acte d'enseignement, qui n'est plus seulement un processus où le langage est moteur, mais aussi, un processus de planification, intervention et évaluation.

Du côté de l'éthologie

Enseigne-t-on les animaux non humains ? Si oui, quel est la place du langage dans l'enseignement ? Les travaux de Caro & Hauser (1992) cité par Dessus (2008), consistent à montrer que l'enseignement se déroule aussi sans langage. Ils pensent que chez les espèces animales non humains dépourvues d'un langage et d'intentionnalité ; l'enseignement relève du conditionnement qui génère des comportements. En observant les animaux non humains, les éthologues arrivent à la conclusion qu'ils peuvent enseigner par stimulation, imitation et ajustement. L'exemple d'un professeur modifiant le comportement d'un élève en le guidant ou en lui proposant des exemples, semble illustrer cette assertion. Cette appréhension de l'enseignement relève du comportementalisme, qui tend à considérer l'enseignement uniquement dans sa dimension de transmission des informations et modification des comportements. Elle exclut la dimension de savoir-faire et de développement de compétences. L'expression appropriée est celle du dressage.

L'hypothèse d'un enseignement chez les animaux non humains, relève plutôt du dressage. Pour parler d'enseignement, il faut dégager les processus psychologiques qui entrent en jeu, les conditions et l'environnement, la finalité et les moyens. Ce qui n'est pas le cas de l'éthologie.

Du côté du courant critique et citoyen

L'enseignement est au concept qui meuble le vécu quotidien. Certains auteurs se réclament du courant critique et citoyen c'est-à-dire d'une approche civique, et conçoivent l'enseignement dans sa finalité à outiller l'apprenant des aptitudes et attitudes qui favorisent et

développent son esprit critique et son sens d'engagement social. Dans ce sens, Vienneau (2011) en reprenant les écrits de Lipman, Freire et Ferrer considère l'enseignement comme la capacité de développer l'esprit critique et d'analyser les enjeux planétaires et sociaux, mais aussi comme le processus de développement social et de développement d'une citoyenneté responsable.

In fine, que retenir de la notion d'enseignement ?

Le paradigme de magistro-centrisme considère l'enseignement comme une action de transmission de connaissances aux élèves : la pédagogie de la « tête bien pleine ». La connaissance du fonctionnement cognitif et les recherches en didactique, permettent de comprendre que l'enseignement repose sur un ensemble de paramètres à la fois cognitif, affectif, social et culturel. La définition qui sied à notre étude, est celle qui considère l'enseignement comme une activité où l'enseignant met en place des situations qui provoquent l'apprentissage. Il se déroule dans un contexte particulier, et est soutenu par un ensemble de dispositifs à la fois matériels, intellectuels et stratégiques. Cette activité se déploie dans trois dimensions fondamentales : planification, intervention et remédiation. La définition de Demougeot-Lebel & Perret (2011), sied à notre approche ; à savoir que l'enseignement fait appel à la cognition des élèves en vue pour eux, d'acquérir des connaissances généralisables et utilisables dans d'autres contextes. Celle de Gagné (1976), résume aussi l'idée que nous avons de la notion d'enseignement ; à savoir que c'est un ensemble des événements planifiés pour initier, activer et supporter l'apprentissage chez l'humain.

1.7.2. Apprentissage

L'apprentissage est une notion dont la signification évolue et diffère selon les paradigmes convoqués. Larousse (s.d), conçoit l'apprentissage comme une formation professionnelle, le temps pendant lequel on est apprenti d'une activité, ou qu'on est initié par l'expérience à une réalité. C'est un ensemble de processus de mémorisation mis en œuvre par l'homme ou l'animal pour élaborer ou modifier les schèmes comportementaux sous l'influence de son environnement et de son expérience. Le sens que confère le dictionnaire de l'académie française (1798), n'est pas différent de celui de Larousse (s.d). Il désigne l'emploi, l'occupation d'un apprenti, et le temps qu'on met à apprendre un métier.

Pour mieux appréhender la signification de la notion d'apprentissage, nous la situerons dans le champ des sciences de l'éducation, notamment de la psychologie et de la didactique.

Du côté des behavioristes

Le behaviorisme est une théorie d'apprentissage qui repose sur le conditionnement stimulus/réponse. Les pionniers de cette théories, Watson et skinner (1913), ont voulu s'intéresser aux résultats c'est-à-dire aux comportements observables comme gage d'apprentissage. L'apprentissage se fait par paliers successifs, ce qui commande de découper le contenu d'enseignement en des petites tâches, ou le passage d'un niveau de connaissance à l'autre s'opère par le renforcement positif et des comportements attendus. La pédagogie par objectifs en est le fruit. Elle consiste à formuler au préalable des objectifs d'apprentissage sous forme des comportements observables. Les stratégies de l'enseignant sont bâties sur l'exposé magistral, la répétition et les renforcements c'est-à-dire la rétroaction sur l'exactitude des réponses, information sur le travail terminé, les encouragements, etc. Par ailleurs, l'enseignant analyse les réponses des élèves en fonction des objectifs à atteindre ; et selon ces réponses, définit les habiletés qui les produisent (Legros, Maitre de pembroke & Taibi, 2002). L'élève, dont la tête est comparée à une sorte de boîte noire, écoute, regarde, réagit et reproduit face à une enseignant transmetteur des connaissances (Chekour, Laafou & Janati-idrissi, 2015). Cette démarche fait appel aux habiletés dites inférieures comme la mémorisation, le rappel des faits, l'illustration des concepts, l'exécution des procédures, etc. (Cooper, 1993, cité par Basque, 1999).

Ce paradigme d'apprentissage traduit selon Roch (2016), le moment où le produit réagi par des réponses correctes. Le produit pour Vienneau (2011), représente les connaissances, les comportements et les bonnes réponses. Les behavioristes considèrent l'apprentissage comme une association stimulus/réponses dépendant de l'environnement en fonction du produit. Concrètement, on considère qu'il y a eu apprentissage lorsqu'un apprenant donne une réponse correcte à un stimulus. Pour reprendre Chekour & al (2015), l'apprentissage est conçu comme une modification durable du comportement résultant d'un entraînement particulier.

L'analyse de cette approche révèle un paradigme centré sur l'enseignant qui considère l'apprenant comme un réceptacle, un organisme passif qui ne fait que réagir aux stimuli environnementaux, une boîte noire qui enregistre et reproduit.

L'apprentissage est donc perçu comme l'augmentation et l'accumulation des connaissances, des comportements sans une réelle prise en compte des mécanismes de fonctionnement de la mémoire, considérée pour les cognitivistes, comme le pilier central de l'apprentissage.

Du côté des cognitivistes

Le cognitivisme est un paradigme d'apprentissage proposé dans les années 50 par Milner et Brunner en réaction au béhaviorisme. Il s'inspire du domaine de l'informatique, notamment du modèle de fonctionnement de l'ordinateur. Elle vise à comprendre le fonctionnement et le contenu de la boîte noire, notamment les processus cognitifs et les représentations sur lesquelles ils opèrent, quelques soient les activités de l'individu. Les modèles d'apprentissage cognitiviste accordent un rôle important à la mémoire, à l'organisation des connaissances en mémoire et au rôle de ses connaissances dans le traitement des informations mises en jeu dans les différentes tâches.

Selon Martineau (2012), la mémoire est le siège de la cognition, l'unité centrale de traitement de l'information chez l'être humain, lieu de prise de décision et centre du processus d'apprentissage ; du fait qu'elle reçoit, sélectionne, organise, conserve et restitue les connaissances. Il faut y distinguer trois instances : la mémoire sensorielle, la mémoire à court terme et la mémoire à long terme.

La mémoire sensorielle ou mémoire immédiate est celle activé dès réception de l'information. C'est la porte d'entrée des informations. Elle ne dure que moins de 7 secondes et généralement sans traitement des informations, elle mène à l'oubli.

La mémoire à court terme ou mémoire de travail est l'instance de traitement des informations en connaissances. Elle a une capacité de rétention limitée à 20 secondes, à moins qu'il y ait répétition.

La mémoire à long terme assimilable à un magasin, présente une capacité étendue et illimitée de rétention de contenu.

La dynamique du système cognitif entrevoit l'apprentissage comme un acte de transformation. Cette transformation peut se faire par addition des informations, par restructuration des schémas disponibles en mémoire ou par ajustement des termes pour améliorer l'exactitude (Martineau, 2012). Ce qui entre en jeu dans le processus de transformation, ce sont les lieux de contrôle de la cognition qui se déclinent par l'attention, la répétition, l'encodage et le rappel.

L'attention stimule et éveille l'apprenant qui accorde de l'importance à ce qu'il reçoit. Les informations rendues en mémoire à court terme doivent être réactivées constamment pour éviter qu'elles ne s'effacent, d'où la répétition. L'encodage permet le transfert des informations de la mémoire à court terme pour la mémoire à long terme. Le rappel est le

transfert des connaissances de la mémoire à long terme pour la mémoire à court terme, ceci pour permettre le traitement de toute nouvelle information.

Selon Duffy & Cunningham (1996) cité par Legros & al (2002), les pratiques d'enseignement qui se rapporte au cognitivisme présentent deux caractéristiques fondamentales. D'une part, l'apprentissage est conçu comme un processus de construction des connaissances et non comme un processus qu'acquisition de connaissances. D'autre part, les activités d'enseignement sont conçues comme des activités d'aide à la construction des connaissances et non de transmission de connaissances. Les implications didactiques de ce paradigme bouleversent le rôle de l'enseignant. Celui-ci doit moins se penser dans les termes de transmission des connaissances que dans ceux du soutien et guidage de l'activité mentale de l'élève. Goupil & Lusignan (1993), pensent que l'enseignant doit moins se préoccuper de transmettre les connaissances, et davantage les organiser, les structurer, mettre en lumière leurs cohérences et travailler à leurs intégrations.

Selon Le pôle de l'Est (1992), le cognitivisme a non seulement mis en évidence le rôle déterminant de l'activité mentale de l'élève dans l'apprentissage, mais il a aussi permis de cerner les grands processus cognitifs qui concourent au traitement de l'information. Dans cette perspective, apprendre revient à faire le lien entre les nouvelles connaissances provenant de l'environnement et celles antérieurement intégrées dans la mémoire. Il s'en suit un processus de modification de la structure cognitive qui crée de nouvelles significations de l'objet de connaissance. Dans ce cadre, l'apprentissage est un processus dynamique qui invite l'apprenant à donner sens aux nouvelles informations par la modification de ses représentations antérieures de l'objet de connaissance. Pour reprendre Moniot (1990), c'est relier du nouveau à ce que l'on sait déjà, à ce que l'on croit déjà, à ce qu'on est. Apprendre, c'est essentiellement penser.

De ce paradigme, découle des stratégies cognitives, situées selon Martineau (2012), au troisième niveau de la dynamique de la cognition c'est-à-dire après l'information et le processus (attention, répétition, encodage et rappel) et, ont essentiellement vocations à activer le déploiement des connaissances.

Les stratégies cognitives désignent le savoir-faire personnel de l'apprenant pour acquérir, retenir, récupérer les connaissances. Ce savoir-faire s'exprime en opérations, moyens, procédures qui lui permettent d'exercer sa pensée. Il est communicable. Exemple : savoir-faire un résumé, une collecte d'informations, prendre des notes, etc.

Les stratégies métacognitives sont considérées comme une composante essentielle qui assure la mise en œuvre, la supervision et la régulation lors de l'apprentissage. Elle permet de prendre conscience lorsqu'une difficulté surgit au cours de l'apprentissage et suscite le questionnement nécessaire pour identifier et choisir les savoirs, les stratégies qui permettent de résoudre cette difficulté. C'est donc un système de gestion mentale.

Pour reprendre Basque (1999), ce qui caractérise un expert, ce n'est pas tant qu'il a emmagasiné une grande quantité d'informations dans sa mémoire, mais c'est que les informations soient organisées en réseaux de savoirs c'est-à-dire en schémas. Parmi ces réseaux de savoirs : le savoir déclaratif ou savoir théorique qui porte sur les généralités et génère un mode d'acquisition lié à l'élaboration et l'organisation ; le savoir procédural ou savoir comment procéder, comment faire, qui traduit un ensemble d'habiletés techniques, intellectuelles et de stratégies cognitives impliqué dans la réalisation d'une tâche et génère un mode d'acquisition lié à la procéduralisation et la composition ; le savoir conditionnel ou savoir quand et pourquoi utiliser les connaissances déclaratives et procédurales. C'est savoir être compétent. Ce savoir génère un mode d'acquisition lié à la généralisation et la discrimination.

Les cognitivistes mettent donc en lumière un paradigme d'enseignement qui s'établit à priori sur l'apprenant, notamment sa mémoire, où s'opère un traitement des informations en connaissances et dont l'apprentissage consiste à relier les connaissances nouvelles à celles antérieurement intégrées, ce qui génère une nouvelle signification de l'objet d'apprentissage. La limite qu'on peut opposer à ce paradigme est la non prise en compte, des spécificités sociales et culturelles qui concourent à la construction des schèmes mentaux des apprenants, utiles lorsqu'on veut susciter auprès des élèves, une construction des connaissances.

Du côté des constructivistes

Selon Basque (1999), le constructivisme commence à se reprendre dans les écrits en sciences de l'éducation dans les années soixante-dix. Ce courant de Piaget (1923), inspiré de nombreux modèles d'enseignement et de nombreux programmes d'apprentissage, en particulier dans le domaine de mathématiques et des sciences, confère au sujet et l'environnement un rôle important à jouer dans le processus d'apprentissage (Legros & al, 2002). L'apprentissage se définit comme un acte de construction de connaissances à partir des processus d'assimilation des informations nouvelles aux schémas anciens. Dans ce processus, le rôle des partenaires est déterminant, du fait non seulement du conflit sociocognitif qui s'en vient, mais aussi, de leurs capacités à faciliter l'assimilation et l'accommodation des

informations nouvelles aux schémas anciens, par les activités de guidage, de facilitation et de remédiation (Rey & Staszewski, 2012).

Le constructivisme conçoit d'une part l'apprentissage comme un acte de construction des connaissances et non un acte d'acquisition des connaissances. L'apprenant est un être proactif, qui se construit à partir de ses expériences, ses propres réalités ou interprétations et selon son contexte social. D'autre part, l'enseignement prend la forme d'un soutien à ce processus de construction de savoir, plutôt que de transmission de savoir. Pour Doolittle (1999) cité par Chekour & al (2015), huit conditions sont nécessaires pour une pédagogie constructiviste :

- Présenter aux apprenants des situations complexes semblables à celles qu'ils vivent dans la vie quotidienne ;
- Favoriser l'interaction et la collaboration entre apprenants ;
- Donner sens aux apprentissages des élèves ;
- Partir des acquis des élèves ;
- Procéder à une évaluation formative continue des élèves ;
- Responsabiliser les élèves de leur apprentissage ;
- Les enseignants sont des guides et des facilitateurs d'apprentissage ;
- Revoir les contenus et les présenter selon différentes perspectives.

Vienneau (2011), quant à lui décline l'apprentissage par l'intégration du savoir dans la structure cognitive unique de chaque apprenant ; déterminé par l'apprenant en fonction de ses expériences et ses connaissances antérieures, et le processus de construction personnelle de la réalité

Toutes ces caractéristiques nous amènent à considérer le constructivisme comme un paradigme d'enseignement centré sur l'apprenant, qui prend en compte ses spécificités sociales, utiles à la construction des connaissances. L'apprentissage se situe au niveau d'une modification de la personne entière, d'une restructuration, d'une définition d'un nouvel équilibre dynamique. Le prolongement de ce paradigme permet de mettre en évidence, le rôle de la culture et des pairs dans la construction des connaissances.

Du côté des socioconstructivistes

L'approche socioculturelle, inspirée des travaux de Vygotsky (1928), conçoit l'apprentissage comme l'aboutissement d'une co-construction des connaissances entre pairs,

entre facteurs culturels et langagiers (Legros & al, 2002). Le processus de construction des connaissances est spécifique selon les facteurs sociaux et culturels de chaque apprenant.

L'apprentissage consiste à interpréter les connaissances de façon nouvelle ; voire les choses de façon différente ; restructurer sa pensée et élaborer des points de vue (Demougeot-Lebel & Perret, 2011). Les interactions entre pairs y occupent une place capitale. La zone proximale de développement traduit bien l'apport de cette théorie dans les pratiques enseignantes. En réalité, elle correspond aux tâches que l'apprenant est capable de réaliser avec l'aide de ses pairs. Dans ce processus, l'enseignant, facilitateur des apprentissages a pour missions de définir cette zone afin de donner des exercices appropriés aux apprenants, mais aussi, favoriser le conflit sociocognitif par des débats d'idées, et le travail en groupe (Chekour & al, 2015). L'implication pédagogique est le tutorat. Le rôle de l'enseignant pour Bruner (1996) cité par Chekour & al (2015) est d'aider les élèves à réaliser leurs tâches, en évitant qu'ils développent une dépendance à lui. Il doit également mobiliser et motiver l'élève en maintenant l'intérêt de la tâche pour l'élève.

Vienneau (2011), décline un apprentissage socioconstructiviste comme la construction du savoir par l'apprenant en interaction avec ses pairs et l'enseignant, déterminé par la qualité du milieu et du vécu de l'apprenant, qui produit une construction collective de la réalité. Apprendre c'est abandonner une représentation pour en adopter une plus prometteuse (Jonnaert Vander Borgh, 1999).

Du côté des humanistes

Les auteurs tels Rogers, Maslow, Glasser cité par Roch (2016), ont pensé utile de définir l'apprentissage dans une visée de sa finalité sociale. Pour ces auteurs, l'apprentissage consiste au développement des connaissances subjectives, qui engendre une participation, un engagement social lié aux qualités personnelles qu'on réussit à construire. C'est une approche qui tend à considérer l'apprentissage sous le prisme de la plus-value qu'il génère dans l'amélioration des conditions sociales des apprenants.

In fine que retenir de la notion d'apprentissage

La synthèse réalisée par Demougeot-Lebel & Perret (2011), illustre bien ce qu'est L'apprentissage, notamment un processus évolutif.

1. Apprendre, c'est augmenter ses connaissances (processus d'accumulation d'informations le plus souvent factuelles sans articulation les unes avec les autres et sans réflexion quant à leur utilisation) ;
2. Apprendre, c'est mémoriser et restituer (des faits et des informations dans un but précis, tel que passer un examen). À la différence de la première catégorie, il est fait mention ici de l'utilisation des connaissances ;
3. Apprendre, c'est appliquer des éléments d'information qui ont préalablement été stockés, en fonction de ses besoins actuels ou futurs ;
4. Apprendre, c'est comprendre la signification des concepts afin de percevoir mieux la réalité ;
5. Apprendre, c'est interpréter les connaissances de façon nouvelle, voir les choses de manière différente, restructurer sa pensée, élaborer des points de vue ;
6. Apprendre c'est évoluer : un processus au cours duquel l'apprenant se transforme, voit le monde différemment, et se perçoit bien comme ayant évolué.

Pour notre part, apprendre c'est donner des nouvelles significations aux objets de connaissances ; et l'apprentissage un processus qui vise à interpréter les connaissances de façon nouvelle. C'est une reconstruction des expériences, parce que devant une situation nouvelle, l'apprenant s'appuie sur le répertoire de ses expériences passées afin de faire face au problème et d'y acquérir une nouvelle expérience.

1.7.3. Enseignement/Apprentissage

Raynal & Rieunier (2010), définissent l'enseignement/apprentissage comme une situation organisée par l'enseignant pour provoquer un apprentissage précis chez les élèves. Pour mieux comprendre cette notion d'enseignement/apprentissage, il est important d'envisager les relations et les liens de causalité qui pourraient exister entre enseignement et apprentissage.

Dans sa forme traditionnelle, l'enseignement/apprentissage indique l'action de dispenser un savoir, d'apporter des informations, de montrer une voie, démontrer une procédure d'exécution d'une action, etc., sur un élève qui manifeste le désir de le recevoir c'est-à-dire acquiert le savoir, un savoir-faire, reproduit un comportement, etc. Dans ce schéma, l'enseignement est le produit de l'apprentissage c'est-à-dire les démarches de l'enseignant engendrent des comportements désirables et prévisibles chez les élèves. Le

professeur enseigne et l'élève apprend. Dans ce cas de figure enseigner c'est informer, montrer, faire répéter. Apprendre c'est écouter, mémoriser et répéter.

L'approche behavioriste considère que l'apprentissage est subordonné à l'enseignement. Selon Legendre (2004), l'apprentissage met l'accent sur les procédés d'enseignement et non sur les processus d'apprentissage de l'élève, notamment les démarches de la pensée, et sur le produit comme manifestation direct de l'enseignement. Dans les démarches d'apprentissage behavioriste, l'enseignement est jugé efficace que s'il permet d'atteindre les objectifs désirables et prévisibles. Quelques fois, l'enseignement ne réussit pas toujours à créer des savoirs et savoir-faire escomptés. Il y'a des savoirs complexes comme la parole et la notion d'espace qui échappent à cette logique.

Dans une approche cognitiviste, l'apprentissage n'est pas subordonné à l'enseignement. L'apprentissage n'est pas le résultat direct de l'enseignement, mais plutôt la nature des processus d'apprentissage subordonne les manières d'enseigner, les pratiques d'enseignement adaptées au contexte et la nature des processus d'apprentissage qu'elles sollicitent.

Selon les théories constructivistes et socioconstructivistes, l'enseignement se décline comme une aide à l'apprentissage. De ce point de vue, l'enseignement traduit un ensemble d'intervention qui se propose d'agir sur un apprentissage. Ces interventions dépendent des apprentissages à réaliser. Elles peuvent consister à empêcher qu'apparaissent ou disparaissent certains comportements ; à orienter les apprentissages dans un modèle défini ; à laisser l'apprentissage se dérouler de la manière la plus favorable, juste en lui apportant une aide et sans viser les normes (Foucambert, 1976). L'enseignement consiste à un apport extérieur à l'apprentissage, une intervention aléatoire et limitée dans le temps, et un champ de proposition dont on ne peut connaître exactement l'effet. L'apprentissage traduit l'activité de l'élève qui se transforme par lui-même et les apports extérieurs. Selon Foucambert (1976), 5 piliers permettent de caractériser l'apprentissage dans un paradigme constructivistes et socioconstructivistes.

- C'est un processus évolutif dans le temps. L'apprentissage ne commence pas avec l'action de l'enseignant, mais bien avant. Il s'arrête non plus avec l'action de l'enseignant, mais continue du fait des situations où il s'exerce ;
- Il se développe et s'expérimente dans des situations de vie réelle. On n'apprend pas à apprendre, mais on apprend lorsqu'on est face à une situation, on déploie les

ressources mobilisées dans nos schèmes de pensées et d'actions pour agir avec efficacité. On parle de transfert ;

- Il n'est pas dissociable c'est-à-dire que l'apprentissage est total ou globale du fait que le développement de l'individu intègre l'apprentissage simultané des comportements moteurs, affectifs et intellectuels. Apprendre à parler et parler c'est aussi apprendre les rapports entre les hommes, les rapports avec les choses, les règles de tenues, etc. ;
- Il engage une dynamique individuelle. L'apprentissage est un phénomène unique du fait de ce que chaque individu garde ses spécificités socioculturelles. Devant une situation commune, la réponse diffère d'un individu à un autre, et même la manière dont cette réponse s'élabore.

Fort de ces caractéristiques, il est moins approprié de parler de méthodes d'enseignement, à moins de dire qu'il existe autant de méthodes que de processus individuels, parce qu'on reçoit un enseignement et on construit un apprentissage de façon individuelle. Plutôt parler de l'apprentissage/enseignement c'est-à-dire l'activité pédagogique du maître initiée à partir de l'activité de l'apprenant. Dans ce sens, l'enseignement/apprentissage renvoie à l'aide que l'enseignant propose à l'apprenant pour réaliser les apprentissages, dans un contexte précis, avec les moyens précis.

1.7.4. Pratiques enseignantes

Pour comprendre, expliquer et caractériser cette notion, il est important de convoquer les théories d'apprentissage.

L'approche processus/produit, fondée sur le behaviorisme, étudie les pratiques enseignantes sur le prisme des relations entre les comportements observables de l'enseignant et les résultats des élèves. Sur cet angle, les pratiques enseignantes reflètent les manières d'enseigner comme « processus », et le résultat de cela sur les élèves comme « produit ». Une relation de causalité est établie entre l'enseignement mise en place et la performance de l'élève. De cette approche découle la pédagogie par objectifs qui accorde une place importante à l'action du maître qui génère un comportement chez les élèves. C'est un paradigme centré sur l'enseignant où, l'élève, passif, est appelé à suivre, écouter et reproduire selon la logique donnée par son enseignant (Bru, 1998).

Par ailleurs, les pratiques enseignantes sont décrites selon les méthodes pédagogiques. En d'autres termes, les méthodes pédagogiques mises en place : directives/non directive,

traditionnelle/innovantes, expositives/interactives, analytiques/synthétiques, méthode globale, etc., permettent au praticien d'adopter une ligne de conduite dans ses pratiques de classe.

Le paradigme cognitiviste bouleverse profondément le sens des pratiques enseignantes. Dans ce courant, la nature cognitive de l'enseignant comme instance de contrôle influence sur ses planifications et ses prises de décisions dans les pratiques de classe. L'apprenant construit ses apprentissages ; l'enseignant, facilitateur, accompagnateur, agit en interaction avec les élèves. Dans ce sillage, Robert & Rogalski (2002), évoquent plusieurs composantes des pratiques enseignantes : les composantes *cognitives* et *médiatives* qui correspondent aux analyses réalisées en classe (choix des énoncés et de la gestion de la classe), la composante *sociale* (liée à l'établissement), la composante *institutionnelle* (les programmes et instructions officielles, les horaires, les manuels) et enfin la composante *personnelle* (liée à la formation et au parcours de l'enseignant). Ces différentes dimensions rentrent en jeu et influent sur les choix individuels dans une pratique de classe.

Selon Altet (2003), les pratiques enseignantes forment un tout qui allie charisme personnel de l'enseignant, dispositif pédagogique mis en exergue, techniques pédagogiques, façon d'improviser au bon moment, silences judicieux, variétés des conditions matérielles, cognitives, temporelles mises en situation d'enseignement/apprentissage, forme d'interactions, etc. c'est donc une notion qui présente plusieurs dimensions :

- La dimension de finalité qui est celle de l'apprentissage des élèves et de leurs socialisations ;
- La dimension technique c'est-à-dire le savoir-faire et les gestes professionnels de l'enseignant ;
- La dimension interactive c'est-à-dire des relations et interactions avec les élèves et autres acteurs rendues possible par le langage, la communication et les échanges ;
- La dimension contextuelle liée à la situation et à la structure organisationnelle ;
- La dimension temporelle articulée selon l'évolution du processus ;
- La dimension cognitive, affective et émotionnelle qui rend compte de l'implication des acteurs, de leurs motivations et de leurs personnalités ;
- La dimension psychosociale liée à la nature du travail dans une société, etc.

Selon Barbier (1996), la pratique enseignante peut être défini comme un processus de transformation d'une réalité en une autre réalité, requérant l'intervention d'un l'opérateur humain. Il s'intéresse aux processus d'accompagnement d'une pratique qu'il désigne par «

procès de conduite » (« gestes mentaux », « phénomènes représentationnels ») et par « procès affectif » (« phénomènes indissociablement liés à l'image de soi, individuelle ou collective »).

Pour reprendre Altet (2003), les pratiques enseignantes sont considérées comme un savoir-faire singulier, propre à chaque intervenant, et qui révèle un ensemble d'activités gestuelles et de discours opératoires singuliers en situation, ancré dans l'immédiateté du quotidien, et qui s'actualisent temporellement au sein de trois phases, pré, inter et postactives. C'est ce que fait l'enseignant en classe devant ses élèves pour réaliser l'apprentissage.

1.7.5. Curriculum

Le curriculum est une notion dont le sens varie selon que l'on adopte une approche anglo-saxonne ou française. Selon la conception anglo-saxonne, il désigne les grandes orientations d'un système éducatif. Dans ce sens, Mohamed Miled (2005), définit le curriculum comme la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves. Selon la conception française, le curriculum renvoie à un plan d'étude, un programme ou cursus qui assure l'opérationnalisation d'un plan d'action pédagogique (Jonnaert, Moussadak Ettayebie & Defise, 2009). Perrenoud (1994), désigne le curriculum comme un parcours de formation et se pose la question de savoir si c'est un parcours réel ? Rêvé ? Pensé ? Ou organiser pour engendrer des apprentissages ? Les réponses à ces questions nous amènent à distinguer trois types de curriculum : prescrit, réel et caché.

Pour reprendre Perrenoud (1994), le curriculum rêvé, prescrit ou formel traduit l'intention d'instruire de l'éducateur. Il prend la forme d'une large programmation des expériences formatrices des apprenants. Cette intention est traduite en programme. L'intérêt d'une telle démarche est d'instruire, de créer des conditions, des situations didactiques qui structurent les expériences des apprenants dans le sens du système éducatif. Le curriculum est dit prescrit parce qu'il prend la forme d'une norme, d'une injonction faite aux enseignants et à tous ceux qui ont la charge de le faire respecter.

La mise en pratique du curriculum crée des écarts tant du niveau des pratiques enseignantes que du niveau des apprentissages réalisés par les apprenants, d'où la notion de curriculum réel.

Perrenoud (1994), parle du curriculum réel comme les écarts entre les finalités éducatives contenues dans le curriculum prescrit et les apprentissages effectivement réalisés par une fraction des élèves. Cet écart peut être dû soit au fait que le curriculum prescrit soit diversement interprété par les enseignants et mis différemment en œuvre dans les classes, soit au fait que l'intention d'apprentissage ne se fait pas totalement chez tous les apprenants. En réalité, il s'agit de la manifestation de l'incertitude de toute action pédagogique, qui varie selon les pratiques pédagogique, les formes d'organisation scolaires, les différences des apprenants ; ce qui engendrent des différences dans le cadre scolaire. En un mot, le curriculum réel structure l'expérience formatrice des apprenants qui ne sont pas toujours visible dans le cadre scolaire d'où la notion de curriculum caché.

Le curriculum caché est la part d'apprentissage qui n'apparaît pas programmé par l'institution scolaire, du moins pas clairement, du fait de ce que les expériences des individus ne sont directement observables. C'est tout ce que la formation déclenche à l'insu du formateur, au-delà du temps, de l'espace et du contrat qu'il maîtrise. C'est donc la face cachée de la formation aux yeux des élèves, des parents et même des enseignants (Perrenoud, 1994).

Si la structuration d'un curriculum a d'abord été calquée sur une base biopsychique comme le pense Decroly (1871- 1923), c'est-à-dire que l'enfant pour être respecté dans son développement doit passer par les étapes par lesquelles l'humanité est passée: besoin de se nourrir, besoin de lutter contre les intempéries et besoin de se défendre contre les dangers et les ennemis divers ; aujourd'hui, la structuration d'un curriculum s'appuie sur les facteurs contextuels, le cadre de référence disciplinaire et psychologique. Sa fonction essentielle est de guider l'enseignement dispensé dans les salles de classe. C'est l'idée que partagent Prat & Short (1993), cité par Audigier, Crahay & Dolz (2006), selon laquelle le curriculum est un artefact culturel, au sens d'Iwanska (1979), assimilé à un outil permettant la transmission d'une portion de patrimoine d'une population à un autre.

Selon Jonnaert (2009), le curriculum assure l'adaptation d'un système éducatif aux évolutions des besoins d'une société en matière d'éducation. Il crée des conditions qui favorisent l'apprentissage des élèves : intention, contenus, organisation, méthodes, environnement humain et matériels, évaluations et dispositions relatives à la formation des enseignants (Landsheere, 1991). Selon Lange & Martinand (2010), par curriculum, il faut entendre plan, organisation programmatique qui permet d'appréhender, dans ses différents aspects institutionnels, pédagogiques et didactiques, les programmes et leurs mises en œuvre selon une dynamique longitudinale et transversale. Cette orientation sied à notre

compréhension de la notion de curriculum c'est-à-dire programme d'études qui décline les aspects intellectuels et didactiques d'une discipline.

1.7.6. Histoire

D'après Goudard & Longeart (1961), l'on considère que les fondateurs de l'histoire au sens de l'étude du passé, sont deux auteurs Grecs du Ve siècle avant Jésus-Christ, notamment Hérodote et Thucydide. En la vérité, Hérodote est l'auteur d'un récit sur la guerre entre les Grecs et les Perses, intitulé *historia*. Il est animé par la volonté de pérenniser les exploits accomplis, tant du côté Grec que des barbares²². Sa démarche est de reconstituer et d'atteindre la vérité des événements passés dans leur réalité vécue, par son effort pour détecter la source d'information valide. Thucydide est l'auteur de la Guerre de Péloponnèse, ouvrage dans lequel il essaie de comprendre les raisons du conflit opposé entre Sparte et Athènes. Sa démarche est de rapporter les faits sans les juger. A la lumière de ces deux auteurs, l'histoire est donc décrite comme une enquête sur le passé humain, visant à établir les faits et à les rendre compréhensibles. Mais, avec les travaux des autres historiens, l'histoire va se positionner comme une connaissance scientifique élaborée.

A partir du XX^e²³ siècle, l'histoire est perçue comme une science qui a pour objet d'étude le fait historique, et pour méthode l'investigation, la confrontation des sources et la recherche de la vérité. Etymologiquement, ce mot vient du grec *historia* qui signifie enquête. Il apparaît en français au XIV^e siècle pour désigner une enquête, une narration sur les faits passés de l'humanité, d'un peuple, d'une personne ou d'une société. L'UNESCO (1988), la définit comme une science des sociétés en mouvement dans le temps et dans l'espace, qui répond à la nécessité d'une compréhension scientifique des trajectoires des peuples, des contributions de chaque peuple ou groupe de peuples au développement de l'humanité, des avancées et régressions.

Cependant, l'histoire peut traduire à la fois le produit et la discipline scolaire. L'histoire comme produit renvoie à la finalité, au discours produit, aux représentations du passé construites par l'historien à partir des traces dont il dispose. Dans ce sens, Marrou (1964), définit l'histoire comme la connaissance du passé humain, la connaissance de l'homme ou des hommes d'hier, de jadis, d'autrefois, par l'homme d'aujourd'hui, l'homme d'après, qu'est l'historien. Pour cet auteur, l'histoire se fait sur l'initiative de l'historien, et

²² Les grecs nommaient barbares tous les peuples qui ne parlaient pas le grec.

²³ Henri-Iréné Marrou, historien du XX^e siècle, va soutenir que l'histoire est plus qu'un récit, mais une connaissance scientifique élaborée.

permet d'établir la relation, la conjonction entre deux plans d'humanité : le passé vécu par les hommes d'autrefois, le présent où se développe l'effort de récupération de ce passé au profit de l'homme et des hommes d'après. L'histoire comme discipline scolaire traduit une branche de connaissance qui se distingue d'une part, par son objet et ses productions, d'autre part, par sa façon d'appréhender la réalité et les règles qu'elle se donne pour le faire. Chaque discipline se décrit par ses idées propres, une structure logique qui fait les liens entre ses conceptions fondamentales, les descriptions de l'univers et une façon de vérifier la valeur de ces descriptions par l'entremise de l'expérience (Jackson, 1990).

Concrètement, devant les situations de vie, chaque discipline se différencie de l'autre par son angle d'approche de l'objet d'étude et de ses méthodes d'analyse. Dans ce sens, l'histoire traduit un ensemble de représentations du passé construites par les historiens à partir des canons de la discipline historique (Martineau, 2012). Elle se distancie des autres sciences sociales par sa dimension temporelle, du fait que l'historien replace les réalités humaines dans le contexte du temps et s'intéresse au changement social dans la durée. C'est dire que la discipline historique permet de comprendre l'évolution des sociétés dans le temps, ce qui dispose, la conscience historique et la pensée historique. Elle assure la fonction de vecteur identitaire, culturel, critique et civique. La classe d'histoire permet de construire ses identités, de former à la citoyenneté, à la démocratie, à l'empathie historique, à la solidarité, etc.

Somme toute, nous concevons l'histoire comme un ensemble de représentations du passé construites par l'historien selon les canons de la discipline historique. Ses représentations concernent un ensemble de domaines aussi variés de la vie humaine : politique, culture, société, média, religion, mentalité, nature, infrastructure, tourisme, environnement, etc. Dans notre recherche, l'histoire comme discipline scolaire s'apparente à cette branche de connaissance qui s'investit des temps passés, à la recherche de la compréhension des sociétés actuelles, dans une perspective de remédiation et d'amélioration.

1.7.7. Eco-histoire

Les travaux de Febvre (1929) et Braudel (1958), ont jeté les bases d'un rapprochement entre l'homme et l'environnement. L'apport de Braudel (1958), plus consistante, a consisté à définir les différents temps de l'histoire. Il parle du temps court de l'événement et de l'individuel, du temps social des économies et des civilisations et du temps long des structures c'est-à-dire géographique. Quelques années plus tard, ce rapprochement prend corps dans la théorie de la nouvelle histoire, proposée par Le Golf (1960), qui considère l'environnement

comme un facteur non humain qui tant à influencer les grands événements des sociétés humaines. Par exemple, selon Roy Ladurie (1970), le climat joue un rôle majeur dans les mutations économiques des sociétés occidentales.

Selon Walter (1994), les premières publications dans le domaine de l'éco-histoire remontent aux années soixante-dix avec l'article bilan de Nash (1970) cité par Walter (1994), qui accrédite l'expression *Environmental History*. Cette expression d'origine anglo-saxonne tant d'une part à reconstituer le fonctionnement des écosystèmes du passé ; d'autre part, analyse les modes d'exploitation de l'environnement par les sociétés humaines. Concrètement, l'éco-histoire traduit l'histoire de la nature et l'histoire de l'homme c'est-à-dire des relations de l'homme et de l'environnement. Pour Delort (1993) cité par Walter (1994), elle traduit l'étude dans le passé des conditions naturelles et culturelles qui ont agi et réagi sur l'homme et avec l'homme. Autrement dit, l'écologie doit expliquer comment s'opère dans le temps l'intégration des sociétés et des écosystèmes. Pour se situer dans ce débat, Deléage & Hémery (1989 :13), formulent cette définition de l'éco-histoire : une écologie historique qui interprète les relations entre l'homme et l'environnement dans une logique évolutive, qui considère à différentes échelles de temps le fonctionnement des écosystèmes sociaux, les mécanismes qui assurent leur stabilité, et les processus qui, au contraire, engendrent la dégradation de leurs fondements écologiques.

Cette tendance de l'histoire s'intéresse au passé environnemental des civilisations humaines. Les approches sont adossées à la temporalité historique de l'environnement c'est-à-dire les tensions environnementales, les cycles écologiques qui ont fait entrer les dynamiques sociales dans un nouvel cycle historique. Les usages sociaux de l'environnement dans leurs dimensions macro et micro historique, etc.

Tous ces travaux ont permis à David Christian (1991a, 2013b, 2018c), de formuler une étude de l'histoire qui s'intéresse à une échelle de durée très longue c'est-à-dire 10 à 20 milliards d'années. Il parle de la *big history* c'est-à-dire une histoire qui s'intéresse à l'évolution de l'humanité, de l'univers, de la galaxie, des crises écologiques, etc.

L'éco-histoire prend corps et s'enracine dans cette nouvelle perspective, pour désigner l'étude temporelle et sociale des mouvements de la planète, de l'humanité toute entière dans son étendue géographique et des crises écologiques. Dans le cadre de cette étude, l'éco-histoire entremêle temporalité de la planète et temporalité de l'homme ; temporalités sociales et temporalités écologiques. Les tensions écologiques actuelles ont une origine très lointaine et

sont les résultats des crises environnementales cumulées. L'éco-histoire en fait une étude particulière.

1.7.8. Anthropocène

Le 29 août 2016, un groupe d'expert réunis au congrès géologique international qui se déroulait au Cap, en Afrique du Sud, reconnaît officiellement le mot « anthropocène » (Lange, 2020). Selon le site de recherche Géologie (2018), le terme anthropocène, sujet à débats, relatif à une nouvelle ère géologique dans laquelle l'homme a acquis une telle influence sur la biosphère qu'il en est devenu l'acteur central ; signifie littéralement « l'âge de l'homme ». Deléage & Hémery (1989), pensent que cette évidence n'est plus à ignorer : l'homme n'use pas impunément sa planète. Les interactions homme/environnement engendrent des tensions écologiques qui aboutissent quelques fois à des crises sociales. En occurrence, les fluctuations climatiques en France des quatre années 1778-1781, ont pesé sur les crises socio-politiques des sociétés agraires et ont préparé 1789. Dans les sociétés Maya, les crises de la forêt et de l'écosphère au début du Xe siècle, ont joué un rôle dans l'effacement de cette civilisation, de même que l'affaiblissement des civilisations mésopotamiennes est en partie due à la désorganisation de l'hydrologie, etc. De ce point de vue, l'histoire de la planète établit deux grandes périodes sous le prisme de l'influence des activités humaines sur l'écosystème terrestre : holocène et anthropocène.

Selon Deléage & Hémery (1989), la période holocène est celle qui intervient avant l'avènement de la grande industrialisation occidentale. Elle s'étend sur près de 10 000 années et est surtout dominée par des représentations de solidarité homme/univers physique. Les tensions écologiques encourues durant cette période sont limitées à quelques crises qui ont vu se succéder des civilisations. Cependant, l'avènement du capitalisme industriel au début du XVIIIème siècle accélère la dégradation des écosystèmes, ce qui permet à la planète de franchir un seuil historique connu sous le nom de l'anthropocène. L'industrialisation massive, la pollution et la dégradation de l'environnement généralisé deviennent un véritable fait de civilisation qui acquiert au XXème siècle, plus particulièrement depuis la Seconde Guerre mondiale, des dimensions planétaires.

Les travaux de Crutzen's (2002a, 2007b), vont populariser ce terme. En la vérité, ce terme est un néologisme construit à partir du grec ancien *anthropos* qui signifie être humain, et *kainos* qui désigne nouveau, en référence à une nouvelle période. C'est l'ère de l'humain, de l'influence de l'être humain considéré comme une force majeure pour l'écosystème

terrestre. Le précepte de Genèse (I, 28), l'homme remplit et soumet la terre, prend sens. C'est l'ère de la domination de la nature par l'homme. L'anthropocentrisme. Les actions de l'homme modifient à bien des égards et à un rythme accéléré les écosystèmes terrestres. Cela passe d'abord par l'artificialisation des espèces végétales et fauniques qui ouvre la voie à l'amélioration des variétés qui dépendent de la variété génétique (Deléage & Hémerly, 1989). Ce qui engendre différentes formes d'épidémie, de déforestation et d'industrialisation qui rejette dans l'atmosphère, de grande quantité de gaz dangereux comme le gaz carbonique, l'oxyde de carbone, anhydride sulfureux (SO₂) et sulfurique (SO₃). Les conséquences sont le réchauffement du climat et les pluies acides qui provoquent la mort écologique de centaines de lacs et de rivières d'Europe et d'Amérique, mais aussi, la disparition des espèces aquatiques et la mort des certaines essences de la forêt pluvieuse tropicale en Chine et au Brésil.

Du point de vue de Locher & Quenet (2009), le binôme surpopulation/sous-développement draine des conséquences écologiques importantes : occupation des zones à risques, inondations, surexploitation des terres cultivables, déforestation, surpâturage, etc. Si les crises écologiques engendrées par le déséquilibre population/capacités productives de l'environnement étaient jadis régionales ou locales, avec la mondialisation du capitalisme industriel, elle devient une situation écologique critique à l'échelle planétaire. De ce point de vue, une étude des interrelations entre les écosystèmes et les hommes dans une perspective globale et de longue durée est souhaitable. Dans ce sens, nous concevons l'anthropocène comme une période où les conditions écologiques se dégradent sous le poids des actions humaines. C'est une période de l'histoire de la planète où l'homme en est le principal acteur, dont les actions entraînent un déséquilibre et des crises écologiques graves.

1.7.9. Technocultures

Le terme technoculture émerge avec les travaux du professeur Sylvie Octobre, spécialiste de la sociologie culturelle des jeunes. Pour comprendre le sens qu'elle attribue à cette notion, il est important de la situer dans le domaine des technologies éducatives. Dans ce sens, il faut distinguer le « dispositif » des « données culturelles » comme occasion d'apprentissage.

Le dispositif apparaît dans le champ des sciences de l'éducation dans les années 70 sous l'effet de l'industrialisation de la formation, du développement de la technologie de l'éducation et du design pédagogique. Ce concept renvoie à deux logiques. D'une part, à la logique d'un instrument c'est-à-dire un ensemble d'objets externes, des réalités objectives qui

résistent à la réalité psychologique du sujet (Grossen, Liengme-Bessire et Perret-Clermont, 1997). C'est le cas par exemple du manuel, d'un équipement informatique, de l'audiovisuel, de l'Internet ou du laboratoire. Les dispositifs instrumentaux sont de deux types : didactiques et pédagogiques. Ils sont de type didactique s'ils ont un lien avec les contenus cognitifs. C'est le cas des cartes en géographie, du compas en mathématiques, etc. Dans le cas contraire, ils sont de type pédagogique, mais en tant qu'objets matériels, cadrent les interactions, et contraignent les actions et interprétations des acteurs (Grossen & al, 1997). D'autre part, un dispositif peut être d'ordre procédural, c'est-à-dire fondamentalement relationnel. Dans ce cas, il s'agit d'objets symboliques dont les significations se construisent au cours de certaines pratiques sociales, et guident les actions des individus. Le dispositif procédural est un facilitateur pédagogique et organisationnel. Selon Gersten, Baker, Pugach, Scanlon et Chard (2001), par facilitateur, il faut entendre tout dispositif procédural de type pédagogique, socioaffectif et organisationnel, stratégies d'enseignement, techniques, méthodes pédagogiques, aménagement spatial, relations affectives, etc.

Un dispositif aide donc à réaliser l'apprentissage à des niveaux différents et variés : cognitif, affective, relationnelle, etc. Il s'articule en présentiel ou à distance. C'est le sens que Peraya, Charlier & Deschryver (2006), donnent à l'expression dispositifs hybrides, qu'ils illustrent avec une plate-forme de formation, un campus virtuel ou encore un environnement virtuel de formation. Pour ces auteurs, les dispositifs ne sont pas neutres, mais porteurs de sens (des effets) qui agissent sur les dynamiques identitaires, les interactions sociales et l'émergence des communautés de pratique. Ce qui revient à dire que du fait des traces qu'ils véhiculent et des interactions qu'ils engendrent, ils participent à la construction de soi, modèlent les comportements et transmettent des valeurs (Fanny, 2011). On peut dans cette logique évoquer un smartphone, un ordinateur, un tableau numérique interactif, etc. qui offrent d'immenses potentialités en termes d'attractivité à communiquer, à échanger, à s'ouvrir au monde (Octobre, 2014).

Pour les natifs numériques, les dispositifs sont très familiers, et constituent une source intarissable d'imagination, d'éveil, de distraction, de savoir, etc. (Joubert, 2013). Pour Octobre (2014a, 2017b, 2018c), les dispositifs techno-culturels sont en réalité des outils technologiques qui présentent un univers culturel, favorisent la consommation des produits culturels, offrent des possibilités d'actions qui conduisent à une hybridation des cultures, et instaurent un nouveau régime culturel. Selon Lefebvre (1996), le dispositif techno-culturel représente un espace de médiation des produits culturels, un espace de métacognition où l'écologie cognitive engendre les conditions de production et de réception des messages, et où

les concepts de la communication et la pratique sociale des acteurs sont pratiquement indissociables. Dans ce sens, Peraya (1999), considère le dispositif comme une instance, un lieu d'interaction et de coopération, dont le fonctionnement s'appuie sur l'organisation structurée des moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modifient à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements, les conduites sociales, cognitives et communicatives des sujets.

Dans le cadre de cette recherche, les technocultures désignent des dispositifs instrumentaux (internet, équipement informatique, environnement numériques, plates-formes numériques, etc.) qui favorisent les actions, interactions et les apprentissages.

1.7.10. Eco-citoyenneté

Naoufal (2016), aborde la question d'écocitoyenneté, ses significations, particularités et typologie. Il s'agit en réalité d'un concept qui apparait au 20^e siècle dans le discours des politiques publiques en matière d'environnement, avant de faire son entrée dans la recherche en politique environnementale et en théorie politique environnementale. Cependant, associé à l'éco-histoire, l'écocitoyenneté encore désignée sous l'appellation de citoyenneté environnementale ou écologique, est un néologisme c'est-à-dire un mot valise constitué du terme grec *oikos* qui signifie maison ou habitat, et de citoyenneté qui désigne la participation politique à la cité. L'écocitoyenneté est donc un terme qui renvoie à une citoyenneté critique, compétente, créative et engagée, qui entend participer aux débats, à la recherche de solutions et à l'innovation éco-sociale (Sauvé, 2013) cité par Naoufal (2016).

Cela revient à dire qu'un écocitoyen se préoccupe des pratiques nécessaires à la protection de l'environnement, au débat et à la prise de décision. Il joue un rôle important dans la société, notamment celui de structurer et de construire les identités à la fois individuelle et collective. Cette valeur se construit au sein de l'école, la famille, les médias, les mouvements citoyens qui favorisent les interactions sociales et font à ce qu'elle corresponde à un processus de socialisation et d'intériorisation de valeurs, d'attitudes et de conduites. L'éco-citoyenneté se traduit aussi à travers une démocratie participative. Les citoyens engagés s'intéressent à un ensemble de problématiques écologiques, et donnent un point de vue critique sur les stratagèmes utilisés par les autorités publiques. Cet exercice de l'écocitoyen développe en lui des compétences et habiletés individuelles et collectives en matière d'analyse, de synthèse et d'évaluation des données, de recherche et de traitement de l'information, de construction d'un argumentaire, de débat, de planification d'actions

stratégiques, de communication, etc. L'écocitoyenneté encourage donc le débat, l'action et surtout la revendication.

Selon Westheimer et Kahne (2004) cité par Naoufal (2016), il existe 03 types d'écocitoyenneté à savoir celui qui participe, s'implique dans sa communauté, dans les affaires publiques et dans des projets collectifs, tels que des corvées de nettoyage, des projets d'embellissement de la ville, des actions de bénévolat, des programmes de jardinages collectifs, etc. ; celui qui critique c'est-à-dire porte une attention aux causes profondes des problèmes sociaux et environnementaux, à l'interaction entre divers types de problématiques et à la critique ; celui qui critique et participe c'est-à-dire s'investit dans sa communauté en déconstruisant les causes des problématiques écologiques, et dans ce sens, il œuvre pour l'avènement d'une justice environnementale, une forme d'écocitoyenneté fondée sur des valeurs de justice, coopération, vivre-ensemble, etc. ;

Dans le cadre de cette étude, le sens d'écocitoyenneté renvoie aux dispositions des apprenants à faire face aux conditions de l'anthropocène. Ils développent des aptitudes et attitudes en termes de gestes écocitoyen, prise de conscience et participation à la réflexion sur les problématiques de l'anthropocène. Ce concept fait appel à un programme éducatif spécifique, des objectifs, valeurs et stratégies pédagogiques adéquates. L'écocitoyen agit de manière responsable au sein de sa communauté en exécutant des gestes écocitoyens au quotidien.

Parvenu au terme du présent chapitre, dont l'objectif fondamental est de mettre en relief la problématique de l'enseignement de l'histoire dans les conditions de l'anthropocène au Cameroun. Il en ressort que l'enseignement de l'histoire évolue avec le temps pour s'adapter aux besoins des sociétés. Ses visées sont plurielles : culturelles, identitaires, civiques, éco-civiques, etc. Si dans certains pays occidentaux, des réformes sont entreprises pour introduire un enseignement de l'histoire appuyé par la théorie de *big history*, il faut observer qu'au Cameroun, l'enseignement de l'histoire reste encore détaché de l'anthropocène et ce malgré l'urgence des crises écologiques et sanitaires qui menacent la survie de l'homme sur la planète. Ce chapitre s'est donc permis de baliser cette étude, en se posant une question, celle de savoir comment l'enseignement de l'histoire peut préparer les élèves à mieux vivre dans l'anthropocène ? En définissant l'objectif de recherche en termes de compréhension des mécanismes qui permettent de préparer les apprenants à travers un enseignement de l'éco-

histoire à mieux vivre dans les conditions de l'anthropocène ; nous ressortons l'intérêt de cette recherche pour la communauté scientifique et la société.

CHAPITRE 2 : MISE EN PLACE D'UN ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ADAPTE A L'ANTHROPOCENE : SYNTHESE DES ECRITS, EXPLICATIONS THEORIQUES ET OPERATIONNELLES

Les systèmes éducatifs dans le monde connaissent actuellement de vaste mouvement de reformes. Orr (1994) et Bowers (1993) cités par Sauvé (1997), pensent que l'enjeu de ces réformes, est de faire aussi, de l' cole du XXI^e siècle, un laboratoire d'expérimentation et de transformation des croyances culturelles qui accélèrent l'aggravation des crises écologiques. Un tel souhait passe par l'introduction dans les écoles, de l'éducation au développement durable. L'enseignement de l'histoire, pour épouser les nouveaux défis de la société, notamment les crises écologiques sans cesse croissantes et évidentes, est appelé à s'ouvrir, mettre un point d'honneur sur l'étude des rapports entre l'homme et l'environnement dans une perspective de durée : l'éco-histoire. Pourtant comme le font remarquer Sauvé (1994a, 1997b, 1999c, 2000d, 2002e), l'UNESCO (2002), Haydn & Harris (2010), Haydn, Alison, Arthur & Hunt (2014), l'éco-histoire est encore tenue hors des curricula d'histoire à l' cole, bien qu'elle présente des avantages certains pour la formation du citoyen à la conscience historique et écologique. Le problème que soulève notre recherche est celui, de la non-introduction d'un enseignement relatif à l'éco-histoire, du non recours aux technocultures qui puissent préparer les apprenants à mieux vivre les crises écologiques actuelles. La question qu'on formule est celle de savoir comment l'enseignement de l'histoire peut-il préparer les élèves à répondre de manière intelligente à la vie dans les conditions anthropocènes ? La démarche de ce chapitre vise d'abord à faire un examen critique et cohérent des écrits en rapport avec notre question de recherche. L'intérêt de cette démarche est non seulement de comprendre, mais aussi de mieux circonscrire notre approche et orientation de recherche. Ensuite, convoquer les théories qui enrichissent la mise en place d'un enseignement relatif à l'éco-histoire et les dispositifs techno-culturels. Enfin, formuler notre hypothèse de travail.

2.1. BILAN RECENT DES RECHERCHES EN LIEN AVEC NOTRE QUESTION DE RECHERCHE

Cette rubrique implique un travail de restitution, d'analyse des écrits en rapport avec l'enseignement de l'histoire, l'éco-histoire, les technocultures, l'anthropocène, l'éco-citoyenneté, etc. Pour y parvenir, nous évoluerons par thématiques, contenus d'enseignement de l'histoire à l'école. Il s'agit de présenter leurs différentes transformations avec le temps et selon les sociétés, les innovations actuelles et leurs implications à l'amélioration des conditions de vie.

2.1.1. Vers la constitution de l'histoire en matière d'enseignement à l'école.

Pour se situer dans le débat sur les trajectoires de l'enseignement de l'histoire à l'école, il convient de convoquer un ensemble d'auteurs. Marchand (2019), dans son article sur *Sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire*, établit que du XVII^e au XIX^e siècle en Europe et particulièrement en France a subsisté le modèle humaniste qui envisageait l'enseignement comme un privilège réservé aux nobles et rois. C'est donc le temps de la monarchie absolue et de l'église. Pour répondre à ces besoins dans les grands collèges, on apprend à lire, écrire et parler du latin. L'explication de la lecture convoque un nombre important d'historiens qui font sans cesse recours au passé pour articuler beauté du bien dire et vérité de fond. Ce qui donne naissance à une accumulation encyclopédique des faits : le modèle humaniste. Le modèle humaniste prône une unicité des savoirs enseignés par un régent unique accompagnant ses élèves de classe en classe. La convergence entre l'enseignement et la formation introduit dans un ordre de priorité : la religion, la morale et la science. La perception du temps passé d'après le modèle humaniste est cyclique c'est-à-dire faire vivre continuellement le passé par les commémorations. La pédagogie humaniste ne cherche pas à se représenter le passé mais à le faire revivre. Pour ce modèle, l'histoire est la connaissance totale de l'antiquité, cette conception n'ouvre pas la voie à une discipline historique au sens que nous le comprenons aujourd'hui. Mais, c'est à la fin du XVII^e et au début du XVIII^e siècle, suite à l'augmentation de production des ouvrages historiques et la forte demande sociale de connaissance de l'histoire, que des transformations accompagnent le modèle humaniste dans sa conception des finalités éducatives, du savoir et de l'apprentissage. Progressivement, l'enseignement de l'histoire dans sa conception préalable comme source de distraction, se substitue à une histoire leçon de morale et politique.

Marchand (2019), fait remarquer que l'histoire devient le miroir dans lequel l'homme se voit tout entier. L'étude de l'histoire réservée aux nobles et rois permet d'agir et décider, et non plus seulement de parler comme dans la vieille conception. Tournée vers l'action politique celle-ci entend former à l'exercice du pouvoir. L'étendue de connaissances historiques d'un homme de pouvoir traduit sa forte capacité et qualité à être un bon dirigeant. Dans l'étude de l'histoire, on élabore et introduit une mesure chiffrée du temps, la chronologie, qui permet d'ordonner l'étude des faits du passé en les rendant facilement mémorisables. La réécriture de l'histoire selon l'ordre du temps contribue à saper la vieille conception de l'histoire comme lecture des auteurs. A la vieille technique de l'enseignement de l'histoire, à savoir la *praelectio*, se redécouvre des nouvelles techniques qui imposent le recours aux jeux, images, anecdotes, fables qui suscitent des finalités moralo-religieuses. Ces techniques répondent surtout à la nécessité d'initier les enfants de plus en plus jeunes à l'étude de l'histoire comme c'est fut le cas avec Louis XIV alors qu'il n'avait que 6ans, il devait apprendre par sa mère et par un jeu de cartes des notions d'histoire et de géographie. Par ailleurs, le développement d'une pédagogie de la médiation dans l'enseignement du catéchisme historique permet d'en arriver à une narration continue plus simplement compréhensive et aisément mémorisable. La médiation du maître avec le savoir consiste à produire un récit adapté aux enfants où les faits sont choisis et organisés pour transmettre des connaissances et dont la méthode des questions réponses permet de vérifier le degré d'acquisition.

Selon Marchand (2019), Au XX^e siècle l'histoire est constituée en discipline scolaire par son objet d'étude, sa méthode et son langage. Son enseignement donne naissance au positiviste : enseignement traditionnel qui tend à considérer les élèves comme des récipients vides que le professeur doit remplir, ce qui suppose une connaissance encyclopédique et hors de contexte pour laquelle l'évaluation consiste en la reproduction d'un ensemble de dates et de noms de personnages. De cette manière, l'opération cognitive qui est privilégiée est la mémorisation. Dans les pratiques enseignantes, on se réfère aux méthodes expositives qui privilégient le discours magistral. L'enseignant est considéré comme détenteur du savoir et doit le transmettre aux élèves dont le rôle est réduit à celui de copiste.

Legris (2014), à partir de son article sur *Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une « citoyenneté plurielle » (1980-2010)*, établit que les programmes d'histoire du XX^e siècle sont essentiellement politiques c'est-à-dire touchent à la guerre et aux biographies d'hommes illustres. La finalité de cet enseignement est de créer et

d'entretenir chez les élèves un sentiment d'appartenance commune, l'édification morale et le développement des sentiments patriotiques. Selon Martineau (2012), c'est également le cas dans la société Québécoise du XXe siècle, essentiellement conservatrice, consensuelle et homogène où l'église catholique à travers son conseil d'instruction publique soutient un enseignement de l'histoire qui forme de bons patriotes et citoyens, développe le sens moral et social, mais aussi l'amour de l'église. La pédagogie est celle de l'exposé de la matière, de la faire prendre en notes par les élèves et de la faire mémoriser.

Nous remarquons que l'enseignement de l'histoire évolue pour s'adapter aux nouvelles aspirations sociales. Mais, il a fallu attendre les perspectives théoriques et méthodologiques nouvelles, pour que cet enseignement se situe au cœur des problèmes que traversent les peuples, pour se positionner comme une science de développement durable.

2.1.2. Influences de l'école des annales et de l'histoire totale dans l'élargissement des perspectives didactiques en histoire.

Rey et Staszewski (2010), dans l'ouvrage sur *Enseigner l'histoire aux adolescents, Démarches socio-constructivistes*, abordent la question de l'évolution de l'enseignement de l'histoire dans les écoles. Ils font remarquer qu'au lendemain de la deuxième guerre mondiale, l'enseignement secondaire se massifie. Le contexte d'après-guerre incite à une réorientation des finalités de l'enseignement de l'histoire à l'école, notamment dans les sociétés occidentales. L'histoire enseignée est celle qui devrait construire et affermir les valeurs de démocratie, d'éthique, de civisme et de patriotisme. Dans cet élan, l'on entreprend que l'étude de l'histoire se matérialise aussi en l'appropriation des savoirs et savoir-faire comme : localiser dans le temps, dégager des idées essentielles d'un document, saisir le sens d'un message, juger de la pertinence d'un document, utiliser efficacement des ouvrages de références, etc.

En la réalité, à cette période, les contenus d'enseignement de l'histoire à l'école sont fortement inspirés des Annales d'Histoire économique et Sociale créées en 1929 par Marc Bloch et Lucien Febvre. Ces auteurs rompent avec leurs prédécesseurs qui considèrent l'histoire comme l'enregistrement d'une suite d'événements à partir des seuls documents écrits, bien au contraire, elle devrait être une science qui collabore avec les autres : économie, géographie, sociologie, anthropologie, etc. Cette nouvelle conception de l'histoire permet d'étudier différents aspects de la vie en société. On y aborde le fait économique, politique, des civilisations et même des religions.

Selon Legris (2014), en France, dès les années 1980, pour s'adapter aux évolutions des recherches historiques et aux attentes de la société, les programmes d'études en histoire s'actualisent pour épouser d'autres finalités à savoir former une mémoire collective nationale. La principale nouveauté est l'introduction de l'histoire du temps présent en terminale, dont la finalité est d'aider les élèves à comprendre les temps du présent et de lutter contre le racisme et l'antisémitisme avec l'arrivée croissante des familles immigrées. L'histoire scolaire vient procurer aux jeunes les éléments d'une mémoire qui forge leur identité, tout en leur permettant de s'identifier aux valeurs de l'Europe à travers l'histoire des faits religieux. Le devoir de mémoire suscité par ces programmes mobilise chez les jeunes des sentiments d'empathie et de remord.

En Amérique, notamment dans la société Québécoise, Martineau (2012), fait remarquer que la révolution tranquille qui survient à la fin des années 1960 suscite des nouvelles aspirations sociales matérialisées à travers le réaménagement des programmes d'histoire à l'école. Le rapport parent exige dorénavant que la classe d'histoire serve non plus strictement à l'instruction patriotique, civique ou religieuse, mais plutôt à former l'esprit par l'étude objective et honnête du passé en prenant appui sur les textes. Il est envisagé que les programmes et la didactique de l'histoire développent chez l'élève l'objectivité, la précision et un jugement mesuré. Ces orientations nouvelles soutenues par un groupe de réflexions en didactique réuni autour de Lefebvre suscitent à partir des années 1970, des foyers d'innovations tant dans la didactique de l'histoire que dans la composition des manuels en histoire. Il est introduit un enseignement thématique, diachronique et inductif de l'histoire selon la pensée du didacticien belge René Van Santbergen dont la logique invite l'élève à produire à partir des documents sa propre synthèse, voir son propre récit historique.

Braudel (1958), dans ses travaux, va plus loin que Marc Bloch et Lucien Febvre (1929), et permet de comprendre que l'histoire des hommes ne peut être dissociée, mais qu'elle est entrelacement des problèmes, extrêmement mêlées, donc totale. Il introduit une histoire de l'homme dans ses rapports avec le milieu qui l'entoure. Dans ce sens, l'historien comprend un fait non pas seulement sous le prisme d'un point, mais dans sa dimension de globalité. L'histoire devient une science carrefour. Les thématiques que cette approche historique génère touchent à l'histoire de l'environnement : éco-histoire, les mentalités, etc. C'est ainsi qu'à côté de l'histoire politique, il est introduit dans les curricula, des éléments d'histoire économique, sociale, culturelle et des éléments sur l'histoire contemporaine.

Les évolutions de recherches en histoire influencent considérablement les pratiques didactiques de l'histoire. Marc Bloch et Lucien Febvre (1929), permettent de mettre en évidence le concept d'histoire-problème. C'est dire que toute recherche historique trouve justification dans ses efforts à résoudre un problème social. Dans les pratiques enseignantes, l'histoire explicative fait son entrée et permet de contempler la diversité des dimensions de la vie dans le passé. Sous cette conception de l'histoire, les méthodes d'enseignement évoluent car à côté des exposés *ex cathedra* et des cours dialogués, apparaît une approche inductive basée sur l'analyse des documents d'époque. Les questions sont établies à l'avance par le professeur ; le travail se fait seul ou en groupe classe.

Selon Rey et Staszewski (2010), les réformes radicales s'observent au début des années 1960, avec le développement des sciences de l'éducation et de la didactique, ou le constructivisme et le socioconstructivisme font leur entrée dans l'apprentissage. L'histoire s'inscrit dorénavant dans la logique d'un savoir qui doit dialoguer avec les autres sciences, avec leurs objets d'études et avec leurs méthodes. On soutient ici que l'apprentissage se produit lors de l'interaction des connaissances et des concepts préalables des enfants et des adolescents avec de nouvelles connaissances. Ce qui implique dans les pratiques de classe, une transformation des rôles respectifs des élèves et des professeurs ainsi qu'un rapport plus critique aux savoirs. Les élèves sont initiés aux activités de recherche et les enseignants deviennent des facilitateurs, accompagnateurs et personnes-ressources. Le travail en sous-groupe de pairs, le travail individuel et le travail en groupe-classe est fortement encouragé. La disposition des apprenants dans l'espace classe est revue. Les dispositions en forme de U ou en carré sont encouragées. Les outils didactiques (manuels et numériques) sont disponibles. Le but est de favoriser le développement des conflits socio-cognitifs c'est-à-dire l'interaction cognitive entre élèves-élèves et élèves-enseignants ayant des conceptions différentes des savoirs dont l'apprentissage est visé. Ce type de confrontation permet à l'apprenant de prendre certaines initiatives, émettre des hypothèses et les vérifier, découvrir, expliquer, comprendre, observer, écouter, comparer, expérimenter, interpréter avant de conclure et de généraliser.

C'est également le cas dans la société Québécoise à partir de 1980, où l'on passe du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage. Les pratiques enseignantes initient les élèves aux démarches intellectuelles de raisonnement historique et au produit de l'histoire. L'histoire cesse d'être une matière de culture, de construction d'une identité collective, pour une clé de lecture de la réalité sociale, un outillage mental.

Avec le développement des recherches en histoire et en didactique de l'histoire, l'enseignement de l'histoire dans les écoles permet de structurer les identités des élèves en leur donnant accès à des repères qui leur permettent de s'identifier à une communauté qui partage les mêmes valeurs, construit leur vision du monde en leur permettant de saisir les réalités associées aux complexités humaines, mais aussi, développe un raisonnement instrumenté, enrichit leurs cultures, et leur prépare à jouer un rôle actif dans une société démocratique. L'enseignant d'histoire se voit confier le mandat de proposer des situations d'apprentissages aux élèves, enclenchées par une question ou un problème, devant les amener à mobiliser des savoirs dans le cadre du développement des compétences.

2.1.3. Cameroun sous administration coloniale : quel paradigme pour l'enseignement de l'histoire à l'école ?

Ngo (1990), professeur d'histoire à l'université de Yaoundé, s'intéresse à la question de l'enseignement des indigènes durant la période coloniale. Dans son ouvrage sur *Cameroun 1884-1985 : cent ans d'histoire*, Il fait remarquer que durant cette période d'abord sous l'égide allemande, l'éducation des indigènes est assurée timidement par quelques écoles créées pour l'occasion : Douala (1887), Victoria (1877), Garoua (1906) et Yaoundé (1908), et cette éducation est confiée aux enseignants venus de la métropole. Ils appliquent le programme de l'enseignement élémentaire d'Allemagne bien que légèrement adapté au Cameroun. Ce programme d'étude comprend : l'arithmétique, la lecture et l'écriture de la langue allemande, l'instruction religieuse et l'agriculture. En 1910, la loi sur l'enseignement rend obligatoire l'enseignement au niveau élémentaire qui s'étend sur un cycle de cinq ans. L'allemand devient officiellement la langue de formation dans les écoles, bien qu'à Douala, fut associé dans l'enseignement, la langue Duala. Les écoles missionnaires bénéficient d'un accompagnement financier allemand. En contrepartie, elles favorisent l'enseignement de la langue allemande dans leurs écoles.

Le départ des Allemands du Cameroun, à la suite de la première Guerre Mondiale, voit s'installer la France et la Grande Bretagne, qui chacune développe un système de formation qui lui est propre.

Ainsi, sous administration française, l'enseignement est assuré en grande majorité par les sociétés missionnaires qui regroupent plus de 152000 élèves en 1937 contre seulement 10000 élèves dans les écoles publiques. Des institutions d'enseignement secondaires et techniques voient le jour. C'est le cas de l'école normale de Foullassi, le petit séminaire d'Akono, le grand séminaire de Yaoundé, l'institut d'hygiène de Douala, etc. Le corps

enseignant est constitué de trois inspecteurs d'enseignement, trente-huit instituteurs Européens et deux cent ans cinquante moniteurs indigènes. Dans la zone méridionale du Cameroun, l'éducation est assurée par quatre type d'écoles : publiques, des administrations indigènes, les missions et traditionnelles. En 1924, une loi édictée par la *British Education Policy for Nigeria* sur l'uniformisation du système d'enseignement. Elle prévoyait la gratuité de l'éducation pour les enfants, la proscription de l'usage des langues vernaculaires dans les écoles, sauf le *pidgin english* toléré. Le programme d'enseignement après l'uniformisation des systèmes d'éducation comprend l'hygiène, l'agriculture, la lecture, l'écriture, l'arithmétique, la chorale et la religion. Le *first school living certificate* sanctionne la fin du cycle élémentaire dont la durée est comprise entre huit et neuf ans. Il a fallu attendre 1939 pour l'ouverture du tout premier collège secondaire au Cameroun méridional.

Durant la période coloniale, l'histoire comme matière d'enseignement ne figure dans aucun programme de formation à l'école. Les administrateurs coloniaux s'attèlent à former des jeunes qui deviennent des fonctionnaires temporaires en vue de l'exploitation coloniale, ainsi que des commis capables d'exercer dans l'administration, les affaires, les plantations et les services de santé et de sécurité. L'église envisage aussi l'éducation comme moyen de reprendre la religion à travers la formation des catéchistes, enseignants et commis.

2.1.4. Le Cameroun post-colonial : quel paradigme pour l'enseignement de l'histoire dans les écoles.

L'accession aux indépendances, et la réunification du Cameroun consolident l'existence d'un système éducatif à deux particularités, attaché d'une part au Cameroun Francophone, d'autre part, au Cameroun Anglophone. L'émergence des écoles primaires, secondaires et de l'université fédérale de Yaoundé, atteste d'un réel besoin de formation des jeunes, appelés à prendre part au grand projet de développement du pays. Mais, il faut surtout une jeunesse consciente, civique, patriotique, engagée et enracinée dans son passé, qui comprenne le présent et se projette dans le futur. Ces enjeux ouvrent les défis d'écritures et d'enseignement dans les écoles, de l'histoire de l'Afrique et du Cameroun en particulier ; car, jusque-là, l'enseignement de l'histoire dans les écoles repose sur les programmes et manuels hérités de la colonisation.

Eyezo'o (1997), professeur d'histoire à l'école normale supérieure de Yaoundé, s'intéresse à la trajectoire de l'enseignement de l'histoire dans les établissements secondaires au Cameroun. Dans son article sur *l'enseignement de l'histoire dans le secondaire au*

Cameroun de 1997, il indique que la majorité des pays d'Afrique noire francophone, maintenant engagé dans un vaste mouvement d'écriture de leur histoire, manifeste aux premières heures de leurs indépendances, très peu d'intérêt à la révision des programmes et manuels scolaires qu'ils venaient d'hérités de la colonisation ; même s'ils placent en l'enseignement de l'histoire dans les écoles les attentes d'édification de la jeunesse à une conscience nationale et patriotique. La réponse collective viendra de la conférence des ministres de l'éducation nationale des pays africains et malgache d'expression française, qui en 1963, impulse une nouvelle dynamique pour l'adoption des nouveaux programmes d'histoire qui répondent aux aspirations de l'Afrique et de chaque pays. Ainsi, par arrêté N°53D/Mineduc/IGP/ESG/IPNHG de 1967, le ministère en charge l'éducation nationale au Cameroun, actualise et réaménage les programmes d'histoire en vigueur dans les établissements secondaires.

A la faveur de cette réforme curriculaire, l'on introduit des chapitres sur l'histoire de l'Afrique et du Cameroun, même si de façon générale, ces programmes restent très volumineux (164 leçons reparties de façon disproportionner dans les classes de 6eme en Terminale), et font la part belle à l'étude d'ailleurs. La pédagogie est celle de l'exposé de matière, qui oblige les élèves à recopier quand l'enseignant expose le savoir. Malgré les aménagements consécutifs de 1973 et 1990, qui introduisent la pédagogie par objectifs ; ces programmes d'histoire dans les écoles sont restés fondamentalement volumineux et décontextualisés. Pourtant, dans leurs fonctions, ils appellent à l'étude objective et honnête du passé qui s'appuierait sur divers sources, notamment écrite et orale, la formation civique, l'enracinement culturel et l'intégration des peuples.

Justement, Essomba (1997), dans sa communication de 1997, intitulée : *l'histoire ancienne au Cameroun est-elle possible ?* Pose le constat de l'usage abusif du mot « passé » dans les programmes d'histoire, qui ne renvoie pas à la connaissance du Cameroun ancien. En réalité, le professeur Joseph-Marie Essomba fait remarquer, après examen des programmes d'histoire du cycle de l'enseignement secondaire au Cameroun qui selon la circulaire no 53/PG4/MINEDUC/IGP/ESG/IPH-HG du 15 novembre 1990 visent à donner aux élèves une plus grande conscience de leur identité culturelle par le renforcement de la compréhension mutuelle entre les peuples, à l'intégration nationale, à l'affirmation de la personnalité camerounaise, et donc, au renforcement du patriotisme ; qu'en réalité l'histoire ancienne du Cameroun n'est suffisamment pas pris en compte dans ses programmes qui reflètent jusque-là que la dimension préhistorique.

L'analyse qu'il fait des programmes de classe de 6^e siècle jusqu'en seconde lui permet d'affirmer que les programmes d'histoire révèlent l'étude d'un passé limité aux notions de préhistoire et de précolonial. Pour lui, cela semble limité si l'on veut vraiment plonger les élèves dans l'enracinement culturel du Cameroun. Il suggère que l'on envisage une nouvelle vision du passé du Cameroun et de son historiographie, non plus seulement en termes de préhistoire et de précolonial, mais de préhistoire et d'histoire ancienne avec tous les facies que celle-ci comporte jusqu'à la colonisation. Il plaide pour une écriture de l'histoire ancienne du Cameroun, en prenant appui sur les nouveaux matériaux qu'offre l'historiographie africaine. Le débat qu'il soulève est celui des bornes chronologiques de l'histoire ancienne du Cameroun. Il suggère un cadre chronologique de l'histoire ancienne du Cameroun qui remonte de 4000 -3000 ans avant J.C à 1500 après J.C et qui correspondrait à la mise en place des premières populations sédentaires et grandes migrations. L'étude se focalise sur les relations avec le monde antique occidental et le reste du continent africain. Et de 1500 ans après J.C à 1884 après J.C, l'étude se consacre à l'évolution endogène des groupes sociaux et les premiers contacts avec le monde extérieur moderne.

Les données archéologiques, écrites et orales qu'il rassemble lors de ses travaux, l'amènent à suggérer l'introduction dans les programmes d'histoire au secondaire, l'étude des notions suivantes :

- Migrations bantus des populations sédentaires dans le Sud : le cas de la région de Yaoundé et les Sites de Pan Pan

Il est établi d'après les sources que le site de Yaoundé a été un lieu de convergence et d'occupation permanente d'importantes couches de populations à l'âge du fer économiquement actives et socialement structurées. Pour cet auteur, trois sites apportent des informations intéressantes qui permettent d'en déduire que Yaoundé ait été un lieu de rassemblement de populations. Il s'agit d'Obobogo, d'Oliga et de Ndindan.

- L'archéologie et les populations anciennes Sao du Nord-Cameroun

Les travaux effectués par les archéologues mettent à jour l'importante civilisation des Sao, dont la connaissance contribue à forger l'identité du Cameroun. Le professeur Joseph-Marie Essomba, propose l'écriture de l'histoire du Cameroun ancien, avec des matériaux propres à la nouvelle historiographie qui met en évidence toutes les sources.

La réforme éducative qui s'en vient en 2012, introduit des programmes d'histoire dont les contenus tablent sur l'histoire du Cameroun dans sa diversité culturelle, politique, économique et social. La finalité de cet enseignement est d'enraciner les apprenants dans la culture camerounaise diversifiée et variée, favoriser la tolérance et contribuer à l'intégration nationale et au renforcement du patriotisme. Sa didactique repose sur le constructivisme et le socioconstructivisme qui promeuvent le recours aux méthodes actives et innovantes qui placent l'apprenant au centre du processus d'enseignement/apprentissage. L'enseignant est décrit comme facilitateur d'apprentissage qui use d'un ensemble de démarches pour faire apprendre sa matière. Le paradigme est celui des compétences.

Dans cette perspective, Roegiers (2008), décrit les classes comme plus dynamiques et plus participatives, les élèves plus responsables de leur formation et manifestent des comportements socioculturels plus créatifs, autonomes et efficaces. La confiance que les enfants ont en eux-mêmes s'améliore. Pour les enseignants, l'introduction de cette pédagogie favorise une culture de l'innovation et une plus grande participation à l'animation des écoles.

2.1.5. Ouvrages généraux à l'enseignement de l'histoire dans les écoles du Cameroun : entre dogmatisme de l'histoire institutionnelle, exclusion des expériences dissidentes et échec de la construction de la nation Camerounaise.

La rencontre de la jeunesse avec l'identité et la personnalité culturelle du Cameroun, implique un système d'enseignement de l'histoire adéquat, qui se penche sur le véritable passé du Cameroun, non pas seulement celui érigé par les autorités politiques du moment, mais aussi celui construit par les populations actives. Cet objectif de l'enseignement de l'histoire dans les écoles et, même de la recherche en histoire, a conduit Yvette Monga, historienne et experte socioéconomique, à s'intéresser, dans son article de 1997, sur la *nation comme produit de l'histoire*. Elle questionne l'historiographie politique de l'Etat post-colonial du Cameroun, à travers l'histoire et son enseignement dans les écoles, dans sa marche vers l'intégration des peuples et de la consolidation de la nation. Elle ressort que le Cameroun postcolonial est un pays extrêmement diversifié, aussi bien sur le plan géographique que culturel. Cet éclatement géo-ethnique correspond aussi à une grande diversité de genres de vie économique (agricole, pastoral, piscicole, sédentaire, nomadisme, transhumance), de croyances religieuses (islam, christianisme, religions ancestrales) et d'organisations sociales (sociétés égalitaires organisées en lignages, sociétés hiérarchisées autour d'une autorité détentrices du pouvoir central). Cette diversité, de bon augure pour la colonisation, a servi la

cause des autorités politiques de l'Etat du Cameroun postcolonial à entreprendre des efforts depuis la conférence de Londres de 1950 pour la réunification des deux Cameroun en 1961, la mise en place de l'Etat unitaire le 20 mai 1972, et la république du Cameroun par simple décret présidentiel en 1985. Cette évolution témoigne de la volonté politique de construire une nation Camerounaise.

Seulement, Monga (1997), estime que l'écriture d'une histoire officielle par l'Etat, dicté à travers ses programmes d'histoire dans les écoles, a fourni les principaux matériaux pour l'instrumentalisation des ethnies (politique de l'équilibre régional), la marginalisation des groupes ethniques qui ne sont pas de « poids lourds », tels les bororos, les pygmées, les tokoto, les arabes choas, les baya, les tikari, etc. ; et dont saper le projet de construction d'une nation. Dans l'ensemble, un mot domine et guide l'écriture de l'histoire dans le Cameroun post-colonial en quête de nation, c'est l'exclusion. L'Etat n'a cessé de confisquer la fabrication quotidienne de l'histoire, ou détriment de la participation active des populations, dont la construction nationale n'entraîne pas l'adhésion des populations concernées, d'où leur désaffection par rapport à l'idée nationale. Cette désaffection s'exprime par les replis identitaires, la sécession, le tribalisme, etc.

Par ailleurs, l'auteure poursuit son argumentaire en faisant remarquer que cette exclusion dans l'historiographie politique du Cameroun se perçoit à travers l'absence dans les programmes d'histoire, de l'enseignement de figures historiques dont les idées sont en désaccords avec la vérité politique du moment. Um Nyobe, Roland Moumié, Ossende Afana, Ouendié Ernest, sont ignorés au simplement présentés comme des maquisards pour se référer à la lutte d'indépendance menée. C'est également le cas du premier président du Cameroun, après la tentative du coup d'Etat du 6 avril 1984, l'on procède au retrait, sinon au bannissement de son image dans l'espace publique. Malheureusement les programmes d'études en histoire en parlent très peu.

Cette manière éloquente d'écrire l'histoire officielle par l'exclusion ou en falsifiant les expériences historiennes parallèles, dissidentes de l'histoire accréditée, sape le projet de construction d'une personnalité Camerounaise, dans la mesure où certains membres de la communauté se reconnaissent dans ces séquences historiques particulières. Pourtant, la nation, produit d'expériences historiques diverses, se construit avec tout le monde, autour d'une histoire vraie, débarrassée de l'institutionnalisme. Dans cette perspective, il contribue à forger une identité des peuples plongés dans les racines du passé et partageant les mêmes ambitions du futur.

Selon Monga (1997), l'historiographie politique du Cameroun a placé l'Etat au centre du processus de construction nationale, qui malheureusement prend tout seul les grandes décisions sur l'orientation du pays, excluant ses citoyens dans la fabrication quotidienne de leur devenir et de leur histoire. Cette démarche entraîne une résurgence de tribalisme et de l'ethnicité dans la société. L'écriture de l'histoire et son enseignement dans les écoles devraient pourvoir refléter les expériences uniques et diverses de toutes les composantes de la société. Il faut donc encourager l'écriture et les programmes d'histoire dans les écoles qui prennent en compte cette histoire dissidente et plurielles, des vécus particuliers des populations concernées, gage d'expression et de démocratie.

Daniel Abwa, professeur d'histoire à l'université de Yaoundé I, dans sa communication tenue en 1997, au colloque de Provence sur *les hommes de l'histoire : quels modèles choisir pour les jeunes d'aujourd'hui ?* Pousse en profondeur le débat sur l'enseignement de la véritable histoire du Cameroun, à travers la mise en valeur dans les ouvrages à l'usage de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, des « hommes de l'histoire » qui inspirent la nouvelle génération qui fait face aux défis du développement. L'auteur fait savoir que l'enseignement de l'histoire n'a pas seulement pour vocation de rappeler les souvenirs, mais aussi de définir pour la nouvelle génération des modèles à suivre. Après analyse de cinq ouvrages généraux à l'usage pour l'enseignement de l'histoire dans les écoles, notamment des ouvrages du père Mveng, des professeurs Fanso et Ngoh qui retracent la totalité de l'histoire du Cameroun, de l'antiquité à la période post-colonial, il y a lieu pour le professeur Daniel Abwa, de s'interroger sur les « hommes de l'histoire » choisis comme modèles par ces auteurs. Il fait le constat selon lequel, ces ouvrages bien qu'abordant des thématiques variées sur le Cameroun, l'Afrique et l'Europe, restent plus axés sur les faits que sur les acteurs. C'est pourquoi on ne trouve dans ces ouvrages que très peu d'analyses biographiques ; ce qui contribue à éloigner son enseignement dans les écoles de l'une de ses missions fondamentales, à savoir façonner l'affirmation d'une identité des peuples par ses héros. Par ailleurs, ces ouvrages privilégient l'histoire des collaborateurs, ceux qui ont été acceptés par les anciens maîtres au détriment de vraies patriotes, et contribue à donner aux générations des modèles « corrompus ». La conséquence est la difficile construction de la mémoire sociale.

Abwa (1997), plaide pour une reconnaissance, une introduction dans les manuels et programmes d'histoire, de tous ceux qui ont œuvré pour libérer le Cameroun de toutes formes

d'oppression. L'historien, sans complaisance doit écrire une nouvelle histoire pour son enseignement dans les écoles, celle des patriotes et des collaborateurs peut-il alors affirmer.

2.1.6. Historiographie et enseignement de l'histoire au Cameroun : problèmes et perspectives.

Léon Kaptué, Professeur d'histoire à l'université de Yaoundé 1, aborde dans sa communication scientifique de 1997, intitulée *La recherche en histoire et l'enseignement de l'histoire en Afrique centrale francophone*, aborde la question de l'écriture de l'histoire du Cameroun et de son enseignement dans les écoles. Il pose le curseur sur le développement de la conscience historique, fruit des nations, de la valorisation de l'histoire comme discipline qui exhume le passé et qui offre à la jeunesse des repères, des modèles, mais aussi, des ambitions pour le futur.

L'auteur fait le constat selon lequel, l'histoire et son enseignement dans les conditions éducatives actuelles de l'Afrique centrale et du Cameroun en particulier, seraient loin de jouer véritablement le rôle de formateur de la jeunesse. Il pose les problèmes relatifs à la production et à la consommation de l'histoire. La recherche est intense certes, mais la production insuffisante. Il y a qu'à voir la qualité des manuels proposés au public à la suite de ces recherches pour se rendre compte d'une absence de « matière », en comparaison à ceux de l'occident. Pourtant, au lendemain des indépendances, l'Afrique prit conscience du retard qu'accusait l'enseignement de son histoire dans les programmes scolaires proposés à ses enfants. La rencontre de Tananarive de 1965, entre les ministres africains de l'Education nationale avait pour but justement d'africaniser les programmes d'enseignement de l'histoire pour éveiller chez la jeunesse, le sens et le goût de l'action collective, la volonté d'être acteur dans le changement social, développer la conscience des diversités entre les sociétés, les cultures et faire découvrir la réalité des valeurs et des modes de pensée séparés par le temps et l'espace.

Pour Kaptué (1997), la priorité est de définir dans les programmes d'enseignement de l'histoire à l'école, des modules thématiques qui permettent en priorité la prise de conscience, puis l'édification de l'unité africaine et enfin la solidarité mondiale. La réforme éducative de 1967, introduit de ce fait des programmes d'enseignement qui font la part belle à l'histoire de l'Afrique et du Cameroun. Mais force est de constater que ces objectifs ne sont pas toujours atteints. Et pour causes : les problèmes relatifs à l'existence du matériel pédagogique, à l'outil didactique, à la production de l'histoire et de la vraie histoire et donc du manuel scolaire, à la

qualité du personnel enseignant et donc à la qualité de l'enseignement. La banalisation de la discipline histoire dans certaines écoles de fortune, quelque fois entretenue par l'imagerie populaire selon laquelle l'histoire peut être enseignée par n'importe qui. Résultat de course, les élèves affichent leur désarroi, leur désintérêt pour une histoire qui est la leur et ce d'autant plus que cette matière secondaire n'intervenait éventuellement aux examens officiels que dans le cadre des épreuves orales.

Kaptué (1997), en dénonçant ce qu'il appelle monographie négative, qui consiste pour l'historien de mauvaise intention, à transformer ou ériger un pseudo-héro, des personnages historiques ou encore des villages en royaumes sans pour autant que cela soit vraie ; propose une valorisation des travaux de recherche scientifiques des universitaires, et la prise en compte dans l'historiographie, des paramètres de nos civilisations comme le mythe, les légendes et les griots qui cristallisent les attentions du plus grand nombre et aiguise l'intérêt de presque tous pour l'histoire.

2.1.7. Fondements de l'enseignement de l'histoire à l'école.

Robert Martineau, professeur de didactique au département d'histoire de l'université de Québec à Montréal, pose dans son ouvrage : *fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : traite de didactique*, les piliers de l'enseignement de l'histoire dans les écoles. Selon cet auteur, les racines de l'enseignement de l'histoire à l'école sont d'abord théoriques. Dans ses recherches, il constate qu'une forte majorité de praticiens perçoivent l'enseignement comme un métier qui s'apprend sur le « tas », par essais-erreurs ; ce qui exige essentiellement de connaître la matière à enseigner pour pouvoir l'exercer. Ils font ainsi passer la pratique au-dessus de la théorie. Cette perception de l'enseignement cache généralement une forte résistance à l'innovation pédagogique, devant une réalité qui interpelle du fait des difficultés dont font preuve les élèves.

Martineau (2012), pense que l'enseignement est un métier qui repose sur un ensemble de balises. L'effet-maitre, l'environnement familial et les types de méthodes qu'on emploie, constituent autant de facteurs déterminant pour la réussite des élèves. L'auteur établit donc une forte congruence entre les conceptions de la discipline enseignée et l'orientation des pratiques pédagogiques en classe. La compréhension et la connaissance de la matière à enseigner influencent sur les choix pédagogiques en salle de classe. Ainsi, son étude révèle que les enseignants qui se considèrent comme experts possèdent une profonde compréhension de la nature de l'histoire et de la pensée historique qu'ils peuvent exploiter aussi bien dans les discussions relevant du contenu avec les élèves que dans l'enseignement du raisonnement

historique. Néanmoins, il fait émerger 02 conceptions dominantes dans l'enseignement de l'histoire à l'école :

- Enseigner aux élèves à être de bons consommateurs de récits et de faits construits par d'autres ;
- Développer chez les élèves les facultés critiques en leur permettant de construire eux même leur propre récit des situations passées.

Le professeur Robert Martineau en se posant la question du pourquoi apprend-on l'histoire aujourd'hui ? Pourquoi l'enseigne-t-on et, conséquemment comment devrait-on l'enseigner ? explore les racines historiques de l'enseignement de l'histoire au Québec pour en mesurer l'évolution parallèlement à la société, les mentalités et des finalités éducatives. Aujourd'hui, dans un contexte de numérisation de la société, la pédagogie de l'histoire se situe dans un contexte idéologique utilitariste, contrairement à celui qui a consisté à la connaissance du passé pour ne plus répéter les erreurs inhérentes.

Selon cet auteur, l'histoire de l'enseignement de l'histoire dans les écoles du Québec révèle une évolution imposée par le contexte social et culturel. Trois réformes importantes ont eu lieu. La première émergea du Rapport Parent en 1964 dans une société consensuelle, homogène, catholique et conservatrice. La finalité de l'enseignement de l'histoire avant ce rapport visait essentiellement à instruire des bons patriotes et de bons chrétiens. Ce qui servait de programmes d'enseignement, les « instructions officiels » étaient consignées dans les manuels. La pédagogie est celle de l'exposé des connaissances qui invitent à la mémorisation des élèves. Mais à partir de 1960, la société Québécoise se donne des programmes d'études à la mesure des changements qui l'anime et de ses aspirations : laïcité de l'école et scolarisation en masse. Le but de l'enseignement est celui de former l'esprit par l'étude objective et honnête du passé en prenant appui sur les textes. Il initie l'élève à l'objectivité, la précision et aux jugements mesurés. Il y a naissances de quelques foyers d'innovations pédagogiques consignés dans les ouvrages amplement édictés. Ensuite, arrivent en 1980, les programmes par « objectifs comportementaux ». Ces nouveaux programmes d'études traduisent la préoccupation et la culture de la société Québécoise, avide de modernité et d'ouverture sur le monde. Cette réforme, invite l'enseignant d'histoire à rationaliser ses pratiques et à initier les élèves non seulement au produit de l'histoire, mais surtout à sa démarche et aux habiletés techniques et intellectuelles qui la soutiennent. La dynamique interne de ces programmes invite les enseignants à construire des situations d'apprentissage selon la logique des objectifs pédagogiques. Dans les faits, l'application de ces programmes d'études en histoire entraîne plusieurs dérives souvent dénoncées en ces termes : programmes trop chargés, gestion

quelque peu comptable des apprentissages, politique d'évaluation contraire à l'esprit du programme, surexploitation d'exercices isolés et décontextualisés et conséquemment utilisation abusive de cahiers d'exercices peu conforme à l'esprit du programme. C'est dans ce contexte que déclenche une nouvelle réforme curriculaire. Les programmes des années 2000, l'ère des compétences. Dans cette réforme, les enseignants d'histoire reçoivent mandat de mettre en place un cadre d'apprentissage : situation-problème, environnement adéquat, ressources numériques, méthodes actives, etc. pour développer les compétences.

Par ailleurs, Robert Martineau établit une différence remarquable entre ce qu'il appelle « produit » et « discipline ». Le « produit » de l'histoire traduit la connaissance, le résultat des recherches historiques qui permettent de connaître le passé humain, de comprendre l'homme d'hier, de jadis, d'autre fois par l'homme d'aujourd'hui et l'homme de demain qu'est l'historien. Le « produit » de l'histoire permet de faire ressortir le passé humain à partir des traces dont il dispose. C'est un ensemble de représentations de passé humain construites par l'historien et selon les règles de la discipline historique. Il est généralement proposé sous forme de récit ou de narration et se distingue des autres sciences sociales par sa dimension temporelle. Il appréhende les réalités humaines sous le prisme de la longue durée, et s'oppose aux fausses représentations, aux rumeurs. Son caractère scientifique repose sur les règles rigoureuses qu'il se dote pour construire les représentations du passé.

Martineau (2012), pense qu'en étudiant l'évolution des sociétés humaines, l'histoire favorise le développement de la conscience historique et de la pensée historienne, qui sont une façon singulière de penser la réalité, une attitude réflexive. John Lukas établit que l'homme a pris conscience au fil du temps qu'il n'est pas seulement un être matériel et spirituel, mais qu'il est aussi un être historique, et que cette condition est universelle. Cette prise de conscience singularise sa pensée et donne forme à la pensée historienne, souvent mobiliser pour comprendre et expliquer une personne, une société, une nation, etc.

Toujours pour Martineau (2012), L'histoire comme « discipline » renvoie à cette branche de connaissance qui se distingue par son objet et ses productions, sa façon d'appréhender la réalité, les méthodes et les règles qu'elle se dote pour le faire, et son langage. La méthode historienne peut se résumer en trois étapes : l'enquête, l'analyse/interprétation et la présentation (synthèse).

Par ailleurs, il attribue à l'histoire plusieurs fonctions sociales. L'histoire à travers ses récits et narrations joue dans la société une fonction identitaire c'est-à-dire donne sens aux réalités sociales et humaines, dans une perspective de durée, de manière à ce que celles-ci s'identifient en elles. Les récits historiques offrent un ensemble de représentations du passé

qui permettent aux hommes de s'enraciner dans leur culture, de comprendre et expliquer la réalité du présent. L'histoire se fait donc porteuse d'une vision identitaire d'un pays, d'une nation, d'un peuple auxquels elle donne sens. Elle est aussi un vecteur de culture des peuples (une matière de culture) que l'enseignant expose aux élèves pour enrichir leur bagage de connaissances. L'histoire développe aussi l'esprit critique, dans ce sens qu'elle se préoccupe du présent et même de l'immédiat. L'expert historien contribue à éclairer la compréhension des questions sociales et politiques, bien sûr à la lumière de son bagage du passé et de la rigueur du métier d'historien. Les démarches qui émergent de cette pratique se résume en quatre points :

- Insister sur la suprématie de la preuve et l'importance de la distanciation entre les faits historiques vérifiables et fiction ;
- Déconstruire les sociétés ou politiques proposées à titre d'histoire et indépendamment de ses propres sympathies ;
- Déceler et critiquer les anachronismes historiques ;
- Pratiquer sa profession de manière à s'ériger en rempart contre les dérives idéologiques liées à l'identité collective, etc.

L'objectif de l'esprit critique est donc de donner sens à la réalité présente. Mais, l'histoire dénote aussi des valeurs civiques dans ce sens qu'elle construit la conscience sociale. À travers la conscience historique, qui permet de se situer dans une perspective de durée, d'appréhender la réalité dans la durée, la connaissance de soi et de la société ; l'on promeut la vie démocratique en société, dans le sens où les hommes peuvent apprécier les contextes, les replacer dans la durée et se situer au-dessus de la conscience subjective et individuelle. Elle permet d'accepter son passé sans l'idéaliser ou le condamner. Le professeur Robert Martineau établit donc la fonction de l'histoire à quatre niveaux : identitaire, culturel, esprit critique et conscience civique.

L'évolution didactique de l'histoire témoigne a d'abord été, dès le XVIIe siècle humaniste c'est-à-dire chercher à renseigner les rois et nobles de la société. Mais au fil du temps, l'enseignement de l'histoire à l'école va remplir d'autres fonctions sociales, à savoir légitimer l'Etat-nation, véhiculer l'identité collective entre les peuples, et aujourd'hui, décoloniser les mentalités et former le citoyen. Dans ce sens, la classe d'histoire constitue la voie royale pour la formation du citoyen. Elle génère aussi le processus d'identification aux illustres figures qui façonnent leur nation. C'est aussi un lieu de rencontre des données culturelles différentes qui permettent de comprendre les origines et les facteurs de différences

entre les peuples ; ce qui structurent les identités, permet de se situer par rapport aux autres, développe l'empathie historique, etc.

Selon Robert Martineau, la classe apprivoise le changement de l'homme et de la société. Elle permet de se libérer des discours incessamment répétés, devenus nocifs pour notre équilibre psychologique. Elle prend part aux dynamiques sociales de changement, défend les convictions sociales pour l'intérêt de tous, milite pour les valeurs de démocratie, accepte la différence de points de vue, de comportements, tolère l'autre et permet le vivre ensemble. La perspective d'un cours d'histoire est d'offrir à l'élève de constater les différences, de lui apprendre à prendre sa place dans l'histoire et donc d'échapper au désistement, et aux grands malheurs qui guettent les dissidents. Le sens critique de l'élève est donc fortement construit dans un cours d'histoire, il permet à celui-ci de prendre du recul devant des faits sociaux, de les critiquer, de développer le travail sur preuve, de les replacer dans la durée pour mieux les comprendre et les expliquer. Cette démarche participe alors à l'exercice de la pensée historique.

2.1.8. Pratiques enseignantes en histoire

Martineau (2012), professeur de didactique au département d'histoire de l'université de Québec à Montréal, répond à la question : comment enseigner l'histoire ? À l'image de la définition de Gagné (1976), pour qui l'enseignement est un ensemble d'événements planifiés pour initier, activer et supporter l'apprentissage chez l'humain ; l'auteur situe les pratiques enseignantes de l'histoire sur plusieurs dimensions : planification, intervention pédagogique et évaluation. Planifier, c'est se situer dans une triple temporalité : l'année scolaire, le trimestre, et la séquence didactique. L'on planifie pour répondre à plusieurs exigences. Sur le long terme, elle permet d'organiser le fonctionnement de l'année scolaire. L'enseignant établit un système de programme, de calendrier, d'horaire, de routines et de groupements pour l'instruction. Sur le court terme, elle simplifie l'acte d'enseignement. Selon Clark & Vinger (1979), la micro planification vise à organiser l'environnement éducatif, trouver les moyens d'atteindre les buts de l'enseignement, organiser les activités d'enseignement et d'apprentissage. Ce type de planification permet à l'enseignant de simplifier ses procédures et d'accroître son efficacité dans un temps limité. La planification des enseignements a aussi une valeur administrative, car, permet de répondre aux exigences de l'inspection, et en cas de remplacement de l'enseignant, elle est fortement utile. Planifier c'est donc anticiper sur les pratiques de classe. Elle repose sur la lecture du programme, l'identification du contenu d'enseignement et la collecte des informations. Elle se termine par l'élaboration d'un

dispositif d'enseignement. Dans ce dispositif d'enseignement, le praticien prévoit les situations d'apprentissage, la démarche d'apprentissage, les activités d'apprentissage, les moyens d'apprentissage, etc.

L'intervention pédagogique dans une classe d'histoire répond au recours d'un ensemble de méthodes pour soutenir l'apprentissage.

Selon le document de travail de l'Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail du Maroc (OFPPT) qui porte sur les méthodes pédagogiques. Les méthodes pédagogiques sont définies comme un ensemble structuré de principes qui orientent la façon de concevoir une formation (ses étapes, la relation enseignant-élèves, l'approche de la connaissance, le choix de technique etc.). Les méthodes pédagogiques peuvent être regroupées en trois grandes catégories selon qu'il s'agisse de l'action menée par le formateur. Ainsi, on observe :

- Les méthodes pédagogiques centrées sur l'action de l'enseignant : il s'agit des méthodes traditionnelles
- Les méthodes pédagogiques centrées sur l'action des élèves : il s'agit des méthodes actives
- Les méthodes pédagogiques centrées sur le travail individuel des élèves

❖ **Les méthodes pédagogiques centrées sur l'action de l'enseignant**

Ce sont des méthodes d'enseignement qui reposent sur diverses formes d'expressions magistrales de l'enseignant. Dans ce type de méthode c'est le professeur qui a la responsabilité de la transmission du savoir. On peut ainsi identifier :

➤ La méthode transmissive

Leif et Rustin (1967), dans leur ouvrage sur : *la philosophie de l'éducation* ; datent cette forme d'enseignement à l'antiquité. L'enseignement est conçu comme une mémorisation. Il s'agit de faire acquérir les connaissances selon les techniques en usage.

La pédagogie ne s'élève pas au-dessus de l'endoctrinement passif : l'école antique est le type de cette « école réceptive » honnie par les pédagogues d'aujourd'hui... l'effort du maître se borne à rabâcher et à attendre que l'esprit de l'enfant ait surmonté la difficulté, pour triompher de ce qu'il estime être de l'indocilité, il ne lui reste qu'une ressource, et il ne se fait pas faute d'y recourir : les châtiments corporels (Leif et Rustin ,1967 : 214).

L'erreur commise par l'élève est perçue comme le résultat d'une inattention et par conséquent punie par l'enseignant. Cette méthode d'enseignement prône le verbalisme car derrière les récitations fautives des élèves, se cache un enseignement livresque, le dogmatisme. C'est une méthode ennuyeuse car l'élève par crainte de punition arrive à une attention apparente.

Selon Robinault (2006), dans son article : *approches de l'enseignement et de l'apprentissage*, la conception transmissive tire son origine du modèle de communication de Shannon et Weaver. Elle s'inspire de la transmission télégraphique. Enseigner revient tout simplement à transmettre une information. De ce fait, l'élève est considéré comme ayant la tête vide, une pâte molle, une cire vierge c'est-à-dire qu'il ne sait rien. Le savoir s'imprime dans sa tête dès qu'il lui a été communiqué par son enseignant. Comme l'explique Barnier (2002) cité par Dutoit (2012 :7), dans son mémoire professionnel qui porte sur : *enseignement de type transmissif ou socio-constructiviste ? Une comparaison entre deux séquences d'enseignement de droit au gymnase*, le modèle transmissif suppose que ce qui importe le plus c'est la qualité du savoir transmis aux élèves. Le savoir et sa transmission sont au centre de l'enseignement et les élèves sont là pour recevoir ce savoir. L'apprentissage se résume à un enregistrement. C'est l'enseignant qui dit et montre le savoir, le construit et le structure. Il y'a rien à apprendre lorsqu'il ne parle pas ou ne montre pas. Il y'a lieu donc pour lui d'expliquer aisément les cours, de choisir les bons exemples et les explications appropriées, de suivre la logique de la progression du savoir mais aussi d'aborder le programme séquentiellement.

L'élève, lui, par contre écoute attentivement et reçoit le savoir dans sa tête supposée vide. Il fait preuve de bonne volonté et est régulier dans le travail et dans l'effort. Il est modelé de l'extérieur et s'adapte aux activités magistrales ou interrogatives proposées par l'enseignant dans une situation de communication collective et verticale. En conséquence, un enseignement réussi est un exposé où l'enseignant ne commettrait aucune erreur, suivi d'un test où l'élève montre par des réponses justes qu'il a parfaitement comprises. C'est le modèle j'apprends/j'applique.

Astolfi (1997) dans son ouvrage : *l'erreur, un outil pour enseigner*, fait savoir que l'erreur ici est considérée comme une faute mise à la charge de l'élève qui ne se montre pas assez investi dans l'apprentissage. Elle révèle son inattention, incompréhension, ou son manque de réflexion. Néanmoins, l'avantage de ce modèle est qu'il permet à la classe d'avancer plus vite dans les apprentissages en ce sens que le message délivré par l'enseignant est bien structuré. Cependant, Il a aussi le désavantage d'avoir peu de possibilité d'adaptation

par rapport aux différents niveaux des élèves et si ceux-ci n'entendent pas la même chose, les niveaux d'apprentissage résultant de cette démarche peuvent être différents.

➤ La méthode interrogative

Pour Leif et Rustin (1967), cette méthode fait passer de l'art de faire absorber à l'art de faire digérer. Les connaissances ne sont plus versées dans les têtes comme dans un entonnoir, mais on les fait surgir de l'esprit où elles se trouvent à l'état latent. Elles permettent non seulement de vérifier que l'élève sait mais aussi qu'il a compris. Habituellement, on interroge pour faire trouver ou découvrir, pour contrôler les acquis, pour maintenir l'attention du groupe et pour vérifier si les connaissances dispensées ont été acquises. Elle suscite l'intérêt profond de l'élève et s'adresse à sa pensée vivante et l'incite à comprendre, non pas à repérer sans comprendre. Or comprendre est une opération complexe qui suppose un certain effort intellectuel.

Selon le document de travail de l'Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail du Maroc (OFPPT), la méthode interrogative a pour fondement essentiel la nécessité de comprendre. Par les questions que l'enseignant adresse à ses élèves, elle requiert leur attention qui témoigne d'une constante activité de leurs esprits. Ainsi, elle fait intervenir de façon continue le maître et l'élève qui entretiennent entre eux un échange d'idées sous des formes variées. Cette méthode aussi appelée méthode socratique a par ailleurs valeur de test. Par elle, l'enseignant prend connaissance de ce que savent les élèves, de l'étendue et de la localisation de leur ignorance, des lacunes qu'ils subsistent dans leur formation intellectuelle et des difficultés qui les arrêtent. Les fonctions de cette méthode se résument ainsi :

- Vérifier la compréhension et la mémorisation chez les élèves ;
- Corriger les erreurs de compréhension et perception ;
- Faire apparaître d'éventuelles lacunes dans les connaissances ;
- Vérifier si les informations présentées correspondent bien aux besoins ;
- Fournir l'occasion de discuter de nouvelles connaissances et de les appliquer ;
- Permettre une récapitulation ou un résumé ;
- Faire apparaître certaines explications supplémentaires dont les élèves auront besoin pour appliquer leurs connaissances.

En dépit de ces fonctions, elle soulève quelques limites à savoir qu'il y'a des connaissances que l'enfant ne pourra jamais tirer de son esprit. Par exemple les dates d'une

révolution, le déclenchement et l'issue d'une guerre etc. De plus, dans cette pratique interrogative, l'enseignant est tenu par le temps et n'accorde pas grande importance aux réponses des élèves, car il a des programmes à achever. Aussi, le jeu des questions/réponses entre maître et élèves se conçoit mal dans les salles de classe à effectif pléthorique et au programme d'enseignement dense.

Somme toute, les méthodes pédagogiques centrées sur l'enseignant visent essentiellement la mémorisation et la reproduction de modèles. Elles ne prennent pas en compte les capacités de l'élève en tant qu'individu, ni la curiosité de l'apprenant, son esprit d'initiative, ses capacités imaginatives. Il est réduit à des répétitions de notions qu'il a intégrées, une sorte « d'automate » qui ne peut ni réfléchir ni donner son opinion. En réponse en cela, le développement des méthodes actives.

❖ **Les méthodes actives centrées sur l'action de l'apprenant**

Alain (1932), Hameline, Jornod, Malika BelkAïd (1995), dans leurs propos sur l'éducation remontent l'origine des méthodes actives à l'expression « école active » apparue en 1917 avant de connaître un succès considérable jusqu'à devenir le slogan le plus utilisé pour désigner un mouvement pédagogique dans lequel vont s'inscrire la plupart des grandes figures de la pédagogie du XXème siècle : Claparède, Ferrière et Bovet à Genève, mais aussi Ovide Decroly, Maria Montessori ou Célestin Freinet.

Pour Romainville (2007), ces méthodes datent de Rousseau qui, dans Emile évoque déjà l'emploi des « méthodes actives et vivantes ». Mais c'est surtout à la fin du 19e siècle que ces méthodes sont davantage connues, lorsque les pays européens rendent l'instruction primaire obligatoire. Il s'agit de promouvoir une école active en réaction à l'école traditionnelle jugée inadaptée. A partir du 20e siècle, suite à la valorisation de ces méthodes actives, des expressions comme « l'œil veut voir, l'esprit veut penser », « l'enfant au centre » sont introduites par des auteurs tels que : Pestalozzi, Claparède qui suggèrent par là qu'il s'agit d'organiser l'enseignement et les programmes en fonction de l'élève, de ses intérêts, de ses besoins, de sa psychologie et de sa propension naturelle à agir.

Selon Alain (1932), l'expression « l'école active » par opposition à « l'école assise » désigne des vastes refontes pédagogiques des institutions scolaires. Leur fonctionnement est amélioré non plus pour que les élèves apprennent mieux mais il s'agit de faire avec des nouvelles méthodes pédagogiques pour que les élèves y apprennent autrement. Car, même en adoptant « la méthode active », l'école « traditionnelle » comme on va maintenant l'appeler reste, pour ses contempteurs, une école de l'exercice artificiel et arbitraire, un lieu où l'on

soumet l'enfant à des contraintes incompatibles avec les lois « naturelles » de son développement.

L'urgence d'une « école active », vient du fait qu'il faut s'appuyer sur « les besoins » de l'enfant et lui proposer des « activités fonctionnelles », dans le prolongement de ses besoins : c'est ainsi qu'il va se développer et accéder « naturellement » à l'ensemble des savoirs qui lui sont nécessaires.

Pour cela, Hameline, *et als* (1995), suggèrent de faire travailler les élèves en classe, les mettre « en activité », les accompagner dans leurs recherches, leurs exercices ou leurs devoirs, et cela avec une bienveillance et une exigence sans faille. Les faire lire et écrire, les faire combiner et construire, les faire corriger et améliorer sans cesse ce qu'ils font. Instituer la classe comme « espace de travail », méthodiquement, obstinément, matériellement. S'astreindre à une organisation rigoureuse, veiller à ce que la disposition du mobilier soit adaptée, les consignes claires et les outils de travail disponibles et de qualité. Assujettir systématiquement la performance du professeur au travail des élèves.

Dans ces nouvelles conditions, le rôle de l'enseignant en salle est profondément modifié. D'une part, il a pour tâche de mettre l'esprit de l'élève « en mouvement », de lui donner « l'impulsion et l'éveil » nécessaires à son développement ; d'autre part, l'inviter à s'engager lui-même dans ses apprentissages.

La tâche du maître consiste à créer des situations telles que l'enfant puisse construire les opérations qu'il doit acquérir. (...) Il doit présenter le matériel adéquat à cette activité intellectuelle et veiller à ce que la recherche de l'opération nouvelle soit orientée dans la direction voulue... Et, effectivement, c'est cela faire agir pour faire apprendre » (Hans Aebli, 1951, p 74)

La méthode active consiste donc tout simplement à organiser la classe pour que l'élève y travaille vraiment, c'est-à-dire qu'il ne se contente pas d'écouter ni même de mémoriser des règles de grammaire, des formules mathématiques ou des leçons d'histoire, mais qu'il les mette en pratique. Cette mise en pratique a le double avantage de combattre l'ennui et de favoriser la compréhension, de susciter l'implication et de permettre l'assimilation.

En somme, pour que l'élève dépasse les acquisitions mécaniques et mimétiques, il doit être placé dans des situations d'apprentissage où il peut opérer mentalement, travailler sur des matériaux, à partir de consignes pour faire émerger des modèles. C'est alors qu'il deviendra capable de maîtriser des connaissances et de transférer ce qu'il a appris dans des contextes nouveaux pour accéder à l'autonomie. La mise en place des méthodes actives dans les pratiques enseignantes suppose plusieurs modèles :

➤ La techno-pédagogie

Selon Djeumeni Tchamabe (2010), les recherches sur les TIC montrent que ces technologies sont susceptibles de soutenir la motivation des élèves dans le processus d'acquisition des connaissances à l'école. Selon la théorie de l'évaluation cognitive, l'intégration des TIC augmente la motivation scolaire en offrant aux apprenants plus de possibilités de choix dans leurs activités liées aux TIC. Ils se perçoivent plus aptes, grâce aux TIC, et développent des sentiments d'appartenance à la classe ou à l'école. Ainsi en se référant à cette théorie, trois besoins sous-tendent la motivation d'un individu : besoins d'autodétermination, de compétence et d'affiliation. La présence des TIC dans l'enseignement favorise la motivation des élèves et stimule le développement des compétences transversales comme la capacité de raisonner, de résoudre des problèmes, d'apprendre à apprendre et de créer.

En effet, les ordinateurs ont la capacité de proposer des activités visuelles ayant un contenu intéressant selon le niveau scolaire de l'élève, et d'apporter une rétroaction immédiate et pertinente. Ils se présentent comme des objets incitatifs, un partenaire avec qui l'enfant peut nouer des relations psychologiques. Les élèves qui effectuent par exemple une activité d'apprentissage avec un ordinateur en histoire sont prêts à y consacrer plus d'attention et davantage d'énergie et de temps. Ils découvrent plus, écrivent plus, lisent plus et sont plus curieux lorsqu'ils travaillent sur ces supports pédagogiques riches et passionnants. Parallèlement, ils se développent chez les élèves des habiletés méthodologiques et intellectuelles comme la capacité à trouver rapidement et de manière autonome des ressources, la capacité à juger de la pertinence de l'information trouvée.

Toutefois, il convient de souligner que les TIC contribuent aussi à inhiber l'utilisation des capacités naturelles des apprenants et à remettre en cause certaines compétences acquises. Malgré les multiples avantages indéniables qu'elles présentent, ces technologies suscitent une volonté d'adaptation permanente et posent les problèmes de dosages et de gradation. Internet véhicule divers types d'informations et de culture. Celles-ci peuvent être utiles et adaptées à l'âge mental des élèves comme l'inverse. Les élèves sont naturellement attirés par des sites à caractère peu éducatif (sites de téléchargement de films et de musiques).

➤ La démarche de projet

Selon Reverdy (2013), dans son article : *Des projets pour mieux apprendre ?* l'approche par projet prend sa source au début du XXe siècle aux États-Unis où Dewey lance la méthode

Learning by doing, qui consiste à apprendre par et dans l'action. Son école-laboratoire propose des activités concrètes qui doivent répondre au désir inné d'apprentissage des élèves. Dewey pense que l'éducation se doit d'être pragmatique en partant des intérêts des élèves, de leur vie quotidienne et en développant leur autonomie. Il veut placer l'expérience au centre des apprentissages et veut que l'école soit centrée sur l'élève et non sur l'enseignant, ce qui était le cas à cette époque.

Cet intérêt renouvelé pour la pédagogie par projet s'appuie aussi sur les possibilités qu'elle offre de s'aventurer au-delà des disciplines, et ainsi de mobiliser les compétences transversales des élèves, de recourir aux TIC et d'intégrer les initiatives des acteurs autour de leur projet d'établissement. Elle cherche également à familiariser les élèves à la complexité du monde professionnel actuel, tout en les aidant à construire au fur et à mesure leur scolarité, projet personnel et professionnel.

Dans la réalisation même de ce projet, l'apprenant construit son savoir au fur et à mesure, en faisant des erreurs et en les corrigeant ; étapes nécessaires qui apportent autant de nouvelles connaissances à réutiliser pour pouvoir finaliser son projet. Perrenoud précise en citant Vygotski que « le projet n'est pas une fin en soi, c'est un détour pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage », que pour apprendre, il faut que chacun soit mobilisé dans sa zone de proche développement, zone où, par définition, il peut apprendre, mais n'a pas déjà appris, zone où il hésite, va lentement, revient sur ses pas, commet des erreurs, demande de l'aide. Les activités des élèves pendant la démarche de projet, sont nombreuses et apparaissent de façon chronologique à savoir : problématiser, s'informer, se documenter, contrôler, critiquer, organiser, planifier, réaliser et contrôler, communiquer, rendre compte.

Selon, le document de travail de l'Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail du Maroc (OFPPT), cette méthode consiste essentiellement à faire réaliser aux personnes visées un travail qui répond aux critères suivants :

- L'ampleur : Il s'agit d'un problème ou d'une tâche qui réclame plusieurs jours et parfois même plusieurs semaines de travail ;
- La pertinence : La réalisation du projet doit obliger les apprenants à mettre en œuvre les connaissances, les savoir-faire et les attitudes qui constituent les objectifs de la formation ;

- L'acceptation par la personne formée : Le choix du projet doit faire l'objet d'échanges entre la personne en formation et le formateur ou même une négociation, voire d'un contrat formel ;
- Le réalisme : le projet doit être une activité réelle et utile conduisant à un produit ou un résultat susceptible d'être exploité ou utilisé dans la réalité. Il doit en particulier tenir compte des contraintes et des ressources disponibles ; il doit aussi s'appuyer sur l'expérience et les compétences des personnes en formation.

➤ Enseignement mutuel

Quand on demande à un élève d'enseigner ce qu'il sait à un autre, on se situe dans le cadre de référence de l'enseignement mutuel. Des élèves mieux outillés dans la compréhension, compétents enseignent aux plus jeunes moins compétents.

Historiquement, ce système d'enseignement a été utilisé dans de très nombreux pays et date de l'antiquité. Il prend une valeur particulière avec l'expérience de Lancaster en Angleterre en 1801, qui écrit en 1805 un ouvrage qui fait autorité dans le domaine. L'intérêt de la méthode est qu'un instituteur enseigne très rapidement à de bons élèves les contenus que ceux-ci sont censés dispenser. Il conçoit des exercices, des documents puis les tuteurs prennent chacun dix à quinze élèves à qui ils sont chargés d'enseigner la même chose sous le contrôle pointilleux de l'instituteur.

Cette méthode d'enseignement se révèle très efficace car elle facilite une rapidité d'apprentissage. Le fait que les élèves puissent enseigner à leurs camarades crée une dynamique particulière, une appétence pour le savoir, un apprentissage de la responsabilité et du leadership, totalement congruents avec les idées révolutionnaires. Les avantages de la méthode sont tellement évidents que les écoles mutuelles se développent de 1815 à 1850. Seulement la révolution de 1830 en Europe fragilise cette façon d'enseigner qui est finalement bannie dans les années 1870.

L'enseignement mutuel sous forme de tutorat connaît une renaissance aujourd'hui. De notre point de vue, le tutorat intraclasse et surtout interclasses devrait être beaucoup plus utilisé qu'il ne l'est à l'heure actuelle, car on apprend autant voire plus et mieux en enseignant qu'en étant enseigné.

➤ La sortie éducative

Selon Belaën (2004), la sortie scolaire désigne une expérience de rencontre avec un lieu nouveau ; ce qui suscite généralement la surprise et l'émotion. La sortie scolaire lorsqu'elle présente un caractère pédagogique est également l'occasion de situations d'apprentissage inédites. Elle offre ainsi un matériel didactique nouveau, original, esthétique et difficile voire impossible à concevoir et à mettre en œuvre dans la classe, que ce soit pour des raisons d'espace, de temps, de moyens ou encore de compétences.

C'est une pratique pédagogique qui consiste à réaliser hors de la salle de classe des activités d'enseignement/apprentissage. Elle consiste à la visite des sites préhistoriques, des musées, des bibliothèques, des monuments. Selon Eyezo'o (1997), elle peut être pratiquée dans le cadre de l'apprentissage d'une séance d'enquête orale auprès des personnes âgées, l'utilisation de la tradition orale comme source de l'histoire, la recherche par les élèves de certains objets de la localité ayant appartenu aux anciennes générations afin de reconstituer la vie matérielle des hommes d'autrefois, etc. Ainsi, le temps d'une visite au musée ou dans un site historique est un moment privilégié qui occupe une place de choix dans un processus d'apprentissage. L'apprenant y acquiert des savoirs factuels vis-à-vis des connaissances en jeu.

Les sites à visiter offrent des dispositifs induisant l'interactivité, les situations de découvertes et d'éveil. Ils privilégient les aspects cognitifs offrant ainsi une alternative aux pratiques scolaires traditionnelles centrées sur l'enseignement frontal et la transmission des connaissances. Dans un musée ou un site historique, l'enfant intervient sur le réel, le sensible et utilise son corps pour appréhender son environnement. Dans ce contexte, les élèves-visiteurs sont actifs : ils élaborent des stratégies et mettent en place des actions pour atteindre le but qu'ils se sont fixés. Ils cherchent des indices, émettent des hypothèses et les vérifient en les confrontant à la réalité ; en faisant et refaisant, ils apprennent à contrôler leurs gestes et exercent la relation de cause à effet ; ils agissent sur le réel puis observent le résultat de leurs actions.

Ces lieux offrent donc une grande variété de modes d'apprentissages que ce soit par tâtonnement, essais-erreurs, imitation, manipulation ou observation. Mais le mode dominant est le tutorat parce qu'aux cours de la visite, les élèves ont le soutien pédagogique d'un accompagnateur avec qui ils exercent des interactions à visée d'apprentissage.

La pratique de visite éducative concourt à l'amélioration et à l'enracinement de l'apprenant dans sa culture diversifiée et variée. Pour réussir sa visite éducative, un ensemble

d'opérations doivent être prise par le praticien. Définir l'intérêt de la visite, si possible une fiche de la visite et la finalité ; Informer l'administration et prendre des mesures sécuritaires, demander aux apprenants de produire un compte rendu de la visite, etc.

Dans ce même sens, Allard (1993), pense que le temps d'une visite au musée ou dans un site historique est un moment privilégié occupant une place particulière dans le processus d'apprentissage. Belaën (2004), explique que l'échec des visites pédagogiques est dû le plus souvent au fait qu'on les conçoit comme des activités isolées (sans appel d'information et sans exploitation ultérieure), comme des sortes de poses hors du programme habituel de formation. Par ailleurs, avec le développement des outils de technologie pour l'éducation d'autres méthodes d'apprentissage voient le jour : on parle alors des méthodes centrées sur le travail individuel de l'apprenant.

❖ **Les méthodes centrées sur le travail individuel de l'apprenant**

Ce sont des méthodes de formation qui modifient largement le rôle de l'enseignant et des apprenants. Le praticien joue le rôle de conseiller c'est à dire qu'il guide l'évolution pédagogique individuelle de chaque apprenant. De son côté, l'élève discute des tâches convenues avec l'enseignant. Selon, le document de travail de l'Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail du Maroc (OFPPT), cette méthode compte un certain nombre de techniques, dont voici, les plus connues :

➤ Le didacticiel

Un didacticiel est un logiciel conçu spécifiquement pour l'enseignement, il concerne l'apprentissage d'un certain corpus de connaissances dans une discipline donnée. Le didacticiel permet d'interagir avec l'utilisateur par le biais de menus et de dialogues. En plus de l'interaction, ils engendrent l'initiative et individualisent la formation. De plus, on peut créer des didacticiels dans tous les domaines de la connaissance. Cependant, un didacticiel a une structure fixe et prédéterminée par son concepteur, ce qui interdit à l'utilisateur de créer quoi que ce soit de nouveau. Un didacticiel sert donc exclusivement à l'acquisition et à la maîtrise de connaissances.

➤ Le travail individuel

Il s'agit d'un enseignement modulaire c'est-à-dire que le contenu d'un cours est réparti en un certain nombre d'unités appelées modules d'apprentissage. Un module comprend quatre éléments obligatoires : un pretest, des objectifs à atteindre, des activités d'apprentissage et un post test. L'apprenant doit réaliser en partie ou intégralement les activités d'apprentissage associées à ce module. Au cours des activités à réaliser individuellement, si l'apprenant éprouve des difficultés, il peut consulter l'enseignant. Lorsqu'il pense maîtriser les objectifs du module, il peut se présenter à la phase d'évaluation. S'il réussit, il passe au module suivant ; s'il échoue, il doit reprendre son apprentissage, se préparer et passer à nouveau l'évaluation.

➤ L'enseignement programmé

L'enseignement programmé est une méthode pédagogique qui met strictement en application la notion de conditionnement de l'apprentissage proposée par Skinner (stimuli – réponse – renforcement). Dans les cours programmés conçus selon les principes de Skinner tous les apprenants suivent le même parcours pédagogique ponctué d'une multitude de questions extrêmement simples.

➤ L'enseignement assisté par ordinateur :

Ce courant est né dans les années 1960 lors de la rencontre des théories de l'enseignement programmé et des possibilités des ordinateurs. Fondé sur l'utilisation de logiciels pédagogiques ou didacticiels, l'enseignement assisté par ordinateur s'est très tôt diversifié. Ainsi, la notion d'EAO est devenue ambiguë, recouvrant de nombreux sens. Deux grandes acceptions peuvent être distinguées : Dans un sens restreint, l'EAO ne concerne que les didacticiels, gérant des parcours d'apprentissage en se substituant partiellement à l'enseignant (on parle alors parfois de tutorial). Dans un sens plus large, on soutient que toutes les activités d'apprentissage font appel à des logiciels conçus pour l'enseignement (depuis les exercices programmés jusqu'aux logiciels actuels) relèvent de l'EAO.

En parcourant les différents modèles d'enseignement, nous avons pu observer que ceux qui favorisent le développement des compétences sont issus des méthodes actives. Toutefois, il convient par la suite de déterminer les modalités opératoires au développement des compétences chez les élèves.

Dans le cadre des pratiques d'enseignement en histoire, on dénombre un ensemble de techniques :

- L'exposé magistral

Il s'agit d'une présentation orale du professeur ne suscitant que très peu d'interaction au sein du groupe classe. Dans cette pratique, c'est le professeur qui est maître des échanges. L'intérêt de cette démarche est qu'elle permet de communiquer beaucoup d'informations à un grand nombre d'apprenants et en peu de temps. À l'inverse, cette stratégie peut placer l'enseignant dans une situation d'insécurité ; les échanges enseignant-élèves réduites, d'où la lassitude de certains élèves. De plus, l'enseignant n'a pas véritablement les moyens de sonder la compréhension de son auditoire.

Cette stratégie n'est pas recommandée pour les contenus cognitifs d'ordre supérieur.

- *Le brainstorming*

C'est une stratégie qui permet de stimuler ou de faire ressortir les représentations, les imaginations, les idées des apprenants sur un point précis. Les apprenants sont sollicités à répondre à un stimulus provenant de l'environnement de travail. Cette technique a le mérite d'encourager la spontanéité et la participation des apprenants. L'enseignant dans cette démarche se fait le devoir de bien encadrer, motiver et concilier les idées reçues des apprenants. L'avantage de cette stratégie est qu'elle suscite auprès des apprenants, une envie à participer, permet de réunir le plus grand nombre d'idées en un laps de temps, encourage la discussion et le débat. Cependant, elle peut laisser un grand nombre d'apprenants indifférents du fait de la peur de parler, mais aussi, du manque d'informations sur le sujet.

- *Le jeu de rôle*

C'est une technique de travail qui met en scène différents personnages en situation hypothétique, l'objectif étant de faire émerger chez les observateurs, les motivations qui justifient certains comportements. Cette stratégie place l'apprenant au cœur de son apprentissage du fait qu'il dispose d'une grande autonomie d'action, non seulement en tant qu'acteur mais aussi observateur appelé à analyser la scène. Les avantages de cette démarche sont nombreux : l'apprenant vit la situation qui prend une réelle signification à ses yeux, l'empathie se développe, permet d'aborder les sujets difficiles, génère une dynamique et une cohésion dans le groupe, dévoile la créativité (et le talent pour certains), développe les capacités d'argumentation et de réflexion. Cependant, cette activité exige beaucoup de l'enseignant : un temps de préparation et de réalisation considérable, une gestion judicieuse de la classe (permettre l'autonomie, sans s'écarter des objectifs ; laisser chacun s'exprimer, en évitant les dérives ; favoriser l'activité de chacun, en évitant que les fortes personnalités s'imposent...), une capacité de réaction et de médiation très développée.

- L'interview

C'est un procédé issu du domaine journalistique qui vise à recueillir des informations auprès d'un public cible. Cette stratégie est indiquée dans une optique d'acquisition des connaissances. La première étape de cette activité consiste pour l'enseignant à trouver une « personne ressource » compétente dans le domaine étudié (cette recherche d'une personne ressource peut également être laissée à l'apprenant). Ensuite, les apprenants préparent un ensemble de questions dûment réfléchies qu'ils poseront à la personne ressource. Au cours de cette démarche, l'enseignant n'intervient qu'en statut de tuteur, de « support » à l'apprentissage.

Les intérêts de cette méthode sont multiples : l'apprenant est confronté à une tâche concrète et complexe qui nécessite une recherche préalable d'informations. Elle consiste également en une activité écrite, orale et sociale intéressante permettant de récolter des informations précises et actuelles délivrées par un spécialiste du domaine.

Les inconvénients de cette stratégie résident dans la réalisation du guide d'entretien qui doit être concis et précis. Il est donc primordial que l'enseignant s'assure de la qualité des questions formulées par les élèves. Ensuite, durant la phase de communication de l'information par les élèves à leurs pairs, il est important que l'enseignant veille au respect de l'objectivité des informations divulguées afin de ne pas tronquer la réalité. Finalement, cette méthode reste soumise à la coopération, la disponibilité et la « bonne volonté » parfois « fluctuantes » des personnes ressources.

- Le travail en groupe

Cette stratégie consiste à faire réaliser par groupe une tâche déterminée. L'enseignant dans ce cas de figure se positionne comme un vrai soutien, un facilitateur d'apprentissage, une personne ressource. Les élèves dans une certaine aisance et liberté travaillent et échangent entre eux (ce qui aide les plus timides). Cette démarche permet de responsabiliser les apprenants, de développer le travail en autonomie. La tâche proposée peut être la même pour tous les groupes (l'intérêt résidant alors dans la comparaison des productions, ressemblances, points forts, points faibles...).

Certains inconvénients émergent de cette stratégie : certains élèves n'accordent pas d'importance au fait du manque de motivation, difficulté de communication, la préférence pour le travail individuel ; les enseignants, un sentiment d'insécurité du fait d'une

organisation moins rigide de la classe, d'une gestion différente de la classe et d'un système d'évaluation différent.

- La discussion-débat

Cette stratégie consiste à donner la possibilité aux apprenants de s'exprimer, de formuler une position et de pouvoir l'étayer par des arguments. L'objectif de cette démarche est de pouvoir cerner les connaissances et les représentations des élèves sur un sujet précis. Par cette action, l'apprenant situé au centre des apprentissages, du fait qu'il s'approprie en ses termes un sujet, développe certaines attitudes et aptitudes. L'enseignant dans cette démarche joue le rôle d'arbitre, oriente les débats, tempère, incite les élèves à participer, etc.

Les difficultés de cette démarche peuvent être liées à la monopolisation de la parole par un petit groupe d'élèves, la réticence des élèves à s'exprimer, des informations erronées, etc.

Par ailleurs, l'auteur évoque des stratégies spécifiques d'enseignement des faits historiques, l'organisation des graphiques, des concepts, des généralités, des attitudes et des valeurs sociales. Des stratégies d'intégration des acquis, telles que les activités d'intégration et les situations d'intégration doivent être pensées.

2.1.9. Problématiques de l'usage des moyens pédagogiques en classe d'histoire

Martineau (2012), propose un ensemble de moyens pédagogiques en classe d'histoire. Ce sont les ressources externes, les documents écrits, les documents iconographiques, les documents audiovisuels, les cartes, les tableaux, etc. Le Docteur Vincent Boutonnet dans sa thèse de doctorat et ses travaux de recherche (2013a, 2013b, 2015c), évoque la problématique de l'usage des ressources didactiques en lien avec la méthode historique. Pour lui, les pratiques enseignantes en histoire au Québec s'inscrivent dans le cadre d'une intervention éducative planifiée et pilotée par l'enseignant, qui a obligation, selon les programmes de 2002, de développer des compétences à la fois disciplinaires et transversales chez les apprenants. Le manuel scolaire a toujours été au centre des pratiques enseignantes en histoire, considéré comme objet culturel qui édicte les récits, valeurs, opinions, etc. Son usage excessif contribue à définir un magistrocentrisme qui semble opposé à la méthode historique qui suscitent les opérations intellectuelles liées à formulation d'un problème, des hypothèses, l'organisation et la sélection des informations pertinentes, la lecture et l'interprétation, etc. Démarches quelque fois contraire aux conceptions disciplinaires des enseignants d'histoire et des activités d'apprentissage proposés par les récents ensembles didactiques (manuel, guide de l'enseignante et cahier d'exercice).

Heureusement, les propositions didactiques des manuels ont évolué avec l'apparition des dossiers documentaires, des illustrations et de doubles pages thématiques qui invitent à diverses pratiques enseignantes. L'enquête menée auprès des enseignants d'histoire sur leurs pratiques enseignantes en lien avec l'usage de ressources didactiques permet de faire ressortir trois types d'interventions éducatives en lien avec la méthode historique. L'intervention de style intensif qui correspond au magistrocentrisme, où, le manuel est utilisé intensément sans qu'il ne soit dévié ; le style extensif complète et illustre le discours structurant de l'enseignant à travers diverses ressources didactiques ; et le style critique utilisé pour exercer toutes les étapes de la méthode historique à travers le développement des habiletés de questionnements, de critique, de comparaison et d'interprétation.

Selon Boutonnet (2013a, 2013b, 2015c), le style d'intervention le plus utilisé est celui qui vise la transmission et non l'exercice de la pensée historique. Dans cette approche, le manuel est considéré comme un outil de référence qui aide à l'illustration, à l'exposition des faits importants, à la chronologie et des liens de causalité. Cet usage du manuel renforce la structuration de l'interprétation historique contrôlée par l'enseignant qui choisit tout, et expose le savoir au fur et à mesure. Ce qui traduit un faible exercice de la méthode historique laissant entrevoir une prépondérance au mode transmissif et illustratif, où les enseignants structurent et contrôlent les activités d'apprentissage plutôt qu'à un mode critique et interprétatif.

L'auteur reconnaît que l'utilisation du document est primordiale en classe d'histoire pour exercer les élèves à critiquer, interpréter, comparer ou synthétiser. C'est même le meilleur moyen de retenir les connaissances historiques pour certains. Cependant, il faut savoir s'en servir pour espérer que les élèves exercent de manière autonome la méthode historique. La qualité des situations d'apprentissages proposées aux apprenants influence sur les manipulations des documents, et permettent d'atteindre et de développer l'esprit critique des élèves.

Boutonnet (2013a, 2013b, 2015c), conclut donc que le manuel occupe 37% du temps de travail en classe, et est rarement utilisé avec d'autres ressources. En plus, il est rarement fait dans la critique ou l'analyse de documents. Selon cet auteur, le manuel joue une fonction transmissive. Dans cette posture, l'enseignant choisit le document qui contrôle la structuration historique au détriment d'un exercice de la méthode historique.

Not (1979) et Zahorik (1991), permettent de définir trois types d'usages du manuel dans les pratiques enseignantes en histoire. Le premier est de type intensif ; il renvoie à une logique où un seul document est utilisé et sert à transmettre un savoir qui n'est point problématisé, ni critiqué. Le deuxième est de type extensif et est basé sur la logique de l'utilisation de plusieurs documents quelques fois interactive. Dans ce cas de figure, l'enseignant choisit, contrôle et structure son récit historique par la découverte progressive des documents qui jouent une fonction illustrative. Le troisième est de type critique et repose sur la logique de l'exercice de manière autonome et authentique de la méthode historique. Dans cette approche, les documents favorisent la problématisation, la critique, l'analyse et doivent aboutir à la production d'un nouveau savoir historique par l'élève. Le manuel joue une fonction interprétative.

Les pratiques enseignantes en histoire au Québec sont structurées selon l'utilisation des ressources didactiques.

- Le manuel

Plus de 70% des enseignants ont recours au manuel dont l'utilisation en classe peut aller jusqu'à 37% de temps de travail en classe

- Les cahiers d'exercices

Les enseignants manifestent un attachement aux cahiers d'exercices sortis des maisons d'éditions ou confectionnés par eux. Leur temps d'utilisation peut aller jusqu'à 70% du temps de travail en classe

- Le récit de l'enseignant

C'est le procédé par lequel l'enseignant explique les notions, les concepts, attire l'attention de l'élève sur les dates importantes, les personnages importants et structure le savoir historique à reproduire par l'élève dans les cahiers de maison. L'enseignant le fait soit de façon traditionnelle (le transmet), soit sous forme dialoguée (succession de questions/réponses factuelles des élèves). Le cours magistral de l'enseignant occupe 36% du temps de travail en classe.

- Les tableaux blancs interactifs et les diaporamas informatiques

Pour illustrer ses propos, l'enseignant peut se servir soit d'un TBI (afficher certains documents ou le cahier d'exercice) dont le temps d'utilisation peut aller jusqu'à 13%, soit d'un diaporama informatique dont le temps d'utilisation peut aller jusqu'à 11%.

2.1.10. Evaluation des apprentissages dans une classe d'histoire.

Les pratiques d'évaluation des apprentissages dans une classe d'histoire s'inscrivent actuellement dans un paradigme de compétence. Pour De Ketele (1989), l'évaluation consiste à recueillir un ensemble d'informations, les examinées en fonction d'un ensemble de critères, en vue de prendre une décision. Une évaluation peut être diagnostique, formative ou certificative.

Les travaux de Jadoulle (2002), Enseignant-Chercheur de didactique de l'histoire à l'université Catholique de Louvain en liège, présentent les outils pour l'évaluation des apprentissages en histoire dans un paradigme de compétence. Une compétence renvoie à l'aptitude à mobiliser un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et savoir-être pour effectuer convenablement une tâche. Le dispositif de recherche qu'il met en place, prône le changement des paradigmes d'évaluation centrés sur la restitution et l'application des connaissances pour la mobilisation des savoirs et savoir-faire dans les situations d'intégration paramétrées. Une situation d'intégration est une activité à travers laquelle l'élève fait la preuve de sa capacité à mobiliser les ressources qu'il a apprises pour résoudre ce problème. Quatre compétences fondamentales sont arrêtées dans le cadre de l'apprentissage de l'histoire en Belgique Francophone. Il s'agit de :

- Apprendre à l'élève à formuler une question de recherche en fonction d'un ensemble de documents ;
- Rendre capable l'élève d'identifier et d'évaluer la crédibilité des sources des documents ;
- Apprendre à l'élève à rédiger une synthèse en vue de répondre à une question de recherche en analysant un ensemble de document et de mobiliser un concept préalablement appris ;
- Rendre l'élève apte à communiquer un savoir historique en ayant recours à un ensemble d'outils.

La compétence évaluable soulève un ensemble de défis : les familles de situations, tâches, consignes, critères et indicateurs. La famille de situation propose un problème qui présente un certain niveau de complexité et suscite les mobilisations d'un ensemble de ressources pour sa résolution. Les critères se divisent en deux volets : les critères minimums

et les critères de perfectionnement. Dans le cadre de la discipline historique, il propose pour l'évaluation de certaines compétences, les critères contenus dans les tableaux suivants.

Tableau 3 : Critères l'évaluation de la compétence « formuler une question de recherche » (D'après Bouhon & Dambroise, 2002 : 24)

Critères	Eléments à observer
<i>Critères minimum</i>	
Questions de pertinence	<p>Chaque question est-elle en lien avec les trois dimensions du thème de recherche ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espace • Epoque • Concept <p>Chaque question s'appuie t'elle sur une interprétation correcte des documents ?</p> <p>Chaque question est-elle une vraie question de recherche ? la réponse à la question ne se trouve-t-elle pas dans les documents ou dans les cours ?</p> <p>Chaque question est-elle différente des autres ?</p>
Exploitation des documents	<p>L'élève a-t-il mobilisé les principales caractéristiques du concept susceptible d'être exploités pour formuler ses questions ?</p> <p>L'élève a-t-il exploité des savoirs pertinents du cours pour formuler ses questions ?</p> <p>L'élève a-t-il exploité d'autres savoirs pertinents ?</p>
Prise en compte des documents	Les questions se fondent-elles sur les documents ?
<i>Critères de perfectionnement</i>	
Précision des questions	<p>L'élève a-t-il explicitement mentionné dans la formulation de chaque question</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les documents sur lesquels la question s'appuie • Les composantes de la situation historique sur laquelle la question s'appuie • La chronologie, les faits, les lieux, les institutions, les personnages
Organisation des questions	<p>Les diverses parties qui composent la question sont-elles cohérentes ?</p> <p>Certaines sous questions ne devraient-elles pas être rapprochées d'autres questions ?</p>
Correction du langage	La question est-elle formulée dans un sens correct ? a-t-elle du sens pour tout lecteur ?
Confrontation des documents	L'élève confronte-t-il des documents entre eux pour rechercher des informations qui posent question ?

Tableau 4: Critères d'évaluation de la compétence "communiquer sous forme d'une ligne du temps, d'un schéma, d'un tableau...". (D'après Bouhon. & Dambroise, 2002 : 13)

Critères	Commentaires des critères	Indicateurs à déterminer en fonction de chaque situation
<i>Critères minimum</i>		
Pertinences du mode d'organisation	La manière d'organiser les informations est-elle pertinente ? Dans une optique minimale, on s'assurera que le mode d'organisation répond au problème posé dans la tâche et les consignes. Le choix d'un mode d'organisation dépend du type d'informations à communiquer (présenter des données chronologiques, des données comparables ...), du destinataire à qui l'on s'adresse (public adulte ou jeune, public averti ou non ...) et du contexte défini (un panneau pour une exposition, un transparent pour une présentation, un tableau à reproduire dans une brochure ...).	<ul style="list-style-type: none"> - organisation selon un axe vertical et/ou horizontal ; - organisation circulaire ; - organisation hiérarchisée ; - organisation en parties distinctes
Lisibilité du mode d'organisation	On s'assurera aussi que le mode d'organisation est lisible. Le destinataire en question doit pouvoir en prendre aisément connaissance. Il ne faut pas consacrer trop de temps à comprendre son mode d'emploi.	<ul style="list-style-type: none"> - titre(s); - étiquettes des axes, des rubriques
Choix et exactitude des informations à communiquer	Le contenu va-t-il à l'essentiel ? Dans une optique minimale, il s'agit de s'assurer que la production communique bien l'essentiel de l'information et que celle-ci est correcte. - L'élève a-t-il gardé les informations incontournables et écarté les informations plus secondaires en fonction des consignes, des contraintes d'espace, ... ? - Les informations qu'il a choisies sont-elles correctes ? Les maîtrise-t-il suffisamment ? Les termes, les données sont-ils corrects ? Les liens ont-ils un sens ?	Tout dépend de chaque situation. Faire l'inventaire des éléments essentiels à présenter en fonction du problème posé. - sujet ; - contexte ; - données d'identification ; - liens ; - ...
Mise en relief des informations à communiquer	<ul style="list-style-type: none"> - Les informations sont-elles bien mises en relief, en évidence ? La mise en évidence passe d'abord par l'économie des moyens utilisés. Il faut vérifier si les moyens utilisés ne donnent pas une impression de surcharge, s'ils ne se répètent pas de façon inutile, si des éléments parasites ne freinent pas la lecture. - La mise en relief passe également par l'utilisation de codes visuels, de techniques pour souligner l'essentiel à communiquer. Il 	<ul style="list-style-type: none"> Jeu de polices et de tailles de caractères ; - jeu de couleurs différentes ; - usage d'encadrés, de soulignés ... ; - légendes de couleurs ; - ... Jeu de polices et de tailles de caractères ; - jeu de couleurs différentes ; - usage d'encadrés, de soulignés ... ; - légendes de

	faut bien sûr que chaque code utilisé ait un sens, qu'il ait pour fonction de communiquer une information distincte des autres.	couleurs ; - ...
<i>Critères de perfectionnement</i>		
Soin	La mise en page est-elle soignée ? Dans une optique de perfectionnement, on valorisera une mise en page particulièrement soignée.	Écriture lisible - collages soignés - traits et encadrés correctement tracés - pas de rature - ...
Equilibre	La mise en page est-elle équilibrée ? Dans une optique de perfectionnement, on valorisera les compositions particulièrement équilibrées	Le cadrage est centré (transparent) - pas de déséquilibre " espace rempli – espace vide " - ...
Orthographe	Dans une optique de perfectionnement, l'absence de faute d'orthographe est aussi à valoriser.	

Le canevas proposé sous forme de fiche, renferme les informations suivantes :

- Mention de la compétence terminale.
- Mention du moment-clé concerné.
- Énonciation d'une tâche et de consignes spécifiques qui permettent à l'enseignant et à l'élève de se donner une image commune du type de production et du niveau d'exigence souhaités.
- Temps nécessaire à la réalisation de la tâche.
- Description des ressources mises à disposition de l'élève.
- Précision du type d'aide fournie par l'enseignant aux élèves.
- Précision des savoirs et savoir-faire à mobiliser pour réaliser la tâche.

Les travaux de recherches de Jadouille, Bouhon & Dambroise (2002), offrent des repères aux enseignants d'histoire pour construire des dispositifs d'évaluation qui répondent à leur attente. Il s'agit des situations d'intégration, des grilles d'évaluation et la mise en œuvre des démarches d'auto-évaluation.

La recherche en didactique de l'histoire est assez vaste. Ses aspects touchent aux fondements de l'enseignement de l'histoire à l'école, ses pratiques enseignantes et évaluatives. Mais depuis quelques années, des recherches en didactiques suggèrent des innovations tant du point de vue épistémologique que praxéologique.

2.1.11. Enseigner l'histoire par les technocultures

Nombreux sont ces auteurs qui abordent la question de la numérisation de l'école, ses enjeux et perspectives dans l'enseignement de l'histoire. Joubert Grazyna (2013), dans son

mémoire de master, soutient que depuis ces quatre dernières décennies, la population mondiale a dangereusement doublé, faisant naître d'autres modèles, d'autres habitudes, d'autres exigences, à l'instar du numérique qui interpellent l'école dans son rôle de création de valeurs, motivation, volontariat, autonomie et travail collaboratif, optimisme, adaptabilité et créativité. Le numérique offre d'immenses potentialités en termes d'attractivité à communiquer, à échanger, à s'ouvrir au monde, mais aussi pour l'enseignement disciplinaire. Il vient rompre la logique d'une école traditionnelle, aux cours magistraux souvent source d'ennui, à l'autoritarisme de l'enseignant, à la linéarité des rythmes scolaires, aux contraintes et découpages disciplinaires, à l'obsession des programmes et des examens, etc., et remplacer le tableau noir, la craie, le cahier, l'ardoise, le manuel scolaire, etc., par le tableau blanc interactif, l'ordinateur, les didacticiels, le vidéoprojecteur, les diaporamas informatiques, internet, les smartphones, les plates-formes numériques, etc.

Selon Mériaux et Genevois (2007), les TICE favorisent sur le plan de l'enseignement disciplinaire, l'accès à l'information, l'acquisition des compétences, le développement de l'autonomie, motivation, auto-évaluation, soutien et remédiation. Dans l'enseignement de l'histoire, ils facilitent l'acquisition et l'enrichissement de la recherche raisonnée d'informations, variées et vérifiées, la confrontation critique des documents et la production d'une réflexion personnelle. Dans cette perspective, la démarche mise en œuvre vise à sélectionner et confronter des données sur un sujet, évaluer la pertinence des sources d'informations trouvées, travailler en autonomie, construire des cartes, et réaliser une production écrite. Il s'agit notamment de :

- Recherche documentaire et critique/validation des sources
- Utilisation des sites avec lecture et prélèvement des informations
- Analyse d'images vidéo et séquences filmiques
- Visites virtuelles, études d'arts patrimoniaux
- Utilisation des logiciels éducatifs
- Animation des documents (diaporama, animation multimédia)
- Présentation des cours, fiche méthodologique
- Production d'élèves multimédia

Les technologies de l'internet sans fil, le tableau numérique, les réseaux d'établissements, les logiciels de création multimédias, les systèmes de publications sur internet (blogs et autres sites), et les nouveaux environnements numériques de travail, font évoluer l'enseignement de

l'histoire à l'école, aussi bien pour les enseignants, les élèves et les familles. Pour l'enseignant, elles offrent la possibilité de diversifier leurs pratiques enseignantes, de mieux préparer leurs cours, de les rendre plus attractifs, de perfectionner leurs pratiques d'évaluation et d'accompagner le travail personnel des élèves. Les apprenants, natifs numériques, voient en ces dispositifs très familiers, des sources intarissables d'imagination, d'éveil, de distraction, de savoir, etc., qui leur permettent de devenir co-auteur des cours, d'améliorer les apprentissages et de remédier aux échecs scolaires. Ils visent les objectifs intellectuels c'est-à-dire faire acquérir des méthodes d'analyse des informations, les objectifs culturels à savoir favoriser la compréhension du monde, et les objectifs civiques c'est-à-dire favoriser l'insertion civique et professionnelle de l'individu.

Selon Cornu & Véran (2014), la réussite de la numérisation de l'école invite à repenser la pédagogie. Car, les pédagogies traditionnelles où le maître sait et contrôle tout, ne peuvent être transposées à l'identique dans une situation de réseau, d'ordinateurs, etc., où le maître joue le mentor, accompagne et oriente les apprenants. L'intégration du numérique encourage le travail collaboratif, et oblige de définir des stratégies pédagogiques qui prennent en compte un rapport à l'architecture spatiale, temporelle, organisationnelle et évaluative. L'apprentissage individuel et collaboratif, en réseaux sur les réseaux, aux outils mobiles, etc., sont encouragés. Mais jusqu'ici, l'approche du numérique dans l'éducation est fortement technologique avec des outils comme l'ordinateur, les smartphones, les tableaux interactifs, calculatrice, etc.

Selon Tchameni Ngamo (2007), l'intégration du numérique dans le système éducatif du Cameroun part de 1991, à travers le projet canadien baptisé « lycées SOFATI ». Après la loi d'orientation de 1998, la promotion des « centres de ressources multimédias », dont les objectifs visent l'amélioration de la qualité de l'éducation, renouvèlent les méthodes d'enseignement jugées trop théoriques, et réduisent les taux d'échecs scolaires. Malgré la présence de ces dispositifs technologiques dans certains établissements, Tchameni Ngamo (2007 : 46), fait remarquer qu'ils ne sont véritablement pas intégrés dans les pratiques pédagogiques. Et pour causes : l'insuffisance d'ordinateurs, le manque de connexion internet, le manque de ressources humaines qualifiées, l'absence d'institutions de financement, l'augmentation exponentiel des effectifs..., l'éloignement et l'enclavement de certaines écoles. Alors que, la Corée du Sud et les pays bas, disposent dès le scolaire des infrastructures TIC, ainsi qu'un accès internet dans chaque salle de classe. Cette disparité s'explique à travers la politique éducative mise en place. Par exemple, au pays bas, les instances concernées par

l'éducation signent des accords nationaux afin d'améliorer l'enseignement en mettant en place un modèle qui cherche à établir un équilibre entre la vision de l'établissement, le développement professionnel des enseignants, le contenu numérique et les infrastructures.

Dans cette démarche, l'utilisation des TICE dans l'enseignement de l'histoire pose un ensemble de problèmes :

- Absence de ressources numériques conformes aux contenus à enseigner ;
- La technicité des outils fait obstacle, la formation étant jugée insuffisante ;
- Absence de politique incitative à l'utilisation des TICE ;
- Les contraintes pédagogiques et organisationnelles, etc.

L'intégration des TICE génèrent de nouveaux défis pour la mission de l'école, de la pédagogie et du métier d'enseignant d'histoire. A ce sujet, Sylvie Octobre, professeur des universités en France, spécialiste de la sociologie de la culture et précisément des pratiques culturelles des jeunes, s'intéresse aux inégalités sociales et de genre ainsi qu'aux transmissions et changements induits par les outils numériques. Elle traite dans ses articles de 2014, 2017 et son ouvrage de 2018 de la révolution numérique et des mutations culturelles et sociales qui en découlent. Elle fait le constat selon lequel, dès leur tendre enfance, les enfants apprennent à manipuler les tablettes numériques pour regarder des vidéos, les casques sur les oreilles pour écouter de la musique, les smartphones pour lire, les blogs, sites interactifs et réseaux sociaux pour échanger, communiquer, etc. L'emploi qu'ils en font est fonction de leurs origines sociales et de leurs trajectoires. Ce passage des jeunes au numérique engendrent un régime multi-médiatique c'est-à-dire un univers de démocratisation d'accès aux contenus culturels qui met en évidence le métier de consommateur culturel. Dans ce régime technoculturel, les jeunes ont la capacité d'intervention, notamment, de création, médiation et de réception des contenus culturels. Ils sont à la fois consommateurs et acteurs d'où l'expression *consom-action*²⁴. A ce sujet, le smartphone s'illustre du fait de sa capacité à recevoir, produire et diffuser des contenus, comme le premier terminal culturel des jeunes.

Les technocultures désignent un ensemble de contenus, de modes opératoires de contenus, de techniques de construction et de présentation de soi, mais aussi de savoir (savoir-faire, savoir-être et faire-savoir), de normes et d'idéologies. C'est une technologisation des rapports à la culture et une culturalisation des rapports à la technologie. L'intégration des

²⁴ Selon Octobre (2018), les jeunes produisent du contenu culturel à partir de leurs dispositifs techno-culturels. Ils sont considérés comme acteurs, mais aussi consommateurs, tout en faisant attention aux équilibres.

technocultures dans l'enseignement de l'histoire à l'école représente un intérêt pour ce qui est l'initiation aux sciences historiques dans ses démarches de recherches des informations sur internet et de l'utilisation des logiciels éducatifs.

Les recherches du professeur Octobre (2014a, 2017b, 2018c), font ressortir l'influence de la médiatisation culturelle, des industries culturelles, de l'audiovisuel, des médias sociaux sur les comportements et l'apprentissage des jeunes à l'école. Ses analyses laissent entrevoir des technocultures juvéniles, des traits caractéristiques et des rapports qui s'y édictent dans un contexte comme celui de la France. Ce contexte est celui d'une raréfaction de la jeunesse, d'une tension sur son intégration sociale et d'une surabondance d'équipements et de contenus culturels. A bien des égards, cette situation est similaire à celle du Cameroun, où prévaut une abondance d'équipements comme le smartphone, l'internet et logiciels éducatifs, mais dont l'intégration effective dans les pratiques enseignantes pose toujours débats.

2.1.12. Enseigner l'histoire pour mieux vivre dans les conditions de l'anthropocène

La théorisation de la grande histoire, formulée par David Christian (1991), mieux connue dans l'univers éducatif anglo-saxon, a permis à certains auteurs de revendiquer pour le compte de leurs pays, une réforme des curricula d'histoire pour les détacher en partie du récit national, et y associer un enseignement de l'histoire de l'univers, de la terre, de l'évolution de l'humanité et des crises écologiques actuelles. C'est une histoire qui s'adapte à l'anthropocène et prépare les élèves à mieux y faire face. Selon Walter (1994), l'historien sait faire trois choses : jouer sur les durées, lire les représentations en tant que composantes à part entière du réel et articuler les différents niveaux d'analyse de la réalité. Cela revient à dire que le rôle de l'historien est d'une part d'interroger la temporalité de l'environnement. A ce niveau, le travail de l'historien peut consister à restituer les faits dans une logique évolutive, établir une analogie entre des similitudes des crises écologiques passées avec celles du présent, replacer les situations dans sa spécificité temporelle sociale en raisonnant sur les différentes durées, découper le temps en différentes durée pour appréhender ce qui s'est passé dans la durée, articuler le temps des hommes à celui de la nature, etc. D'autre part, l'historien restitue les usages sociaux de la nature en veillant à passer de la Macro-histoire à la Micro-histoire. Concrètement, il s'agit de définir les rapports des sociétés à l'environnement, l'idéologie, les problèmes écologiques et leurs influences dans les sociétés, etc. Clairement, l'étude de l'éco-histoire situe les consciences humaines dans les actions d'une perspective durable. Il est intéressant comme le pense Lange (2020), d'interroger sur le plan curriculaire les questions

d'échelles (temporalité, spatial et complexité), les rapports à l'autre (l'humain actuel, passé et futur, les non humains) et celles incluant la santé pour penser le futur, non comme déconnecté du présent et du passé mais comme continuité

Les travaux du professeur Terry Haydn de l'université de l'Est d'Angleterre sont essentiels pour comprendre les débats sur l'enseignement de l'histoire à l'école. Dans son article de 2010, intitulé *secondary history : current themes*, publié dans une revue : *debates in history teaching* et dans celui de 2012, intitulée : *history in schools and the problem of « the nation »*, paru dans le dossier : *education sciences 2(4)* ; l'auteur pose un ensemble de questions sur le but et le statut de l'enseignement de l'histoire à l'école Anglaise. A la suite des recherches et des résultats d'inspection, des travaux d'éminents universitaires dans le domaine de l'enseignement de l'histoire et des déclarations d'hommes politiques qui suggèrent le retour à un enseignement de l'histoire à l'école selon le modèle positiviste ; ce qui suppose la transmission d'un passé national et le développement de sentiments utiles pour la cohésion sociale, la loyauté envers l'Etat, l'identification et l'appartenance à une communauté et la solidarité sociale envers ses concitoyens ; l'auteur rappelle que les arguments qui militent pour un retour à l'histoire scolaire selon le modèle positiviste reposent sur la méconnaissance de l'histoire et la non prise en compte des aspirations et défis actuels de la société Anglaise. Pour lui, le modèle de la nouvelle histoire qui émerge dans les années 1970, présente plus d'intérêts que le positivisme. En réalité, Terry Haydn plaide pour une introduction dans l'enseignement de l'histoire à l'école, de l'utilisation des TIC, mais aussi de l'élargissement des perspectives thématiques de l'histoire scolaire. La réforme éducative poursuivie dans l'école Anglaise est pour lui l'occasion de résoudre les problèmes qui se posent à l'enseignement de l'histoire. Il s'agit du désintérêt que les élèves manifestent vis-à-vis de l'étude de l'histoire ; ce qui s'explique par des pratiques enseignantes de moins en moins adaptées, notamment le paradigme transmissif.

Dans l'appel à communications scientifiques de décembre 2020, de *International Society for History Didactics (ISHD)*, Terry Haydn et Harry Haue, Enseignant de didactique de l'histoire à l'université du Sud de Danemark, organisateurs du symposium, proposent une orientation sur comment l'enseignement de l'histoire doit s'adapter à l'arrivée de l'anthropocène. Dans ce résumé, ils partent des défis actuels auxquels la planète est confrontée, notamment les crises écologiques et le changement climatique, pour proposer une perspective historique de l'enseignement des 17 objectifs du développement durable. La période anthropocénique, révélée par le célèbre chimiste Paul J. Crutzen's à travers son

hypothèse formulée en 2002, selon laquelle depuis la révolution industrielle Anglaise, accélérée avec la deuxième Guerre Mondiale, le monde est passé de l'holocène à l'anthropocène, ce qui implique une menace pour la survie de l'homme. Cette hypothèse a des conséquences sur l'éducation, et particulièrement sur la didactique de l'histoire.

En 2015, l'ONU a édicté 17 objectifs de développement durable pour la planète. Les recherches en didactiques de l'histoire suggèrent une approche historique de l'enseignement de l'histoire à l'école fondée sur ces objectifs. La finalité est de développer une conscience historique et comprendre la perspective historique de ces objectifs. Par exemple, la perspective historique du premier objectif du développement durable qui vise à lutter contre la pauvreté dans le monde ; ce qui commande que l'on se plonge dans le passé pour examiner les inégalités qui ont existées dans les sociétés anciennes, et à partir desquelles on peut mieux comprendre les inégalités dans le monde. Dans cette logique, les élèves développent une conscience historique et sont mieux qualifiés à vivre dans les conditions de l'anthropocène.

Terry Haydn dans sa communication de Pologne 2020 sur : *Where is the Anthropocene in school history ? A view from the UK*, prolonge le raisonnement en suggérant des transformations radicales de l'enseignement de l'histoire à l'école Anglaise, pour un futur meilleur et pour prendre la mesure de la gravité actuelle, telle que révélée par le professeur Martin Rees, qui affirme que la planète terre a 50% de chance de s'écrouler en 2100 sous le poids des crises écologiques. Curieusement, les curriculums d'histoire en Angleterre et même dans la majorité des pays ne font pas mention de cette menace, tout au moins, du changement climatique. Pourtant, les pays comme la nouvelle Zélande et la suisse ont entamé des reformes des curricula d'histoire dans ce sens.

Susanne Popp & Philip Bernhard, participant du symposium de Pologne 2020, sur comment l'enseignement de l'histoire doit s'adapter à l'anthropocène, proposent dans leurs communications : *Big history in the history classroom – one response to the challenges of the Anthropocene Era ?* l'introduction de la grande histoire de David Christian dans les curriculums d'histoire scolaire, afin de préparer les élèves à mieux vivre dans les conditions de l'anthropocène. C'est également l'idée de Urte Kocka, dans sa communication intitulée : *The Anthropocene and New Challenges for Teaching History Classes*, qui suggère l'enseignement de la grande histoire à l'école, du fait de sa perspective à susciter une compréhension des trajectoires de l'univers, de l'évolution humaine et des sociétés.

Somme toute, les recherches en didactique de l'histoire privilégient la piste d'une introduction des paradigmes liés à l'éco-histoire dans les programmes d'études en histoire. Dans cette approche, les classes d'histoire contribuent à développer une conscience historique mais aussi écologique, qui prépare les apprenants à mieux vivre dans les conditions de l'anthropocène.

2.2.APPROCHES THEORIQUES D'UN ENSEIGNEMENT DE L'ECO-HISTOIRE A L'ECOLE

Les théories convoquées aident à comprendre les différents mécanismes disciplinaires, sociaux et didactiques qui entrent en jeu dans l'introduction d'un enseignement relatif à l'éco-histoire avec des dispositifs technoculturels.

2.2.1. Histoire globale de Braudel (1958)

L'historien Braudel (1958), conçoit l'histoire comme la somme de toutes les histoires possibles, une collection de métiers et de points de vue, d'hier, d'aujourd'hui, de demain. Voilà pourquoi, en considérant les travaux de ses prédécesseurs, il permet de comprendre que toutes les sciences de l'homme y compris l'histoire, sont contaminées les unes aux autres. Elles parlent le même langage ou peuvent le parler. Il introduit l'histoire de la longue durée selon la logique que le temps d'aujourd'hui date à la fois d'hier, d'avant-hier et de jadis. Pour qui veut saisir le monde, il s'agit de définir une hiérarchie de forces, de courants, de mouvements particuliers, puis de ressaisir une constellation d'ensemble. Le désir de l'histoire, science de l'homme de s'affirmer par rapport aux autres, l'a conduit à de nouvelles curiosités. Faisant partie de l'univers social, elle tend à saisir le social dans son entier, dans sa totalité. Elle se voit alors empiéter dans les domaines des sciences voisines pour saisir la complexité d'un phénomène. C'est le cas des recherches collectives sur les aires culturelles conduites par une équipe de scientifiques de l'univers social, qui permettent de comprendre le fonctionnement des entités politiques comme la chine, inde, Russie, Amérique latine, etc.

Fernand Braudel introduit la notion de durée sociale. Pour lui, tout travail historique décompose le temps social. Il distingue le temps bref, de courte durée, à la mesure de l'individu, de la vie quotidienne, de nos prises rapides de conscience, de l'événement, qui véhicule un récit précipité, explosif à l'image du journaliste, du chroniqueur qui s'intéresse à des médiocres accidents de la vie tels un incendie, une catastrophe ferroviaire, le prix du blé, une représentation théâtrale, etc. Le temps court s'observe exclusivement dans l'étroite actualité, l'attention orientée vers ce qui bouge vite, brille à tort ou à raison, ou vient de

changer au fait du bruit, etc. c'est faire de l'histoire factuelle, au même titre qu'un sociologue avec ses questionnaires, qui livre les résultats d'une enquête en trois mois. C'est le temps court de toutes les formes de la vie, ce qu'il appelle la micro histoire et qui touche à l'économie, social, politique, culturel, littéraire, géographique, institutionnel, religieux, etc.

Pour lui, la science historique loin du sensationnel doit se méfier du temps court, de l'événementiel, de cette histoire traditionnelle, qui en réalité ne repose que sur des faits spontanés, de courte durée, sans épaisseur temporelle et qui se limite à la vie des individus. La rupture avec les formes traditionnelles de l'histoire a été une rupture totale avec le temps court. L'avènement de la nouvelle histoire économique et sociale introduit un récit de la conjoncture qui met en cause le passé par tranches des jours et an. L'étude d'une courbe des prix, une progression démographique, le mouvement des salaires, les variations du taux d'intérêts, l'étude de la production, etc. commandent qu'on s'étale sur une période plus au moins conséquente par tranches de dizaines, vingtaines et même cinquantes années. Un nouveau mode de récit historique, le récit de la conjoncture, de l'inter cycle, de la tendance séculaire, de crises structurelles, commandent qu'on s'étale sur une période longue. La contrainte géographique illustre bien cette chronologie historique. L'homme, prisonnier des siècles durant, de climats, de végétations, de populations animales, de cultures, d'un équilibre lentement construit, dont il ne peut s'écarter sans risque de remettre tout en cause. L'histoire de longue durée traverse les sociétés, les mondes, les psychismes, etc. La longue durée se présente donc comme un personnage inédit, qui élargit les études et les curiosités. Au-delà de la longue durée, Fernand Braudel établit une histoire qui s'intéresse à la réalité sociale sur le prisme de l'espace qu'elle occupe. Il ouvre la voie à l'étude de l'histoire qui pense le temps à l'espace ou espace et réalités sociales. Les sciences sociales y compris l'histoire doivent faire à une conception de plus en plus géographique de l'humanité. De ce modèle, se dégage l'histoire des rapports entre l'homme et l'environnement : l'éco-histoire.

La théorie de Fernand Braudel ouvre la voie à l'étude de l'histoire de l'environnement, dans sa trajectoire et réalités sociales qu'elle soulève. C'est une nouvelle niche pour l'historien soucieux de la survie de l'homme, de l'équilibre écologique, de la construction d'une conscience au patrimoine, etc. L'incidence dans les écoles, serait l'étude des faits environnementaux, une meilleure connaissance des mécanismes de transformation subie entre l'homme et l'environnement, et certainement une meilleure adaptation, sinon, une transformation des cadres de vie de l'homme.

Un autre historien, David Christian, va s'intéresser à cette problématique, et en arrive à formuler une théorie, celle qui va au-delà de la longue durée, estimée à quelques années par Fernand Braudel, mais à des milliards d'années par David Christian.

2.2.2. *Big history* de David Christian (1991a, 2013b, 2018c)

David Christian en 1991, à travers le *journal of world history*, pose sur la table la question de l'échelle à laquelle l'histoire doit être étudiée tant dans sa dimension géographique que sur le plan temporel. La réponse qu'il formule marque le début de ce qu'il appelle *big history*. L'histoire dans sa conception est étudiée à l'échelle géographique toute entière c'est-à-dire dans sa dimension planétaire, du monde entier. Il soutient que le temps de l'histoire remonte jusqu'au début de l'univers, du *big bang*. L'étude consacre la totalité du temps c'est-à-dire explore le passé à de nombreuses échelles de temps différentes jusqu'à celle de l'univers. Une échelle de 10 à 20 milliards d'années. La grande histoire commence donc lorsque l'univers ne mesure qu'un seul point de la taille d'un atome et se termine par une planète du XXIème siècle, habitée par des milliards de personnes. C'est une histoire qui englobe la géologie préhistorique, l'évolution humaine, l'être agraire, la peste noire, les voyages de Colomb, la révolution industrielle et le réchauffement climatique. Elle représente un nouveau type d'histoire qui se construit à partir des connaissances historiques et des sciences de pointes. A l'ère du réchauffement climatique, où le sort de la planète terre est en jeu, la grande histoire permet de saisir les échelles de temps qui nous permettent de comprendre l'histoire de l'humanité dans le contexte de son impact écologique sur la planète.

En 2011, David Christian, appuyé sur la théorie du *big bang* et du *Maps of time*, définit les interactions du monde naturel avec les arrivées plus récentes de la flore, de la faune, et des êtres humains. Il étudie les origines de l'univers, les étoiles et les galaxies, le soleil et le système solaire, y compris la terre. Il s'appesantit sur l'évolution de la planète avant l'habitation humaine, et examine le développement de la société humaine depuis l'ère paléolithique en passant par la transition vers l'agriculture, l'émergence des villes et des Etats, et la naissance de la période industrielle moderne jusqu'aux suggestions d'avenirs possibles. C'est donc un récit fascinant du monde, de la création de l'espace-temps aux perspectives du réchauffement climatique et une façon nouvelle de regarder l'histoire qui s'étend du début des temps jusqu'à nos jours. C'est une histoire du monde à une échelle sans précédent. Les sciences comme la cosmologie, la géologie, l'archéologie, les études sur la population et l'environnement contribuent à l'enrichir.

L'éco-histoire trouve fondement dans cette nouvelle façon de faire de l'histoire et de l'enseigner à l'école. La connaissance de l'évolution de la terre, dans sa dimension géographique et temporelle globale, permet de mieux comprendre les différents rapports de l'homme à son environnement qui se développent au fil du temps et selon les sociétés, de cerner les crises écologiques actuelles et les stratégies pour sauver la planète. L'enseignement de l'histoire à l'école, en s'appuyant sur cette théorie de David Christian, intègre l'étude des faits écologiques, des hommes, des trajectoires, des représentations, et fait émerger une nouvelle conscience, celle de la préservation de l'environnement, qui apparaît comme capital pour cette période chaotique. La réussite de cette entreprise nécessite une organisation rigoureuse des savoirs, une transposition didactique, dont le mérite consiste à sélectionner les savoirs et les modalités d'opérationnalisation dans les pratiques enseignantes. L'étude de la transposition didactique est donc importante, surtout dans la mesure d'introduire de nouveaux savoirs.

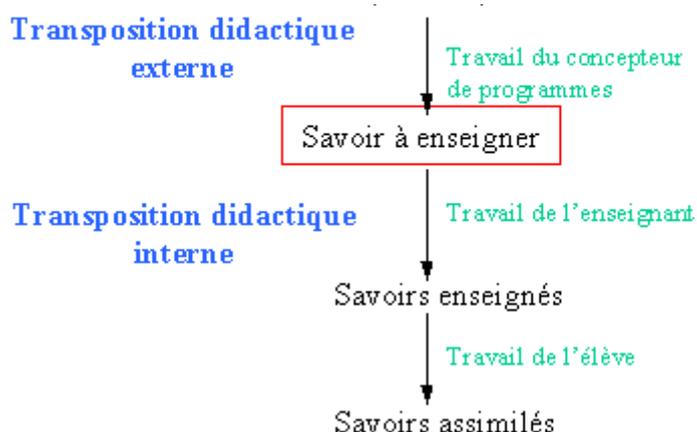
2.2.3. Transposition didactique de Chevallard (1985)

❖ Présentation de la théorie

Les savoirs enseignés et appris dans les écoles sont bien différents des savoirs produits par les communautés scientifiques universitaires. C'est le phénomène de transposition didactique qui est opéré. Ce concept a été mis en exergue par Verret (1975), mais repris par Chevallard en 1985. Il est construit autour de trois pôles en relation qui forme le système didactique. L'élève (pôle psychologique), l'enseignant (pôle sociologique), et le savoir (pôle épistémologique) interagissent dans un espace déterminé.

La figure ci-dessus présente clairement le processus d'une transposition didactique.

Figure 1: Transposition didactique



Source : www.google.com/transposition-didactique/ tirée le 30 juillet 2020.

Les savoirs savants sont des corpus de connaissances produits par la communauté scientifique universitaire, reconnus et validés par leurs pairs et enrichis fréquemment. Les savoirs à enseigner correspondent à une scolarisation du savoir savant objectivé dans les curricula prescrits, les textes officiels qui définissent les contenus, les méthodes, matériels didactiques, etc. Les savoirs enseignés, traduisent le curriculum réel, exécuté par l'enseignant dans ses pratiques enseignantes.

Le processus de sélection des savoirs à enseigner est fonction des buts poursuivis par le système éducatif et les programmes de formation. Pour Chevallard (1985), le système didactique s'inscrit dans la société, la noosphère constituée des universitaires, des inspecteurs, des représentants du système d'enseignement, des syndicats d'enseignants, des parents, des représentants politiques, etc. procèdent à une négociation pour définir les contenus d'enseignement à l'école. Les programmes éducatifs sont donc l'aboutissement d'un compromis des représentants des acteurs scientifiques, sociales, politiques et académiques, en accord avec les normes et valeurs sociales et donc de mise en tension. Les modifications permanentes du curriculum dans le système d'enseignement correspondent à une double attente : les savoirs enseigner et enseignés doivent être en adéquation avec le savoir savant sous peine de discréditation tandis que les savoirs enseigner et enseignés doivent être suffisamment éloignés du savoir des parents pour être crédibles. Cette évolution prend en compte les nouvelles découvertes de la recherche scientifique, mais aussi les nouveaux enjeux sociaux. Chevallard désigne ce processus sous le vocable de vieillissement biologique et moral.

Les conditions dans lesquelles le savoir est transmis sont bien différentes de celles dans lesquelles il est produit, ce qui entraîne une structuration particulière. Le processus de transformation des savoirs différent selon qu'il s'agisse des savoirs savants ou des savoirs

enseigner. Thouin (2020), fait remarquer que cette transformation des savoirs savants en savoirs scolaires peut prendre une ou plusieurs formes :

- La dogmatisation : donne l'impression que les savoirs sont immuables et irréfutables
- La décontextualisation : n'établit pas de liens entre les savoirs
- La dépersonnalisation : ne présente pas les scientifiques à l'origine du savoir
- La désyncritisation : fait perdre sa cohérence au savoir scientifique
- La programmation : réorganise le savoir selon une logique scolaire
- La reformulation : reformule le savoir sous forme de compétences, objectifs, etc.
- L'opérationnalisation : place l'accent sur les savoirs qui peuvent être évalués

Le savoir enseigner n'est pas également transmis tel quel. Il fait l'objet d'une transformation de la part de l'enseignant et aussi des élèves : c'est une transposition didactique interne dans laquelle de nombreux paramètres entrent en jeu : l'établissement, le type de pédagogie, la formation de l'enseignant, son rapport à la discipline enseignée, ses représentations à l'égard de ses élèves, le sens qu'il confère aux finalités éducatives, les opinions de ses collègues, ses compétences pédagogiques, l'évaluation, les manuels, etc. Le savoir appris est la personnalisation des savoirs enseigner par l'élève ; il tient compte d'un ensemble de mécanismes : représentations de l'objet de savoir, de l'enseignant et de l'école, de son *habitus* social, ses capacités, son capital socioculturel, des relations qu'il entretient avec ses camarades, le genre auquel il appartient, etc.

La théorie de la transposition didactique de Chevallard (1985), a essuyé plusieurs critiques notamment sur la question de la transposition didactique externe et du savoir savant. Le savoir savant n'est qu'une ressource parmi tant d'autres. Il y a les savoirs de référence qui n'émanent pas exclusivement du monde universitaire c'est le cas des disciplines comme les activités physiques et sportives ou la grammaire. Ce savoir de référence n'est forcément pas produit par les universitaires. L'exemple de l'histoire, de la réflexion historique qui ne vient pas forcément de la communauté scientifique universitaire ; tout comme les contenus d'enseignement dans les écoles professionnelles ne dépendent pas des savoirs savants, mais de pratiques sociales de référence. Chevallard (1985), va de ce fait réévaluer sa théorie en élargissant le concept de savoir savant à celui de savoir de référence.

❖ **Opérationnalisation de la transposition didactique en histoire**

Une transposition didactique de l'histoire au premier cycle général, implique l'examen d'un ensemble de paramètres :

- La sélection et la transformation des savoirs-savants

Ce sont des corpus produits et reconnus par la communauté universitaire. Dans le cadre de cette étude, ces savoirs portent sur les inter-influences entre l'environnement et les trajectoires politiques, économiques et socio-culturelles des peuples et des sociétés. La valeur de cette étude est d'outiller les apprenants sur trois points précis : intellectuel, civique et culturel. Sur le plan intellectuel, il s'agit d'équiper les apprenants des connaissances passées, utiles pour comprendre les réalités du présent et se projeter dans le futur. Sur le plan civique, cette étude forme le futur citoyen au raisonnement, à l'étude documentaire, la distanciation et le travail sur la preuve. Sur le plan culturel, elle forge l'identité nationale, la mémoire sociale, la conscience collective qui permet à tout un chacun de s'identifier comme membre d'une communauté.

La sélection d'un savoir en rapport avec l'éco-histoire répond à un défi, celui de la survie de l'homme. En réalité, l'humanité tout entière proie sous le joug des crises écologiques qui créées un dérèglement climatique et des catastrophes qui menacent le mieux-être des hommes sur la planète. Les classes d'histoire s'érigent en lieux de débats, réflexion et transformation des mentalités qui aggravent ces crises. Le savoir de l'éco-histoire a donc un statut écologique, historique, économique, politique et social qui modèlent les comportements et favorise l'enracinement culturel, identitaire, les pratiques de démocratie et de justice écologique. Il privilégie les méthodes liées au raisonnement historique, à l'étude documentaire, à la distanciation et au travail sur la preuve.

La transformation d'un savoir-savant en savoir à enseigner implique la prise en compte d'un ensemble de paramètres liés à la dogmatisation, dépersonnalisation, programmation et la reformulation. La dogmatisation consiste à s'assurer de la véracité du savoir consigné dans les programmes d'études. Il ne doit pas faire l'objet de contestation, de réfutation, mais plutôt être une source d'enrichissement intellectuel. La dépersonnalisation consiste à se débarrasser des promoteurs ou garants de ce savoir inscrit dans les programmes d'étude. L'on procède ainsi pour éviter une fixation ou une colonisation mentale. La programmation est ce procédé par lequel on étale le savoir à enseigner par niveau d'étude et sur la durée scolaire. La reformulation consiste à disposer ce savoir en famille de situation, compétence à développer à la fin de l'enseignement.

La transposition didactique externe, s'effectue donc à l'extérieur d'une salle de classe. Elle se consigne dans les programmes d'études qui sont considérés comme des savoirs à enseigner.

- La transformation des savoirs à enseigner en savoirs enseignés

Il s'agit d'une transposition didactique interne qui repose sur les pratiques enseignantes et le cadre éducatif. En d'autres termes, pour en arriver à développer les compétences des apprenants, le praticien fait attention à un ensemble de paramètres : l'environnement d'apprentissage, l'approche pédagogique, son rapport au savoir étudié, les représentations à l'égard des apprenants, la finalité éducative recherchée, les outils didactiques à mobiliser, la régulation, etc.

L'environnement d'apprentissage traduit le cadre éducatif qui met en évidence un minimum de matériels didactique comme une salle de classe bien aérée et spacieuse, de l'électricité, un tableau, un vidéoprojecteur, internet, etc. tout ceci encourage et dispose les apprenants à la construction des connaissances. Le praticien fait attention à l'approche pédagogique qu'il met en exergue. Dans un paradigme de compétence, il veille à être l'accompagnateur, le facilitateur des apprentissages. L'élève joue le rôle de constructeur, parce que c'est lui qui manipule, expérimente et tire des conclusions. Par ailleurs, le praticien veille à entretenir des rapports de passion et d'amour avec le savoir enseigné. Cette pratique dispose les apprenants qui manifestent à leur tour un rapport passionnel au savoir. Il apparaît donc important que le praticien connaisse ses apprenants c'est-à-dire les forces et faiblesses que les uns et les autres manifestent lors de l'apprentissage. Dans son intervention didactique, il veille à parvenir au bout de l'objectif visé à savoir entretenir une mémoire historique et écologique. Un ensemble de ressources didactiques peut être mobilisé : documents écrits, iconographiques, documentaire audiovisuel, personne- ressource (témoignages), matériels locaux, etc. Le manuel a une importance capitale, mais comme nous sommes dans une démarche avangadiste, l'enseignant peut se contenter de ses fiches didactiques, de ses recherches et du matériel qu'il constitue pour dispenser une leçon. La régulation des apprentissages s'opère à partir d'un ensemble de geste que le praticien met en place, et qui assurent la continuité de l'action pédagogique.

- La transformation des savoirs enseignés en savoirs appris

Il s'agit du processus d'apprentissage qui s'opère dans la cognition des apprenants. Plusieurs paramètres entre en jeu : rapport au savoir, démarches d'apprentissage, techniques de travail, approche genre, motivation, etc.

La théorie de la transposition didactique décrit les étapes qui correspondent à l'enseignement/apprentissage de l'histoire au collège. Elle permet de privilégier le recours à un ensemble de dispositifs instrumentaux et procéduraux qui encouragent le développement des compétences des apprenants

2.2.4. Modèle de Raisonnement historique de Lautier (1997a, 2001b)

Les didacticiens de l'histoire s'accordent pour reconnaître que l'apprentissage de l'histoire suppose une entrée par les modes de pensée historique. Ces modes de pensée supposent un raisonnement historique qui relève du raisonnement naturel et mobilise la mémoire sociale des apprenants. Pour construire la pensée historique, le praticien suit les démarches de la périodisation et de la conception. Le modèle intermédiaire d'apprentissage de l'histoire développé par Lautier (1997), explique mieux les opérations d'apprentissage de l'histoire. Il établit que les apprenants placés en situation de construction de savoir transforment dans un premier temps le savoir historique en un savoir de sens commun. Cela revient à dire qu'ils donnent sens au savoir historique en le faisant entrer dans leur univers habituel et en établissant un rapprochement avec les savoirs déjà assimilés. Le rapprochement s'opère au moyen du raisonnement analogique spontané et débouche à la conceptualisation de l'histoire (choix des mots pour désigner une réalité historique passée ou passage du concept quotidien ou concept scientifique) qui s'opère par généralisation successive. Le processus qui s'en vient est celui de la rationalisation qui vise à formaliser le savoir de sens commun en un savoir légitime recevable. Cette rationalisation s'opère par les procédés de distanciation qui oblige les élèves à critiquer les sources, à contrôler le raisonnement comparatif, à élaborer des entités historiques et la périodisation. Concrètement, le modèle intermédiaire d'apprentissage d'histoire suppose un processus de rapprochement qui prend appui sur la pensée du sens commun de l'élève, mais aussi de sa mémoire sociale. Ce rapprochement engendre la rationalisation qui immobilise les processus de distanciation de savoir : critique des sources, périodisation, contrôle du raisonnement analogique et élaboration des entités historiques.

La critique des sources est une opération importante dans les démarches d'historisation car vise à passer d'un simple récit à une narration historique ou récit historique. La critique des sources intervient en amont et invite les apprenants à exercer leur jugement sur la crédibilité d'une information. Les opérations associées à l'opération sont relatives au tri, à l'évaluation, à l'examen, etc. La périodisation renvoie à la construction des périodes historiques. L'apprenant manipule la durée pour reconnaître la multiplicité des temps. Il pratique une série d'opération de rationalisation : classer les événements, évaluer

leur poids relatif, classer selon les séries, selon les rythmes différents, concevoir des chevauchements et des emboitements, accorder une signification à certains moments, les nommer, les hiérarchiser, etc. Le but de cette démarche est de développer chez les apprenants, la capacité à donner sens à une période, en relation avec une problématique, mais aussi, à se familiariser avec les multiplicités de temps.

Le contrôle du raisonnement comparatif se produit lors de l'appropriation de nouvelles connaissances. La démarche de mise à distanciation consiste à exercer un contrôle sur le raisonnement analogique. Dans une classe d'histoire, le recours à la comparaison peut se faire en demandant aux apprenants d'établir les différences entre contextes, entre niveau des pouvoirs, sociétés, institutions, etc. Cet exercice favorise l'élaboration des modèles par la description et la désignation des écarts entre la réalité complexe et la réalité idéale. L'élaboration des entités historiques permet d'établir la distance entre le récit ordinaire et le récit historique. Cette opération engendre chez les apprenants des activités cognitives importantes. En utilisant au premier degré les entités déjà construites, les apprenants se placent dans une narrative qui touche à leur émotion, aux imaginaires et à l'identification. Mais en se référant à des personnages par la modélisation et la construction consciemment élaborée, l'apprenant se situe dans le récit historique.

Les opérations sus-évoquées rentrent dans le jeu d'un enseignement relatif à l'éco-histoire. Elles permettent de construire une conscience à l'environnement ; l'individu prend conscience qu'il y a eu un passé, dont les répercussions agissent sur le présent. Le futur se prépare à partir des actions qu'il pose dans le présent. Dans ce sens il cherche à améliorer son existence. Ce concept développe un ancrage à une appartenance, structure les identités, les actions et les visions d'un groupe social, une nation, une famille, etc. (Duquette, 2011). Le développement de connaissances, habiletés et volonté d'engagement dans l'analyse critique des problématiques et la participation démocratique à la prise de décision et à la résolution de problèmes environnementaux mérite de mettre l'accent sur le développement d'une conscience environnementale critique basée sur :

- Une vision globale de l'environnement perçu comme l'ensemble des relations interdépendantes entre les systèmes naturels et sociaux ;
- Une perspective historique dans l'étude des problématiques environnementales actuelles et futures ;
- L'étude des causes et des effets des problèmes environnementaux, et des solutions alternatives, à travers l'analyse des relations entre idéologie, économie et technologie,

et l'analyse des liens entre les économies et les gouvernements locaux, régionaux, nationaux et globaux ;

- Le développement de la pensée critique et des habiletés de résolution de problèmes à travers une variété d'expériences d'apprentissage de type pratique et interdisciplinaire qui mettent l'accent sur de vrais problèmes locaux et impliquent l'étude d'un grand éventail de sources et de types d'informations ;
- Le développement d'une éthique environnementale basée sur la sensibilité et la préoccupation de la qualité de l'environnement ;
- Le développement de compétences relatives à l'alphabétisation politique qui favorise la participation dans une variété de formes d'action sociale de nature à aider, à améliorer et préserver la qualité de l'environnement ;
- Requiert des stratégies pédagogiques appropriées

Somme toute, l'enseignement de l'histoire, à l'ère de l'anthropocène requiert des pratiques qui construisent un raisonnement historique et une conscience à l'environnement.

2.2.5. Interventions éducatives en histoire : Lenoir (1991) ; Boutonnet (2015)

Selon Lenoir (1991), les modèles d'intervention éducative favorisent la compréhension, l'explication, la transformation et la modélisation des pratiques d'enseignement. Leurs dimensions de planification se révèlent à travers les questions suivantes :

- Quelles sont les finalités socioéducatives poursuivies par l'enseignement et les apprentissages visés ?
- Quels sont les objets à enseigner en d'autres termes les contenus d'enseignement identifiés dans le curriculum ?
- A quels élèves s'adresse l'enseignement sur le plan psychologique, social et culturel ?
- Quelles sont les modalités d'enseignement adoptés ?
- A quelles ressources dois-je faire appel pour réussir cet enseignement ?

Le cadre théorique de l'intervention éducative contribue à modéliser les pratiques d'enseignement. En d'autres termes, il qualifie la fonction enseignante et décrit l'acte d'enseignement. Dans ce sens, c'est une pratique qui qualifie tout professionnel exerçant un métier relationnel et appelé à agir dans un environnement complexe. Elle traduit l'idée d'une action qui vient modifier un processus ou un système. Intervenir, c'est poser une action en vue de modifier quelque chose chez quelqu'un ou résoudre un problème chez quelqu'un. Elle désigne une activité interactive qui consiste pour l'intervenant à s'introduire dans un

processus en vue de modifier quelque chose dans la vie d'un être. L'intervention praxéologique porte sur un agir opérationnel qui décline une perspective, un état d'esprit, une manière de penser et de faire pour aider à réaliser l'apprentissage des élèves. Une intervention éducative est donc comprise comme l'ensemble des actes et discours singuliers et complexes, finalisés, motivés, et légitimés tenus par une personne mandatée intervenant dans une perspective de formation, d'autoformation ou d'enseignement dans un contexte scolaire en vue de poursuivre les objectifs d'apprentissage socialement déterminés. Elle met en évidence une médiation pédagogicodidactique qui prend en compte les aspects organisationnels et les perspectives institutionnelles et sociale de la médiation cognitive mise en place par les sujets apprenants dans leur rapport d'objectivation au savoir.

Les modèles d'intervention éducative sont importants pour comprendre les types de pratiques d'enseignement de l'histoire dont la finalité est d'aboutir à la pensée et la conscience environnementale. Quatre modèles d'intervention éducative se distinguent : le modèle d'hétérostructuration traditionnelle qui promeut la pédagogie du magistrocentrisme, de la révélation ; le modèle d'hétérostructuration cognitive de type coactive qui met en évidence la pédagogie de la découverte ; le modèle d'autostructuration cognitive qui met en exergue la pédagogie du tâtonnement et le modèle d'interstructuration cognitive qui met en évidence les pédagogies interactives.

Boutonnet (2015), formule à partir de ces modèles éducatifs des styles d'interventions pédagogiques en histoire que nous assimilons à l'enseignement relatif à l'éco-histoire. Ces styles d'enseignement présentent chacun des caractéristiques dont il convient de scruter pour voir celles capables de développer une pensée et une conscience environnementale.

Le style intensif de l'enseignement de l'éco-histoire caractéristique du modèle d'hétérostructuration traditionnelle. Il met en évidence le magistrocentrisme. Dans ce paradigme, l'enseignant a le plus recours au discours magistral. Il peut se servir du manuel inscrit au programme ou d'un document. Nous sommes dans le transmissif, ou, le rôle de l'élève est d'écouter ou de prendre des notes. Dans ce rapport horizontal, l'enseignant est dépositaire du savoir, le manuel ou le document est exploité pour les activités de lecture et étayer ce que dit le professeur. L'analyse de ce style d'enseignement révèle des difficultés à développer une pensée et une conscience de l'objet d'enseignement. C'est donc un style très peu recommandé, quand on considère l'optique de transformation des mécanismes de pensée, de production ou de consommation.

Le style extensif correspond au modèle d'hétérostructuration cognitive de type coactif. Dans ce paradigme, l'enseignement de l'histoire repose sur le recours du discours magistral dialogué avec les successions rapides de questions/réponses, et soutenu par une multitude de documents illustrant les propos de l'enseignant. Les documents très souvent de nature diverses (manuel, texte, photo, internet, carte, documentaire, etc.) suscitent l'intérêt des apprenants. Les activités de ceux-ci au-delà de l'observation, sont celles du repérage des informations dans les documents soumis à leur appréciation et l'organisation des informations sous forme de tableaux ou de schémas selon les orientations préétablie par l'enseignant. L'analyse de ce style d'enseignement révèle les démarches de la pensée historique et même de la construction de la conscience de l'objet d'étude. Dans ce sens, l'apprenant est initié à la recherche de l'information dans un ou plusieurs documents ; ce qui l'amène à les confronter et il revient à l'enseignant de procéder à la structuration des connaissances.

Le style critique de l'enseignement de l'histoire repose sur le modèle d'autostructuration cognitive et d'interstructuration cognitive développé par Not (1979) et repris par Lenoir (1991). Les pédagogies qui se révèlent sont celles du tâtonnement et des méthodes actives. Boutonnet (2015), structure ce style d'enseignement comme celui qui repose sur un exercice autonome de la méthode historique. Concrètement, le recours au cours magistral est modéré, mais l'activité d'enseignement repose sur la consigne donnée aux apprenants de rechercher les documents et même si l'enseignant met à la disposition des apprenants des documents, ils doivent être de nature différente. Les apprenants sont invités à avoir une démarche de problématisation, de formulation des hypothèses, de repérage des informations dans les différents documents, ce qui implique une confrontation, une critique, l'analyse et l'interprétation qui aboutit à la production d'un nouveau récit historique. Ce style d'enseignement est celui indiqué pour développer une pensée et une conscience relative à l'environnement, dans la mesure où il propose aux élèves des activités de recherche, l'analyse et l'interprétation. Le but est de rendre autonome, développer la création et le sens de l'innovation des apprenants, réaliser une transformation de modes de pensée ancrée dans une réalité sociale, s'approprier les temporalités du passé pour comprendre le présent et envisager une transformation durable de leurs modes de production et de consommation, pour un futur amélioré.

2.2.6. Théorie critique de l'éducation à l'environnement de Sauvé (1997)

La théorie critique telle que développée par Sauvé (1997), s'inspirent des travaux des sociologues (Geuss, 1987, Gibson, 1986, Bottomore, 1984 et Held, 1990 cité par Sauvé,

1997). Cette théorie se fonde sur le lien étroit entre la conception et l'agir, l'influence du contexte social et historique sur l'individu. Elle traduit la lecture critique des réalités sociales dans la perspective de favoriser la libération des aliénations et l'émancipation des personnes et des groupes sociaux. Dans ce sens, elle stimule la réflexion critique qui révèle les contradictions, les ruptures, les jeux de pouvoirs et les intérêts cachés qui privent les libertés et entretiennent les inégalités. La finalité est de responsabiliser les groupes sociaux appelés à prendre le contrôle de leurs conditions et modes de vie, à prendre activement part aux décisions qui leur concernent et envisager un futur selon leurs aspirations. C'est une théorie qui vise à transformer les réalités qui entravent le développement dans les sociétés. Pour le faire, elle associe réflexion et action dans une praxis critique. Elle privilégie la technologie comme source de résolution de problèmes humains et nie l'importance des réalités subjectives et affectives qui justifient l'exploitation sociale et l'utilisation abusive de la nature.

Dans l'univers éducatif, la théorie critique représente un potentiel certain. Elle permet de questionner la pertinence de l'éducation actuelle, l'orientation curriculaire déclinée à travers le choix de savoirs (instrumental, pratique ou réflexif), les modes d'enseignement et d'apprentissage. Par ailleurs, cette réflexion critique favorise une conscience libératrice, l'émancipation et l'actualisation du potentiel de tout un chacun qui conduisent au développement d'une société plus équitable. La théorie critique au-delà de son caractère positiviste est aussi interprétative c'est-à-dire axée sur le développement des personnes au moyen des activités ; et critique c'est-à-dire orienter vers l'action. C'est à ce dernier courant que se rattache notre recherche, dont la méthodologie indiquée est une recherche action participative, dans la mesure où elle favorise une transformation des praxis.

Dans la perspective d'une mise en place d'un enseignement relatif à l'éco-histoire, la théorie critique soutient une démarche qui repose sur trois piliers fondamentaux :

- L'histoire de l'environnement perçue comme interactions entre l'homme et l'environnement, avec pour finalité de résoudre les problèmes environnementaux ;
- L'éducation envisagée dans sa dimension à développer les hommes et les groupes sociaux ;
- La pédagogie dont la finalité vise l'innovation pédagogique pour atteindre les objectifs d'enseignement/apprentissage poursuivis par la recherche.

Cela revient à dire que pour définir un enseignement relatif à l'éco-histoire, il faut d'abord prendre en compte la dimension de l'histoire environnementale dans sa perspective de survie et d'amélioration de la qualité de vie. Concrètement, aborder les problèmes liés à la relation des humains avec leurs milieux de vie localement et globalement. Prendre par exemples en compte les problèmes de dégradation des milieux naturels, de diminution des ressources et proposer les solutions non pas dans une perspective d'innovation technologique, de dispositions juridiques, encore moins d'incitations économiques, mais dans une perspective éducative qui incite à l'engagement d'une transformation durable des modes de pensée, de production et de consommation.

L'enseignement relatif à l'éco-histoire aboutit à une critique des voies de développement désorganisées pour considérer les voies d'un développement durable. Il prend en compte la dimension éducative dont l'objectif est de développer les compétences cognitives (investigation critique), affectives (clarification des attitudes), pragmatique (écogestion), éthique, politiques, esthétiques des personnes, groupes sociaux dans leur relation avec l'environnement. En reconnaissant que la crise environnementale témoigne d'une rupture entre l'homme et son milieu de vie, d'une crise globale de valeurs, l'enseignement relatif à l'éco-histoire favorise une éducation au milieu de vie globale et à l'engagement pour des sociétés responsables. La dimension pédagogique qui s'appuie sur le développement des processus d'enseignement/apprentissage tiennent compte du caractère multidimensionnel de la personne en développement, de la globalité et de la complexité de l'objet d'apprentissage, du caractère socialement construit du savoir, et du lien étroit entre la théorie et l'agir. La priorité de la démarche pédagogique est de procéder à l'interdisciplinarité, l'apprentissage coopératif, la démarche de résolution de problème, la pédagogie de projets, l'ouverture de l'école sur le milieu, etc. la relation enseignant-élèves doit être basée sur le partenariat, et moins sur l'autorité et la transmission des connaissances ; l'intérêt est d'aboutir à l'engagement personnel, la créativité, la responsabilité et l'autonomie des apprenants.

2.2.7. Théorie des représentations sociales de l'éducation à l'environnement : Garnier & Sauvé (2000)

La théorie des représentations sociales s'est développée en Europe Francophone au cours des trois dernières décennies à partir des travaux de (Moscovici 1961, 1976 ; Jodelet, 1989 ; Doise et al., 1992 ; Abric 1994 ; Guimelli, 1994 ; Rouquette, 1994, cité par Garnier & Sauvé, 2000). Etudier les représentations sociales impliquent une attention particulière aux contenus représentationnels, aux structures organisatrices et aux processus qui structures cette

organisation, à savoir l'objectivation et l'ancrage. La représentation est un phénomène mental plus ou moins conscient, organisé, cohérent qui définit des concepts, des attitudes, des valeurs, des images mentales, des connotations, etc. d'un objet particulier appréhendé par le sujet. Elle traduit un univers symbolique culturellement déterminé où se forge des théories spontanées, des attitudes, des préjugées, des opinions, des décisions d'actions, qui se construisent, se déconstruisent, se reconstruisent, se restructurent dans l'interaction avec l'objet appréhendé par le sujet. La représentation accompagne le discours et la pratique.

La représentation relative de l'éducation à l'environnement est importante à travers le développement des individus et leur agir social. La représentation portée par un individu est socialement construite. Par exemple, pour comprendre les façons de considérer l'environnement, il faut déterminer ce qu'on y pense, ce qu'on y fait, la localité dans laquelle on vit, les interactions qui s'y dégagent, etc. c'est dire que la dynamique de l'élaboration des représentations est construite dans le creuset de la communication et des rapports sociaux. Abric (1989) cité par Garnier et Sauvé (2000), établit que les représentations sont déterminées par l'individu lui-même, par le système social et l'idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec le système social. Les représentations sociales ne sont donc pas consensuelles mais différent d'un individu à un autre. Les représentations représentent un processus de décodage et une grille de lecture de la réalité.

La théorie des représentations sociales de l'environnement est d'un grand intérêt pour la mise en place d'un enseignement relatif à l'éco-histoire dans la mesure où la représentation oriente la communication sociale et sert de guide pour l'action. L'éco-histoire est considérée comme objet de représentation sociale et permet de comprendre la dynamique des rapports entre la personne, le groupe et l'environnement. Il permet d'éclairer le caractère systémique et complexes des questions environnementales et aide à comprendre les dynamiques des différents acteurs sociaux dans leurs rapports à l'environnement.

La première condition qu'impose la théorie de représentation sociale pour planifier une intervention éducative ou pour résoudre un problème lié à l'enseignement de l'éco-histoire est la prise en compte de la complexité. La complexité se perçoit à travers l'articulation de différents registres : cognitifs, émotionnels et sociaux. Concrètement, l'intervention à l'éducation relative à l'environnement intègre des éléments qui touchent à la conception de l'environnement, aux rapports des acteurs avec l'environnement, aux dynamiques sociales dans l'environnement, mais aussi, prennent en compte les réseaux de savoirs qui gravitent autour de l'environnement comme la santé, le corps, etc.

La deuxième condition à prendre en compte est celle de l'exploration de la diversité. Cette démarche vise à prendre en compte un ensemble d'éléments idiosyncratiques et socialement partagés pour comprendre la diversité de la pensée sociale qui, organisée permet de définir une perspective d'intervention éducative. C'est dire que les représentations sociales ne sont pas consensuelles mais diffèrent d'un individu à un autre. Ce qui implique que pour une intervention éducative à l'environnement ou une exploitation des problèmes liés à l'environnement, on privilégie les approches qui ont le mérite de tracer un canevas qui ne repose pas forcément sur les différences de pensée. Dans cette logique, les approches peuvent se présenter sous forme descriptive, typologique ou même sous forme de taxonomie de l'environnement. L'approche descriptive permet d'explorer la complexité inhérente à l'environnement et de se rendre compte des diversités de représentations au sein du groupe étudié. L'avantage du recours à cette approche est qu'elle permet une exploration en profondeur des représentations. L'approche typologique, elle, favorise une typologie des représentations multidimensionnelle de façon à prendre en compte la complexité des contenus, structures et processus des représentations étudiées. Au-delà, l'enseignement de l'éco-histoire peut s'appuyer sur une sorte de taxonomie proposée par Rouquette (1998) cité par Garnier & Sauvé(2000), qui promeut une organisation verticale des représentations en fonction des niveaux : à l'étage inférieur se trouvent des regroupements d'opinions qui s'organisent en système d'attitudes, et se structurent en représentations sociales ; à l'étage qui suit, se regroupent et s'organisent les idéologies qui sont couvertes finalement au dernier échelon par les *thémata* ou mémoires résiduelles dont parlent Moscovici et Vignaux,(1994) cité par Garnier & Sauvé(2000) . L'avantage de cette démarche est qu'elle englobe différents aspects et suggère de prendre en compte une dynamique d'autonomie relative et de dépendance entre les niveaux.

La troisième condition à prendre en compte est la définition du groupe social qui permet de planifier les situations éducatives appropriées à un groupe. En réalité, un groupe social présente un ensemble de caractéristiques qui opèrent la construction des représentations sociales. Il vaut mieux organiser les groupes en fonction des niveaux d'analyse suivants : les caractéristiques et processus interindividuels, le positionnement social et le positionnement idéologique.

Au demeurant, nous comprenons qu'un enseignement de l'éco-histoire vise les transformations des représentations sociales d'un groupe social déterminé. Il encourage certaines conditions du milieu comme la présence du matériels facilitants la gestion des

déchets, ou le leadership d'un responsable qui pourrait induire certaines pratiques et entraîner une transformation des représentations sociales relatives à l'éducation à l'environnement.

2.2.8. Cognitivismes, constructivismes et socioconstructivismes pour l'apprentissage de l'éco-histoire à l'école : Legendre (2004) ; Roegiers (2004)

Les théories cognitivistes, constructivistes et socioconstructivistes appréhendent l'apprentissage comme un processus cognitif, affectif et social qui engendre des modifications des acquis antérieurs et une réorganisation de la structure cognitive permettant de nouvelles acquisitions. Ce processus se fait par démarche d'appropriation personnelle de l'apprenant qui prend appui sur les ressources (cognitives et affectives) et subit l'influence de l'environnement culturel et des interactions sociales.

Le cognitivisme rend compte des comportements observables de l'individu, mais s'attèle à comprendre les phénomènes mentaux qui conditionnent ce processus. Il s'appuie sur la théorie de traitement de l'information qui dérive de l'informatique et définit le fonctionnement de la mémoire et son rôle : sélectionne, recueille, traite, emmagasine, récupère et utilise. Concrètement, il étudie le psychisme en tant que dispositif d'acquisition, de manipulation et de production de connaissances.

Le constructivisme se focalise sur la manière dont le sujet organise le monde et élabore ses connaissances à partir des opérations mentales. La construction de la connaissance fait intervenir une activité structurante du sujet qui construit la compréhension de la réalité à partir de la structure de sa pensée et crée de ce fait de nouveaux outils de raisonnement. Le constructivisme renvoie à trois idées essentielles : l'idée de connaissance subjective et relative ; l'idée que l'élève est appelé à jouer un rôle actif dans son propre processus d'apprentissage et à l'idée que l'apprentissage ne peut se faire qu'à partir des connaissances préalables de l'élève. L'analyse de cette trajectoire théorique révèle que la théorie constructiviste rejette l'idée de transmission de connaissance de quelque nature que ce soit et par ricochet l'idée d'enseignement direct. Il prône plutôt un apprentissage par découverte ou l'apprenant reconstruit lui-même son savoir. Le risque de cette conception est que l'élève puisse choisir d'apprendre que ce qui a du sens pour lui et dans ce cas, l'enseignement sera assujéti aux seuls besoins et intérêts de l'élève. Le constructivisme met l'accent sur la construction des connaissances par l'individu en interaction avec son environnement.

Le socioconstructiviste s'intéresse tout autant que le constructivisme à la façon dont l'individu organise ses représentations du monde. L'aspect « socio » traduit la dimension de

construction des connaissances et des processus sociaux en jeu dans l'élaboration des savoirs. Le socioconstructivisme s'efforce de rendre compte de la dimension sociale de construction de savoir et souligne le rôle de la médiation exercée par les adultes dans les processus d'appropriation par l'enfant des outils de sa culture. Les outils de médiation en particulier le langage conduit l'apprenant aux habiletés supérieures, la ZPD. Deux idées fondamentales caractérisent le socioconstructivisme à savoir l'idée que c'est principalement ou uniquement dans l'interaction sociale que se construisent les connaissances et l'idée que l'apprentissage se fait mieux à travers la coopération et requiert souvent au préalable la présence d'un conflit sociocognitif. L'analyse de la première idée laisse entrevoir un réductionnisme de la dimension sociale des connaissances qui se limite aux interactions entre personnes.

Il se dégage de ces théories que la connaissance est construite par la personne dans son effort pour donner sens à ce qui l'entoure.

Les perspectives cognitivistes, constructivistes et socioconstructivistes fournissent un éclairage à la compréhension des processus d'apprentissage en contexte scolaire. Elles permettent de renouveler notre vision des processus d'apprentissage et de construction de connaissances et sont à l'origine d'un changement de paradigme. C'est-à-dire qu'elles permettent de passer du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage.

L'apport de la théorie cognitive est de faire comprendre que l'apprentissage n'est pas subordonné à l'enseignement, mais aux pratiques d'enseignement adaptées au contexte et la nature des processus d'apprentissage qu'elles sollicitent. L'intérêt de cette théorie est de comprendre que tout ne s'apprend pas de la même manière, d'où l'intérêt de diversifier les pratiques d'enseignement adaptées aux caractéristiques des contenus, aux processus cognitifs et affectifs que requiert leur assimilation et aux contextes socialement marqués dans lequel s'effectue l'apprentissage.

Sur le plan des enseignants, le recours à ces théories invite les praticiens à aller au-delà de simple technicien, exécutant des démarches préétablies, mais à se constituer à analyste pour ajuster leurs interventions au contexte d'apprentissage. Par ailleurs, l'enseignant est appelé à jouer le rôle de médiateur socioculturel pour favoriser le développement des psychismes supérieurs des apprenants.

Ces théories introduisent également la notion de compétence et son opérationnalisation en contexte scolaire. La compétence est perçue comme un savoir-agir fonder sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources. Elle présente les

caractéristiques de complexité, globalité et intégrabilité, interactivité et d'évolutivité. Le développement des compétences permet de ne pas concevoir l'apprentissage comme l'accumulation des savoirs, mais permet de mettre en place des situations diversifiées de manière à ce que l'apprenant en interagissant avec son environnement puisse réinvestir et restructurer ses expériences. Dans ce sens, l'apprentissage ne doit pas avoir pour seule exigence de répondre aux mécanismes d'évaluation, mais de contribuer au développement intégral de l'apprenant.

L'approche par les compétences apporte aussi des informations pour élaborer les curricula de formation déclinés sur trois formes : ceux de missions où sont déclinées les finalités de l'éducation scolaire ; ceux des contenus globaux de formation, et ceux des habiletés, aptitudes à développer des valeurs à promouvoir. Selon le cadre de développement de curriculum proposé par Roegiers (2004) et Mohamed Miled (2005), la définition d'un curriculum repose sur :

- Définition d'un profil de sortie de l'apprenant soit par année scolaire, soit par cycle. Cet objectif se formule en OTI dont la formulation correspond à la question de savoir à quel type de situation l'apprenant doit-il faire face dans sa vie quotidienne et plus tard dans sa vie professionnelle ;
- Procéder à la répartition de l'OTI en délimitant soit en sphère d'activités, soit en types d'activités ;
- Identifier les ressources mobilisées par chaque compétence ;
- Proposer des situations d'évaluation de l'OTI, etc.

Les théories cognitivistes, constructivistes et socioconstructivistes définissent et orientent les conceptions et les pratiques d'enseignement adéquates pour un enseignement relatif à l'éco-histoire.

2.2.9. Sociologie des usages pour l'intégration des dispositifs techno-culturels à l'école Jouët (2000) ; Raby (2004a, 2005b)

La sociologie des usages est un courant d'étude qui se développe en France au début des années soixante-dix dans un contexte où les pouvoirs publics français s'interrogent sur l'accueil que le public réservera aux nouveaux systèmes de communication particulièrement au vidéotex. Elle est centrée dans le champ des technologies de l'information et de la communication. Déployé il y a une vingtaine d'années vers l'étude des usages domestiques et professionnels des technologies numériques, il permet de comprendre les mécanismes qui

interviennent dans la construction de l'usage. A ce titre, il touche les secteurs de la diffusion, l'innovation et l'appropriation.

Notre étude porte sur l'appropriation, l'intégration des dispositifs techno-culturels considérés comme les technologies de l'information et de la communication. Il convient de développer les approches des usages des dispositifs techno-culturels dans l'enseignement relatif à l'éco-histoire. Les travaux de Raby (2004a, 2005), révèlent les phases d'appropriation et d'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage à l'école. Le modèle théorique qu'elle présente décrit le processus complexe que les enseignants en exercice traversent lorsqu'ils évoluent d'une non-utilisation à une utilisation exemplaire des TIC. Elle part du constat selon lequel, malgré la reconnaissance du potentiel des TIC en éducation, il semble que plusieurs enseignants en font un usage pédagogique minimal et d'autres n'en ont absolument pas recours. La difficulté dans bien des cas, est dû au fait qu'ils ne se sentent pas outillés pour intégrer les TIC à leurs pratiques enseignantes même s'ils ont suivi un cours sur les TIC. L'intégration efficace des TIC ne s'apprend pas à un cours ou lors d'une formation ponctuelle, c'est un processus évolutif c'est-à-dire qu'il se déroule en étapes successives allant de la non-utilisation à l'utilisation exemplaire. Ce qui nécessite temps et efforts.

Raby (2004a, 2005b), s'appuie sur les faiblesses que révèlent ces modèles d'appropriation des TIC. Le modèle proposé par Moersch qui développe un outil de mesure échelonner sur sept niveaux allant de la non-utilisation à l'invention, et donc permet non seulement d'évaluer mais aussi de définir l'évolution des pratiques pédagogiques lors du processus d'intégration des TIC. La difficulté de ce modèle est qu'il est axé uniquement sur la démarche de résolution du problème. Le modèle de Ringstaff et Dwyer situe le processus d'appropriation à cinq étapes : l'entrée, l'adoption, l'adaptation, l'appropriation et l'invention. Ce modèle a l'avantage de s'appuyer sur un ensemble de démarches pédagogiques mais transforme les pratiques axées sur l'enseignement à une approche axée sur l'apprentissage. Ce qui paraît contestable. En fin, le modèle de Morais définit deux phases à l'implantation : celle de l'initiation et de l'utilisation. La phase de l'initiation se déroule en deux étapes : la pertinence et la peur. La phase d'utilisation se déroule en trois étapes : personnelle, professionnelle et pédagogique. Ce modèle permet de mettre au jour deux stades du processus d'intégration pratiquement absent dans les précédents modèles, même s'il ne décrit pas les étapes intermédiaires que franchit l'enseignant alors qu'il progresse vers l'utilisation pédagogique.

Raby (2004a, 2005b), développe son modèle d'appropriation des TIC sur quatre étapes : sensibilisation, utilisation personnelle, utilisation professionnelle et utilisation pédagogique.

La sensibilisation correspond à l'étape où l'enseignant entre en contact indirect avec les TIC présents dans son environnement personnel ou professionnel. Il entend parler de TIC, il côtoie les TIC dans son milieu professionnel et commence à manifester le désir de les découvrir. Après avoir franchi cette phase, l'enseignant va développer en lui, la motivation, l'envie, le désir pour explorer et s'approprier. S'en vient la deuxième phase, celle de l'utilisation personnelle. Cette phase est soutenue par deux étapes : la motivation et l'exploration-appropriation. L'enseignant rempli de curiosité, d'envie est hyper stimulé à découvrir les TIC. Il manifeste du désir à explorer les TIC d'abord à usage personnel. Il découvre alors les fonctionnalités, les rudiments techniques qu'il s'approprie progressivement. Durant cette phase, il recherche des informations sur des sujets d'ordre personnel, communique avec son entourage, produit des documents en liens avec ses besoins personnels, etc. il répète incessamment cette étape d'exploration jusqu'à parvenir à une appropriation pour les besoins personnels quotidiens. Exemple : utiliser une vidéo-conférence pour communiquer avec son entourage, utiliser le logiciel Word pour produire une lettre, etc. En faisant évoluer ses besoins, l'enseignant va procéder à une utilisation professionnelle. La phase de l'utilisation professionnelle intervient après que l'enseignant ait suffisamment maîtrisé l'usage des TIC pour ses besoins personnels. Il oriente alors ses recherches, à l'aide d'internet, sur les sujets d'ordre professionnels (comment enseigner, activités en histoire, etc.), à communiquer et à échanger des ressources et des outils didactiques avec ses collègues, à produire des documents professionnels, etc. A mesure que l'enseignant intègre de nouvelles activités, il peut y revivre les phases de motivation et exploration-appropriation. Lorsque l'enseignant émet le souhait et désir d'orienter l'usage des TIC à toutes fins éducatives, on parle de l'utilisation pédagogique.

La dernière phase ou celle de l'utilisation pédagogique est liée à l'usage des TIC dans les tâches directement liées aux élèves, à l'enseignement et à l'apprentissage. Dans ce stade, l'enseignant amène ses élèves à utiliser régulièrement et constamment les TIC en salle. Cette opération est divisée en cinq étapes à savoir la motivation, la familiarisation, l'exploration, l'infusion et l'appropriation. La motivation soutient le désir, la volonté, l'intérêt, la curiosité de l'enseignant à offrir avec les TIC un enseignement adapté aux élèves. La familiarisation consiste à permettre que les élèves découvrent par les jeux les TIC. L'enseignant lors de la

familiarisation peut récompenser les élèves qui se distinguent. Ce qui a le mérite de stimuler les autres apprenants. L'exploration engage les élèves à apprendre sur un didacticiel les jeux de multiplication, à écouter un documentaire éducatif, à utiliser un cédérom pour lire sur un sujet étudié en classe, etc. L'infusion consiste à demander aux élèves à réaliser à partir des TIC les rédactions d'une histoire, la réalisation des collages en mathématiques, etc. l'appropriation consiste à demander aux élèves à faire des productions. Exemples production d'un vidéoclip, de l'album des finissants, organisation d'une salle de presse en direct dans le cadre d'un colloque, réalisation d'un documentaire sur l'environnement, etc.

L'utilisation exemplaire des technocultures consiste à utiliser régulièrement et fréquemment les TIC pour répondre à des besoins personnels et pour remplir les fonctions professionnelles et pédagogiques. Dans les pratiques enseignantes, ils permettent aux élèves de mieux apprendre en les engageant fréquemment et régulièrement dans diverses activités réalisées à l'aide des TIC. Ce recours aux technocultures à la fois exigeant et passionnant favorise l'acquisition et la construction des connaissances et le développement des compétences disciplinaires et transversales dans un environnement d'apprentissage actif et significatif.

2.3.PERTINENCE DE LA QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHESE DE TRAVAIL

La question de recherche que nous formulons à savoir comment l'enseignement de l'histoire peut-il préparer les élèves à répondre de manière intelligente à la vie dans les conditions anthropocènes ? S'inscrit dans le prolongement des travaux de recherches d'un ensemble d'auteurs, notamment des Enseignants de didactique de l'histoire dans les universités d'Angleterre et de la Nouvelle Zélande. Cette question de recherche aborde la thématique socialement vive de l'anthropocène, de la grande histoire, des technocultures et de l'enseignement. C'est donc une question de recherche qui va chercher dans l'innovation de l'enseignement de l'histoire, donc rien à voir avec ce modèle positiviste de l'histoire scolaire. Contrairement à un ensemble d'auteurs, notre question de recherche concentre l'attention sur deux aspects importants : les thématiques de la grande histoire et les TICE. En plus, elle

intervient dans un contexte où le système éducatif du Cameroun est engagé dans un processus de réforme ; présente des faiblesses notamment sur le plan structurel et opérationnel. Les résultats de cette recherche sont donc attendus pour adapter l'enseignement de l'histoire aux défis actuels de notre planète.

Fort de cette question de recherche, nous formulons une hypothèse de travail : l'introduction d'un enseignement de l'éco-histoire avec technocultures équipe les apprenants à répondre de manière efficace aux crises écologiques et sociales qui secouent la planète

2.4.TABLEAU SYNOPTIQUE DE RECAPITULATION

C'est un instrument qui récapitule les éléments essentiels de la recherche à savoir le thème, la question principale, l'objectif général et les objectifs spécifiques, l'hypothèse de travail, les catégories, les sous catégories et les indices.

Tableau No 5 : récapitulatif du thème, question de recherche, hypothèse de travail, catégories et indices de l'étude.

Thème	Question de recherche	Objectif de l'étude	Hypothèse de travail	Catégories	Sous catégories	Indices
L'enseignement de l'histoire à l'ère l'anthropocène : introduction des dispositifs relatifs à l'éco-histoire et aux technocultures	Comment l'enseignement de l'histoire peut-il préparer les élèves à mieux vivre dans les conditions de l'anthropocène ?	Comprendre comment la mise en place d'un enseignement de l'éco-histoire avec technocultures de l'éco-histoire avec technocultures peut contribuer à outiller les apprenants à mieux vivre l'anthropocène	L'introduction d'un enseignement de l'éco-histoire avec technocultures prépare les apprenants à répondre de manière efficace aux crises écologiques et sociales qui secouent actuellement la planète	Mise en place d'un enseignement de l'éco-histoire par les technocultures	Programmes d'études en histoire Contextualisation des apprentissages Intervention didactique Régulation des apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> • Définition de l'histoire • Sens de l'enseignement de l'histoire à l'école • Situation-problème en lien avec les conditions naturelles et culturelles des apprenants • Favoriser la structuration des savoirs, savoir-faire et savoir-être des élèves par les technocultures • La réalisation des exercices, l'élaboration des synthèses, la résolution des problèmes, etc. • Procéder à l'aide d'un test de compétences à une évaluation pour fixer les connaissances des élèves
				Préparation des apprenants à mieux vivre dans les conditions de l'anthropocène	Conscience historique et écologique Eco-geste Engagement citoyen Esprit critique et vivre-ensemble	<ul style="list-style-type: none"> • Sens de compréhension des réalités actuelles à partir des rythmes écologiques • Valeurs de justice, de coopération, de criticité, de participation, de vivre-ensemble, de solidarité, de diversité, d'interdépendance • Sens de recyclage, d'économie, discipline, d'intégrité, jugement critique

Source : données compilées par nous à travers les connaissances du premier et du deuxième chapitre.

Parvenu au terme de ce chapitre qui aborde les synthèses des écrits en rapport avec la question de recherche, les explications théoriques pour la mise en place d'un enseignement relatif à l'éco-histoire avec les technocultures et les éléments opérationnels à la recherche; nous retenons que la question du comment l'enseignement de l'histoire peut préparer les élèves à mieux vivre l'anthropocène a principalement été posée par des didacticiens de l'histoire identifiés dans les universités occidentales. Les synthèses des écrits en la matière indiquent que c'est une problématique récente qui présente un enjeu certain pour l'amélioration de la qualité d'enseignement de l'histoire à l'école. Son opérationnalisation exige le recours à un ensemble de théories liées à l'histoire et à la didactique, notamment la transposition didactique qui offre un cadre opérationnel conséquent pour mettre en place des dispositifs curriculaires et les pratiques enseignantes. L'opérationnalisation faite de notre sujet de recherche, nous permet de dégager un tableau synoptique de recherche.

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE

La méthodologie de recherche est définie comme la démarche à suivre pour comprendre et décrire la nature des relations entre les éléments décrits dans le cadre théorique et empirique. Elle sert à définir et opérationnaliser les objets de référence qui sous-tendent une étude. La didactique est une science expérimentale qui entend apporter une plus-value dans l'enseignement/apprentissage d'un domaine de connaissances à l'école. Dans ce chapitre, il est question de présenter le cadre méthodologique qui nous permet d'aborder de manière scientifique, les éléments de réponse à la question qu'on s'est posé. Selon Gouthier (1995), la méthodologie renvoie à l'ensemble des démarches que suit l'esprit pour atteindre et démontrer un but, une vérité ou ce que l'on croit être tel. Elle définit l'ensemble des opérations ordonnées en vue d'atteindre un but. Selon Poisson (2011), le terme *méthodologie* se rapporte à la logique des principes généraux qui guident la démarche d'une investigation systématique dans la poursuite des connaissances.

Dans ce sens, il nous revient de définir un ensemble d'indicateurs liés aux catégories, à l'espace, au temps, aux techniques de collecte de données, aux instruments de collecte de données, aux méthodes d'analyse des données, etc.

3.1. PRESENTATION DES CATEGORIES DE RECHERCHE

Il incombe de clarifier les catégories et les incidences qu'elles pourraient avoir les unes sur les autres. La question de recherche que nous émettons est celle de savoir comment l'enseignement de l'histoire peut-il préparer les élèves à mieux vivre dans l'anthropocène ? L'orientation générale qu'on assigne à notre étude est de comprendre comment l'introduction d'un enseignement relatif à l'éco-histoire, du recours aux technocultures équipent les apprenants à mieux vivre dans les conditions de l'anthropocène. A partir de cette question et de l'objectif de l'étude, nous identifions deux catégories : l'enseignement de l'éco-histoire par les technocultures et la formation à l'anthropocène.

3.1.1. Introduction d'un enseignement de l'éco-histoire par les technocultures

Il s'agit de la catégorie indépendante qui décline une pratique enseignante. Elle consiste à mettre en place des environnements numériques de recherche et d'exploitation d'informations sur l'éco-histoire. Cette démarche impose le recours aux dispositifs didactiques instrumentaux

et procéduraux dont la pertinence varie en fonction de l'objectif recherché. Concrètement, l'enseignement de l'éco-histoire par les technocultures se décline en quatre axes :

- Mettre en place des situations d'apprentissage relatives à l'éco-histoire par les dispositifs numériques
- Favoriser à partir d'une pratique guidée la structuration des savoirs, savoir-faire et savoir-être en rapport avec l'éco-histoire
- Favoriser par les vidéoprotéctions la pratique autonome, la réalisation des exercices, l'élaboration des synthèses, la résolution des problèmes, etc.
- Procéder à l'aide d'un test de compétences à une évaluation pour fixer les connaissances des élèves

Ces indicateurs sont tirés de la définition même que nous attribuons à l'enseignement conformément au paradigme de compétences en vigueur au Cameroun. C'est-à-dire qu'il renvoie à une activité où l'enseignant met en place des situations qui provoquent l'apprentissage. Il se déroule dans un contexte particulier, et est soutenu par un ensemble de moyens à la fois matériels, intellectuels et stratégiques. Cette activité se déploie dans trois dimensions fondamentales : planification, intervention et remédiation.

3.1.2. Préparation des apprenants à mieux vivre dans les conditions de l'anthropocène

Il s'agit de la finalité recherchée dans l'enseignement de l'éco-histoire : permettre aux apprenants de mieux vivre dans l'anthropocène. L'éco-citoyenneté renvoie à un paradigme, celui des aptitudes et attitudes qui s'appuient sur une conscience à l'environnement et un engagement manifesté pour le respect de l'homme et la nature. C'est le fruit d'une construction permanente. Concrètement, la formation à l'anthropocène se décline en quatre axes essentiels :

- Conscience historique et écologique
- Eco-geste
- Engagement citoyen
- Esprit critique et vivre-ensemble

Ces indicateurs sont tirés de la littérature sur l'éco-citoyenneté. Ils sont développés selon un programme éducatif précis et mettent en relief un ensemble de valeurs liés à l'empathie, la solidarité, l'engagement, la participation, le respect, etc.

3.2. TYPE DE RECHERCHE

Les recherches en didactique de disciplines sont pour la grande majorité expérimentale. Mais dans le cadre de notre recherche, la question et l'objectif que nous assignons à notre étude à savoir comprendre comment l'enseignement de l'histoire à l'ère anthropocène peut préparer les élèves à mieux vivre dans les conditions actuelles, implique une recherche qualitative. Concrètement, nous voulons recueillir des données de qualité sur le sens de l'introduction d'un enseignement relatif à l'éco-histoire par les technocultures sur la capacité des apprenants à mieux vivre dans les conditions de l'anthropocène. Cette orientation implique une recherche qualitative qui de façon générale a comme but premier de comprendre les phénomènes sociaux, de rendre compte de la réalité sociale telle qu'elle est vraiment vécue et perçue. Elle permet de répondre aux questions de type « pourquoi ? » ou « comment ? ».

Cette démarche oblige le chercheur à s'efforcer de pénétrer, de saisir, d'exprimer et de communiquer le plus adéquatement possible la façon de penser et de vivre des personnes qui sont l'objet de sa recherche. Selon Poisson (2021), le terme *méthode* renvoie aux procédés, stratégies et moyens techniques utilisés dans une recherche. Le mot *qualité* permet de mieux comprendre ce qu'est la recherche qualitative. Le mot *qualité* évoque l'idée qu'une chose est importante, essentielle à l'indispensable. C'est l'idée qu'il faut retenir lorsqu'on parle de recherche qualitative car le chercheur tente d'atteindre l'essentiel des phénomènes humains.

Selon Taylor et Bogdan (1984), une recherche qualitative est celle qui produit et analyse des données descriptives, explicatives telles que les paroles écrites ou dites, les comportements observables des personnes. Elle ne cherche pas à quantifier ou à mesurer, elle consiste le plus souvent à recueillir des données verbales (plus rarement des images ou de la musique) permettant une démarche interprétative. Ce type de recherche nécessite des dispositions humanistes, la curiosité, l'imagination, la créativité, mais aussi un sens de la logique, la capacité à reconnaître la diversité ou la régularité d'un phénomène (Aubin-Auger, Mercier & Baumann, 2008). C'est une méthode de recherche intéressée par le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel et particulièrement appropriée lorsque les facteurs observés sont subjectifs, donc difficiles à mesurer.

Dans une recherche qualitative, le chercheur est intéressé à connaître les facteurs conditionnant un certain aspect du comportement de l'acteur social mis au contact d'une réalité tout en s'intéressant aux significations que l'acteur attribue à son environnement et de même qu'à ses interprétations. Dès lors, elle cherche à comprendre, à décrire, à explorer un

nouveau domaine, à évaluer les performances d'une personne, à aller à la découverte de l'autre, à évaluer une action, un projet, etc.

On fait une recherche qualitative pour plusieurs raisons :

- Détecter des besoins ;
- Poser un choix, prendre une décision ;
- Améliorer un fonctionnement, des performances ;
- Cerner un phénomène, etc.

Pour y parvenir, le chercheur fait recours à un ensemble de techniques dont les plus utilisés sont : l'interview, l'observation et l'histoire de vie.

Le recours à l'une des différentes techniques suppose une certaine rigueur scientifique.

Dans le cadre de notre recherche, la méthode qualitative permet de recueillir des informations sur les mécanismes d'intervention pédagogiques qui développent une éco-citoyenneté chez les élèves. Dans ce sens, les données recueillies permettent d'explorer, de comprendre et de décrire les pratiques enseignantes et les comportements des apprenants dans la vie sociale en rapport avec l'éco-citoyenneté.

Les instruments de collecte des données sont liés aux productions orales des inspecteurs, enseignants et apprenants.

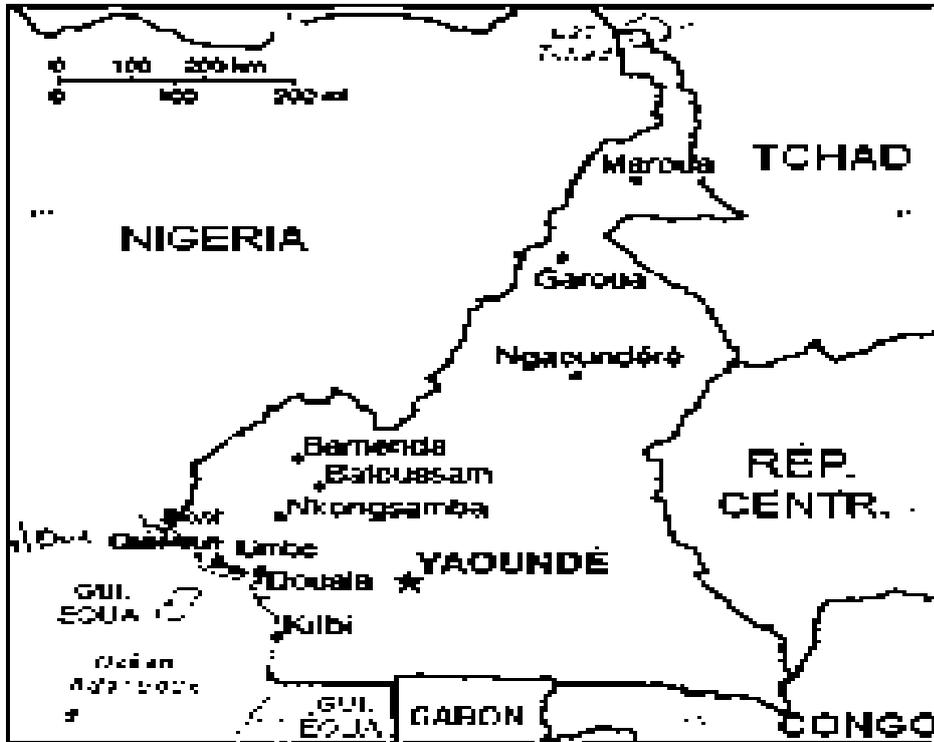
3.3. PRESENTATION DU SITE DE L'ETUDE

Le choix du site de l'étude est fonction de notre volonté de diversifier les données pour garantir la crédibilité des résultats de l'étude mais aussi par souci de précision, qui est un principe scientifique fondamental. Notre recherche se déroule durant l'année scolaire 2020/2021, au Cameroun, dans la région du centre et principalement dans la ville de Yaoundé, chef-lieu de la dite région.

Le Cameroun est un pays situé en Afrique centrale qui accède à son indépendance le 1^{er} janvier 1960 pour la partie orientale, et le 1^{er} octobre 1961 pour la partie méridionale et la réunification avec la partie orientale du Cameroun. Le 20 mai 1972, ce pays connaît l'unification des deux entités politiques sous l'appellation république unie du Cameroun. En 1984, par décret présidentiel, il reprend l'appellation : république du Cameroun.

Le Cameroun est une construction coloniale, de par son appellation, son territoire et ses institutions. C'est une constellation de plus de 280 ethnies qu'on repartie en quatre aires culturelles : Sawa, Saudano-Sahélienne, Fang-Beti et Grass Fields.

Figure 2: Carte du Cameroun



Source : Carte du Cameroun tirée de Google/Wikipédia/ le 20 Juillet 2020

Administrativement, le Cameroun compte 10 régions elles-mêmes divisées en 58 départements et 360 arrondissements placés respectivement sous l'autorité des gouverneurs, préfets et sous-préfets. La région du centre est l'une des dix régions du Cameroun, située dans le centre du pays, son chef-lieu Yaoundé est d'ailleurs la capitale politique du pays. Elle a une superficie de 68 926 km² et abrite une population dense estimée en 2019 à 4 100 000 habitants (communes et villes unies du Cameroun : région du centre).

Figure 3:Présentation de la région du Centre Cameroun



Source : CVUC, 2001.

Tableau 5:Répartition des 10 départements de la région du centre

Département	Chef-lieu	Superficie
Haute-Sanaga	Nanga-Eboko	11 854
Lekié	Monatélé	2 989
Mbam-et-inoubou	Bafia	7 125
Mbam-et-kim	Ntui	25 906
Méfou-et-Afamba	Mfou	3 338
Méfou-et-Akono	Ngoumou	1 329
Mfoundi	Yaoundé	297
Nyong-et-kellé	Eséka	6 362
Nyong-et-Mfoumou	Akonolinga	6 172
Nyong-et-So'o	Mbalmayo	3 581

Source : CVUC, 2001.

Yaoundé est une communauté urbaine divisée en sept communes d'arrondissements d'inégales superficies. Ses limites sont celles du département Mfoundi.

La commune d'arrondissement de Yaoundé 1^{er} a pour siège Nlongkak, et abrite le palais de l'unité. Elle est délimitée au Nord et au Nord-Ouest par l'arrondissement d'Okola, au Sud par l'arrondissement de Yaoundé IV, au Sud-Ouest par l'arrondissement de Yaoundé III, à l'Ouest par l'arrondissement de Yaoundé II, à l'Est et au Nord-Est par l'arrondissement de Soa. La commune d'arrondissement de Yaoundé II^e a pour siège Tsinga et est délimitée au Sud par une rue non dénommée allant de la rue du Dr Jamot au carrefour du ministère des postes, avenue Lucien Fourneau, boulevard Rudolph Manga Bell, route de Douala jusqu'au carrefour du parc national de matériel du génie civil, rivière Abierque, côtes 902, et 690; au Sud-Ouest par la rivière Nga jusqu'à son confluent avec la rivière Mefou, à l'Ouest par l'arrondissement de Mbankomo, au Nord-Ouest par l'arrondissement d'Okola.

La commune d'arrondissement de Yaoundé III^e dont le siège est fixé à Efoulan est délimité au Nord par l'arrondissement de Yaoundé II, à l'Est par la rivière Mfoundi, à l'Ouest par la rivière Mefou de la côte 690 vers l'aval jusqu'à son confluent avec la rivière Anga, au Sud par la rivière Mefou jusqu'à son confluent avec la rivière Nsa'a.

La commune d'arrondissement de Yaoundé IV^e a pour siège Kondengui. Elle est délimitée au Nord par l'arrondissement de Yaoundé 1, au Nord-Est par la rivière non dénommée (Nkolo II), à l'Est et au Sud-Est par la rivière Anga jusqu'à son confluent avec la rivière Mefou, à l'Ouest par l'arrondissement de Yaoundé III.

La commune d'arrondissement de Yaoundé V et VI sont créés par décret 93/321 du 25 novembre 1993. La commune d'arrondissement de Yaoundé V a pour siège Nkolmesseng et est délimitée au Nord et à l'Ouest par l'arrondissement de Yaoundé 1^{er}, à l'Est par le département de la Mefou-Afamba, au Sud par l'arrondissement de Yaoundé IV.

La commune d'arrondissement de Yaoundé VI a pour siège Biyem-Assi et est délimité au Sud par le département de la Mefou et Akono, à l'Est par l'arrondissement de Yaoundé III, à l'Ouest par l'arrondissement de Yaoundé III, à l'Ouest par l'arrondissement de Yaoundé 7, et au Nord par l'arrondissement de Yaoundé 1, 2 et 3.

La commune d'arrondissement de Yaoundé 7 a pour siège Nkolbisson, et est délimitée au Nord et à l'Ouest par les départements de la Mefou-Afamba et de la Lekié, à l'Est par les arrondissements de Yaoundé 6 et 7.

La carte scolaire de Yaoundé est assez dense. On y retrouve des établissements à cycle primaire, secondaire et universitaire. Pour ce qui est du cycle secondaire, on dénombre des établissements d'enseignement général et technique regroupés en deux catégories : privés et public. Concrètement :

- 37 établissements publics, dont 27 lycées d'enseignement général et 10 lycées

- 243 établissements d'enseignement privé, dont 189 collèges d'enseignement général et 54 collèges d'enseignement technique

3.4. POPULATION DE L'ETUDE

Selon Tsala Tsala (1992), le terme population est utilisé pour désigner un rassemblement de tous les cas qui répondent à un ensemble déterminé, et qui possède les mêmes caractéristiques. La population de l'étude désigne l'ensemble d'individus ayant les mêmes caractéristiques et soumis à une même étude statistique. Dans le cadre de notre étude, notre population désigne l'ensemble d'individus sur lesquels portent nos investigations, à savoir les inspecteurs en histoire, les enseignants d'histoire et les élèves du premier cycle général du Cameroun.

3.4.1. Population cible

La population cible désigne celle sur laquelle les données peuvent être collectées : c'est la population de référence. Dans le cadre de notre étude, notre population de référence est constituée des inspecteurs nationaux en histoire, des A.P d'histoire et des élèves de classes de 6eme en 3eme inscrits dans les établissements secondaires généraux du Cameroun. Comme il est rarement possible d'étudier la totalité de la population cible, on utilise la population accessible généralement limité à un espace précis : ville, établissements, etc.

3.4.2. Population accessible

C'est celle disponible et facilement repérable par le chercheur. Elle désigne l'ensemble des individus que le chercheur a la possibilité de rencontrer pendant ses investigations. Dans le cadre de notre étude, notre population accessible est constituée des inspecteurs en histoire localisés dans la ville de Yaoundé, des A.P d'histoire en service dans les établissements secondaires de la ville de Yaoundé et des apprenants de 6^e en 3^e du cycle général, repartis dans les établissements secondaires de la communauté urbaine de Yaoundé.

Tableau 6:Répartition de la population accessible de notre étude

Groupes	Nombre
Inspecteurs en histoire	10
Enseignants en histoire	30
Elèves du premier cycle	250
Totaux	290

Source : données compilées par nous au travers du fichier scolaire et de l'accessibilité à cette population

L'accessibilité se justifie au regard du fait que nous habitons cette ville, et de la proximité que nous témoignons à l'endroit de certains inspecteurs, enseignants et jeunes apprenants du premier cycle d'enseignement général qui font preuve d'ouverture d'esprit, d'une grande facilité à coopérer et manifestent de l'intérêt pour notre recherche.

3.4.3. Échantillon de recherche

L'échantillon de notre étude détermine le nombre limité d'individus permettant de tirer des conclusions applicables à la population entière. Elle détermine aussi une partie d'une population donnée, constituée d'un ou de plusieurs individus provenant de cette population. Un échantillon de recherche est une unité ou une population à partir de laquelle les participants à la recherche sont recrutés et les données collectées. Une façon standard de déterminer la taille d'un échantillon qualitatif consiste à autant de participants ou de points de données que nécessaire pour obtenir une redondance ou une saturation.

Un échantillon permet de fournir des informations qu'on pourrait généraliser à la population d'origine. L'échantillon représente ainsi une fraction ou un sous-groupe représentatif de la population accessible que le chercheur obtient à partir d'un certain nombre de techniques appropriés. Dans le cadre de notre étude, nous divisons notre population en strate et dans chaque strate, nous avons extrait un nombre représentatif d'individus pour déterminer la taille de notre échantillon. Le choix de sujet dans chaque fraction est fait par échantillonnage raisonné c'est-à-dire un prélèvement ciblé. Les résultats suivants en découlent.

Tableau 7: Répartition de la taille de l'échantillon

<u>Groupes</u>	<u>Nombre</u>
<u>Inspecteurs</u>	<u>05</u>
<u>Enseignants</u>	<u>10</u>
<u>Élèves de la 6^e en 3^e</u>	<u>24 à 40</u>

Source : données compilées par nous au travers le fichier scolaire et de l'accessibilité à cette population

Il en ressort de ce tableau que nous avons 05 inspecteurs d'histoire à la fois nationaux et régionaux, 10 enseignants d'histoire tirés des établissements publics, privés confessionnels et laïcs et 24 à 40 élèves des classes de 6^e en 3^e du premier cycle de l'enseignement général. De façon pratique, nous avons divisé notre échantillon en trois groupes, selon les objectifs de notre étude qui consistent à comprendre comment l'introduction d'un enseignement relatif à

l'éco-histoire à travers les plates-formes numériques favorise chez les apprenants le développement d'une éco-citoyenneté.

3.4.4. Technique d'échantillonnage

Il existe deux grandes manières de produire des données empiriques : le qualitatif et le quantitatif. Les techniques d'échantillonnages sont fonctions de ce type de données à produire. C'est dire qu'il existe deux grandes modalités d'échantillonnage, soit probabiliste (tirage aléatoire) et non probabiliste.

Une technique d'échantillonnage est une opération par laquelle on sélectionne ou on choisit les éléments ou les individus à partir d'une population donnée qui constitue l'échantillon sur lesquels s'appuieront les tests empiriques. La sélection des participants se réalise selon les critères précis de telle sorte que les résultats obtenus soient généralisables dans des conditions déterminées à un cadre plus large que celui de l'échantillon. En termes simples, la technique d'échantillonnage est une méthode qui consiste à choisir les sujets qui constitueront l'échantillon. Les techniques d'échantillonnage donnent les différentes marches à suivre pour extraire un échantillon. En accord avec Fostin (2006), c'est le procédé par lequel un groupe de personnes ou un sous-ensemble d'une population est choisi en vue d'obtenir des informations à l'égard d'un phénomène et de telle sorte que la population entière qui nous intéresse soit représentée.

Dans notre étude, nous avons choisi l'échantillonnage raisonné qui est compris comme une procédure d'échantillonnage non probabiliste. Il consiste à sélectionner des participants considérés comme typiques de la population cible. Comme synonyme, on parle de la méthode de quotas ou échantillonnage orienté qui accroît la crédibilité de la procédure d'échantillonnage lorsque l'échantillon potentiel est trop large. Notre échantillonnage est raisonné par un ensemble d'indicateurs. Pour ce qui est des inspecteurs et des enseignants, nous avons défini la disponibilité de l'informateur, disposition d'esprit, l'intérêt pour le sujet de recherche, le grade et l'expérience. Pour les apprenants, nous avons défini le niveau d'étude (6^e en 3^e), lieu adapté, le nombre d'apprenants dans les salles de classes, performance, disponibilité et engouement des apprenants. Cet échantillonnage se fait en deux démarches, selon les différents groupes participants à la recherche.

- Identifier et subdiviser la population ou groupes en strates relativement homogène
- Prélever par un tirage simple sans remise, un nombre d'individus au sein de l'échantillon pour représenter chaque strate

Concrètement, pour comprendre le sens de l'introduction d'un enseignement de l'éco-histoire par les technocultures peut favoriser le développement d'une éco-citoyenneté chez les apprenants, nous avons défini trois groupes ou strates : inspecteurs, enseignants et élèves. A l'intérieur de chaque secteur, et par un tirage simple, nous avons prélevé un nombre représentatif de participants : 05 inspecteurs, 10 enseignants et entre 24 et 40 apprenants du premier cycle d'enseignement général des établissements de Yaoundé. Pour obtenir le nombre d'inspecteurs et enseignants, nous avons identifié ceux répondant à nos critères de recherche. Pour ce qui est des apprenants, dans la mesure où plusieurs établissements scolaires répondent à nos critères, nous avons procédé à un tirage au sort, pour déterminer un collège d'enseignement secondaire général à partir duquel les apprenants des classes de 6^e en 3^e par le procédé de focus group sont appelés à produire des données. Le choix des apprenants dans les salles de classes devant participer à notre étude est fonction de leurs performances exprimées lors de la séquence précédente. Par ailleurs, ils doivent se montrer volontaire, engagé et disponible. Par ce procédé, nous avons fixé le nombre de participants par salle de classe de 6 à 10. Ce qui nous donne un effectif moyen de 24 à 40 participants.

3.5. TECHNIQUES DE COLLECTE DES DONNEES

Il est question au cours de cette phase de présenter les méthodes ou techniques auxquelles nous avons recours pour collecter les données. Etant donné que nous menons une recherche qualitative qui vise à comprendre le sens de l'enseignement de l'histoire à l'école à l'ère anthropocène, nous avons recours à l'entretien individuel, au focus group, à l'observation directe et au recueil documentaire.

3.5.1. Entretien individuel

L'entretien est une technique de collecte de données qualitatives qui repose sur une situation individuelle de face à face entre un interviewer et un interviewé. Pour Labov et Fanshel, l'entretien est un *speech-event* dans lequel une personne A extrait une information d'une personne B, information qui était contenue dans la biographie de B. Dans ce cas, on parle d'un entretien compréhensif. On observe différents types d'entretien individuel : entretien structuré, entretien semi-structuré, entretien compréhensif, entretien biographique.

- Entretien structuré ou directif

C'est un entretien qui repose sur l'utilisation d'un questionnaire structuré du type sondage administré par un enquêteur. La personne interviewée répond à des questions préparées et planifiées dans un ordre déterminé. Cette technique ne laisse pas de place à l'improvisation, la

relance et la recherche des éléments nouveaux. Elle s'applique aussi bien dans les études quantitatives et est précédée d'une analyse qualitative.

- Entretien semi-structuré ou semi-directif

C'est un entretien en face à face qui repose sur des questions ouvertes. L'interviewer prévoit quelques questions à poser en guise de point de repère. Il utilise un guide d'entretien dont les thèmes ne sont pas nécessairement abordés dans l'ordre. Le rôle de l'interviewer consiste à effectuer de bonnes relances aux moments opportuns afin de balayer le guide d'entretien sans pour autant influencer l'interviewer dans ses réponses ou lui couper la parole. Dans cette pratique, les thèmes abordés sont spécifiés à l'avance. L'avance d'un entretien semi-structuré est la marche de manœuvre qu'il donne à l'interviewer. Il peut décider de la séquence et de la formulation des questions pendant l'entretien, la systématisation est donc plus facile. C'est aussi un mode rapide qui permet d'entretenir l'informateur qui généralement redoute la longueur d'entretiens compréhensifs ou ouverts.

- Entretien ouvert ou libre

C'est une communication où l'interviewer s'abstient de poser des questions visant à réorienter l'entretien. Il peut s'agir d'un entretien compréhensif qui vise à explorer un nombre limité de thèmes en détail. Cette pratique permet d'éviter des réponses de surface et cherche à dévoiler la complexité d'un phénomène, d'une vie ou d'une situation sociale. L'entretien se fait sur le mode de la conversation et non sur des questions/réponses. Lors de cette pratique, on part du principe que l'informateur est plus apte à expliquer ses pensées et idées que le chercheur. Il doit le laisser parler, l'écouter attentivement et le motiver pour qu'il continue à exprimer ses idées. Cette forme d'entretien favorise le recueil des informations approfondies sur un cas.

Dans le cadre de nos entretiens, nous avons défini des entretiens semi-directifs c'est-à-dire que nous avons défini des thématiques qui sont abordés de façon décontractée avec l'informateur. Des relances seront faites pour davantage recueillir le maximum d'informations sur les thèmes étudiés. Cette forme d'entretien sied à nos grands informateurs et s'ajuste à leur disponibilité.

3.5.2. Entretien collectif ou *focus group*

Le *focus group* ou l'entretien collectif est une méthode de collecte de données de groupe habituellement considérée comme une technique d'entretien semi-structuré. Cette technique

repose explicitement sur l'interaction ou sein du groupe pour générer des données. Le *focus group* permet ainsi de collecter de nombreuses informations de manière rapide et peu coûteuse. Elle rassemble les participants et génère des discussions dans un style décontracté ; même si l'on peut déplorer que cette technique ne permette d'aller en profondeur d'un sujet délicat et, sans réelle modération, le risque que les réponses des participants soient influencées par un personnage est élevé. Pour éviter ces dérapages, quelques consignes à respecter :

- Choisir un lieu adapté garantissant un bon déroulement de la discussion ;
- Faire attention aux relations hiérarchiques entre les participants et à la présence d'un personnage fort dans le groupe ;
- Limité le nombre de participants de 6 à 10 et la participation doit être volontaire, encadré par le modérateur ;
- L'observation du groupe doit être comprise entre 1 à 2heures, etc.

Dans un entretien collectif, le modérateur ou le chercheur joue un rôle très important. Il est chargé d'animer le groupe et de faire émerger les différents points de vue. Pour cela, il fait preuve d'un ensemble de compétences : maîtriser la technique de conduite de réunion par la reformulation, la clarification, et l'esprit de synthèse. Il s'appuie sur un guide d'entretien. Son rôle :

- Mettre en place ses participants à la recherche ;
- Introduire le sujet et suivre le guide de question ;
- Orienter la discussion autour du sujet tout en permettant une certaine liberté ;
- S'assurer une égale distribution de la parole ;
- Ecouter attentivement chaque contribution ;
- Approfondir le sujet en faisant office miroir ;
- Résumer les discussions, comparer les points, demander des explications complémentaires, etc.

Des erreurs classiques doivent être évitées :

- Suggérer des réponses aux participants ;
- Exposer sa propre opinion ;
- Porter un jugement sur les propos des participants ;
- Laisser un individu dominer la discussion ;
- Juger les réponses ;
- Ne pas consoler ou reconforter un participant qui expose son problème, etc.

Dans un entretien collectif, la place de l'observateur est décisive pour les données collectées. L'observateur est la personne connaissant la thématique de l'enquête, chargée d'assister l'animateur. Il s'occupe de l'enregistrement audio des séances et prend des notes sur les aspects non verbaux. A ce titre, il fait élaborer un compte-rendu de la discussion comprenant les sujets traités, les communications non verbales et les attitudes et procède à la transcription de la discussion. Il peut transmettre des questions supplémentaires au modérateur. Le chercheur peut tout aussi bien jouer le rôle d'animateur et d'observateur.

3.5.3. Observation directe

Selon De Ketele, (2008), l'observation est un processus qui permet de constater les faits tels qu'ils se révèlent à notre vue. La vue est donc l'un des cinq (5) sens le plus souvent sollicité. L'observation est un acte à sens unique (sauf dans le cas de l'observation participante) et porte sur une situation actuelle.

Dans ce registre de recherche, observer veut dire savoir se dire à soi-même ce qu'on l'on voit. Cela implique qu'on soit capable d'interpréter, de désigner une chose ou un nom, d'actualiser une signification parmi d'autres possibilités. Cet exercice suppose une certaine communication, car l'on ne peut pas penser et demander à quelqu'un d'autre de dire ce que l'on pense. Selon Tsala Tsala (1992), l'observation traduit du point de vue de l'éthologie ou la psychologie animale, une méthode par laquelle le chercheur est mis en contact avec l'espèce à étudier. Cela renvoie de ce fait à l'action d'examiner avec un esprit critique des faits pour établir une relation entre la réalité et la pensée. Il y a donc une relation étroite qu'on établit entre ce qu'on voit et ce que l'on pense.

L'observation directe dont nous avons recours, repose sur le postulat selon lequel, on ne peut comprendre les comportements humains que par la connaissance intérieure. L'observateur doit s'impliquer personnellement dans la vie des groupes pour comprendre leur fonctionnement, la signification des comportements individuels et des phénomènes d'interaction. En outre, l'observation nous permet de saisir une réalité vécue plutôt que de la saisir au moyen des récits, qui le plus souvent sont empreints de subjectivité.

Pour cela, a été élaboré une grille d'observation qui permet de recueillir des données sur les pratiques de classe en histoire. Dans ce sens, nous pouvons mieux percevoir les démarches d'enseignement notamment les situations de vie mises en place, les activités d'enseignement et de consolidation des apprentissages. En d'autres termes, la grille d'observation élaborée est

porteuse de sens pour la compréhension de l'orientation assignée à l'étude de l'histoire dans les collèges et lycées du Cameroun.

3.5.4. Recueil par l'analyse documentaire

Le recueil par l'analyse documentaire est une technique de collecte des informations à partir d'écrits déjà existants sur le sujet de recherche. Ces données sont issues des sources fiables et utiles pour développer ses connaissances sur le sujet étudié. La recherche documentaire se différencie de la recherche littéraire par le type de documents à exploiter. Dans le cadre de notre recherche, le recueil par l'analyse documentaire permet de recueillir des données sur le sens de l'enseignement de l'histoire au Cameroun. Les documents qui sont soumis à l'analyse sont ceux en rapports avec les programmes d'histoire en vigueur dans les établissements scolaires. L'avantage de cette technique est d'avoir une vue différente mais claire du problème étudié. L'analyse des documents permet de répondre à un ensemble de questions que le chercheur se pose. Cette démarche requiert un outil adéquat qu'est la grille de lecture.

En définitive, le recueil de données implique un ensemble de techniques, que nous matérialisons avec des outils précis. Dans le cadre de cette présente étude qualitative, nous avons recours à l'entretien individuel, à l'entretien collectif, à l'observation directe et au recueil par l'analyse documentaire.

3.6. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES

L'instrument de collecte des données se définit comme le support utilisé pour constituer la base nécessaire à l'étude empirique. Parmi ces instruments, le chercheur y occupe une place fondamentale. Par ailleurs, d'autres instruments relatifs aux différentes techniques de recueil de données sont considérés. Il s'agit d'un guide d'entretien (individuel et collectif) et de la grille d'analyse.

3.6.1. Guide d'entretien

Le guide d'entretien est un instrument qui définit un entretien entre deux personnes interviewées, conduit et enregistré à l'aide d'un magnétophone. Cette pratique favorise la production d'un discours linéaire de l'interviewer sur un thème défini tout en préservant l'interaction entre les participants. L'interviewer à chaque fois peut demander plus de précision aux répondants. L'objectif d'un guide d'entretien est de provoquer un commentaire, canaliser sur les faits, par le biais de la parole ; ce qui donne accès à un nombre important

d'informations. Toutefois, cette pratique présente certaines limites liées à l'oubli, car un acteur ne garde pas forcément la mémoire de tous ses faits et gestes.

Cependant, même si cet instrument présente un certain nombre d'avantages comme le fait d'offrir un champ de débat beaucoup plus large à l'interviewer ; il est important de rappeler la possibilité d'influence de l'interviewer sur l'enquêté, ce qui constitue l'un des inconvénients majeurs de l'entretien.

Un entretien de recherche est construit sur la base des objectifs de recherche, et il est important de respecter un ensemble de paramètres :

- Le langage

Il doit être accessible et aussi proche que possible de celui employé habituellement par l'interviewé. Le vocabulaire doit lui permettre de comprendre la question et d'y répondre sans difficulté.

- L'ordre des questions

Même si dans un entretien de recherche, cela ne semble pas être prioritaire, l'ordre de questions doit apparaître logique et raisonnable c'est-à-dire aller du général au particulier. Une sorte d'approche en entonnoir. Il est important de prendre garde aux questions formulées. Le contenu de la question ne doit pas être socialement inacceptable, tendancieuse et induire une réponse particulière, porteur de plusieurs idées choquantes, etc.

- La cognition

Il est important pour l'interviewer de ne pas se faire d'illusion sur les compétences ou le savoir de l'interviewer. Il est pour cela important que la formulation de la question ne parte pas au-delà des possibilités d'information que l'on suppose au sujet. Le guide d'entretien se structure selon les orientations assignées à la recherche. Mais, il est indispensable de faire ressortir la formulation de la consigne qui permet de présenter le thème général de l'interviewé en fonction du degré de structuration de l'entretien. La formulation de la consigne est suivie des questions ouvertes ou non, qui doivent être pertinentes car permettent d'aborder le problème étudié.

Dans le cadre de la présente étude, nous avons défini un guide d'entretien pour chaque catégorie de participants : inspecteurs, enseignants et apprenants

❖ Guide d'entretien adressé aux inspecteurs d'histoire

Le paragraphe d'avant-garde explique aux sujets les buts de l'entretien. Il est libellé de la manière qui suit :

Guide d'entretien à adresser aux inspecteurs en histoire

Nous sommes étudiants en cycle de Doctorat, inscrits à l'université de Yaoundé I, faculté des sciences de l'éducation, département de didactique des disciplines. L'option de recherche est la didactique de l'histoire. La thématique de notre recherche est intitulée : *l'enseignement de l'histoire à l'ère anthropocène : introduction des dispositifs relatifs à l'éco-histoire et aux technocultures*. L'objectif de notre recherche est de comprendre le sens de l'enseignement de l'histoire à l'école. Au cours de notre recherche, nous formulons l'hypothèse que l'introduction d'un enseignement relatif à l'éco-histoire par les technocultures prépare les apprenants à mieux vivre dans les conditions de l'anthropocène.

Thème 1 : Définition et buts de l'enseignement de l'histoire à l'école

- Comment pouvez-vous définir l'histoire ?
- Pourquoi l'enseigne-t-on à l'école ?

Thème 2 : enseignement de l'histoire dans les conditions de l'anthropocène

- Comment s'est opérée la réforme des programmes d'études en histoire au collège depuis 2014 ?
- Y'a-t-il actuellement un lien dans les programmes d'histoire qui mettent en exergue l'anthropocène, les crises écologiques, notamment le changement climatique et les crises sanitaires et l'éco-citoyenneté des apprenants ?
- Quel bilan pouvez-vous dresser de l'utilisation des technocultures dans les pratiques de classe en l'histoire ?

Thème 3 : apports d'une introduction d'un enseignement de l'éco-histoire par les technocultures sur les conditions de vie des apprenants

- Pensez-vous que l'enseignement de l'histoire telle qu'elle se fait actuellement dans les établissements scolaires soit capable d'outiller les apprenants à mieux vivre les crises écologiques actuelles ?
- Quels pourraient être l'apport de l'introduction dans les programmes d'études en histoire de l'éco-histoire sur les apprenants ?

- Quelles suggestions faites-vous pour l'amélioration des programmes d'études actuellement implémentés dans les collèges et lycées du Cameroun ?

Merci de votre collaboration

❖ Guide d'entretien adressé aux enseignants d'histoire

Le paragraphe d'avant-garde explique aux sujets les buts de l'entretien. Il est libellé de la manière qui suit :

Guide d'entretien adressé aux enseignants en histoire

Nous sommes étudiants en cycle de Doctorat, inscrits à l'université de Yaoundé I, faculté des sciences de l'éducation, département de didactique des disciplines. L'option de recherche est la didactique de l'histoire. La thématique de notre recherche est intitulée : *l'enseignement de l'histoire à l'ère anthropocène : introduction des dispositifs relatifs à l'éco-histoire et aux technocultures*. L'objectif de notre recherche est de comprendre le sens de l'enseignement de l'histoire à l'école. Au cours de notre recherche, nous formulons l'hypothèse que l'introduction d'un enseignement relatif à l'éco-histoire par les technocultures prépare les apprenants à mieux vivre dans les conditions de l'anthropocène.

Thème 1 : Définition et buts de l'enseignement de l'histoire à l'école

- Selon vous, comment pouvez-vous définir l'histoire ?
- Pourquoi l'enseigne-t-on à l'école ? quels buts ou finalités ?

Thème 2 : enseignement de l'histoire dans les conditions de l'anthropocène

- Pensez-vous que les programmes d'études en l'histoire vous permettent de faire le lien avec les crises écologiques et sanitaires que vit actuellement la planète ? Pouvez-vous nous expliquer votre pensée ?
- Vos pratiques enseignantes actuelles sont définies par le paradigme de l'APC, pouvez-vous nous les présenter clairement ? intègrent-elles les TIC ?
- Selon vous, pourrait-on établir une relation entre l'enseignement de l'histoire tel que pratiqué dans nos établissements scolaires et une certaine éco-citoyenneté des apprenants ?

Thème 3 : apports d'une introduction d'un enseignement de l'éco-histoire par les technocultures sur les conditions de vie des apprenants

- Pensez-vous que l'enseignement de l'histoire tel que vous le faite soit capable d'outiller les apprenants à mieux vivre les crises écologiques actuelles ?
- Quels pourraient être l'apport de l'introduction dans les programmes d'études en histoire de l'éco-histoire sur les conditions de vie des apprenants ?
- Quelles limites trouvez-vous aux programmes d'études en histoire ? quelles suggestions à l'utilisation exemplaire des technocultures dans les pratiques de classe en histoire

Merci de votre collaboration

❖ **Focus group adressé aux apprenants du premier cycle d'enseignement général**

Le paragraphe d'avant-garde explique aux sujets les buts de l'entretien. Il est libellé de la manière qui suit :

Guide d'entretien adressé aux apprenants du premier cycle d'enseignement général

Nous sommes étudiants en cycle de Doctorat, inscrits à l'université de Yaoundé I, faculté des sciences de l'éducation, département de didactique des disciplines. L'option de recherche est la didactique de l'histoire. La thématique de notre recherche est intitulée : *l'enseignement de l'histoire à l'ère anthropocène : introduction des dispositifs relatifs à l'éco-histoire et aux technocultures*. L'objectif de notre recherche est de comprendre le sens de l'enseignement de l'histoire à l'école. Au cours de notre recherche, nous formulons l'hypothèse que l'introduction d'un enseignement relatif à l'éco-histoire par les technocultures prépare les apprenants à mieux vivre dans les conditions de l'anthropocène.

Thème 1 : Définition et buts de l'enseignement de l'histoire à l'école

- Quelle est la définition de l'histoire ?
- Pourquoi étudie-t-on l'histoire à l'école ?

Thème 2 : finalités d'un enseignement de l'éco-histoire par les technocultures au collège

- Abordez-vous des sujets de l'éco-histoire avec votre professeur d'histoire ? quelques exemples
- Pensez-vous que l'étude de l'éco-histoire vous permettrait de mieux comprendre les réalités actuelles dans notre société ?
- Lors des pratiques de classe en histoire, faites-vous recours aux TIC ? décrivez le déroulement de vos séances de cours en histoire

Thème 3 : apports d'une étude de l'éco-histoire par les diapositives, vidéoprojecteur, etc. sur les conditions de vie en société

- Si vous étudiez l'éco-histoire, quelles habiletés seront développés en vous ? Quels impacts sur votre manière de vivre dans la société ?
- Quelles suggestions faites-vous pour l'amélioration de l'enseignement de l'histoire à l'école ?

Merci de votre collaboration

Pour mener à bien ces entretiens, nous nous sommes munis des gadgets comme le magnétophone, un ordinateur portable, un stylo et des supports papiers pour la prise des notes qui pourraient nous échapper. Avant de procéder à des enregistrements, nous avons observé les règles qui permettent de recueillir des données suffisamment audibles.

3.6.2. Grille d'observation

La grille d'observation que nous avons conçue permet de mieux décrire les pratiques de classe des enseignants d'histoire. Dans ce sens, nous pouvons mieux comprendre le sens des situations-problèmes, des activités d'enseignement et de consolidation des apprentissages.

Pour cela, nous l'avons intitulé grille d'observation des pratiques de classe en histoire. Elle est divisée en trois rubriques à savoir la justification de la leçon, les activités d'enseignement et les démarches de consolidation. Ces rubriques sont représentées en un ensemble de concepts, d'attitudes, d'habilités dont il convient de noter la présence ou absence lors des pratiques de classe.

La rubrique intitulée justification de la leçon plante le décor en termes des situations - problèmes mis en place par l'enseignant. Il s'agit de savoir si elle intègre aussi des éléments qui touchent au contexte de vie de l'apprenant. L'élément observé au sein de cette rubrique est lié au recours à des exemples sur l'environnement pour présenter un fait. Il s'agit de cocher sa présence dans le cas où le praticien en fait recours. Par la suite, elle identifie les types de catégories d'actions proposées par les apprenants. Sont-elles liées à l'écologie ? enfin, il s'agit de définir à partir de cette rubrique la contextualisation des apprentissages. Les éléments contextuels de l'apprenants sont-ils pris en compte ? la leçon est-elle suffisamment justifiée ?

La seconde rubrique table sur les activités d'enseignement. Il s'agit de découvrir si l'enseignant mobilise les ressources nécessaires pour développer les compétences chez les

apprenants. Fait-il recourir aux documents didactiques ? Met-il en place des techniques actives d'enseignement ? la disposition des apprenants encourage-t-elle le travail en groupe ? les apprenants se confrontent-ils entre eux ? autant d'informations qui permettent de décrire les pratiques enseignantes en histoire.

La dernière rubrique porte sur les activités de consolidation des apprentissages en histoire. L'enseignant met-il en place des activités de remédiation ? les apprenants proposent-ils des productions cohérentes ? mobilisent-ils des ressources pour résoudre les situations de vie ?

L'observation consiste à noter la présence ou l'absence des éléments en rapport avec le développement des compétences.

3.6.3. Grille d'analyse

Notre grille d'analyse est un instrument conçu pour recueillir des données sur les écrits déjà existants. Elle nous permet d'avoir une idée nette et claire sur la trajectoire de l'enseignement de l'histoire au Cameroun, ses buts, ses pratiques didactiques et évaluatives. Notre recherche documentaire est effectuée sur les programmes d'histoire, entrés en vigueur en 2014.

La grille d'analyse que nous avons établie est formulée de la manière qui suit :

Questions	Explications
Titre du document	
Date	
Source	
Thème	
Quel est le phénomène étudié ?	
Importance ou portée du document	
Bref résumé du contenu	
Que retenir de ce phénomène par rapport à la thématique de recherche ?	

Les données qualitatives recueillies viennent répondre à un ensemble de préoccupations que nous formulons sur le sens de l'enseignement de l'histoire au Cameroun. Cet exercice exige de notre part beaucoup de rigueur, concentration et attention. Mais avant

de descendre sur le terrain de recherche, il est important pour nous de définir une éthique de recherche.

3.7. ETHIQUE DE LA RECHERCHE

L'éthique est être comprise comme une branche spécifique de la philosophie qui a pour objectif d'interroger les systèmes de valeurs en usage. Selon Harrisson (200) cité par Martineau (2007), l'éthique relève du domaine de la philosophie qui se préoccupe des valeurs qui guident les conduites et les comportements humains. Fondée sur les principes moraux, l'éthique concerne essentiellement la détermination des principes qui distinguent le bien et le mal, le bon et le mauvais, le vrai du faux. Elle concerne aussi le sens qu'on donne à ces termes et à ceux qui renvoient aux principes de justice, d'équité et d'intégrité. Le but de l'éthique est donc que chaque individu apprenne chaque jour à devenir plus humain.

L'éthique dans la recherche scientifique peut être comprise comme l'ensemble des valeurs et des finalités qui fondent et qui légitiment le métier de chercheur. Elle s'intéresse à deux dimensions de travail du chercheur : conduites du chercheur tant dans ses comportements que dans ses attitudes et le respect des participants en lien avec le processus même de la recherche et les procédures de collecte de données. Dans le premier cas, le chercheur veille à ne pas faire une recherche qui met en danger la vie des populations. Il doit faire preuve d'un ensemble de comportements, d'objectivité, de vérité c'est-à-dire ne pas falsifié les résultats de la recherche ; de rigueur dans la production du savoir, de propriété intellectuelle, etc. Dans le deuxième cas, il s'agit d'identifier et d'adopter des manières de faire et de dire qui respectent les participants à la recherche.

L'éthique en recherche peut se résumer dans certains principes :

- le consentement libre et éclairé ;
- le respect de la dignité du participant
- le respect de la vie privée et de la confidentialité

Dans le cadre de notre recherche qui se veut qualitative, et qui nécessite une certaine proximité avec le participant, nous avons identifié une éthique de procédure et de pratique. L'éthique de procédure à tabler sur un consentement éclairé que nous présenterons au participant de la recherche. Pour ce qui est de l'éthique de pratique, elle va consister à poser un ensemble de questions, avoir une attitude réflexive quant à la nature du savoir produit et ses enjeux pour la société. Cela va consister à déterminer ce qui est considéré comme savoir,

comment est-il produit ? selon quelles procédures ? à qui appartient-il ? Pour qui le produit-on ? Pourquoi le produit-on ?

3.7.1. Le rôle du chercheur

Le chercheur qui fait la recherche qualitative veut parvenir à la compréhension, à l'interprétation et à la présentation de l'essentiel des phénomènes humains et sociaux qu'il étudie. Pour atteindre ce but, le chercheur n'a d'autre choix que d'assumer lui-même le rôle de premier instrument de recherche et ce, à toutes les étapes de la recherche (Poisson, 2011). Trois éléments fondamentaux de la recherche doivent être mis en œuvre : le rapport du chercheur avec l'objet de sa recherche, le choix et l'utilisation des procédés de recherche et le rôle du chercheur.

Le rapport du chercheur avec l'objet de recherche implique que le chercheur *qualitatif* obtienne des informations, qui sans nécessairement être nombreuses, seront les plus susceptibles de révéler l'essentiel de la réalité scolaire en question. Son contact avec la réalité éducative étudiée est le plus large possible afin d'en dégager toutes les caractéristiques et les significations. Il est recommandé au chercheur de ne point s'imposer des limites en utilisant des instruments tels que les questionnaires préparés à l'avance, car cela porte atteinte à l'esprit de son investigation. Cela requiert donc de sa part de la souplesse, une bonne dose d'improvisation qui vont lui permettre de s'ajuster aux événements qui se produisent inopinément lors de son investigation. Procéder de cette manière, c'est choisir un moyen approprié pour arriver à une meilleure compréhension de la réalité telle qu'elle est vécue par les sujets. La valeur d'une recherche qualitative est donc fonction de la crédibilité du chercheur tout comme des informations qu'il fournit. Il est recommandé qu'il soit subjectif, compétent c'est-à-dire maîtriser toutes les stratégies nécessaires à l'exécution de son investigation.

3.7.2. Formulaire d'information et de consentement

Pour respecter les démarches du chercheur, nous avons défini pour chaque type de participant un consentement de recherche dont la teneur suit.

1. Thème de la recherche

Le thème de notre recherche est intitulé : *l'enseignement de l'histoire à l'ère anthropocène : introduction des dispositifs relatifs à l'éco-histoire et aux technocultures*

2. Présentation du chercheur

Nous sommes étudiants en cycle de Doctorat, inscrits à l'université de Yaoundé I, faculté des sciences de l'éducation, département de didactique des disciplines. L'option de recherche est la didactique de l'histoire. La thématique de notre recherche est intitulée : *l'enseignement de l'histoire à l'ère anthropocène : introduction des dispositifs relatifs à l'éco-histoire et aux technocultures*. L'objectif de notre recherche est de comprendre le sens de l'enseignement de l'histoire à l'école. Au cours de notre recherche, nous formulons l'hypothèse que l'introduction d'un enseignement relatif à l'éco-histoire par les technocultures prépare les apprenants à mieux vivre dans les conditions de l'anthropocène.

3. Source de financement

Cette recherche est finalisée par nos ressources personnelles.

4. Invitation à participer à la recherche

La faculté des sciences de l'éducation, notamment le département de didactique des disciplines entend former des chercheurs qui contribuent à l'amélioration des pratiques enseignantes, donc à l'amélioration du système éducatif du Cameroun. Dans ce sens, nous sollicitons des participants dans le but de recueillir des données qui pourront nous aider à mieux comprendre le sens de l'enseignement de l'histoire au Cameroun. Nous vous invitons à lire ce formulaire d'information afin de décider si vous êtes intéressés de participer à cette recherche. N'hésitez pas à poser des questions. Merci

5. Nature de cette recherche

Cette recherche témoigne d'un intérêt certain pour la science, la pédagogie, la didactique et l'histoire. Elle ouvre les horizons d'une révision des programmes d'études en histoire dans la perspective d'y introduire des thématiques en rapport avec les crises écologiques et sanitaires. Mais aussi, d'accompagner les praticiens du non recours à une utilisation exemplaire des technocultures crédo de l'école du 21^e siècle. La finalité est de développer chez les apprenants une éco-citoyenneté perceptible à travers une conscience historique et écologique.

6. Déroulement de la recherche

Le participant à cette recherche est invité à donner son opinion, ses appréhensions, ses arguments, sa compréhension du sens de l'enseignement de l'histoire à l'école. Dans cet

optique, un entretien est requis selon la disponibilité du participant. Les données produites sont recueillies à l'aide d'un magnétophone et subiront le processus de transcription et d'analyse. Pour participer à cette recherche, il faut déjà présenter certains critères que nous avons définis et qui diffèrent selon la catégorie de participants :

Pour les inspecteurs :

- Être inspecteur national en histoire (le grade) ;
- Avoir de l'intérêt pour le sujet de recherche ;
- Faire preuve d'une certaine disposition d'esprit, etc.

Pour les enseignants

- Être un enseignant d'histoire (PLEG) exerçant dans un établissement de la ville de Yaoundé ;
- Jouir d'une responsabilité d'AP dans l'établissement ;
- Avoir de l'intérêt pour le sujet de recherche ;
- Faire preuve d'une certaine disposition d'esprit, etc.

Pour les apprenants :

- Faire partir du domaine d'enseignement général
- Être apprenant de la 6^e en 3^e
- Faire montre des compétences en histoire (selon leur performance scolaire en histoire)
- Être disponible et volontaire
- Avoir de l'intérêt pour la recherche

La durée de l'activité oscille entre 1h et 2heures selon les participants. Le chercheur est amené à se déplacer pour rencontrer le participant dans son lieu de travail. Toutefois, un rendez-vous est pris en avance pour éviter toute surprise désagréable.

7. Avantages de participation à la recherche

Le participant à cette recherche ne retirera aucun avantage direct. Toutefois, il pourra améliorer ses connaissances de l'enseignement de l'histoire dans les écoles. Par ailleurs, le chercheur envisage la possibilité de soulager les participants de la fatigue générée par ces activités. Pour cela, le participant aura droit à des rafraichissants et un casse-croute à la fin de l'activité.

8. Inconvénients et les risques de participation à la recherche

Cette recherche ne véhicule aucun risque majeur pour les participants. Toutefois, les séances d'entretien sont condensées à un rythme soutenu par les participants. Au moindre malaise signalé, le participant interrompt sa participation. Le chercheur envisage une forte possibilité de soulager le participant de son état de fatigue en lui offrant des casse-croustes.

9. Confidentialité du participant à la recherche

Toutes les informations obtenues dans le cadre de recherche sont exploitées dans le cadre de cette recherche. Pour cela, ces informations sont enregistrées, codées et anonymes pour assurer votre sécurité. Les données sont conservées pour d'éventuelles recherches et sont consultables par toute personne intéressée par ce sujet de recherche.

10. Consentement et assentiment

Le participant à cette recherche atteste qu'il a été informé de la nature et des modalités de participation à la dite recherche. Après réflexion, il accepte de participer à cette étude.

Nom du participant, signature et date.

3.8. DEROULEMENT DE L'ENQUETE

Il s'agit de décrire le processus de collecte systématique des données à l'aide des instruments choisis. La recherche étant qualitative, elle nous offre la possibilité d'entreprendre des modifications même pendant nos séances d'entretien, selon les nouvelles orientations que le participant à la recherche soulève. Mais avant de procéder concrètement à l'enquête, nous avons pris le soin de tester nos instruments de collecte de données, question de vérifier la faisabilité de notre recherche. Cette démarche a été très bénéfique, car elle nous a permis de jauger nos instruments de collecte de données, mais aussi, de définir une démarche de comportement avec les participants à la recherche.

3.8.1. Déroulement des entretiens individuels

Les entretiens individuels sont adressés aux inspecteurs et enseignants d'histoire ; le but est de comprendre le sens de l'enseignement de l'histoire à l'ère anthropocène.

Avant la séance, il s'est agi de procéder à un *testing* des guides d'entretien avant leur administration proprement dite, et suivi éventuellement d'un réajustement. Nous avons procédé à cette pratique en fonction de chaque instrument de recherche. Pour ce qui est de notre guide d'entretien individuel, nous avons choisi deux informateurs clefs ayant les mêmes

caractéristiques que la population d'enquête. Ce test s'est déroulé dans la ville de Yaoundé, au lycée de Biyem-Assi et de Ngoa-ekellé, et nous a permis d'ajuster notre démarche et nos interrogations. Notamment :

- Mettre en place un cadre accueillant et bienveillant ;
- D'affiner notre présentation devant le participant ;
- De redéfinir notre consentement de recherche ;
- D'affiner notre écoute lors de l'entretien en essayant d'aller en profondeur des questions sans être collé à notre guide d'entretien, etc.

A l'issue de ce *testing* réalisé en janvier 2021, nous avons procédé à l'enquête proprement dite.

Déroulement des entretiens individuels.

L'enquête proprement dite s'est déroulée selon un calendrier que nous avons défini à l'avance. Nous étions munis d'un magnétophone et d'un guide d'entretien. Au moment où l'inspecteur et l'enseignant d'histoire se mettait dans les dispositions à pouvoir répondre à nos questions, après que nous lui expliquions l'objectif de notre étude, tout en lui présentant le consentement de recherche ; on procédait par la suite, à la lecture des questions dont l'enregistrement était assuré par notre magnétophone.

Notre rôle était alors de temps en temps de relancer et cadrer le participant qui sans gêne faisait preuve d'un réel engouement.

Compte tenu du nombre d'enseignant d'histoire (10) que nous devrions interviewés, nous avons effectué avec chaque enseignant un entretien dont la durée était comprise entre 50 minutes et 1 heure. Ces entretiens se sont effectués avec les enseignants en deux phases. La première était réalisée durant le début du mois de janvier 2021 où quelques inspecteurs et enseignants ont été interviewés. La deuxième phase s'est déroulée au début du mois de février 2021, où nous avons interviewés les autres participants. Tous ces entretiens étaient facilités par des rendez-vous qu'on prenait en avance avec les inspecteurs et enseignants conformément à leur emploi de temps.

Juste après l'enregistrement des entretiens, on procédait à la retranscription pour facilement percevoir les grandes lignes de l'interview.

3.8.2. Déroulement des entretiens collectifs ou *focus group*

Des entretiens ont été réalisés avec les apprenants du premier cycle d'enseignement général et ont impliqué des démarches préalables.

- Le choix des participants à la discussion

Cela à consister à obtenir toutes les autorisations nécessaires. Les critères qui ont prévalu dans le choix de l'établissement scolaire sont entre autres : le calme, la réputation, la performance. Par la suite, il nous a fallu identifier nommément tous les participants à la discussion. Une date pour la discussion a été convenue avec les participants de chaque niveau d'étude. Le sujet général de la recherche leur a été transmis en avance.

- Le choix du matériel d'enregistrement

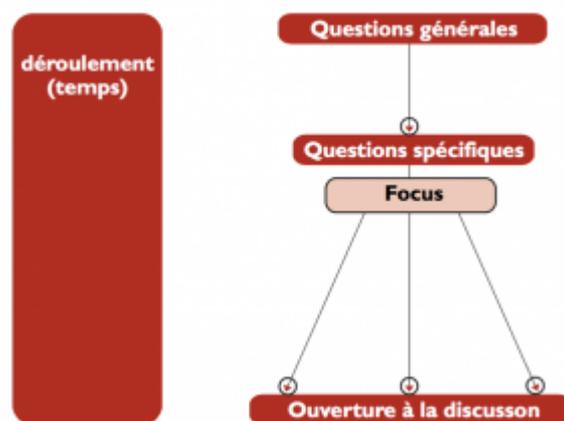
Pour réaliser cette tâche, nous avons choisi deux magnétophones que nous disposons dans la salle de classe. Pour nous assurer de l'efficacité de cette démarche, nous avons réalisé avec les apprenants d'un autre établissement scolaire, un *testing* de nos instruments qui ont révélés leur efficacité.

- La préparation d'une collation pour mettre à l'aise les participants

Nous avons prévu une petite collation pour chaque participant à la recherche.

Le déroulement a consisté à s'entretenir avec les apprenants au sujet de l'enseignement de l'histoire à l'ère anthropocène. Pour réussir cet exercice, nous nous sommes inspirés de la démarche proposée par Schumacher (1995).

Figure 4: Etapes du déroulement du *focus group*



Source : (Schumacher, 1995 :16).

Cette démarche intègre les étapes suivantes :

- Présentation et initiation de la discussion

Après notre présentation, nous invitons chaque participant à le faire. Cette phase crée un environnement serein où chaque participant décontracté s'exprime librement. A la suite de ces présentations, nous exposons le sujet de la discussion aux participants et se présente.

- Consentement

Il s'agit d'expliquer l'intérêt de l'enregistrement audio de la séance. Par ailleurs, nous avons demandé l'autorisation d'enregistrement à l'administration scolaire et aux participants.

- Approfondissement du thème

Il consiste à engager la conversation, d'inciter au moyen des questions tous les participants à exposer leurs opinions sur le phénomène étudié. Selon le principe de l'écoute active, nous proposons aux participants d'expliquer leurs opinions afin de ne pas rester sur des déclarations superficielles.

- Focalisation

Il est question pour nous de commencer par des questions d'ordre générales, et les orientées vers le thème de focalisation en posant des questions de plus en plus orientées.

- Attitude bienveillante

Le chercheur doit veiller à toujours mettre à l'aise les participants en leur expliquant la thématique générale et les modalités de déroulement du *focus group*

- Encourager la discussion

L'intérêt pour nous est de développer un flux d'échange entre les participants sans avoir besoin de trop intervenir. Toutefois, il nous paraissait important de rebondir sur les opinions, ou en comparant les affirmations qui s'opposent.

- Conclusion de la discussion

A la fin de la discussion, le chercheur résume les opinions des participants pour être sûr d'avoir compris leurs idées. Pour éviter toute mauvaise interprétation, il peut proposer aux participants de rectifier certains propos mal compris. Il veillera à remercier les participants à la fin de la discussion.

Dans le cadre de notre *focus group*, nous avons tenu à respecter toutes ces étapes afin d'assurer la crédibilité de nos données. Compte tenu du fait que nous devrions recueillir les données dans les classes de 6^e en 3^e, le passage était programmé selon les heures libres dans les différentes salles de classe. Néanmoins, la collecte des données a duré deux mois : de janvier à février 2021. Les données recueillies ont fait l'objet d'un traitement électronique

notamment de transcription. La transcription des données s'est effectuée à l'aide d'un logiciel d'analyse des données qualitatives Nvivo.

3.8.3. Déroulement des observations

Les observations proprement dites se sont déroulées selon un calendrier que nous avons défini à l'avance. La durée de présence dans les établissements scolaires a été de 02 mois à savoir de janvier à février 2021. Concrètement, dans la salle de classe, nous étions assis au fond de la salle. Le but est de minimiser l'influence qu'on pourrait avoir sur le processus d'enseignement. A l'aide de notre grille, il était question pour nous de cocher chaque fois que la variable recherchée apparaissait dans la séance d'enseignement. Cela se faisait en fonction des modalités que nous avons pris le soin de définir préalablement.

Cet exercice a exigé de notre part beaucoup de rigueur, concentration et attention. C'est ce qui justifie le fait que nous étions installés au fond de la salle de classe. Le but ici était de limiter l'influence qu'on pourrait avoir sur le comportement des enseignants et des élèves lors du processus d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire.

3.8.4. Recueil par l'analyse documentaire

Le recueil par l'analyse documentaire a été réalisé sur les documents officiels de l'enseignement de l'histoire au Cameroun. Il s'agit notamment des programmes d'histoire au premier cycle de l'enseignement général. Cette démarche a été effectuée comme un travail exploratoire, juste avant de descendre sur le terrain, question d'avoir amples informations.

Les données issues de la grille d'analyse nous renseignent suffisamment sur le sens de l'enseignement de l'histoire au Cameroun.

Dès à présent, il convient de présenter les méthodes d'analyse des données.

3.9. LES METHODES D'ANALYSE DES DONNEES

L'analyse de données qualitatives se définit d'abord par son objet : le chercheur tente de dégager le sens d'une entrevue, d'un texte, d'un document, etc. à l'aide ou non des outils informatisés. Selon Tesch (1990) cité par Wanlin. (2007), c'est un processus d'identification des thèmes, de construction d'hypothèses émergeant des données ainsi que de clarification du lien entre les données, les thèmes et les hypothèses conséquentes. Pour Matthew & Huberman (2003), les données qualitatives correspondent aux essences des gens, aux objets et aux situations et se déclinent en mots ou en nombres. Elles permettent de fournir des explications généreuses sur les comportements et actions sociales. Pour Krief & Zarket (2013), une

méthode qualitative s'efforce d'analyser comment un phénomène se produit et pour quelle finalité c'est-à-dire l'organisation globale du phénomène et ses conséquences.

Il existe différentes méthodes d'analyse de données qualitatives : l'analyse de contenu, l'analyse linguistique, l'analyse de données textuelles, etc. Dans le cadre de notre travail de recherche, nous avons opté pour le traitement électronique des données du fait du volume des entrevues à traiter. Dans ce sens, les logiciels peuvent apporter une aide non négligeable à l'organisation et au traitement de données.

La méthode d'analyse de données est déterminée par l'objectif de recherche. Dans le cadre de ce travail de recherche, il est question de comprendre le sens de l'enseignement de l'histoire à l'école. L'analyse qui sied à nos données qualitatives est l'analyse de contenu. Selon Walin (2007), l'analyse de contenu est un ensemble d'instruments qui s'applique à des discours extrêmement diversifiés et fondé sur la déduction et l'inférence. C'est une méthode de recherche qui consiste en l'étude détaillée des contenus des documents à savoir les significations, les intentions, les associations, etc.

Le choix de la méthode d'analyse de contenu vient du fait qu'elle offre la possibilité de traiter de manière méthodique des informations et des témoignages qui présentent un certain degré de profondeur et de complexité. Pour Sedlack & Stanley (1992), l'analyse de contenu est une méthode de classification ou de codification des divers éléments du matériel analysé, permettant à l'utilisateur de mieux connaître les caractéristiques et la signification. Walin (2007), distingue trois étapes fondamentales à l'analyse de contenu : la pré-analyse, l'exploitation du matériel ainsi que le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation.

3.9.1. La pré-analyse

Il s'agit d'une opération qui consiste à organiser les informations, schématiser les idées de départ afin d'aboutir à un plan d'analyse. Le chercheur entreprend de choisir les documents qui feront l'analyse, formule les hypothèses, les objectifs et les indicateurs sur lesquels s'appuieront l'interprétation finale. Pour réussir ces missions, le chercheur respecte un ensemble de démarches :

- Le choix des documents

Il consiste à prendre contact avec les matériaux pour déterminer ceux qui correspondent le mieux aux différents critères en jeu.

- La lecture flottante du document

Cette démarche vise plusieurs finalités : faire connaissance avec les documents à analyser, recueillir les premières impressions et certaines orientations, délimiter le champ d'investigation et construire l'objet de recherche.

- La formulation des hypothèses et des objectifs

Elle vise à identifier le thème lié à une entrevue ou observation, regrouper les thèmes proches ou semblables et identifier leur substance, ce qu'ils veulent dire. Cette démarche s'applique selon l'existence ou non d'un cadre d'analyse empirique ou théorique préalable.

- Le repérage des indices et l'élaboration des indicateurs

Il s'agit de choisir les indices contenus dans le corpus en fonction des hypothèses (si celles-ci sont déterminées) et de les organiser systématiquement sous forme d'indicateurs précis et fiables

- La préparation du matériel

Cela revient à définir ou découper le corpus en unités comparables, de catégorisation pour l'analyse thématique. Il s'agit de la « décontextualisation » impliquant que des parties d'entrevues ou des épisodes d'observation soient physiquement détachées de leur tout originel et regroupés par thèmes

3.9.2. L'exploitation du matériel

Selon Robert & Bouillaguet (1997) cité par Walin (2007), l'exploitation du matériel consiste à appliquer au corpus de données, des traitements autorisant l'accès à une signification différente répondant à la problématique mais ne dénaturant pas le contenu initial. En d'autres termes, c'est procéder aux opérations de codage, décompte ou énumération en fonction des consignes préalablement formulées. Elle comporte deux étapes clés :

- L'opération de catégorisation

Cette opération consiste en l'élaboration ou en l'application d'une grille de catégories c'est-à-dire des rubriques rassemblant des éléments ayant des caractères communs sous un titre générique et en la classification des données du corpus dans celles-ci. Il s'agit donc de la classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères définis afin de fournir, par condensation, une représentation simplifiée des données brutes.

- Le codage/comptage des unités

Il s'agit d'appliquer les catégories au corpus et donc, où l'on remplit les grilles d'analyse selon, d'une part, l'unité d'enregistrement retenue, c'est-à-dire le « segment déterminé de contenu que le chercheur a décidé de retenir pour le faire entrer dans la grille d'analyse » (Robert & Bouillaguet, 1997 : 30), et, d'autre part, l'unité de numération, c'est-à-dire « la manière dont l'analyste va compter lorsqu'il a choisi de recourir à la quantification ; l'unité de numération correspond donc à ce qu'il compte » (Robert & Bouillaguet, 1997 : 30)

3.9.3. Traitement, interprétation et inférence

Au cours de cette phase, les données brutes sont traitées de manière à être significative et valide. Le chercheur entreprend des opérations statistiques simples ou complexes qui permettent d'établir des tableaux de résultats, des diagrammes, des figures, des modèles qui condensent et mettent en relief les informations apportées par l'analyse. Selon Walin (2007), ces résultats peuvent être soumis à des épreuves statistiques et des tests de validité pour plus de rigueur. Suite à cela, on avance des interprétations à propos des objectifs prévus ou concernant d'autres découvertes imprévues et on propose des inférences. L'interprétation des résultats consiste à « prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié » (Robert & Bouillaguet, 1997 : 31). Cette phase de l'analyse de contenu permet, d'une part, d'évaluer la fécondité du dispositif, et, d'autre part, la valeur des hypothèses. L'inférence permet l'interprétation à partir des données, des conséquences qui en résultent. Il s'agit donc de justifier la validité de ce qu'on avance à propos de l'objet étudié en exposant les raisons de la preuve » (Robert & Bouillaguet, 1997 : 32).

En définitive, l'analyse de contenu est une technique d'analyse de données qualitatives qui implique :

- La lecture du document

Il s'agit de lire attentivement et plusieurs fois les documents qui font l'objet de l'analyse. Le but ici est de se familiariser avec leurs contenus. Cette lecture permet de dégager et de définir les catégories d'analyse qui peuvent être : les thèmes, les attitudes, les opinions, les émotions etc.

- La définition des catégories

Les catégories d'analyse sont fondées sur le cadre théorique, les thèmes et les sous thèmes de notre sujet d'étude. Ces catégories doivent être mutuellement exclusives, exhaustives, évidentes et pertinentes.

- La détermination de l'unité d'information

L'unité d'information est une portion de texte retenue pour évoquer une idée ou un concept. La détermination de l'unité d'information permet de signifier l'appartenance d'un contenu à une catégorie.

- La détermination de l'unité de numération

C'est une façon de compter les éléments significatifs identifiés selon l'une ou l'autre des méthodes suivantes. Ensuite, on fait le pourcentage de la fréquence d'apparition des éléments significatifs.

3.10. DIFFICULTES RENCONTREES

Aucun travail de recherche ne peut se réaliser sans difficultés. Ainsi, Dans le cadre de notre recherche, nous avons fait face à un ensemble de difficultés relevant aussi bien de la collecte des données sur le terrain que de l'analyse de ses données.

3.10.1. Difficultés liées à la collecte des données

La collecte des données sur le terrain est accompagnée d'un ensemble de péripétie qui, si manque de motivation, peut contraindre le chercheur à renoncer à son étude. Si les démarches d'ordres administratives, notamment l'obtention des autorisations de recherche au niveau de la faculté des sciences de l'éducation ont été très rapides ; il faut cependant déplorer une certaine lenteur administrative au niveau de la délégation départementale des enseignements secondaires du Mfoundi. Cette lenteur administrative nous a causé beaucoup de retard dans la collecte des données. Une fois cette autorisation de descente obtenue, il fallait s'y rendre auprès des participants à la recherche. Et quelques fois, ceux-ci nous donnaient des interminables rendez-vous. L'accessibilité des participants à la recherche, très difficile, a eu donc comme conséquence la perte de temps. Il fallait composer avec soit l'indisponibilité des uns et de longue heures d'attente des autres.

3.10.2. Difficultés rencontrées lors de l'analyse de données

L'analyse des données de notre recherche a été très difficile. Pour s'en convaincre, nous regardons à la quantité d'interview réalisés, dont la transcription a donné plus de 700 pages. Ce travail d'analyse a nécessité de notre part beaucoup de rigueur, patience et détermination. En faisant recours à un logiciel de traitement de données *Nnivo*, nous étions confrontés aux difficultés d'utilisation, ce qui nous a contraints à des séances de formation, générant ainsi des dépenses supplémentaires. Malgré ces difficultés, nous avons mené avec succès notre collecte des données, eu égard à la volonté et la détermination dont nous faisons montre.

Parvenu au terme de ce chapitre qui porte sur le cadre méthodologique, nous pouvons retenir que le sujet de recherche dont l'objectif de recherche est de comprendre comment la mise en place d'un enseignement relatif à l'éco-histoire par les technocultures prépare les apprenants à mieux vivre dans les conditions de l'anthropocène ; nécessite un ensemble de dispositifs méthodologique pour son opérationnalisation. Dans ce sens, ce chapitre s'est attelé à définir le lieu de la recherche qui est le Cameroun, notamment dans la ville de Yaoundé ; la population sur la quelle porte cette étude : inspecteurs nationaux d'histoire, A.P d'histoire et apprenants du premier cycle d'enseignement général. L'échantillon se justifie à travers la technique d'échantillonnage non probabiliste. Par ailleurs, les méthodes de collecte des données et les instruments de collecte de données ont donné lieu à l'élaboration des guides d'entretiens, d'une grille d'observation et d'une grille d'analyse de documents. Un accent a été mis sur l'éthique de la recherche et le rôle du chercheur qualitatif. Le traitement de données a exigé une transposition, et pour l'analyse, nous avons recours à la technique de l'analyse de contenu.

DEUXIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE DE L'ETUDE

Cette partie de la recherche consacre un cadre de présentation, d'analyse et d'interprétation des résultats. Elle table sur les dispositifs instrumentaux et procéduraux à l'introduction d'un enseignement relatif à l'éco-histoire par les technocultures. Concrètement, il s'agit de justifier la portée d'une introduction des dispositifs à l'étude de l'éco-histoire par les technocultures au collège, de dégager les dispositifs pédagogiques inhérents à cette tâche, mais surtout de définir les gestes de didactisation qui favorisent l'atteinte des objectifs à savoir permettre aux apprenants de développer des mécanismes pour mieux vivre dans les conditions de l'anthropocène.

CHAPITRE 4 : ENSEIGNEMENT DE L'ECO-HISTOIRE PAR LES TECHNOCULTURES ET PREPARATION DES APPRENANTS A MIEUX VIVRE DANS LES CONDITIONS DE L'ANTHROPOCENE : APERÇU DES INSPECTEURS, ENSEIGNANTS ET ELEVES DU CAMEROUN

Les curricula d'histoire entrés en vigueur depuis 2014 mettent un accent sur le développement des compétences en termes d'identification à une communauté, de construction d'une mémoire collective, d'enracinement culturel, de patriotisme, de tolérance, d'intégration des peuples, de vivre en harmonie, de démocratie, de solidarité, etc. Ces compétences utiles pour construire une trajectoire historique, et surtout permettre à la jeunesse unie de se mettre en mouvement pour corriger les erreurs du passé ; se montrent indispensables pour le Cameroun qui bâtit encore le socle de son unité nationale et de l'intégration africaine. Seulement, l'humanité et le Cameroun en particulier fait face à d'autres défis, notamment les crises écologiques et sanitaires qui menacent la survie de l'espèce humaine. L'idée d'un enseignement de l'éco-histoire comme palliatif ou comme mesure qui vise à outiller les apprenants afin d'y faire face est présentée aux acteurs de la chaîne éducative du Cameroun, notamment les inspecteurs et les enseignants. Le but est de comprendre l'intérêt que pourrait susciter une telle démarche pour le Cameroun et les autres nations.

Le présent chapitre s'inscrit d'une part dans une démarche de présentation des données collectées sur le terrain ; données recueillies sur des participants de qualité : inspecteurs, enseignants et apprenants. D'autre part, procéder à des analyses des données pour comprendre le sens de l'enseignement de l'histoire à l'école à l'ère anthropocène.

4.1. ELEMENTS DE CONTEXTE

Le Cameroun, pays d'Afrique centrale présente des atouts particuliers. De par sa position géographique, situé au fond du Golfe de Guinée, entre l'équateur et la tropique du Cancer, il est traversé par l'Océan Atlantique, le Lac Tchad et le bassin du Congo. Il se présente sous forme de triangle et partage des frontières avec le Nigeria, le Tchad, la République Centrafricaine, le Congo, le Gabon et la Guinée équatoriale. Sur le plan des ressources, le Cameroun dispose d'un ensemble de potentiels qui fait de lui l'Afrique en miniature. On y dénombre plusieurs types de climats, de paysages, de reliefs, de végétations, d'ethnies, de cultures et de religions. Son système éducatif comprend deux composantes : le sous-système anglophone et le sous-système francophone fruits de la colonisation franco-

britannique. Ces sous-systèmes se déclinent en cinq niveaux d'enseignement : le préscolaire, le primaire, le collège, le lycée et le normal. L'enseignement supérieur arrimé au système LMD est commun aux deux sous-systèmes,

L'enseignement secondaire général, notamment le premier cycle, encore appelé collège, accueille des jeunes issus du cycle primaire et âgés de 10 à 14 ans. Selon les programmes d'histoire (2014), ce niveau d'enseignement a pour objectifs d'outiller les apprenants des capacités intellectuelles, civiques et morales mais aussi des compétences et des connaissances fondamentales leur permettant soit de poursuivre des études au second cycle, soit de s'insérer dans le monde du travail après une formation professionnelle. Au terme du premier cycle de formation, l'élève est capable de traiter avec compétence un ensemble de famille de situation qui touche à tous les aspects de la vie en société : familiale, sociale, économique, politique, environnementale, bien-être et santé, citoyenneté, média et communication.

Dans ce sillage, l'enseignement de l'histoire tant à développer des compétences spécifiques chez les apprenants en termes de prise de conscience de l'héritage passé et des enjeux du monde présent. Pour y parvenir, le MINESEC à travers la mise en place des nouveaux programmes d'enseignement de l'histoire et ce depuis 2014, fixe le cadre opératoire qui recommande au praticien le recours à un ensemble de dispositifs à la fois instrumentaux et procéduraux. Sur le plan de dispositifs instrumentaux, le praticien se détache de ses ensembles pédagogiques classiques pour mettre en exergue d'autres ressources à la fois numériques et manuels. L'intérêt de cette démarche est d'aboutir au développement de la logique disciplinaire en termes d'esprit critique, d'analyse, de jugement, de synthèse, etc. Sur le plan de dispositifs procéduraux, le paradigme pédagogique souscrit est l'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie. Dans les faits, l'élève est invité à mobiliser les ressources en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être pour résoudre efficacement les problèmes de vie quotidienne. La réussite de cette opération exige un environnement d'apprentissage de qualité, des ressources diversifiées et des stratégies d'enseignement adéquates.

Cependant, les études empiriques, notamment celles de Ndo (2019) & Ngong (2019), témoignent d'une certaine relativité quant à la mise en place effective de ce paradigme dans les pratiques enseignantes en histoire. Si les leçons inscrites dans les curricula sont dispensées, il y'a lieu de s'interroger sur les méthodes et stratégies, et même les ensembles didactiques mobilisés à l'effet de développer les compétences des apprenants. Ces injonctions

curriculaires et pédagogiques génèrent sur le terrain des résistances au changement qui trahissent des réformes pédagogiques faites sans véritable préparation et accompagnement.

Si des mesures palliatives sont recherchées, notamment avec l'organisation des séminaires d'imprégnations, des journées pédagogiques, la recherche didactique davantage encouragée dans les F.S.E et les ENS, il faut surtout espérer qu'au terme, l'enseignement de l'histoire dans les écoles épouse les aspirations sociales et écologiques de l'anthropocène. Selon Crutzen's (2002), l'humanité tout entière est entrée dans une ère critique, celle de l'anthropocène où la survie de l'espèce humaine est menacée, du fait de ses actions sur l'environnement. L'éducation au développement durable née de cette prise de conscience soulève des défis pour l'enseignement de l'histoire à l'école, qui, selon les programmes d'études en histoire 6^e et 5^e (2014) vise l'enracinement culturel et la prise de conscience de l'héritage passé pour comprendre le présent et se projeter dans le futur.

L'idée que l'enseignement de l'histoire puisse préparer les élèves à faire face aux problèmes de l'anthropocène semble gagner du terrain. L'association internationale de didactique de l'histoire (2020), consacre cette problématique dans son symposium organisé en Pologne (août 2020) sur la didactique de l'histoire à l'ère anthropocène. Les résumés des chercheurs en didactique de l'histoire issus des divers milieux universitaires permettent de se rendre compte de l'impérieuse nécessité d'introduire un enseignement de la « big history » de David Christian (2013). L'expérience de la Grande-Bretagne, du Danemark, et même des Etats-Unis sont cités en modèle.

Au Cameroun, l'enseignement général consacre plusieurs disciplines scolaires. Les sciences humaines et sociales formées de l'histoire, la géographie, la philosophie, etc. apportent leurs contributions quant à la construction des identités des apprenants, leur vision du monde et du rôle qu'ils sont appelés à jouer dans la société Camerounaise et d'ailleurs. En cela, la discipline histoire bien que complémentaire à la géographie, du point de vue de la formation des jeunes, présente de spécificités qui la rende unique, surtout pour le développement de la pensée et la conscience historique. Dans ce sens, éduquer au développement durable en passant par l'enseignement de l'histoire semble être une bonne approche. Cependant, il convient de soumettre cette idée aux différents maillons de la chaîne éducative du Cameroun, pour mieux comprendre les tenants et les aboutissants que pourrait susciter une telle démarche pour les apprenants, la société et la planète.

4.2. RAPPEL DES DEMARCHES DE TRAITEMENT DES DONNEES

L'objectif que nous avons assigné à notre recherche est de comprendre comment la mise en place d'un enseignement de l'éco-histoire avec technocultures peut contribuer à la formation de l'anthropocène. Pour y parvenir, nous avons défini un ensemble de démarches aussi bien pour justifier le choix du site de recherche, le choix des participants, les instruments de collecte de données que la méthode d'analyse des données.

Dans ce sens, la recherche effectuée se déroule au Cameroun, précisément dans la ville de Yaoundé, capitale politique du Pays. Elle table sur les représentations des acteurs éducatifs sur le sens de l'enseignement de l'histoire dans les collèges et lycées. Un choix raisonné des participants est effectué sans objectif de représentativité statistique. Pour garantir une certaine variabilité des énoncés, et contraster autant que possible les individus et les situations, et obtenir des unités d'analyses suffisantes pour être significative ; Il semblait raisonnable de retenir un maximum 07 inspecteurs nationaux, 10 enseignants d'histoire et 30 d'élèves des classes du premier cycle.

Pour recueillir un volume important de données, des entretiens semi-directif, des sondages auprès des élèves, des observations directes, des grilles d'analyse, et les prises de notes ont été conçus. Le nombre final des entretiens est arrêté lorsque la saturation était atteinte dans les interviews c'est-à-dire dès que l'on aurait le sentiment que les informateurs n'apportent plus rien d'originale par rapport à celles qui ont déjà été recueillies. Cet exercice a duré plus de deux mois, selon les ressources consacrées à la recherche.

4.2.1. Transcription

Dans le cadre de cette étude, en fin de compte nous avons réalisé des entretiens avec 05 inspecteurs nationaux d'histoire, 10 enseignants d'histoire, respectivement animateur pédagogique et 20 élèves de la 6^e en 3^e. le guide d'entretien utilisé comptait 3 rubriques à savoir :

- Définition et buts de l'enseignement de l'histoire à l'école
- Enseignement de l'histoire dans les conditions de l'anthropocène
- Apports d'une introduction d'un enseignement relatif à l'éco-histoire par les technocultures sur les conditions de vie des apprenants

Les interviews réalisées à l'aide de magnétophone et du guide d'entretien présentent des durées comprises entre 45 minutes et 1heure 26minutes suivant le degré d'éloquence de notre interlocuteur, les nuances et les précisions qu'il apportait dans ses réponses. Le traitement des

données a consisté à la transcription des entretiens semi-directifs et des *focus group* enregistrés sur bande magnétiques. Cette transcription facilitée par le logiciel de traitement de données qualitative *Nvivo* a donné lieu à la production d'environ 700 pages de textes au total.

4.2.2. Saisie-codification des données

La saisie des données provenant des entretiens et des grilles d'observations a été faite sur un logiciel de base des données qualitatives *Nvivo* suivant le modèle thématique. Chaque thème constitue une rubrique et sont associées des réponses aux questions des participants à la recherche. En d'autres termes, pour chaque sous thème, un champ numérique est créé pour l'énoncé fourni par l'interviewé. Et dans un autre champ de type alphabétique, l'on saisit les énoncés d'entretiens, les notes de terrain ou les informations tirées des séances d'observation sur les pratiques de classe en histoire. Ces opérations permettent de restituer le verbatim pour illustrer et enrichir les analyses subséquentes avec d'autres informations qui peuvent provenir du terrain ou des documents cadres sur l'enseignement de l'histoire au Cameroun.

La codification permet donc de réduire le volume des données collectées. Elle consiste en la lecture des entretiens ou des données un à un, et à un étiquetage des énoncés par des codes numériques suivant leur contenu. Les éléments du corpus dont le contenu est jugé identique sont rangés dans la même catégorie et reçoivent de ce fait le même code. Ces codes représentent des synthèses d'énoncés ou des extraits de réponses.

4.2.3. Analyse finale

L'analyse est menée suivant la technique d'analyse de contenu. Elle consiste à identifier les tendances des énoncés ou des extraits de réponses relatifs aux sous-thèmes formulés lors de la codification des données. L'on abrège ces tendances en catégorie unique qui permet en réalité de générer une analyse descriptive statistique et fournit des tableaux de fréquences des modalités des différentes variables correspondantes.

La triangulation dont nous avons recours est une procédure qui vise la validité des savoirs produits par la recherche. Elle consiste pour l'essentiel en la superposition et la combinaison de plusieurs perspectives. Elle met en œuvre plusieurs démarches en vue de la collecte des données pour l'étude du comportement humain (Yana, 1993). Dans le cadre de notre perspective de travail, nous avons choisi de procéder à une triangulation des sources dans ce sens que nous voulons faire émerger les similitudes de pensées, de comportements et d'actions auprès des différents acteurs de la chaîne éducative du Cameroun, notamment les

inspecteurs nationaux d'histoire, les enseignants d'histoire et les élèves du premier cycle d'enseignement général.

La prise en compte des interviewés à savoir inspecteurs, enseignant et élèves, permet de mettre en évidence les facteurs de variation des représentations du phénomène étudié.

4.3. PRESENTATION DES RESULTATS

Les interviews et les notes de terrain recueillies à la suite de nos investigations sont traitées conformément à la méthode d'analyse de contenu. Dans ce sens, nous avons procédé avec l'aide du logiciel *Nvivo* à la transcription des entretiens. Cette opération nous a permis de passer des fichiers audios à des textes d'environ 700 pages au total. A la suite de plusieurs lectures, nous avons procédé à l'encodage des données, la définition des unités d'analyse, la définition des références, la génération des graphiques et la description scientifique des catégories. La triangulation a consisté à comparer les données collectées à l'aide de nos différents instruments de recherche. Le but de cette démarche est de faire ressortir les informations qui apparaissent avec constance et qui permettent de mieux décrire le phénomène étudié.

4.3.1. Aperçu des inspecteurs nationaux en charge d'histoire

L'orientation ou les finalités que prennent l'enseignement de l'histoire dans les écoles du Cameroun est le résultat d'une confrontation entre différents acteurs de l'éducation : universitaires, inspecteurs, syndicats d'enseignants, représentants de parents d'élèves, organisation de la société civile, etc. Cependant, l'inspection national en charge des sciences humaines, notamment de l'histoire, reste l'organe central où se conçoivent les programmes, l'approche d'enseignement, les mécanismes d'évaluation, d'implémentation, de formation ou de renforcement des capacités des différents acteurs. Il est donc important, pour comprendre le sens que prend l'enseignement de l'histoire au Cameroun, de s'y rendre afin de collecter des informations.

❖ Sens de l'enseignement de l'histoire au Cameroun

Les données sur lesquelles nous avons travaillé, issues des interviews et de notes de terrain ont subi un ensemble de processus, qui, analysées permettent de mieux décrire et expliquer le phénomène étudié. Dans ce sens, nous avons défini après encodage des données, des unités d'analyse qui se déclinent en termes de buts de l'enseignement de l'histoire, des compétences en histoire, de lecture des programmes d'histoire et de leurs implémentations dans les établissements d'enseignement général.

L'histoire est à la fois « produit » et « discipline ». Dans le milieu scolaire, l'enseignement de l'histoire s'inscrit dans un domaine de vie, appelé à jouer un rôle précis dans la formation des élèves. La définition de cette notion est mise en évidence à travers les propos de cet interviewé :

On a une nouvelle approche de la définition de l'histoire...parce que jusqu'à un certain moment la définition de l'histoire était l'étude du passé basée sur les écrits...bon maintenant on s'est dit si elle est basée sur les écrits ça veut dire que ne le peuple africain, les bantous n'ont pas d'histoire parce qu'ils n'écrivaient pas...c'est pour cela qu'on a introduit d'autres sources, euh les sources orales, les sources iconographiques, et tout...pour vous dire en résumé que l'histoire est la connaissance du passé basée sur les écrits, sur les sources muettes, sur les...les... les sources iconographiques...

Selon les autres propos recueillis, l'histoire comme discipline scolaire se décline en termes de connaissance du passé qui permet de comprendre le présent et se projeter dans l'avenir. Cette définition met en évidence la temporalité historique, notamment la conscience historique des événements qui contribuent à l'édification d'une mémoire collective et la formation de l'Etat-Nation. A ce sujet un interviewé déclare :

je pense que l'histoire est enseignée à l'école pour garder la mémoire, parce que un homme qui ne connaît pas le passé ne saura pas profiter de son présent...parce que j'ai retenu une phrase, un homme sage qui a dit que celui qui n'a pas connu l'histoire ou qui ignore l'histoire est condamné à la répéter...si vous n'avez pas connu l'histoire par exemple de la guerre mondiale vous êtes condamnés à répéter cette histoire même dans la vie familiale, parce que c'est une crise comme une autre crise...si vous n'avez pas étudié l'histoire de la guerre mondiale, vous êtes condamnés à répéter les mêmes travers...donc l'histoire est importante à enseigner pour garder la mémoire...

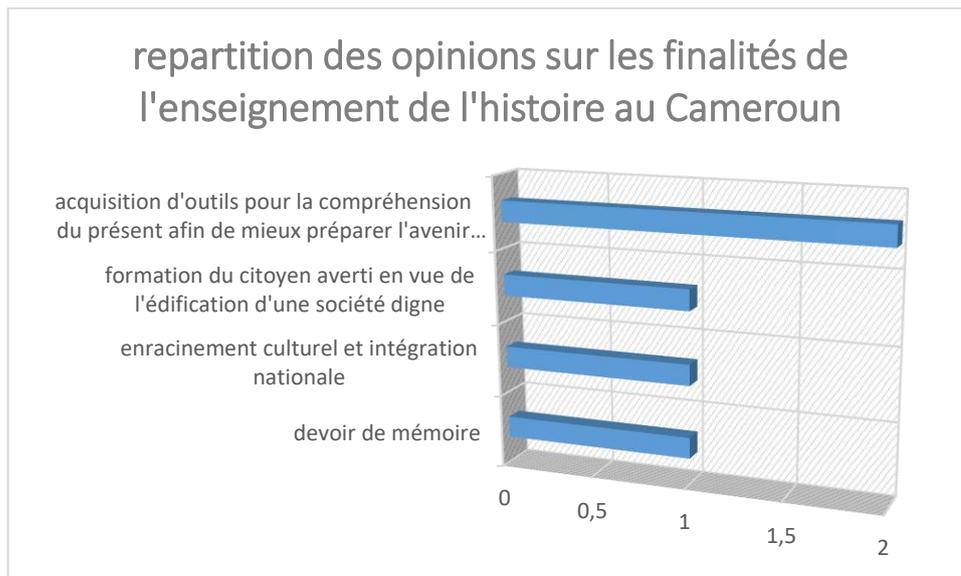
Un autre interviewé, toujours dans le sens des finalités de l'enseignement de l'histoire à l'école, précise ceci :

Faire connaître les étapes de l'évolution d'un groupe social à sa descendance relève du devoir de mémoire. L'histoire fortifie les jeunes générations au respect de la vérité et les consolide autour des mêmes idéaux et plutard à l'amour de la patrie et au vivre ensemble étant étrier par le même passé...les hommes trouvent les raisons de forger les mêmes aventures et défendent les mêmes valeurs.

Dans les programmes d'études de 6^e et 5^e en histoire (2014), il est clairement précisé que l'histoire est l'étude des faits passés sur la base de diverses sources. Elle contribue avec l'aide des 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. Selon les propos recueillis, l'histoire est une discipline formatrice de l'esprit critique qui 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 est enseignée pour développer chez les apprenants des capacités d'ouverture au monde et une plus grande sensibilité aux problèmes d'intérêt commun. Toutefois, nous constatons que la définition de l'histoire comme science du passé qui permet de comprendre le présent et se projeter dans l'avenir est la mieux partagée au sein des opinions des interviewés comme le témoigne ce graphique.

Figure 5: Répartition des opinions sur les finalités de l'enseignement de l'histoire à l'école



Source : figure générée par nous à la suite des synthèses d'enquête

Fort de ce constat, il est intéressant de penser que l'enseignement de l'histoire dans les écoles du Cameroun est plus orienté vers le devoir de mémoire. Il s'agit de resasser les événements politiques et socio-culturels à travers le monde, l'Afrique et le Cameroun ; les consignés dans les programmes d'études afin de les dispenser aux élèves selon le paradigme APC/ESV. Cette conception de l'enseignement de l'histoire à l'école trouve ancrage au positivisme et dans une moindre mesure à la théorie de l'école des annales. Ces théories du 19^e et 20^e siècle relaient un enseignement de l'histoire adossé sur les faits politiques, des événements de guerre et surtout les illustres figures. L'intention est de former des citoyens attachés aux valeurs de la nation, mais aussi avec l'école des annales, former les apprenants sur d'autres faits : économiques, sociaux, etc.

A l'ère où les citoyens font face à plusieurs défis de survie, l'enseignement de l'histoire à l'école, appuyé sur la théorie de la *big history* consacrerait davantage les citoyens à la résolution des problèmes de vie, notamment le développement des habiletés pour faire face aux crises écologiques et sanitaires, qui jusqu'ici semblent moins évoquées dans les

programmes d'études en histoire. Dans ce sens, il viserait certes la construction d'une mémoire sociale, mais au-delà, la formation des apprenants à lutter contre les problèmes environnementaux, notamment le changement climatique. Mais les propos recueillis illustrent bien une faible compréhension de ces nouveaux enjeux dans l'étude de l'histoire à l'école. D'ailleurs, un interviewé déclare à ce sujet :

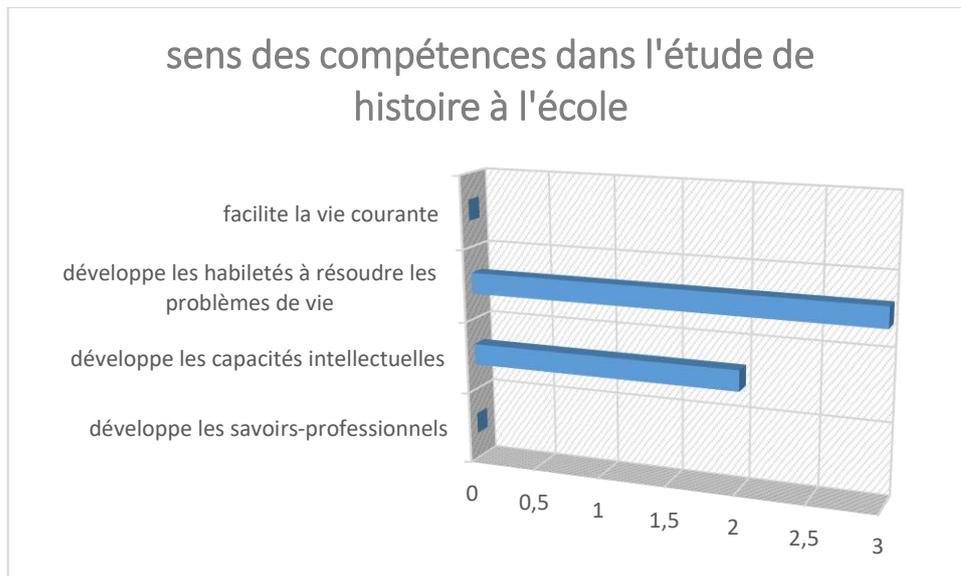
Nous ici au Cameroun, nous avons la géographie qui s'intéresse à l'étude de l'environnement et ses différents problèmes...même si nos enseignants sont à la base formés en histoire et géographie, ils peuvent quand ils abordent un concept par exemple du désert du Sahara, faire appels à des notions de géographie ou d'histoire...c'est pour vous dire que l'interdisciplinarité fait partie des critères d'un bon enseignant. Mais dans les programmes, on n'a pas défini de façon spécifique des thématiques qui portent sur l'environnement ou l'éco-histoire... mais lors des évaluations des enseignants sur le terrain, on leur dit de faire recours à l'interdisciplinarité.

Cette préoccupation permet d'aborder la notion de compétence en histoire. Selon les différents avis des interviewés, le paradigme de développement des compétences est actuellement le *lev motif* de l'enseignement de l'histoire dans les établissements éducatifs du Cameroun. Certes inspiré des approches du Canada et de la Belgique, mais contextualisé et adapté aux aspirations de notre société. Dans ce sens, l'inspection nationale en charge des sciences humaines, notamment de l'histoire a produit des termes de références qui déclinent la mise en place de ce paradigme dans les pratiques enseignantes. Le type de compétence prôné est celle qui encourage le développement des habiletés des apprenants en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être pour résoudre les problèmes de vie. En d'autres termes, on enseigne l'histoire à l'école pour que les apprenants soient capables de résoudre des situations de vie auxquelles ils font face au quotidien. Il ne s'agit pas du développement des compétences en termes de savoirs-professionnels comme c'est le cas dans les centres de formation technique. Mais des compétences disciplinaires qui définissent et moulent les apprenants à une certaine démarche, comportement et agissement en société. A ce sujet, un interviewé déclare :

Comprenez qu'on a au préalable identifié les types de compétences à développer. Nous en avons quatre ...la compétence de vie courante, les savoirs professionnels qui est développé dans l'enseignement technique...les capacités intellectuelles sont liées à la discipline comme l'esprit critique et la résolution des problèmes...contrairement à d'autres approches nous avons choisi la résolution des problèmes, cela revient à dire que l'apprenant dans la formation est mis dans une situation de vie, une sorte de défis et doit à ce moment faire appel à des ressources pour résoudre cette situation. La leçon devient à ce moment la ressource. Cela donne sens à l'enseignement...la compétence comme résolution de problème... c'est le but de l'enseignement de l'histoire.

Ces propos permettent de comprendre le sens de l'APC/ESV dans l'étude de l'histoire à l'école. Le graphique suivant en donne une idée claire.

Figure 6: Répartition du sens des compétences en histoire.



Source : figure générée par nous à la suite des synthèses d'enquête

La compétence est déclinée en termes de capacités intellectuelles et résolution de problèmes de vie. Il ne s'agit donc pas des savoirs-professionnels. En d'autres termes, à la fin d'un enseignement en histoire à l'école, les apprenants doivent développer des capacités intellectuelles, des savoirs, savoir-faire et savoir-être afin relever des défis de vie dans la société. Ces défis savamment consignés dans les programmes d'études en histoire forment ce qu'on appelle famille de situation. A ce propos, un interviewé déclare :

Quand on dit aux enseignants que l'approche par les contenus est révoquée, c'est parce qu'on s'est rendu compte que cette façon d'enseigner pour enseigner ne pourrait pas permettre aux élèves de faire face aux réalités historiques qu'ils traversent...prenez cet exemple. J'enseigne la deuxième guerre mondiale en classe de terminale. L'ancienne approche voudrait que j'introduise ma leçon par un rappel de la précédente leçon et que j'annonce la nouvelle avec les objectifs attendus à la fin de la leçon. Sincèrement, les élèves copient sans comprendre l'intérêt, le bien-fondé de cette leçon pour leur vie...vous voyez un peu...mais si je pars des conflits qu'ils ont l'habitude de rencontrer, auxquelles ils sont confrontés au quotidien, en s'appuyant sur le dénouement de la guerre, ils comprennent alors que face à un différend, ils doivent adopter ou rechercher la paix...

L'incohérence et l'incompréhension généralisées qu'on peut observer jusqu'ici dans les pratiques enseignantes en histoire relèvent du manque d'informations de certains acteurs

éducatifs, notamment les praticiens, les parents d'élèves et même la société quant au véritable sens des compétences en histoire.

Cela étant, à la lumière des propos de cet interviewé, nous comprenons que :

Dans le cas des programmes d'études en histoire au Cameroun, nous avons identifié au préalable les domaines de vie à savoir la vie familiale et sociale, la vie économique, environnement, bien-être et santé, citoyenneté, media et communication. A l'intérieur de chaque domaine de vie, on a répertorié un nombre important de défis à relever. Par exemple pour ce qui est de la citoyenneté il s'agit de la connaissance des règles de fonctionnement de la société Camerounaise, de la découverte des valeurs et traits culturels de la société Camerounaise. Dans le domaine de vie lié à l'environnement, bien-être et santé, nous avons identifié des défis en termes de préservation de l'environnement, recherche d'un meilleur équilibre de vie, choix et observation de saines habitudes de vie...à la suite, nous avons défini ce qu'on appelle agir compétent c'est en réalité les catégories d'actions que les apprenants doivent mener pour faire face à ces différents défis. Les thématiques et les leçons qui s'en viennent sont présentées comme des ressources dont les élèves doivent se servir pour résoudre les défis préalablement identifiés. Dans le cas de l'enseignement de l'histoire, il faut comprendre qu'il s'insère dans le domaine d'apprentissage en sciences humaines. Il contribue autant que les autres disciplines à la formation dans les différents domaines de vie. Ce qui est par exemple attendu de l'étude de l'histoire est de situer d'offrir des références culturelles aux apprenants.

Il en ressort d'une part que la compréhension du sens de l'étude de l'histoire dans les écoles au Cameroun nécessite de s'appuyer sur les documents édictés par l'inspection en charge des sciences humaines. D'autre part, ces propos soulignent l'importance d'outiller les praticiens à la lecture des programmes d'études en histoire. Comment donc mesurer l'apport de l'étude de l'histoire sur l'édification de la citoyenneté des apprenants ? Il faut certainement interroger les contenus d'enseignement, mais aussi le paradigme pédagogique en vigueur.

La lecture des programmes d'études en histoire commande de s'attarder sur un ensemble de paramètres qui se traduisent en domaine d'apprentissage, domaine de vie, famille de situation, agir compétent, ressources, activités d'enseignement et évaluation formative.

Les domaines de vie traduisent les grands chantiers d'expression du citoyen. Ils représentent les différents secteurs de vie en société. Circonscrits en cinq domaines, ils donnent clairement les missions assignées à la formation du citoyen. La prise en compte de cette approche est liée au besoin d'amélioration qualitative de l'offre de formation. Mais surtout à la volonté de s'arrimer aux orientations du document de stratégie pour la croissance et l'emploi (DSCE) et le document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation (DSSEF). A ce propos, un interviewé déclare :

L'amélioration qualitative et quantitative de l'éducation...consolider les acquis de la vision de l'école Camerounaise telle que définie par la loi de l'orientation de l'éducation au Cameroun...la volonté de s'arrimer aux orientations des deux documents stratégiques de pilotage que sont le document de stratégie pour la croissance et l'emploi et le Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation

Les domaines d'apprentissage définissent les centres d'études. On en distingue cinq : langues et littératures, sciences et technologie, sciences humaines, Arts et cultures, développement personnel. Le domaine d'apprentissage en sciences humaines est constitué de trois disciplines scolaires : histoire, géographie et éducation à la citoyenneté. Cette démarche est justifiée par le besoin de cohérence, d'organisation, de structuration, mais surtout d'harmonisation de formation de manière à ce que chaque discipline scolaire contribue à l'édification de l'apprenant d'aujourd'hui et de demain. Les domaines d'apprentissage présentent donc clairement les contributions attendues de chaque discipline. Dans le cadre des sciences humaines, elles doivent offrir des références culturelles aux apprenants pour qu'ils puissent mieux se situer dans le temps, l'espace, dans un système démocratique et devenir citoyen responsable. L'étude de l'histoire permet de construire une culture commune, développer une prise de conscience de l'héritage passé et des enjeux du monde présent. La géographie met l'accent sur le développement de la curiosité, la connaissance du monde et la construction des repères pour évoluer avec discernement. L'éducation à la citoyenneté dans ce domaine d'apprentissage offre des connaissances essentielles en matière de droits et responsabilité pour assumer sa citoyenneté.

Le programme d'études en histoire s'articule aussi autour des familles de situations. Il s'agit en réalité des défis de vie auxquels sont confrontés les citoyens au quotidien. Pour ce qui est de l'étude de l'histoire, deux domaines de vie sont concernés : citoyenneté et vie familiale et sociale.

Ce programme a pour ambition de renforcer les acquis des jeunes apprenants...dans les domaines de vie que sont la citoyenneté et la vie familiale et sociale. Il concourt à une intégration harmonieuse de l'apprenant dans sa famille et dans la société, ainsi qu'à une meilleure compréhension du monde dans lequel il vit (programme d'études en histoire : 6^e et 5^e, 2014)

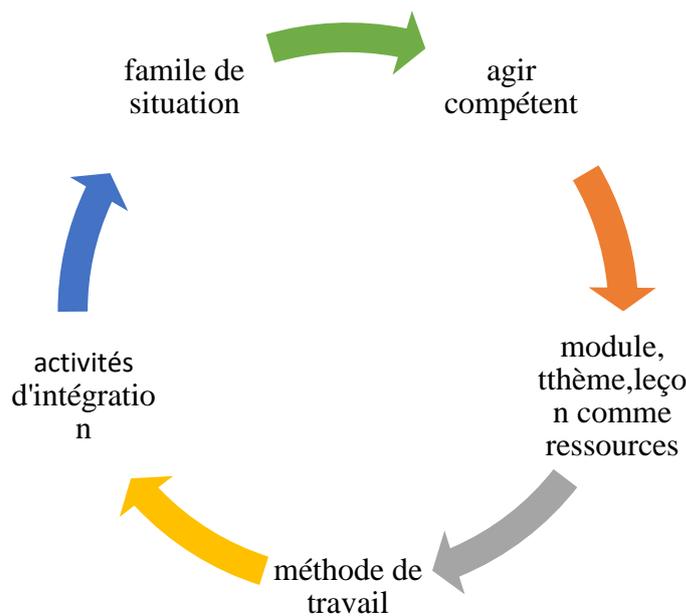
Les défis de vie répertoriés se traduisent en termes de crise de l'identité africaine, de vie religieuse, de leadership, d'ouverture aux autres et d'intégration nationale. Selon les propos recueillis, cette orientation permet d'offrir aux jeunes Camerounais une formation de qualité. C'est donc une démarche qui identifie à l'avance les défis à relever et le praticien s'en sert pour orienter ses enseignements. L'agir compétent est déclaré lorsque l'apprenant

propose à la suite d'une situation-problème, des actions significatives visant à la solutionner. Les modules, les thématiques ou les leçons deviennent des ressources, et se déclinent en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être. Seulement, pour parvenir au développement des compétences, les programmes d'études en histoire disposent un ensemble de ressources connexes, des méthodes et techniques pour mener à bien les activités d'enseignement. Quant à l'approche d'évaluation, elle permet de fixer les enseignements, mais surtout de vérifier le niveau d'intégration. Un interviewé déclare à ce sujet :

Le praticien dispose d'une palette de méthodes et techniques pour mener à bien ses activités d'enseignement. Nous recommandons des stratégies adaptées au développement des compétences...

Les données recueillies permettent de dresser une figure sur les différentes démarches à observer pour mieux comprendre les programmes d'études en histoire.

Figure 7: Séquences de lecture d'un programme d'études en histoire



Source : figure élaborée par nous à la suite des lectures des programmes d'études en histoire

L'observation de chaque étape est importante pour réussir et surtout donner sens à l'étude de l'histoire à l'école. Par exemple : si un praticien aborde l'étude d'une leçon sur la deuxième guerre mondiale qui participe de la prévention des conflits, il pense à mettre en place un ensemble de dispositifs pour que l'apprenant développe les mécanismes à faire face aux différents conflits qu'il rencontre au quotidien, dans sa vie courante. Cela revient à dire que le praticien ne pense plus seulement à dispenser des informations ou des connaissances

encyclopédiques aux apprenants, mais définit une situation-problème, conduit des activités d'enseignement soutenues par des documents diversifiés, et dont la démarche de travail a pour vocation de développer les capacités intellectuelles des apprenants comme l'éveil, l'esprit critique, l'analyse, la synthèse, la vérification de la source, etc. Les activités d'intégration réservées permettent à l'apprenant de fixer les enseignements et de développer les compétences en termes de résolution de problèmes de vie. Cette pensée est soutenue par les propos de cet interviewé :

L'originalité de cette approche par rapport à l'approche par les contenus est justement au niveau de la contextualisation...voilà pourquoi je dis que l'approche par les compétences est une innovation et non une révolution...la contextualisation permet de justifier la leçon, donner le sens de l'étude de cette leçon...pour bien justifier sa leçon, vous allez présenter une situation problème, et à partir de cette situation, les apprenants vont vous proposer des catégories d'actions pour résoudre cette situation...ces éléments permettent de dire que la leçon est justifiée.

Par ailleurs, au-delà de ces considérations, les propos des interviewés révèlent une autre dimension, celle de l'implémentation graduelle du paradigme de compétences dans les établissements secondaires. Plusieurs phases ont été définies à savoir la phase expérimentale, l'élaboration des curricula, la définition des outils d'évaluation et la consolidation. La phase expérimentale s'est attelé à produire des nouveaux programmes d'études en histoire : 6^e et 5^e qui mettent un point d'honneur sur le développement des compétences des apprenants. Plusieurs acteurs ont été associés à cet exercice entre autres inspecteurs, syndicats des enseignants, représentants des parents, représentants des organisations internationales, etc. A la suite de cet exercice, des établissements pilotes ont été choisis dans l'intention d'évaluer la faisabilité de l'APC au Cameroun et surtout sa plus-value pour le système éducatif. Les résultats de ces opérations plutôt concluantes ont abouti à l'adoption dès 2014 de l'APC comme nouveau paradigme d'enseignement dans les établissements secondaires. Dès lors, les programmes d'études en histoire ont été progressivement remplacés. De 2014 à 2021, on a pu constater la mise en place des nouveaux programmes d'études en histoire dans les classes de 6^e en Tle. Ce processus est accompagné de beaucoup de séminaires de formation, qui vont d'ailleurs se dérouler de façon graduelle. Il est attendu de ces séances de formation, la structuration des pratiques enseignantes pour un développement effectif des compétences des élèves. Dans ce sens, des outils d'accompagnement sont produits par les inspecteurs nationaux en charge des sciences humaines. Entre autres la grille d'évaluation adossé à l'APC, des manuels en histoire, géographie et éducation à la citoyenneté, des cahiers

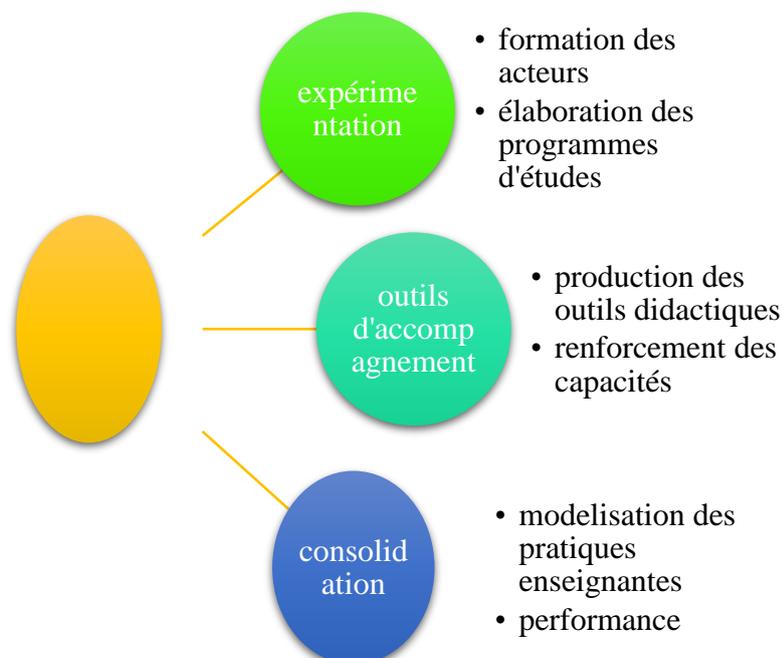
d'inspections, etc. Ces dispositifs apportent des réponses aux différentes préoccupations des praticiens et même des représentants de la société, notamment les parents d'élèves.

A la suite de ces manœuvres, l'inspection national en charge des sciences humaines entame et ce depuis 2021 sa phase de consolidation. Elle consiste à la préservation des acquis, mais aussi à la production des bulletins d'informations sur l'enseignement/apprentissage selon l'APC/ESV. Il est attendu une modélisation des pratiques enseignantes en histoire, l'optimisation du développement des compétences, des stratégies de gestion en effectif pléthorique, etc. c'est la quintessence des propos de cet interviewé :

Les gens ne comprennent pas que nous sommes en train d'installer et de façon graduelle l'APC au Cameroun. En 2012, nous avons mené des expérimentations et les résultats étaient plutôt concluants. Nous sommes allés nous former à l'école canadienne et belge, mais il fallait contextualiser l'APC par rapport aux réalités du Cameroun...nous avons formé les autres acteurs de la chaîne éducative pour qu'ils intègrent l'esprit de cette réforme...depuis 2014 les nouveaux programmes d'études en histoire sont entrés en vigueur...il fallait définir un nouveau système d'évaluation, les outils didactiques d'accompagnement...mais il y'a des défis à relever comme la gestion des effectifs pléthorique, la production des manuels adossés à l'APC...

Le sens de l'enseignement de l'histoire dans les établissements secondaires se dessine à travers les programmes d'études qui sont mis progressivement en œuvre depuis 2014.

Figure 8:Processus de mise en place de l'APC au Cameroun



Source : figure élaborée par nous à la suite des lectures des programmes d'études en histoire

Somme toute, pour comprendre le sens de l'étude de l'histoire dans les établissements secondaires du Cameroun, il faut se référer à un ensemble de paramètres à savoir la définition et les buts assignés à l'enseignement de l'histoire, le sens de compétences dans l'étude de l'histoire, la lecture des programmes d'études et surtout les procédés d'implémentation de l'APC/ESV au Cameroun. Il en ressort que l'histoire est perçue comme une science qui étudie les faits passés à travers plusieurs sources. Elle a pour finalité de construire auprès des apprenants une mémoire sociale, mais aussi développer en eux des capacités à comprendre le monde actuel où ils vivent et se projeter dans l'avenir. De façon spécifique, la compétence en histoire se traduit par le développement des habiletés, des capacités disciplinaires et intellectuelles qui se déclinent en savoir, savoir-faire et savoir-être pour résoudre les problèmes de vie. Le sens de l'étude de l'histoire est davantage défini à travers les programmes d'études mis en œuvre depuis 2014. Il s'agit d'un enseignement qui prend appui sur deux domaines de vie à savoir la citoyenneté et la vie familiale et sociale. Ces domaines de vie mettent en évidence des familles de situations c'est-à-dire des défis qui touchent à la crise de l'identité africaine, la vie religieuse, le leadership, l'ouverture aux autres et l'intégration nationale. A partir de ces orientations, le praticien définit des situations-problèmes qui invitent les apprenants à proposer des actions de remédiation : on parle de l'agir compétent ou encore de la justification de la leçon.

Par ailleurs, le praticien accompagne ses actions d'un ensemble de dispositifs instrumentaux et procéduraux, et ne perd pas de vue que la finalité de son action est de construire les compétences. Il privilégie le recours aux méthodes et techniques vivantes et assure la consolidation de ses apprentissages avec la mise en place des activités d'intégration. L'étude de l'histoire est donc celle qui assure la transmission d'héritage passé à des jeunes générations. Elle offre des références culturelles à des jeunes générations en quête de sens et de repère dans la vie. C'est aussi un outil d'éveil, d'émancipation des consciences et d'édification des comportements patriotiques et civiques. Ce sens de l'étude de l'histoire à l'école est structuré dans les programmes d'études, les bulletins d'informations et surtout les consciences des acteurs éducatifs. Cependant, eu égard à l'évolution des crises qui menacent la survie de l'espèce humaine sur la planète, quels regards peut-on établir entre l'enseignement de l'histoire et l'éco-citoyenneté des apprenants ?

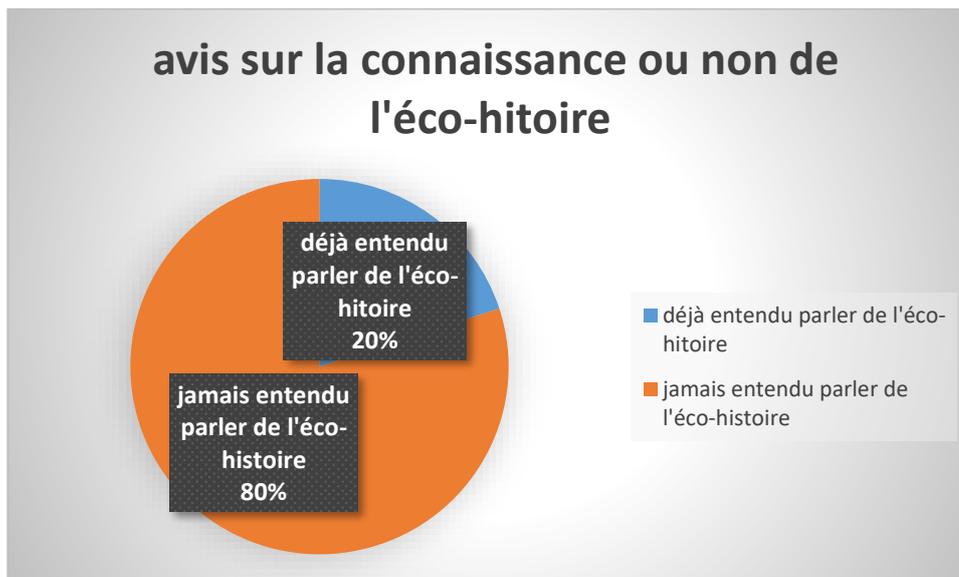
❖ **L'enseignement de l'histoire et la formation à l'anthropocène**

Les données soumises à notre analyse laissent entrevoir plusieurs orientations quant à la compréhension de l'apport de l'enseignement de l'histoire dans la formation de l'éco-

citoyenneté. Il s'agit de la conception de la notion d'éco-histoire, les concepts liés à l'éco-histoire dans les programmes d'études en histoire, l'apport de l'éco-histoire dans la lutte contre les crises écologiques, etc.

Il apparaît que la notion d'éco-histoire est moins connue dans l'univers intellectuel des inspecteurs nationaux en charge de l'histoire. Le graphique ci-dessous présente clairement les avis des uns et autres sur la connaissance ou non de l'éco-histoire.

Figure 9: Répartition des avis sur la connaissance ou non de l'éco-histoire



Source : figure générée par nous à la suite des synthèses d'enquête

80% des personnes interviewés disent n'avoir jamais entendu parler de cette notion. Par conséquent il leur est difficile de proposer une définition à cette notion. Cependant, un interviewé apporte des éléments de compréhension de l'éco-histoire en ces termes :

L'éco-histoire est l'histoire de l'environnement. Elle étudie les interrelations et les interactions entre l'homme et son environnement. Elle touche donc à tout ce qui est autour de l'homme et qui est en relation avec lui. En réalité on n'en parle pas dans les lycées et collèges. Mais certains de ses aspects sont évoqués en géographie dans les sujets liés à l'environnement.

Cet aperçu soulève des interrogations quant à la conception que les acteurs éducatifs ont de la notion d'histoire. En réalité, l'histoire s'intéresse aussi aux différents rapports que l'homme entretient avec milieu. David Christian évoque à la suite des théoriciens de l'histoire totale, le paradigme de la grande histoire. C'est en réalité l'étude des faits sur la très longue durée. Ces thématiques touchent alors à la formation de la galaxie, de la terre, l'évolution de la population, à l'environnement, etc. la méconnaissance de cette notion par les inspecteurs

nationaux en charge de l'histoire peut justifier le fait que les programmes d'études en histoire ne font pas mention des thématiques liés à l'environnement. Selon leurs propos, les sujets liés à l'environnement sont du domaine de la géographie. Et les réformes des programmes d'études ont tenu compte de cette notion, mais en géographie.

Les réformes engagées dans les programmes d'études en histoire aux collèges et lycées ont tenu compte de plusieurs paramètres. Selon certains interviewés, il s'est agi du besoin d'améliorer de façon qualitative et quantitative l'offre éducative, mais surtout de consolider les acquis en arrimant l'étude de l'histoire aux documents stratégiques de développement du Cameroun. D'autres interviewés estiment par ailleurs qu'ont été pris en compte le caractère dynamique du monde et des sociétés, les innovations régulières dans les méthodes d'enseignement, les changements de paradigmes, etc.

Un interviewé déclare à ce sujet :

Les buts des réformes des programmes d'études en histoire sont ceux de réécriture de l'histoire de notre pays qui vise à se débarrasser de l'histoire orientée et dégradante montée par le colon... rapprocher les citoyens de leur vraie histoire afin de consolider l'amour de leur pays ; libérer les générations du complexe d'infériorité dont elle a été installée par l'histoire dégradante et humiliante écrite par l'occident

Un autre déclare :

Nous avons pris en compte la durée du programme d'étude, le changement de l'approche pédagogique, la volonté d'ajouter et de réduction des contenus dans le programme d'étude, la volonté politique...

Tous ces indices révèlent qu'ont été pris en compte, dans le cadre de la conception des nouveaux programmes d'études en histoire au collège et lycée, des arguments en rapport avec la volonté politique, le paradigme d'enseignement, notamment l'APC et la volonté de redéfinir le contenu d'enseignement en y intégrant des plus de thématiques liées à l'histoire de l'Afrique et du Cameroun. On a par exemple introduit l'étude des figures politiques de la décolonisation du Cameroun, accordé beaucoup de place à l'étude des peuples du Cameroun dans leur trajectoire migratoire, etc. C'est ce qui justifie le fait que ces nouveaux programmes d'études mettent davantage l'apologie de l'histoire culturelle locale que de l'ailleurs. Dans ce sens, ils touchent à des thématiques aussi riches que variées. Il s'agit par exemple de l'histoire de la traite négrière, des civilisations africaines et occidentales, des guerres mondiales, de la colonisation et de la décolonisation, des crises économiques, des figures politiques, etc. Les thématiques en rapport avec les crises écologiques ne sont pas formulées

de manière concrète. Cet avis est totalement partagé par les interviewés, qui d'ailleurs estiment que ces thématiques sont largement abordées en géographie.

Cette pensée intrigue le chercheur que nous sommes quand on sait que chaque discipline scolaire apporte une contribution particulière dans la formation des apprenants. Cela revient à dire que les thématiques écologiques abordées en géographie respectent un canevas précis. Celui de la méthode, du langage, de l'objet d'étude et des finalités. Autrement dit, la géographie est différente d'histoire dans la méthode d'étude, le langage, l'objet d'étude et les finalités. Un exemple : en abordant une leçon sur les crises écologiques en géographie, le praticien s'attendrait à d'autres perspectives lorsqu'elle est abordée en histoire. La raison est que la démarche historique met en évidence la perspective de la temporalité et ses influences dans l'évolution des sociétés. C'est de l'éco-histoire. L'intérêt de cette approche consiste à construire la conscience historique autour de l'événement étudié c'est-à-dire partir de ce qui a existé, ce qui se faisait par le passé, le comprendre, en tirer les leçons et les adapter au contexte actuel pour mieux entrevoir l'avenir. L'apprenant qui étudie une leçon sur les rites écologiques comprend mieux les différentes représentations de l'environnement selon les sociétés, les crises écologiques auxquels les peuples étaient confrontés et surtout les différents mécanismes qu'ils ont générés pour faire face à ces problèmes.

A l'état actuel des choses, les programmes d'études en histoire au collège et lycée ne prévoit pas clairement des thématiques sur l'éco-histoire, mais il est souligné par un interviewé que :

de manière générale, les programmes d'études en histoire abordent des thématiques qui touchent à tous les domaines...il revient au praticien par exemple lorsqu'il aborde le néolithique de parler de l'éco-histoire c'est-à-dire de l'évolution de l'environnement et des probables interactions entre l'homme et son milieu durant cette période...les programmes d'études en histoire ne sont renfermés...la dextérité, un enseignant qui est bien formé fait appel à l'interdisciplinarité...le problème est qu'il suit un canevas déjà défini, généralement il ne se détache pas de son bord...

Cet état de chose permet de comprendre que l'étude de l'histoire dans les collèges et lycées se désintéresse des problématiques écologiques actuelles comme le changement climatique, les crises liées aux usages sociaux de l'environnement mais surtout des interactions qui existent entre l'homme, son milieu et la société. A ce propos, un interviewé déclare :

Par définition, l'histoire permet de mieux faire face aux phénomènes actuels. Les programmes actuellement en cours n'ont pas été rédigés dans le souci spécifique de l'écologie mais plutôt dans une vision globale...les mêmes élèves étudient les

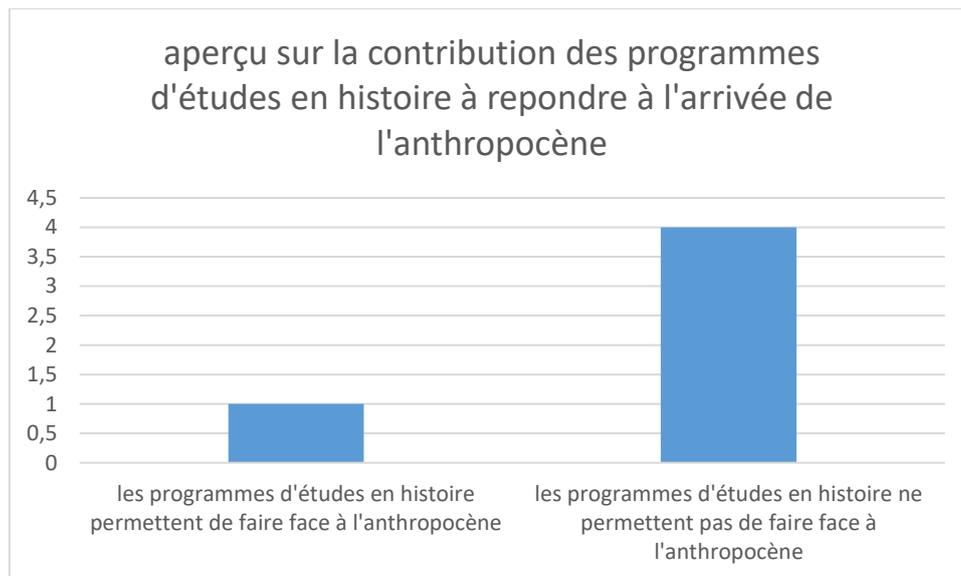
phénomènes écologiques en géographie. Ce serait plutôt les surcharger si on le leur ajoutait dans les programmes d'histoire...

Un autre déclare :

Les programmes actuels ne permettent pas aux apprenants de faire face aux crises écologiques actuels...

Le graphique ci-dessous en illustre parfaitement les tendances :

Figure 10: Aperçu sur la contribution des programmes d'études en histoire à répondre à l'arrivée de l'anthropocène



Source : figure générée par nous à la suite des synthèses d'enquête

Somme toute, les données soumises à notre analyse permettent de comprendre que l'étude de l'histoire dans les collèges et lycées du Cameroun vise à former les citoyens à relever les défis qui touchent à leur identité, à la vie religieuse, au leadership, à l'intégration nationale et à l'ouverture aux autres. Dans ce sens, les programmes d'études ont été enrichis des nouveaux contenus, des thématiques qui portent davantage sur l'histoire de l'Afrique en général et du Cameroun en particulier. Les concepteurs de ces programmes prenant en compte un ensemble d'aspirations à savoir la volonté politique d'offrir aux citoyens une formation de qualité, les défis d'émergence consignés dans les documents stratégiques, le paradigme pédagogique notamment l'APC, la volonté de définir d'autres finalités à l'étude de l'histoire à l'école, la longueur et la durée des programmes d'études en histoire, etc. ont mis à la disposition de la communauté éducative notamment des praticiens et ce depuis 2014 et de façon progressive des nouveaux programmes d'études en histoire. Cependant, en croisant ces programmes avec les réalités de l'anthropocène, notamment les crises écologiques comme le

changement climatique, les concepteurs estiment que ceux-ci n'ont pas rédigé dans l'intention de préparer les apprenants à faire face à ces crises écologiques. Pour eux, cette tâche est réservée à la géographie, discipline scolaire dont l'objet d'étude est consacré à l'homme dans son milieu de vie. La déduction qu'on en fait est celle qui est réelle : les programmes d'études en histoire ne permettent pas d'outiller les apprenants à lutter contre les crises écologiques qui menacent la survie de la planète. Ce constat est interpellateur.

❖ Apports d'une introduction de l'étude de l'éco-histoire par les technocultures sur la préparation des apprenants à mieux vivre dans les conditions de l'anthropocène

L'hypothèse de l'introduction dans les programmes d'études en histoire au collège et lycée de l'éco-histoire est évoquée auprès de ceux qui ont la charge d'écrire les programmes d'études en sciences humaines. Le but de cette démarche est de présenter l'apport de l'introduction de cette étude sur la formation des apprenants. A ce propos, plusieurs interviewés pensent que cette démarche semble non nécessaire car ces thématiques sont largement abordées en géographie. Mais un autre interviewé estime par ailleurs que :

Ceci constituerait un fait considérable dans la lutte contre les destructions de l'environnement et la survie de notre espèce et même de l'humanité...

La tendance laisse penser que l'introduction de l'éco-histoire dans les programmes d'études en histoire au collège serait un redit. Pourtant la théorie de la grande histoire développée par David Christian en 2013 offre des éléments contextuels pour une étude de l'éco-histoire à l'école. La finalité de cette démarche est d'engager l'histoire dans les thématiques qui jadis étaient réservées à d'autres disciplines. L'histoire doit prendre part aux grands défis du 21^e siècle. C'est en cela qu'elle pourra outiller l'apprenant à mieux faire à ces réalités. En cela, les programmes d'études en histoire au collège et lycée présentent des faiblesses si on considère leurs dimensions à préparer les apprenants à faire face aux crises écologiques. En ces termes, les interviewés révèlent quelques faiblesses des nouveaux programmes d'études en histoire :

Pas grand-chose à redire sur les programmes d'histoire actuels en vigueur dans les écoles dans la mesure où ils sont nouveaux. On peut tout simplement les réduire de quelques leçons par niveaux...l'histoire ancienne qui aborde le néolithique peut être réexploitée pour enseigner l'éco-histoire...

Par ailleurs, sur le recours aux technocultures dans les pratiques enseignantes en histoire, un interviewé rend ce témoignage :

Le degré d'utilisation des TIC en présentiel est encore faible. Mais nous remarquons des progrès notables avec le e-learning qui s'est imposé depuis le début de la pandémie de covid-19. Le distance-éducation même parvenu à la fin du covid-19 aura déjà installé les habitudes des usages du TIC

Un autre interviewé déclare ceci :

L'utilisation des TIC dans les pratiques enseignantes en histoire est la bienvenue tant pour les enseignants que pour les apprenants. En effet, elle facilite la recherche, l'accès aux documents et supports pédagogiques. Toutefois, il faut tenir compte du fait que tous ces apprenants n'en disposent pas, et ceux des campagnes encore moins.

Ces propos illustrent bien qu'en l'état actuel des choses, les pratiques enseignantes en histoire n'intègrent pas suffisamment les TIC. Les causes évoquées touchent à la formation des enseignants, la disponibilité des ressources multimédia conforme aux nouveaux programmes d'études en histoire, aux moyens financiers, à l'équipement des salles, au temps, etc.

Somme toute, les données collectées et analysées ont permis de nous édifier sur le sens de l'étude de l'histoire au collèges et lycée, mais surtout de révéler les pensées des inspecteurs nationaux en charge de l'histoire sur la contribution d'un enseignement de l'éco-histoire à la formation de l'éco-citoyenneté. Ce qu'il en ressort est que l'étude de l'histoire dans les écoles vise à outiller les apprenants d'un ensemble de référents à la fois culturel, politique, économique et social. C'est un enseignement qui équipe les apprenants à faire face aux défis d'intégration nationale, des crises identitaires, du leadership, à la vie religieuse, notamment la tolérance religieuse et à l'ouverture aux autres. C'est donc dire que les problématiques liées aux interactions entre l'homme, l'environnement et la société ne sont formellement pas inscrites sur sa trajectoire d'étude. Il n'est point fait mention de l'étude des crises écologiques comme le changement climatique ou les usages sociaux de l'environnement. Les raisons évoquées sont liées à la méconnaissance de l'éco-histoire, à une conception limitée de la notion d'histoire qui pour eux est confinée aux sujets politiques, culturels, économiques et sociaux, à une certaine relativité des menaces écologiques qui pèsent sur la planète, au fait que pour eux, l'étude des thématiques écologiques sont du domaine de la géographie, à la longueur des programmes d'histoire, etc.

Cet état des choses laisse transparaître en filigrane que l'enseignement de l'histoire dans les collèges et lycées reste détaché de l'anthropocène. Pourtant, certains interviewés évoquent l'idée que l'introduction de l'étude de l'éco-histoire dans les collèges et lycées semble possible si l'on considère les enjeux écologiques actuels et l'aménagement des programmes d'études en histoire. Il y a lieu de redéfinir certaines leçons de manière à

introduire certaines thématiques liées à l'éco-histoire. Il peut s'agir du néolithique ou des leçons en rapport avec les deux Guerres Mondiales, etc. Evidemment l'intérêt recherché est de développer une conscience historique, une transmission des valeurs adossées aux différents peuples, mais surtout de révéler les dimensions écologiques, humaines et sociales des sujets liés à l'Afrique en général et au Cameroun en particulier. Ce qui participe alors à la valorisation des acquis, à l'équilibre écologique, à l'harmonisation sociale, à l'innovation et surtout à la survie de l'espèce humaine.

Cette façon de concevoir l'étude de l'histoire dans les collèges et lycées est largement référée à la théorie de la grande histoire élaborée par David Christian dès 1991 et poursuivie en 2013. Pour cet auteur, l'histoire sort des chantiers battus de courte et moyenne durée pour se projeter sur la très longue durée estimée en des milliards d'année. Cela permet alors à l'histoire de s'intéresser autant à des sujets liés à la formation de l'univers qu'à des sujets écologiques. C'est d'autant plus nécessaire d'entrevoir l'histoire sous ce prisme à l'heure où la survie de la planète en dépend. Pour y arriver, c'est-à-dire introduire l'étude de l'éco-histoire au collège et lycée, des efforts doivent être fournis au niveau des conceptions qu'entretiennent les inspecteurs en charge de l'histoire sur la nature de cette science, son objet d'étude et ses finalités à l'école. C'est dire simplement qu'ils doivent élargir le spectre de l'histoire et arrimer leurs finalités aux défis de la planète. Par ailleurs, le recours aux technocultures dans les pratiques enseignantes en histoire développe et améliore le rendement scolaire des apprenants. Mais pour que cette utilisation soit efficace au Cameroun, des efforts s'imposent dans la formation des praticiens, l'équipement des établissements en matériel numérique adéquat, l'allègement des programmes d'études, la création des ressources didactiques multimédia, la conscientisation des parents, et surtout le désenclavement des zones rurales.

4.3.2. Aperçu des enseignants d'histoire

Les enseignants d'histoire généralement formés dans les écoles normales supérieures sont chargés de mettre en place les nouveaux programmes d'études en histoire édictés depuis 2014 par les autorités académiques compétentes. Leurs interventions pédagogiques prennent appui sur un ensemble d'outils réglementaires comme les programmes d'études, les grilles d'évaluation, les séminaires de renforcement de capacités, les notes directives, la formation académique, etc. L'intérêt de les associer à notre étude est lié au fait qu'ils sont ce corps intermédiaire entre inspecteurs et élèves. Ils sont mieux placés pour percevoir réellement l'esprit des programmes d'études, leurs enjeux et défis, décrire leurs pratiques de classe et

surtout relever les défis qui accompagnent l'enseignement de l'histoire au 21^e siècle. Les interviews réalisés avec une dizaine (10) d'enseignants d'histoire, Professeur des Lycées d'Enseignement Général (PLEG), Animateur Pédagogique (AP) en service dans les lycées et collèges de la ville de Yaoundé permettent de recueillir des données en rapports avec leurs conceptions de l'histoire, ses finalités à l'école, son apport dans la formation de l'éco-citoyenneté, et surtout les conditions d'opérationnalité de l'étude de l'éco-histoire au collège et lycée.

❖ Sens de l'étude de l'histoire au collège

Les données recueillies auprès des enseignants d'histoire sur leurs conceptions de l'histoire et ses finalités à l'école permettent de révéler qu'elle est perçue comme une science des faits passés à la lumière de plusieurs sources. Un interviewé déclare :

La manière simple qu'on a appris à l'école primaire connaissance du passé basée sur les écrits...mais on peut aller encore plus loin parce qu'il n'y a pas que les écrits...il y a d'autres sources qui permettent d'écrire l'histoire

Un autre dira :

Selon l'approche qu'on nous demande d'entretenir les élèves, l'histoire est une discipline qui va nous permettre d'étudier les faits passés...à partir de ces faits on comprend mieux les réalités présentes et l'on peut envisager le futur

Cela revient à dire que l'histoire est pour eux, cette connaissance passée qui permet de comprendre le présent et se projeter dans l'avenir. Cette orientation assignée à l'histoire rejoint les finalités de son enseignement à l'école. Les propos de cet interviewé en témoignent :

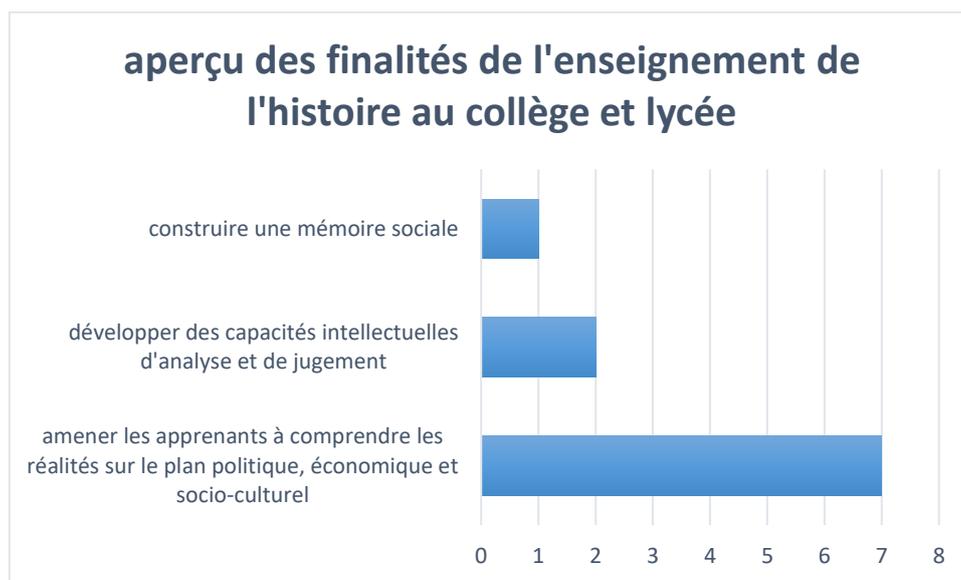
Hmmm de manière simple je peux dire que c'est d'abord pour amener l'enfant à comprendre d'où il sort, d'où il vient... amener à comprendre ses origines, sa base...ces origines et cette base qui vont lui permettre de comprendre le présent, ce qu'il en court, vivre présentement et peut-être améliorer le futur

L'étude de l'histoire s'attèle à développer les aptitudes de compréhension des réalités présentes pour améliorer le futur. Pour mieux comprendre cette orientation, il est nécessaire de questionner les réalités présentes : politiques, économiques, sociales et culturelles. Il apparaît donc des propos du corps enseignant que l'étude de l'histoire dans les collèges et lycées vise davantage à éveiller les consciences des apprenants, à les outiller des capacités intellectuelles telles que l'éveil, l'esprit critique, d'analyse, de preuve, de liberté, de démocratie, etc. A ce propos, un interviewé déclare :

Comprendre les réalités présentes que ce soit sur le plan politique, économique et culturel. Pourquoi ? parce que la politique qui était appliquée avant a subi des améliorations et l'enfant doit comprendre qu'avant on faisait comme ceci, maintenant il n'est plus question d'appliquer la même chose qu'à l'époque de nos parents, on doit fournir une certaine amélioration...sur le plan économique par exemple on dit qu'avant on cultivait la houe, la machette, mais est-ce que de nos jours on le fait encore ? oui on le fait mais pour améliorer la production qu'est-ce qu'on fait ? on a jouté quoi ? la machine, on a ajouté quoi ? la sélection des semences. Donc en fait c'est pour amener l'enfant à comprendre tout, dans tous les plans c'est-à-dire économique, politique et socio-culturel parce que nous sommes à l'ère de la mondialisation, il ne doit rester en arrière. Il doit intégrer aussi les autres acquis.

Ces propos laissent transparaître que les praticiens en histoire définissent le sens de l'enseignement de l'histoire en termes d'édification des apprenants, de transmission des connaissances en rapport avec l'organisation des sociétés, des trajectoires des peuples, d'organisation économique, sociale, d'enracinement culturel, etc.

Figure 11: Aperçu des finalités de l'enseignement de l'histoire au collège et lycée



Source : figure générée par nous à la suite des synthèses d'enquête

Le corps enseignant traduit le développement des compétences en histoire en termes d'aptitudes et attitudes à s'intégrer dans la société, mais surtout à faire preuve de références culturelles, de compréhension des réalités sociales, politiques, économiques et à se construire une vision du monde. Ce profil de sortie est savamment consigné dans les documents cadres de l'éducation au Cameroun, notamment la loi d'orientation sur l'éducation de 1998, les documents stratégiques pour l'éducation au Cameroun, les programmes d'études, etc. Il permet aux apprenants de construire des valeurs, de se définir une identité, de s'exprimer

librement, de s'accepter, de s'ouvrir aux autres et de développement des ressources en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être pour faire face aux difficultés de la vie quotidienne.

Cette approche de la compétence en histoire cadre avec les attentes actuelles de la société Camerounaise en proie au repli identitaire, tribalisme, à l'intolérance, aux tensions ethno-politiques, etc. Le formateur en histoire se voit donc confier le mandat épineux et complexe, contribuer à forger l'identité collective des élèves, devant une réalité culturelle et linguistique constamment changeante. L'enjeu serait de les doter d'identité, de cohésion et de sens collectif. Pour cela, la classe d'histoire mettrait en exergue des pratiques sociales plurielles, soit l'atteinte d'habiletés tels que l'esprit critique, la recherche documentaire, un éclairage du présent, la maîtrise des notions et concepts, le développement des capacités analytiques, langagières, écrites ; soit un ensemble de savoirs authentifiés et permettrait une construction et une nomination d'un identitaire historique.

Pour répondre à cette fonction de l'étude de l'histoire à savoir enraciner les apprenants dans la culture camerounaise diversifiée et variée, favoriser la tolérance et contribuer à l'intégration nationale et au renforcement du patriotisme, les formateurs en histoire au collège et lycée intègrent dans leurs pratiques enseignantes des méthodes et techniques actives. Au niveau de la planification de la leçon, un dispositif est construit selon les démarches de la nouvelle approche pédagogique. A ce propos, un interviewé déclare :

La planification de la leçon n'est pas une innovation, ça a toujours existé. Sauf qu'ici avec l'APC on justifie la leçon. Concrètement, on prévoit sur notre fiche pédagogique une situation problème, les catégories d'actions attendues des apprenants, notons que ces deux éléments permettent de ressortir le but de l'étude de la leçon. C'est à ce niveau qu'il y a innovation. Mais aussi au niveau des ressources. On doit maintenant définir les ressources en termes de savoir, il peut s'agir de la définition d'un concept, le savoir-faire peut-être concevoir une frise chronologique ou encore prélever des informations...mais il y a aussi les savoirs-être qui peuvent être le développement de l'esprit d'écoute...donc la planification se faisait sauf que maintenant je mets plus d'énergie à justifier la leçon et à faire ressortir les compétences...

Le nouveau dispositif pédagogique en APC s'attèle donc à justifier l'étude de la leçon, mais surtout décrit de façon progressive les étapes qui conduisent au développement des compétences des apprenants.

L'intervention pédagogique en elle-même consiste pour le formateur en histoire de mettre en place un environnement d'apprentissage qui passe par la prise en main de la salle de

classe, la justification de la leçon, le déroulement des activités d'enseignement et la remédiation. A ce propos, un interviewé déclare :

Quand j'entre dans ma salle de classe, je m'assure déjà qu'elle est propre, qu'il n'y a pas d'ordures, généralement je demande aux apprenants de regarder autour d'eux pour s'assurer qu'il n'en existe pas...évidemment s'il y'en a, elles doivent être mises dans les poubelles...après m'être assuré que le calme soit revenu dans la salle de classe, je demande généralement aux apprenants de me rappeler le résumé de la précédente leçon. Une fois que cela est fait, je présente une situation-problème et j'invite les apprenants à proposer des solutions. Lorsque cette étape est normalement faite, j'introduis la nouvelle leçon et les mobiles de son étude c'est-à-dire sa justification. Il s'en suit le déroulement des activités selon que prévues par ma fiche pédagogique...à chaque fois je me rassure que tous les apprenants participent aux différentes tâches d'apprentissage, et à la fin je procède à une évaluation formative pour fixer les connaissances des apprenants...il n'est exclu qu'à la fin d'une séance d'apprentissage que je me remette en question. Je peux par exemple me poser la question de savoir si j'ai assuré, voir ce qui n'a pas bien marché et à la prochaine séance, je m'améliore.

Les documents didactiques qui accompagnent la mise en place de ce paradigme qui donne sens à l'étude de l'histoire au collège et lycée sont de plus en plus produits édictés. On note l'apparition des manuels scolaires, des cahiers d'activités, des guides méthodologiques, etc. le problème majeur relevé par le corps enseignant est l'adéquation entre le nombre élevé d'apprenants dans les salles de classe et le recours aux méthodes actives qui recommandent que chaque apprenant participe aux activités d'apprentissage. Un interviewé déclare ceci :

Dans nos salles de classe, nous faisons face à un nombre élevé d'apprenants...c'est vrai que plusieurs raisons justifient cela, notamment les raisons politiques liées à la situation qui prévaut dans les régions anglophones, mais je dois vous dire que cette situation est un vrai problème parce que, les salles de classes deviennent invivable, il m'est parfois difficile de circuler dans la salle de classe, il y a aussi le problème de documents, combien d'apprenants disposent des livres en histoire...bon j'essaie de laisser des documents à la photocopie même jusque-là combien le font ? vous comprenez que pour appliquer l'APC il faut les moyens et parfois ces enfants n'en disposent pas...

Au demeurant, on assiste donc avec l'APC à la mise en place des classes vivantes et dynamiques qui favorisent la construction des compétences en termes de créativité, de sens de vie, de respect des autres, d'intégration aux autres, d'amour de la nation, d'esprit critique, du sens de tolérance, du travail, de valeurs de justice, d'ouverture, etc. vu sur ce prisme, on peut donc conclure que l'éducation historique dans les écoles sert à guérir l'africain du mépris et du regret que lui inspire son propre passé. En d'autres termes, les havres de la traite négrière, la colonisation, la décolonisation, le néocolonialisme et la mondialisation qui ont contribué à la fragilisation des économies des sociétés africaines en générale et du Cameroun en

particulier ; à la division des peuples et des territoires qui met en péril l'harmonie existant entre les peuples : la crise anglophone au Cameroun depuis 2016 en est la parfaite illustration ; à la perte des identités ; à la montée des mouvements extrémistes et la décrépitude de la jeunesse ; à la perte des valeurs, etc. sont donc rectifiés dans les classes d'histoire.

L'enseignement de l'histoire dans les collèges et lycées se retrouve donc la mission de vecteur d'une culture de vivre ensemble, de tolérance et d'intégration tant au niveau régional qu'à l'intérieur des Etats. Elle a la double mission d'entreprendre l'édification morale des jeunes par une citoyenneté responsable et critique, mais aussi d'assurer le développement des sentiments patriotiques.

❖ Enseignement de l'histoire et formation à l'anthropocène

L'univers social des apprenants est jonché des défis qui ne sont pas que politiques, économiques ou socio-culturels. Un défi majeur qui menace la survie de l'espèce humaine sur la planète est celui de l'anthropocène, le dérèglement écologique, notamment le changement climatique. Jusqu'ici, les programmes d'études en histoire n'en parlent formellement pas, laissant cette tâche à la géographie. Pour comprendre cet état de chose, nous avons orienté notre entretien sur la notion d'éco-histoire et son apport à la formation des citoyens du 21^e siècle. Les enseignants d'histoire approchés au sujet de la définition de l'éco-histoire laissent entendre que cette notion est méconnue. Un interviewé déclare :

Sincèrement c'est ma première d'entendre cette notion d'éco-histoire. Dans mon entendement ça veut peut-être renvoyer à l'étude des rapports entre l'homme et l'environnement. Si c'est le cas, moi je le fais en géographie, à moins que la définition que j'ai proposée ne soit exacte.

L'analyse des données indique clairement que le corps enseignant d'histoire en service dans les collèges et lycées révèle une méconnaissance de la notion d'éco-histoire. Ils estiment pour la majorité n'avoir jamais entendu parler de ce concept. Le graphique ci-dessous en présente clairement les tendances.

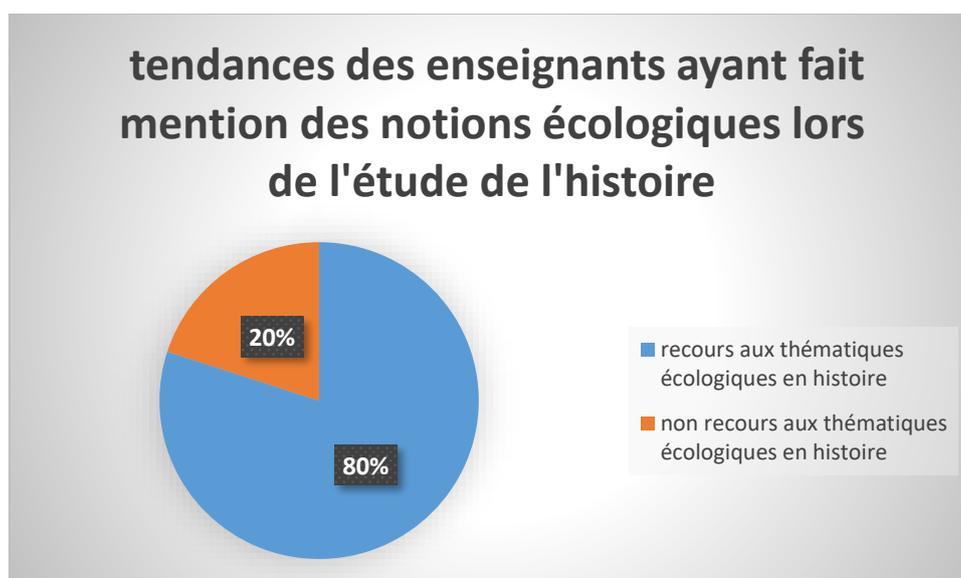
Figure 12: Aperçu des enseignants ayant recours à l'interdisciplinarité



Source : figure générée par nous à la suite des synthèses d'enquête

Ces résultats contrastent avec l'idée selon laquelle le corps enseignant d'histoire aborde lors de leurs pratiques enseignantes des thématiques écologiques. En réalité, l'interdisciplinarité dont il est évoqué suggère des passerelles entre différentes disciplines dans le but de mieux faire comprendre un concept étudié. Dans ce sens, les interviewés affirment faire recours à de notions d'écologie ou d'environnement pour expliquer une leçon en histoire. Le graphique ci-dessous en présente les tendances.

Figure 13: Tendances des enseignants d'histoire ayant fait mention des notions écologiques lors de leurs pratiques de classe



Source : figure générée par nous à la suite des synthèses d'enquête

Pour davantage étayer cette idée, un interviewé déclare :

Oui, l'histoire aborde ce pan de la chose, parce que lorsqu'on parle par exemple de la première guerre mondiale, de la deuxième guerre mondiale on voit qu'il faut ...cette histoire touche à l'environnement, ça touche les structures...quand on dispense ces leçons, on met l'accent dessus pour que les enfants évitent dans leurs manières de faire au maximum ce genre d'activités ou alors évitent d'intégrer les groupes terroristes parce que ces gens causent du tort à l'environnement...oui dans la préparation des leçons on intègre cela parce qu'on fait l'effort de recherches pour compléter nos connaissances. Maintenant au sein de la pratique de classe c'est encore élémentaire...

Un autre interviewé déclare ceci :

Franchement les thématiques écologiques moi je les aborde en géographie et c'est là même que je peux encore parler de la formation à l'écocitoyenneté. En histoire-là, moi je m'attarde seulement sur les problèmes politiques et d'une façon sommaire la situation économique et sociale...moi je vois que les programmes d'études en histoire ne font pas mention des crises écologiques qui secouent la planète...alors qu'en géographie tout est évoqué...on étudie tous les concepts là, notamment le développement durable

Ces propos confirment l'idée selon laquelle le corps enseignant d'histoire évoque lors de leurs pratiques de classe, des notions en rapport aux graves menaces qui secouent actuellement la planète. Pour cela, il a recours à l'interdisciplinarité qui lui permet de faire appel à des notions qui touchent à d'autres disciplines, et même dans la mesure du possible faire appel à des personnes ressources pour mieux expliquer le phénomène étudié. Cette démarche est en accord avec le métier d'enseignant qui va au-delà d'une simple transmission des connaissances disciplinaires pour se situer au cœur d'une véritable intervention pédagogique.

Cependant, il est à noter que l'étude de l'écologie est loin d'être l'étude de l'éco-histoire. Les thématiques liées à l'éco-histoire mettent en rapports les interrelations entre l'écologie et l'évolution des sociétés. Le praticien qui aborde ces thématiques souligne toujours les dimensions d'influences qui existent entre l'environnement et l'évolution des sociétés. En réalité il s'agit d'une lecture de la situation politique, économique et socio-culturelle à partir des tendances de l'environnement, de ses variations sur la société et l'homme en particulier. Par exemple, on peut comprendre l'origine de la deuxième guerre mondiale à partir des variations écologiques qui ont abouti à une baisse de production agricole et contraint ainsi les puissances coloniales à rechercher de nouvelles terres, à mener une politique d'annexion, etc. Or, les praticiens d'histoire en service dans les collèges et lycées abordent certes les notions d'écologie lors de leurs pratiques de classe en histoire, mais dans une logique des conséquences des actions de l'homme et de la machine sur l'environnement. Exemple : en abordant l'étude de la deuxième guerre mondiale, le praticien aura à souligner

les conséquences du recours aux bombes atomiques sur l'environnement. Il parlera de la pollution, de la destruction des infrastructures, du dérèglement climatique, etc. c'est le sens des propos de cet interviewé :

l'histoire aborde ce pan de la chose, parce que lorsqu'on parle par exemple de la première guerre mondiale, de la deuxième guerre mondiale on voit qu'il faut ...cette histoire touche à l'environnement, ça touche les structures...quand on dispense ces leçons, on met l'accent dessus pour que les enfants évite dans leurs manière de faire au maximum ce genre d'activités ou alors éviter d'intégrer les groupes terroristes parce que ces gens causent du tort à l'environnement...oui dans la préparation des leçons on intègre cela parce qu'on fait l'effort de recherches pour compléter nos connaissances. Maintenant au sein de la pratique de classe c'est encore élémentaire...

Nous constatons donc que les notions écologiques qui sont abordées lors des pratiques enseignantes en histoire n'intègrent pas la démarche d'une étude de l'éco-histoire. Les finalités attendues sont loin de s'apparenter à celles de l'éco-histoire. En réalité, l'étude de l'éco-histoire permet à l'apprenant de mieux comprendre les trajectoires actuelles de la société à partir des différents changements de l'environnement. Elle offre des points de repères pour comprendre les différentes courbes des sociétés, les moments de déchéance et de croissance et surtout leurs impacts sur la trajectoire politique, économique et social des sociétés.

Cette lecture n'est donc pas dissociée de la société, bien au contraire extrêmement liée. Une telle étude dans les collèges et lycées du Cameroun permettrait à l'apprenant de se construire une mémoire des trajectoires écologiques et sociales c'est-à-dire une représentation des mouvements des sociétés et des peuples impulsés par les rythmes de l'environnement. L'apprenant comprendrait mieux le sens des rites voués à la nature, des sociétés secrètes, la place de la nature dans les formations des sociétés, la construction des civilisation, l'identité africaine, les usages sociaux de l'environnement, les conflits et les combats en rapport avec la question environnementale, etc. Par ailleurs, cette étude développerait des capacités de compréhension et d'analyse. Les compétences s'exprimeront en termes de construction des référents écologiques, d'attachement aux valeurs écologiques, d'identification, de sauvegarde du patrimoine, de créativité, d'innovation, d'éco-citoyenneté, etc. On pourrait s'attendre donc à un développement d'habiletés qui favorise la construction d'une identité Camerounaise, une mémoire écologique et sociale, un enracinement éco-social, etc. un interviewé déclare :

La compétence voulant que l'apprenant quand il est dans la vie courante, quand il est confronté à une situation qu'il aille puiser dans ce qu'il a appris pour résoudre le problème auquel il fait face. Que ce soit le changement climatique,

que ce soient les problèmes de crises. Qu'il soit encore apprenant ou qu'il soit décideur plu tard il aura toujours besoin de venir puiser dans les ressources dont on l'a équipé pendant qu'il était à l'école.

A l'apparence des choses, pour en arriver à développer ces compétences chez les apprenants il y a lieu d'entreprendre une édification des acteurs éducatifs sur les différences entre l'écologie et l'éco-histoire. Rapprochés à ce sujet, les enseignants d'histoire font état de ce qu'ils abordent dans une certaine mesure, surtout lorsqu'ils mettent en place des situations-problèmes, des notions qui peuvent toucher à l'éco-histoire.

Lorsqu'on aborde une notion en histoire, on l'actualise. On peut partir de ce contexte climatique, vous allez peut être prendre un exemple actuel en leur disant que voici, certains sont partis de tel milieu parce qu'il y avait des inondations, parce qu'il y avait des éruptions volcaniques, etc. pour migrer vers d'autres territoires...ce sont des exemples comme ça qui amènent donc l'enfant à penser qu'effectivement il faut protéger la nature pour éviter les migrations...on peut élaborer des situations, parlant de la deuxième guerre mondiale et étaler les conséquences sur l'environnement. Mais pas approfondir parce que ce n'est pas l'objectif de la leçon...si vous perdez du temps à leur parler de l'écologie, de l'environnement et que vous n'avez que 50 minutes comme actuellement, et vous avez une leçon sur les causes, les manifestations et les conséquences de la deuxième guerre mondiale, ce ne sera évident de s'attarder sur les conséquences écologiques puisqu'il y a d'autres disciplines qui jouent déjà ce rôle-là...

Un autre interviewé déclare :

On peut parler de l'écologie en histoire mais ça viendra de nous, ce n'est pas inscrit dans les programmes officiels... je prends l'exemple de la guerre froide on va nous demander les causes lointaines et immédiates...dans le registre, le programme, on met là module, chapitre, leçon. Maintenant dans les leçons, on met là tirets vous allez parler de causes, manifestations, conséquences. Maintenant, il y a un dossier qui va parler de la guerre froide et l'Afrique. Vous voyez qu'avant qu'on aborde l'apc en terminale quand on mettait leçon la guerre froide, à l'intérieur on devait parler de tout, donc le rôle de l'Afrique dans la guerre froide...mais avec l'apc, on nous détaille les points sur lesquels on doit s'attarder. Par conséquent s'il faille mettre l'écologie dans l'histoire ça ira de notre volonté parce que c'est un côté qu'il faut ka même relever.

A sa suite, un autre déclare :

Dans notre manière de dispenser il y a ce qu'on appelle la situation-problème, la situation-problème c'est une situation de vie qu'on présente à l'enfant à l'entame de la leçon, et à laquelle on amène l'élève à proposer des solutions. Au terme de chaque leçon, l'enfant a au moins une idée, il sait qu'au sortir d'une leçon voilà comment je dois désormais me comporter...c'est à travers des situations de vie que nous donnons aux enfants qu'on véhicule ces thématiques...bon maintenant l'enseignement de l'histoire ne développe pas de manière spécifique l'éco-citoyenneté c'est-à-dire par rapport à la région de chacun. C'est en géographie qu'on développe de manière spécifique...

Ces propos permettent surtout de remarquer les efforts entrepris par les enseignants d'histoire pour consolider et surtout offrir une formation globale et intégrale aux apprenants. Mais en réalité, à l'analyse de près, les pratiques enseignantes en histoire semblent lapidaires. Un écart important s'observe entre ce qui est dit ou attendu de ce qui est réellement fait dans les salles de classe. Par exemple, les propos d'un interviewé révèlent qu'ils n'ont pas toujours recours aux méthodes actives.

Pour ce qui est de l'usage de la techno-pédagogie, Pas encore, vous savez pour le faire il faut des conditions. D'abord nous même, les enseignants on doit savoir manipuler l'outil informatique et déjà il faut que cet outil existe... entant qu'enseignant j'ai pas suffisamment des ressources pour le faire...il y'a même aussi le temps... nous on nous juge sur les programmes, on doit les achever au plus tard à la fin du mois d'avril donc c'est vraiment difficile de le faire pour l'instant...mais nous avec le temps et au rythme où vont les choses, en saisissant vraiment le bienfondé de l'usage de cette méthode, je n'y adapterai... nous sommes conscients du fait que l'ignorant du 21 e siècle est celui qui ne manipule pas l'outil informatique. C'est encore plus grave pour les élèves, parce que au niveau de ma matière l'élève a tendance à me reciter fidèlement ce que je lui dis, donc il y'a cette dépendance là...même pendant l'enseignement le recours à l'outil TICE aurait par exemple résolu ce problème de manque de documents ce qui ferait que l'élève soit plus intéressé à l'histoire, vous voyez par exemple en faisant visionner un documentaire ou bien autre chose... mais cela n'est pas fait et ça entraine chez les élèves de la passivité en salle de classe, ils sont distraient parce qu'ils ne participent pas aux enseignements...

Un autre déclare ceci :

Vraiment je n'y pense même pas. La méthode de formation par projet consiste à donner un travail à faire aux élèves pendant des jours et après permettre qu'il nous le présente... normalement avec l'approche par les compétences ça devrait être fait. Mais quand on prend les programmes d'enseignement en histoire dans les classes de 3eme ce n'est vraiment pas évident... la raison c'est que ces élèves ne sont même pas sérieux, ils sont tellement faibles que ce sera une perte de temps... et même si on y parvient l'enseignant lui obéit à son programme hein et surtout dans notre contexte à effectif pléthorique ce n'est vraiment pas faisable... il y'a des décalages entre les exigences du programme et les capacités des élèves...

Cela permet de se rendre à l'évidence des résistances dont font preuve les enseignants d'histoire à mettre en place ou à observer toutes les séquences d'enseignement qui conduisent au développement des compétences. Les situations-problèmes sont présentées aux apprenants, mais en réalité, elles ne mobilisent pas tous les aspects, toutes les caractéristiques qui font appel au conflit cognitif, à la contextualisation, à la mobilisation des ressources et à la proposition des actions. Généralement, il s'agit d'une formulation qui repose sur une situation de vie, et qui permet d'introduire la nouvelle leçon. Sa formulation linéaire et sommaire paraît

évidente, les apprenants n'éprouvent aucune difficulté et récitent en boucle les actions à mener. On constate que ceux-ci ne prennent aucun recul ou le temps d'une réflexion qui engage une modification cognitive.

On peut donc conclure que les méthodes dont les enseignants d'histoire ont recours restent traditionnelles. Dans ce schéma, l'enseignant est considéré comme le détenteur du savoir qu'il transmet aux élèves. Le rôle de l'élève dans cette figure d'enseignement se limite alors à l'écoute, la recopie, les réponses aux questions, etc. Dans cette approche, il est difficile de former des citoyens capables de juguler les problèmes auxquels ils sont confrontés au quotidien. L'étude de l'histoire au collège et lycée participe plus de l'enrichissement des connaissances que du développement des compétences en termes d'aptitudes et attitudes à faire face aux crises identitaires qui traversent les sociétés Camerounaises. A la question de savoir quels pourraient être l'apport de l'étude de l'histoire dans la formation des apprenants du 21^e siècle, un interviewé répond en ces termes :

Mes enseignements contribuent à former l'apprenant à mieux vivre dans les conditions actuelles. Parce que quand on dit l'approche par les compétences, on fait appel au vécu de chacun. Par exemple si on part de la guerre froide on va prendre l'exemple d'un conflit entre camarade, dont on prend un problème vécu pour faire ressortir la compétence. Parce qu'on va leur demander l'action qu'ils doivent mener pour résoudre ce conflit...les élèves vont proposer le dialogue, d'autres le recours à la justice...vous voyez ce sont leurs compétences qui ressortent, mais on va centrer les compétences proposées et on va leur donner une compétence appropriée par rapport à la leçon...donc par conséquent nos leçons permettent à faire ressortir la compétence parce qu'on contextualise la leçon...Pour mieux se comprendre, on prend un exemple sur la traite négrière. Le fait de déplacer une population d'un endroit à un autre, le fait d'acheter les esclaves etc peut soulever plusieurs questions : est qu'on est passé à l'hôpital pour faire les examens, la naissance des épidémies...tout ça quand vous allez commencer votre cours sur la traite négrière, et que tu veux amener le sujet à partir de l'épidémie, vous allez prendre une situation actuelle qu'ils ont vécu, qu'ils connaissent bien parce que la covid 19 tout le monde en a entendu parler et il revient aux apprenants de faire ressortir les mesures barrières.

Au demeurant, il faut relever que les enseignants d'histoire voient en l'APC une panacée à la formation totale des élèves eu égard aux situations de vie, la contextualisation des apprentissages, le recours aux méthodes en actives, etc. L'étude de l'histoire équipe l'apprenant à préserver ce qu'il a c'est-à-dire son environnement. Même si les programmes actuels en histoire ne permettent pas d'aborder de façon spécifique des thématiques écologiques, ils offrent tout de même la possibilité au praticien, notamment par l'interdisciplinarité de présenter les contours des événements étudiés sur le prisme de l'écologie. Mais il est à noter que l'étude de l'écologie est loin d'être celle de l'éco-histoire.

L'une se permet d'étudier l'environnement, son évolution, ses modifications et ses conséquences, pourtant l'autre permet de comprendre et d'analyser les réalités sociales à partir des différents rythmes écologiques. C'est l'interrelation qu'on observe entre l'environnement et l'évolution des sociétés. En cela, son étude dans les collèges et lycées permettrait la construction des référents écologiques, bien plus, la construction d'un identitaire et un ancrage aux valeurs propres à l'Afrique en général et au Cameroun en particulier.

L'hypothèse d'une introduction de l'éco-histoire dans les programmes d'études en histoire est considérée comme une innovation dans ce sens qu'elle équipe les apprenants à la prise des consciences des défis du 21^e siècle, mais aussi leur offre des clefs pour tirer parti de l'anthropocène. Pour cela, les pratiques enseignantes doivent évoluer, se conformer davantage au paradigme de l'APC qui encourage aussi le recours aux dispositifs technologiques dont les mérites sont ceux de construire une citoyenneté numérique, de rendre le travail dynamique, de favoriser la motivation, l'éveil de la salle de classe, encourage la recherche, développe la curiosité, etc.

4.3.2. Aperçu des apprenants du premier cycle d'enseignement général

Les séances de *focus group* avec les apprenants du premier d'enseignement général, notamment ceux dont les notes en histoire sont comprises entre 18 et 20, apportent des éléments de compréhension sur l'orientation donnée à l'enseignement de l'histoire à l'ère anthropocène. L'analyse des données permet de faire émerger les conceptions des apprenants au sujet de la nature de l'histoire, ses finalités à l'école et sa place dans la formation à l'éco-citoyenneté.

❖ Sens de l'histoire et ses finalités à l'école

Les élèves approchés décrivent au sujet de la définition de l'histoire que c'est une discipline qui leur permet d'étudier le passé des hommes qui ont vécu avant eux. Cette étude est faite à travers différentes sources qui sont écrites, iconographiques, orales, archéologiques, etc. C'est le sens de ces propos :

L'histoire est la connaissance des évènements passés sur les écrits...c'est la connaissance des hommes qui ont vécu avant nous...c'est une discipline qui nous apprend à connaissance notre histoire, ce qui se passait avant dans nos sociétés et ailleurs, elle permet de nous faire comprendre notre société...c'est une science qui étudie les évènements passés...l'histoire est la connaissance du passé à partir des sources...pour faire cette étude l'histoire a besoin des sources écrites, des sources orales, des vestiges, des dessins, des images....

Cette conception de l'histoire comme science qui étudie les faits humains passés à travers différentes sources est bien celle relayée dans les différents documents d'apprentissage en histoire. Les programmes d'études en histoire : 6^e et 5^e (2014) disent que l'histoire est l'étude des faits passés sur la base de diverses sources. Elle contribue avec l'aide des 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. Sur le sens des finalités de l'enseignement de l'histoire à l'école, les données révèlent que l'étude de l'histoire contribue à l'entretien d'une mémoire sociale qui se manifeste à travers la connaissance des événements passés. Ces événements passés sont formulés dans les programmes d'études et touchent à plusieurs aspects de la vie en société. A ce sujet, ils déclarent :

L'enseignement de l'histoire nous apprend à connaître les choses qui sont passées avant nous...la première guerre mondiale, l'empire du mali, l'Egypte ancienne, les vestiges préhistoriques, la colonisation, le protectorat allemand, l'indépendance, les héros africains...

Au-delà de la construction d'une mémoire sociale, les données révèlent que l'étude de l'histoire au collège permet de développer chez les apprenants un ensemble de compétences qui s'expriment en termes de développement de solidarité entre les peuples d'ici et d'ailleurs, du respect des autres, le développement des sentiments patriotiques à travers le respect des symboles nationaux, etc.

L'étude de l'histoire nous a apporté la solidarité entre les peuples Camerounais...je suis plus solidaire avec mon semblable...je peux lui venir en aide s'il a un besoin, mais aussi je le respecte. Je comprends que même s'il n'est pas de la même tribu que moi, nous sommes d'abord Camerounais...l'enseignement de l'histoire m'a apporté le respect des autres...j'apprends à respecter les personnes de petites tailles comme les pygmées, je ne fais plus de discrimination...je respecte mes camarades, mes aînés et mes petits frères et aussi les vieillards au quartier...moi, l'enseignement de l'histoire m'a apporté l'amour de la patrie. J'aime le Cameroun et quand on chante l'hymne national j'adopte une attitude correcte, de respect...même lorsque le drapeau est levé ou baissé...moi, l'enseignement de l'histoire m'a apporté le vivre ensemble. Donc je peux dire que je connais mieux l'autre...j'apprends à rechercher la paix lorsqu'il y a un problème, à peut-être exposer mon problème que de me rendre justice...

L'étude de l'histoire dans les collèges et lycées s'accompagnent donc des finalités qui transforment le vécu des apprenants. En cela, elle offre des outils en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être pour résoudre les problèmes de vie. La compétence en histoire se traduit donc en termes de développement d'habiletés intellectuelles comme le sens de

compréhension, d'analyse, de critique, de jugement, etc. mais surtout de possibilité à apporter des solutions aux crises identitaires, aux replis tribaux, à la cohésion sociale, au patriotisme, etc. Dans ce sens, les conceptions des apprenants témoignent de ce que cette discipline joue réellement son rôle dans la formation à la conscience nationale, à l'intégration nationale et au renforcement des liens entre peuples.

Cependant, selon les données relatives à la grille d'observation des pratiques enseignantes en histoire, les apprenants font état de ce que dans bien des cas, ils sont soumis à des situations de vie qui facilitent la compréhension des enseignements, mais surtout la structuration de leurs comportements dans la société.

Notre enseignant d'histoire présente souvent des situations et nous demande de proposer des actions...moi je pense que ces situations ne sont pas dures...on propose des solutions comme la tolérance, le respect, la recherche de la paix...mais cela dépend des leçons que nous étudions...notre enseignant d'histoire présente souvent les situations-problèmes pour nous apprendre le pourquoi on étudie la leçon...dont quand il le fait, nous on réfléchit pour proposer des solutions...moi je pense que ça nous aide à mieux comprendre la leçon. En faisant ça, on sait pourquoi on doit étudier...moi je pense que ça change aussi nos comportements...Notre enseignant d'histoire ne présente pas toujours les situations là. Au début il le faisait...maintenant quand il entre en salle de classe, il nous demande de rappeler la dernière leçon et après il nous présente la nouvelle leçon...bon je pense que en faisant comme ça on ne comprend pas bien...parce que les situations-problèmes là nous permettent aussi de bien comprendre le cours...

A travers ces propos, on perçoit bien que les enseignants d'histoire orientent le sens de l'étude de l'histoire à l'école dans une logique de contextualisation en mettant en place des situations-problèmes qui favorisent le développement des compétences. Par ailleurs, ils mobilisent des ressources, des dispositifs méthodologiques et instrumentaux pour assurer la consolidation des apprentissages. Dans cette démarche, l'apprenant prend confiance, participe, travaille, se confronte aux autres, entreprend, etc.

❖ Étude de l'histoire et préparation à mieux vivre dans les conditions de l'anthropocène

Les apprenants du 21^e siècle sont confrontés à des défis majeurs. Entre ceux ayant trait à l'insertion socio-professionnelle et ceux relatifs à la cohésion culturelle, on en dénombre aussi ceux liés à la survie de l'espèce humaine. L'étude de l'histoire dans les collèges se veut formatrice d'une conscience collective, d'un enracinement culturel, d'un équipement à faire face aux difficultés de vie dans la société. Dans cette perspective,

l'enseignement de l'histoire, de par sa méthode, son contenu et ses finalités entend contribuer à la lutte de l'anthropocène. Le regard que les apprenants portent sur cette question est révélateur.

Les données recueillies et analysées indiquent que les thématiques en rapport avec l'éco-histoire ou l'écologie sont rarement abordées aussi bien pour présenter des exemples de situations, des activités d'enseignement que pour des pratiques de classe en général. Ces propos en illustrent clairement :

Lorsque l'enseignant donne son cours en histoire, il peut nous donner des conseils superficiels sur les crises de l'environnement...pendant les cours d'histoire, on n'étudie pas les sujets de l'environnement, même pas dans les situations de vie...on fait seulement les trucs sur l'histoire...notre professeur d'histoire aborde souvent peut être quand il nous explique il peut parler de l'écologie par exemple lorsque on a vu les migrations, notre enseignant nous parlait du changement climatique...dans notre salle de classe, notre enseignant explique plus les événements passés mais c'est difficile qu'il nous parle de l'environnement...en géographie, on parle tout le temps de l'environnement, mais en histoire on reste sur les leçons qui ne touchent pas ces aspects...

Ainsi donc, quelques fois, pour illustrer ou expliquer des notions ou des concepts en histoire, les enseignants d'histoire peuvent faire mention des thématiques liées à l'écologie dans leurs pratiques enseignantes. C'est en réalité le principe de l'interdisciplinarité qui est soulevé par les apprenants. Les enseignants d'histoire sont généralement formés en géographie. Il leur est recommandé à la fin de leur cursus professionnel d'enseigner l'histoire et la géographie, et dans la mesure du possible l'éducation à la citoyenneté. Ces trois disciplines rentrent dans un domaine d'apprentissage qui contribue de façon spécifique à la formation des apprenants.

Les raisons pour lesquelles les enseignants d'histoire n'accordent pas assez d'importance à l'étude des phénomènes écologiques en histoire semble évidentes. Les programmes d'études en histoire définissent clairement le profil de sortie de l'apprenant en termes de consolidation des acquis culturels, de construction d'une mémoire sociale, de construction des repères, etc. Dans ce sens, l'étude des phénomènes environnementaux serait une sorte de sortie de piste, dans la mesure où elle permettrait l'atteinte d'autres objectifs. La question du temps est aussi un facteur important. Les enseignants d'histoire ont des charges précises qui s'étendent sur une durée bien définie. Accorder beaucoup de place à l'étude des thématiques écologiques en histoire reviendrait à accuser du retard dans les enseignements en histoire.

Cela revient à dire que le sens de l'étude de l'histoire révélé à travers les situations-problèmes, les activités d'enseignement et de consolidation est orienté à la formation intégrale des apprenants. Pour les outiller à relever les défis du 21^e siècle en général et de la société Camerounaise en particulier, les enseignants d'histoire font recours à des approches interdisciplinaires et même transdisciplinaires. Ils privilégient surtout le recours à la contextualisation des apprentissages qui en réalité permet de faire ressortir l'intérêt de l'étude d'une leçon en histoire.

Pour les apprenants, ils seraient davantage outillés à lutter contre les crises écologiques si l'on introduit l'étude de l'éco-histoire à l'école. Ces propos en illustrent clairement cette pensée :

Comme vous expliquez...l'étude de l'éco-histoire nous permettra de mieux connaître notre environnement parce que en géographie on étudie l'environnement mais il y a des limites...je veux par exemple apprendre avec l'éco-histoire d'autres événements sur l'environnement et la société, cela me permettrait de mieux m'adapter...si on introduit l'éco-histoire à l'école, je vais découvrir d'autres choses sur l'environnement comme par exemple dans les sociétés du Cameroun...cela me permettrait de mieux respecter ma nature, de comprendre comment l'environnement influence sur les hommes, les sociétés du Cameroun et même dans le monde...moi je pense que si on introduit l'enseignement de l'éco-histoire à l'école cela développerait d'autres compétences comme la lutte contre l'ignorance de l'histoire de notre environnement, comme par exemple nous donner des compétences à lutter contre la destruction de notre environnement à partir des méthodes de nos grand parents...je pourrais mieux sensibiliser dans les villages sur la préservation de l'environnement...si non introduit l'étude de l'éco-histoire dans les programmes d'études en histoire...moi je pense que c'est une bonne chose parce que là l'enseignant peut mieux nous expliquer un événement et on comprend aussi le rôle que la nature a joué dans cet événement...

L'introduction de l'étude de l'éco-histoire à l'école permettrait d'éclairer les apprenants sur les réalités contemporaines, de développer des compétences en termes d'adaptation, de transformation et des sensibilisations sur les réalités écologiques et sociales.

Par ailleurs, les praticiens doivent améliorer leurs pratiques enseignantes en y introduisant l'utilisation des technocultures. Les TIC sont considérées comme une innovation dans l'éducation. Elles offrent et améliorent les possibilités d'enseignement et d'apprentissage. Pour le corps enseignant, elles facilitent la recherche, la documentation, l'organisation des pratiques de classe, la collaboration et la performance. Les élèves qui ont recours aux TIC se montrent plus motivés, encouragés, curieux, développent leur sens de

créativité et ingéniosité, etc. cela participe de la construction des compétences, mais surtout d'une citoyenneté numérique. Les propos de ces interviewés en témoignent :

Notre enseignant d'histoire n'utilise pas les choses comme le vidéo projecteur ou encore l'ordinateur...je le vois avec des documents qu'il nous demande de photocopier...si je travaille avec l'ordinateur connecté à internet, je vais m'améliorer dans le travail...je vais encore faire des recherches pour comprendre et même expliquer aussi à mes camarades...notre enseignant d'histoire en classe n'a jamais utilisé les TIC...mais s'il le fait je serai content parce que ça va un peu nous changer de ce qu'on fait quotidiennement...notre enseignant enseigne avec un ordinateur...mais, nous les élèves, on ne manipule pas l'ordinateur...on le fait seulement quand on va dans la salle informatique pas en histoire...je pense que si on introduit les TIC en histoire, nous on va mieux comprendre, ça va rendre la classe dynamique parce que il y a des camarades qui ne répondent jamais aux questions, ils sont timides...les cours seront bien... on sera toujours content d'être en salle de classe...notre enseignant d'histoire ne fait jamais cours avec l'ordinateur, ou le vidéo projecteur...généralement il nous donne des documents à photocopier ou nous demande d'ouvrir nos livres d'histoire...on travaille avec nos livres ou des documents qu'il nous donne...mais s'il commence à utiliser les TIC la salle de classe sera très vivante, moi par exemple je vais mieux vivre les phénomènes comme par exemple la deuxième guerre mondiale, et même lorsque on étudie les héros africains, je vais mieux les connaître, donc moi je serai plus rapproché de la réalité...

Pour en arriver à faire recours aux technocultures lors des pratiques enseignantes en histoire, des efforts s'imposent au niveau de la formation des acteurs éducatifs sur l'utilisation exemplaire des TIC ; la mise en place des ressources éducatives numériques ce qui implique un équipement des établissements scolaires en dispositifs technologiques, en salle spécialisées, etc. la sensibilisation des parents d'élèves et surtout le désenclavement des zones reculées du Cameroun pour permettre une formation inclusive et équitable à tous les jeunes.

4.4. CONCLUSION DE L'OBJECTIF DE LA RECHERCHE

De notre objectif de recherche qui vise à comprendre comment la mise en place d'un enseignement de l'éco-histoire par les technocultures peut contribuer à outiller les apprenants à mieux vivre dans les conditions de l'anthropocène ; il en ressort ceci :

Depuis 2014, le ministère des enseignements secondaires au Cameroun (MINESEC) a rendu public les nouveaux programmes d'études en histoire :6^e et 5^e. Dès lors, s'en est suivi une réforme du paradigme d'enseignement/apprentissage qui consacre l'enseignant d'histoire comme facilitateur et l'élève acteur des apprentissages. On parle de l'APC avec entrée par des situations de vie. La mise en place de ce nouveau paradigme pédagogique témoigne de la volonté des acteurs éducatifs à donner plus de sens à l'étude de l'histoire au collègue d'enseignement général. Déjà, l'histoire est perçue comme une science des faits humains

passés qui permet de mieux comprendre les réalités présentes et de se projeter dans l'avenir. Elle a pour vocation d'enraciner les apprenants dans la culture Camerounaise diversifiée et variée, favoriser l'intégration des peuples, l'unité des cœurs, les sentiments patriotiques et l'ouverture sur le monde. Ces finalités sont formulées comme des compétences que l'apprenant doit développer au bout d'un palier de formation : c'est le profil de sortie de l'apprenant du premier cycle.

L'enseignement de l'histoire repose donc sur les défis, identifiés au préalable par les concepteurs des programmes d'études, pour témoigner de leur volonté à donner sens, à contextualiser l'étude de l'histoire au collège et lycée. Défini à travers des rubriques comme le domaine de vie, le domaine d'apprentissage, les familles de situations, les ressources, les activités d'enseignement, etc. cet enseignement inspire en réalité un cadre de justification, d'actions et d'orientation des ressources mobilisables dans le cadre de résolution d'un problème de vie. La compétence s'exprime certes en termes de résolution des problèmes de vie au quotidien, ce qui en réalité favoriserait un mieux vivre et une intégration socio-professionnelle ; mais aussi, fait appel aux finalités disciplinaires qui s'expriment en termes d'esprit critique, sens de jugement, de preuve, d'analyse, de débat, de synthèse, de distanciation, de conscience historique, d'actions, créativité, etc. Nous sommes donc en plein dans une approche utilitariste de l'enseignement de l'histoire.

Les pratiques enseignantes témoignent encore plus de cette volonté à faire de l'étude de l'histoire au collège une discipline de formation intégrale de l'homme d'aujourd'hui et de demain. D'ailleurs, les enseignants d'histoire évoquent l'idée qu'avec l'APC les salles de classe sont plus dynamiques, vivantes, et les élèves plus performants. Ils trouvent que leurs pratiques de classe servent à guérir les apprenants du mépris et du regret que leur inspire leur propre histoire. De ce fait, l'intervention pédagogique consiste en la mise en place d'un environnement d'apprentissage adéquat, la prise en main de la salle de classe, la justification de la leçon, le déroulement des activités d'enseignement et de consolidation des apprentissages. Si certains manquements sont encore observés, notamment le manque de ressources didactiques, le non recours aux technocultures c'est-à-dire aux TIC, les effectifs pléthoriques dans les salles de classe, le système de mi-temps lié au Covid 19, etc. ; Les enseignants suggèrent surtout le renforcement de capacités à l'usage exemplaire des technocultures, la mise en place des ressources numériques à l'enseignement de l'histoire, des effectifs raisonnables dans les salles de classe, la production des ressources didactique,

l'équipement des salles de classe en dispositifs technologiques adéquats comme les TBI, les vidéos projecteurs, les ordinateurs, la sensibilisation des parents d'élèves, etc.

L'interdisciplinarité qui se matérialise dans les pratiques enseignantes en histoire permet à ceux-ci de mettre en évidence d'autres connaissances disciplinaires dans le but de rendre plus clair un phénomène, de développer des compétences transversales qui peuvent toucher à l'anthropocène. Clairement, les enseignants d'histoire expliquent qu'ils font recours à des savoirs géographiques lorsqu'ils étudient des événements en rapports avec le développement des sociétés et de l'homme. Cette interdisciplinarité se présente comme la clef d'un enseignement contextuel, actualisé et utile pour les apprenants d'aujourd'hui. L'étude de l'histoire touche à toutes les thématiques : sociologie, environnement, économie, tourisme, transport, santé, etc. mais l'éco-histoire comprise comme l'étude des rapports et interrelations entre l'environnement, les sociétés et l'homme est moins abordée, sinon jamais intégrée dans les pratiques de classe en histoire.

Selon les participants à la recherche, l'introduction de l'étude de l'éco-histoire dans les pratiques de classe en histoire serait un redit dans la mesure où elle semble déjà abordée en géographie. Mais si l'on doit justifier son étude dans les collèges et lycées du Cameroun, il faut considérer le fait qu'elle permettrait de développer à la fois la conscience historique et la conscience écologique. Elle a la particularité de favoriser une compréhension des réalités actuelles, des phénomènes vécus, à partir des rythmes écologiques. L'on comprend pour rectifier et aborder l'avenir avec plus de sérénité que, les variations écologiques doivent être limitées, stabilisées avec des actions conséquences, surtout des écogeste. Les apprenants perçoivent mieux les influences de l'environnement dans la trajectoire de leurs différentes sociétés et peuples. Ce qui augure le développement des sentiments à la fois écologiques et patriotiques, l'enracinement culturel, l'intégration des peuples, etc. Par ailleurs, les compétences disciplinaires telles que l'ouverture d'esprit, le sens de l'engagement, prendre part au débat, la créativité, l'esprit critique, le sens de recule dans le jugement, l'éveil citoyen, etc. permettent aux apprenants d'être des acteurs, d'incarner le changement positif, surtout de prendre part au chapitre de la lutte contre l'anthropocène.

Dans ce sens, l'étude de l'éco-histoire offre le double avantage de développer à la fois les compétences historiques, mais aussi des écogestes qui permettent de limiter l'action de l'anthropocène. Les apprenants s'inspirent des civilisations anciennes, des stratégies et rites mises en place dans les différentes sociétés précoloniales, coloniales et post coloniales, des

usages sociaux de l'environnement, etc. pour développer des mécanismes, mettre en place des actions qui permettent de stabiliser l'écologie, et permettre d'amorcer le développement durable. L'introduction de l'étude de l'éco-histoire à travers l'élargissement des programmes d'études en histoire actuels permettrait donc à l'apprenant d'être davantage outillé, équipé et armé à mener des actions de consolidation pour l'équilibre écologique.

Parvenu au terme de ce chapitre où nous avons tablé sur l'aperçu des inspecteurs nationaux d'histoire, des enseignants d'histoire et des apprenants du premier cycle d'enseignement général sur le sens de l'étude de l'histoire dans la formation à l'anthropocène ; nous pouvons dire que depuis 2014, une nouvelle orientation est assignée à l'étude de l'histoire. Elle se matérialise en termes de développement des compétences disciplinaires et transversales. Dans ce sens, elle favorise l'enracinement culturel, l'intégration des peuples, le respect des autres, le patriotisme, l'ouverture aux autres, etc. A travers les pratiques enseignantes dynamiques qui favorisent la contextualisation des apprentissages avec la mise en place des situations-problèmes ; les apprenants se montrent plus entreprenants, motivés, indépendants, intéressés, créatifs et ingénieux, etc. l'étude de l'histoire à l'école touche à tous les aspects de la vie en société, mais l'éco-histoire qui révèle sa particularité à travers la lecture des réalités contemporaines sous le prisme de l'environnement, est timidement intégrée dans les imaginaires du collège éducatif. Néanmoins, son introduction dans les classes d'histoire permettrait de développer une double conscience : historique et écologique. Les apprenants auront à puiser dans les trajectoires sociales, les civilisations anciennes et contemporaines, des ressources pour limiter les effets de l'anthropocène et amorcer le développement durable. C'est le sens que l'ONU à travers son agenda de développement à l'horizon 2030 a donné à l'éducation. L'histoire scolaire doit aussi prendre part à ce combat.

CHAPITRE 5 : DES DISPOSITIFS RELATIFS A LA MISE EN PLACE D'UN ENSEIGNEMENT DE L'ECO-HISTOIRE PAR LES TECHNOCULTURES

Le caractère novateur de cette étude commande une élaboration des dispositifs curriculaires relatifs à l'enseignement de l'éco-histoire par les technocultures pour les classes du premier cycle général. Cette phase de conception, pour ce qui est des curricula, s'appuie sur les opérations d'une transposition didactique et permet de définir un enseignement de l'histoire qui ne dissocie pas les faits historiques de l'homme et de son environnement. Pour ce qui est du recours aux technocultures, la théorie des usages sociaux présente les étapes nécessaires qui vont de sensibilisation à l'utilisation exemplaire dans les pratiques de classe. La démarche de cette rubrique vise d'abord à justifier la pertinence d'une introduction des curricula d'éco-histoire dans le processus éducatif du Cameroun. Ensuite, elle s'attèle à présenter les dispositifs conçus et probables à l'étude de l'éco-histoire par les technocultures. Enfin, un point d'honneur est mis sur les gestes de didactisation d'un enseignement relatif à l'étude de l'éco-histoire par les technocultures.

5.1. DES DISPOSITIFS RELATIFS A L'ETUDE DE L'ECO-HISTOIRE PAR LES TECHNOCULTURES : INTERETS DE LA DEMARCHE

L'enseignement de l'histoire dans les collèges et lycées repose sur un ensemble de dispositifs à la fois instrumentaux et procéduraux. Dans la perspective de l'élargissement des programmes d'études avec l'éco-histoire, il est utile de présenter les tenants et les aboutissants de cette démarche.

5.1.1. Justification

L'Etat du Cameroun, à travers sa constitution et la loi de 1998 sur l'éducation, consacre l'éducation comme une grande priorité nationale. Le droit à l'instruction y est reconnu de façon obligatoire pour l'enseignement primaire. Dans l'article 4 de la loi d'orientation de 1998, il est dit : « l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux ». L'article 5 de cette loi précise les missions générales de l'éducation en plusieurs termes ; mais deux orientations particulières retiennent notre attention : celle de former les citoyens enracinés dans leur culture, mais ouvert au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun ; et celle de former aux grandes valeurs

éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline. Ces grandes valeurs sont consacrées dans les programmes d'enseignement et s'applique à la maternelle, primaire, secondaire général et technique, ainsi qu'à l'enseignement normal.

A travers des documents stratégiques pour l'éducation et la formation, les acteurs éducatifs assignent à l'école des missions de transformation, d'édification des mentalités, de développement des aptitudes et attitudes qui contribuent à l'atteinte des objectifs du développement des sociétés, lesquelles font face à un ensemble de défis : pauvreté, chômage, tribalisme, exode rural, corruption, fuite des cerveaux, terrorisme, crises écologiques, etc. Selon Plan International Cameroun (2018), les défis liés à l'éducation sont renforcés par certains facteurs tels que le nombre insuffisant d'écoles, le manque d'équipement, les longues distances pour rallier les établissements scolaires, la mauvaise qualité des infrastructures, le déficit en enseignants (qualifiés surtout) et les conditions précaires dans lesquelles ils sont appelés à travailler, l'inexistence d'installation sanitaire de base dans les coins les plus reculés, le manque de matériels adaptés aux handicapés, les violences sur le trajet de l'école, le manque de ressources didactiques, les environnements scolaires insalubre, etc. Dans cette lancée, le rapport de la banque mondiale (2012), sur la gouvernance et gestion au sein du secteur de l'éducation au Cameroun fait état de mauvaise gestion, généralement compacte.

Cet état de lieux révèle les déséquilibres importants du système éducatif du Cameroun, et dont les conséquences se répercutent sur la qualité d'apprentissage, le profil de sortie des apprenants, leurs capacités à faire face aux défis qui traversent la société. Les apprenants ont très peu de chances de venir à l'école, de développer les compétences et de quitter l'école avec les aptitudes nécessaires à leurs intégrations socio-professionnelles. En plus, le contexte de pauvreté, aggravé par la pandémie du Covid 19, crée de nouvelles charges pour l'éducation, et va d'avantage accroître le taux d'abandon scolaire. L'enjeu est de penser une politique éducative, des projets de sensibilisation, et des réformes éducatives qui vont considérablement améliorer la qualité d'apprentissage.

L'étude de l'éco-histoire par les technocultures à l'école, se justifie à travers la nécessité de développer des compétences disciplinaires et transversales pour faire face à l'anthropocène par exemple le changement climatique. Il s'agit d'encourager l'histoire à s'impliquer dans les défis du développement durable. Ce projet est soutenu par l'ONU (2015), à travers sa vision de développement en 2030, formulée dans son plan (Agenda 2030), qui vise à assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité et promouvoir

les possibilités d'apprentissage tout au long de sa vie. Par ailleurs, le PME (2020) engagé dans l'amélioration de l'offre éducative, encourage aussi les autorités nationales, organisations de la société civile, chercheurs, etc., à proposer des référentiels pour améliorer la qualité d'apprentissage au Cameroun.

5.1.2. Problème identifié

Le problème est l'ancrage dans les imaginaires des apprenants, des croyances et pratiques culturelles qui favorisent l'aggravation des crises écologiques. L'étude menée en 2017 par l'association de défense de l'environnement du Cameroun (CADE), auprès de 400 élèves des établissements scolaires du département de la Haute-Sanaga, sur leurs croyances et pratiques culturelles face au changement climatique, indique des résultats dont l'analyse permet de mieux cerner le problème d'étude.

A la question de savoir s'ils ont connaissance du changement climatique ? La forte majorité des élèves interrogés indique avoir déjà entendu parler de cette notion lors des enseignements en géographie, mais aussi dans les médias. Tout de même, 11% d'entre eux affirment que cette notion est abordée dans leurs familles pour désigner certains phénomènes comme l'assèchement des points d'eau, les faibles rendements agricoles, l'instabilité du climat, la rareté des espèces fauniques et les inondations.

A la question de savoir quelles causes attribuées au phénomène de changement climatique ? Les réponses entretiennent deux types de causes : celles liées aux activités anthropiques et celles métaphysiques. L'analyse des réponses indiquent que 112 élèves pensent que le changement climatique est lié aux actions de l'homme, notamment la politique agricole ; l'évolution des techniques culturales ; l'exploitation anarchique de la forêt ; l'utilisation des bois de chauffe et le développement du commerce du charbon du bois ; l'augmentation de la population ; l'utilisation abusive des herbicides ; les feux de brousses ; l'agriculture itinérante sur brûlis et l'élevage à travers les bœufs de transhumance. Par contre, 288 élèves interrogés pensent que le changement climatique est lié aux causes mystiques c'est-à-dire au non-respect des pratiques coutumières, des fétiches, des totems et des interdits de la nature, qu'ils perçoivent mieux à travers la non fréquentation des lieux d'adoration ; le manque de coordination des rituels et sacrifices expiatoires aux génies de la terre ; la multiplicité des religions, la dégradation des valeurs traditionnelles, et enfin le bouleversement des règles de la société à travers le non-respect de la personne âgée, ce qui pour eux provoquent la colère des dieux et se manifeste par l'arrêt des pluies, des morts

précoces et des crises écologiques comme les mauvaises récoltes, la mauvaise chasse et pêche.

A la question de savoir s'ils ont déjà été témoins du phénomène du changement climatique ? Moins de la moitié des élèves interrogés affirment avoir déjà été témoins des phénomènes climatiques graves tels que les tempêtes, les inondations, les longues sécheresses. La grande majorité affirme n'avoir jamais vécu un phénomène de changement climatique et pour eux, leurs localités ne sont pas exposées au changement climatique.

A la question de savoir quel sentiment expriment-ils face aux conséquences du changement climatique ? Moins de la moitié des élèves interrogés manifestent de l'inquiétude face aux conséquences du changement climatique. La grande majorité des élèves interrogés entretiennent plutôt un sentiment de sérénité quant au phénomène du changement climatique.

A la question de savoir s'ils croient être en mesure d'atténuer l'impact du changement climatique par leur action individuelle ? Le sentiment d'auto-efficacité est perceptible chez 92 élèves interrogés, alors que la grande majorité pense que leurs actions sont insignifiantes dans la lutte contre le changement climatique.

A la question de savoir quelles stratégies adoptent-ils face au changement climatique ? la grande majorité des élèves ont déclaré ne rien faire du tout, mais une faible partie d'entre eux ont déclaré réutiliser les sacs en plastiques (3%), reboiser leur espace familial (1,3%), consulter les féticheurs, marabouts ou charlatans pour faire tomber la pluie (8%), prières adressées dans les mosquées et les églises pour demander la clémence de Dieu (23%), réduction de la consommation des plastiques (1%), réduction de la consommation des espèces animales sauvages(1%) , réduction des pratiques agricoles dangereuses tels que les feux de brousse et l'agriculture sur brulis (1, 6%), réduction de la consommation du bois de coupe (00%).

L'analyse des résultats de cette étude menée par la CADE (2017), indique les élèves entretiennent des croyances étroitement entremêlées aux us et coutumes perpétuées dans leurs sociétés, ce qui déterminent leurs pratiques culturelles sur l'environnement. Face au changement climatique, et malgré les enseignements qui sont dispensés dans les classes de géographie, la grande majorité des élèves interrogés manifestent une forte dépendance vis-à-vis de leurs savoirs locaux qui favorisent une aggravation des crises écologiques. Pour l'essentiel des élèves interrogés, le changement climatique n'est pas encore perceptible dans leurs localités. Ils considèrent même inutile les actions qu'ils pourraient mener à titre

individuelle pour faire face à ce phénomène. Pour ce qui avoue l'existence du changement climatique, une grande majorité pense que les prières dans les mosquées et les églises, le respect des us et coutumes des localités constituent la clef de sortie pour un retour à la norme écologique.

Trois ans plus tard, cette analyse reste toujours d'actualité et interpelle l'école, dans son rôle de transformation des mentalités, d'édification de conscience écologique responsable des trajectoires du développement. L'une des recommandations faites est celle d'intégrer une démarche critique qui permet à l'apprenant de déconstruire et construire ses connaissances sur l'environnement, de jouer dans sa société le rôle de guide, de conseiller et de transformateur. En cela, l'introduction de l'éco-histoire participe d'une stratégie endogène de lutte contre le changement climatique, dont le mérite permettrait à l'apprenant de se situer sur une perspective temporelle beaucoup large, de mieux saisir et caractériser les temporalités écologiques, de mieux comprendre les rapports homme/nature dans sa dimension sociale, et de définir une stratégie d'adaptation pour intégrer un développement durable. L'introduction des technocultures participent aussi de la formation du citoyen numérique du 21^e siècle.

5.1.3. Contribution de l'étude de l'éco-histoire par les technocultures au profil de sortie des apprenants du premier cycle général

Les perspectives de formation des élèves au premier cycle général sont définies à travers les nouveaux programmes de 2014. Ils consacrent aux citoyens une formation en deux langues officielles, enracinés dans leurs cultures tout en restant ouverts à un monde en quête d'un développement durable et dominé par les sciences, et les technologies de l'information et de la communication (programmes histoire 6^e et 5^e, 2012). Cette réforme de 2014 témoigne donc d'une évolution de la qualité d'apprentissage, définie à travers une pédagogie basée sur l'acquisition des compétences et permettant de résoudre des situations de vie, de s'insérer dans le tissu socioéconomique et de promouvoir un développement durable.

Le premier cycle de l'enseignement secondaire accueille des jeunes issus du cycle primaire et âgés de 10 à 14 ans. Il a pour objectifs généraux de les doter non seulement de capacités intellectuelles, civiques et morales mais aussi de compétences, de connaissances fondamentales leur permettant soit de poursuivre des études au second cycle ou de s'insérer dans le monde du travail après une formation professionnelle. Ainsi, dans le cadre défini par les nouveaux programmes, l'élève, au terme du 1^{er} cycle du secondaire, est capable de traiter avec compétence des familles de situation se rapportant à plusieurs domaines de vie :

familiale et sociale, économique, environnemental, citoyenne, média et communication (programmes histoire 6^e et 5^e, 2012). Pour y parvenir, l'élève mobilise dans les différentes disciplines, un ensemble de ressources.

Traiter avec compétences les familles de situations se rapportant à l'éco-histoire implique une interdisciplinarité et même une transdisciplinaire dans les pratiques enseignantes. Ces approches permettent d'intégrer les connaissances qui forment l'homme à mieux vivre dans la société. La classe d'éco-histoire dispose donc un profil de sortie en termes d'édification intellectuelle, développement d'une citoyenneté écologique et numérique. Elle construit un ensemble de compétences disciplinaires et transversales sur un ensemble de paramètres :

- Compréhension des réalités contemporaines sous le prisme des tendances écologiques ;
- Formation du citoyen à travers l'initiation au raisonnement historique ;
- Construction d'une conscience historique et écologique, etc.

Par ailleurs, les élèves structurent les réalités écologiques et humaines qu'ils perçoivent au quotidien, à travers les mécanismes de raisonnement et sens critique, afin qu'ils exercent une citoyenneté responsable et autonome. C'est aussi une formation à une insertion socio-professionnelle, car forme l'esprit, développe les capacités d'ouverture, une plus grande sensibilité aux problèmes d'intérêt commun et au bien-être de l'humanité. La contribution des classes d'éco-histoire se situe donc à divers niveaux.

- Dans le curriculum, ce programme d'étude contribue à une prise de conscience de l'influence des trajectoires environnementales dans l'évolution des sociétés, à la connaissance du patrimoine écologique, de sa temporalité et des mécanismes de préservation écologique à partir des perspectives du passé et du présent pour mieux se projeter dans l'avenir.
- Dans le domaine d'apprentissage en histoire, ce programme d'étude développe une double conscience : historique et écologique ; éveille l'esprit critique et le sens de l'engagement patriotique.
- Dans le domaine de vie, ce programme d'étude développe chez les élèves des réflexes lui permettant de comprendre la société dans laquelle il vit, de s'y insérer et d'assurer un équilibre dans ses rapports avec celle-ci. Il développe en lui un civisme écologique et des rapports harmonieux pour une vie saine et heureuse.

L'étude de l'éco-histoire repose sur l'approche par les compétences avec technocultures. Le développement de l'agir compétent de l'apprenant s'effectue à partir des familles de situations qui lui permettent de déterminer les actions à mener et d'identifier les ressources nécessaires à la résolution des problèmes qui se posent à lui. Dans le cadre de ce programme d'étude, nous identifions quatre familles de situations qui correspondent à chaque niveau d'enseignement du premier cycle général.

Tableau 8: Familles de situation de l'éco-histoire

No	Familles de situation	Domaine de vie
1	Crise de la conscience à l'environnement sur les sociétés	Vie éco-civique
2	L'engagement à la préservation de l'environnement à partir des références des civilisations anciennes	

Source : tableau compilé par nous, à travers la transposition didactique des savoirs sur l'éco-histoire

Tableau 9:Synoptique sur l'enseignement de l'éco-histoire au premier cycle.

Familles de situation	Leçons	Classes	Durée
Crise de la conscience à l'environnement sur les sociétés	Introduction à l'éco-histoire	6 ^e	1H 30'
	La place de la nature dans les sociétés du Cameroun	5 ^e	1H30'
Engagement à la préservation de l'environnement à partir des références des civilisations anciennes	Les rites écologiques pratiquées dans les sociétés du Cameroun	4 ^e	1H30'
	L'homme face aux crises écologiques et sociales au Cameroun	3 ^e	1H30'

Source : tableau compilé par nous, à travers la transposition didactique des savoirs sur l'éco-histoire

5.2.DISPOSITIFS CURRICULAIRES POUR L'ETUDE DE L'ECO-HISTOIRE AU PREMIER CYCLE D'ENSEIGNEMENT GENERAL

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous élaborons des dispositifs curriculaires relatifs à l'étude de l'éco-histoire au premier cycle d'enseignement général. Ils sont conçus à partir de la théorie de la transposition didactique qui met en exergue la transformation du savoir-savant en savoirs enseignés.

5.2.1. Dispositif curriculaire pour la classe de 6^e

Contribution de la leçon au programme d'étude général

Cette leçon permet à l'apprenant de comprendre les influences de l'environnement dans l'édification des sociétés anciennes, de découvrir les temporalités de l'environnement, et de s'y situer. Elle offre des repères à la fois temporels, spatial et écologique. Elle contribue à forger en lui une conscience à l'environnement dans une perspective de durée. Il assume de ce fait son appartenance à son identité écologique.

Contribution de la leçon au domaine de vie

Cette leçon offre des ressources aux apprenants pour leur permettre de se construire des représentations des influences de l'environnement sur la mise en place de leurs différentes sociétés. Ils développent dans ce cas des réflexes de survie qui contribuent à améliorer la qualité des rapports qu'ils entretiennent avec la nature.

Tableau 10: Dispositif curriculaire à l'enseignement de l'éco-histoire en 6^e

Cadre de contextualisation		Agir compétent		Ressources				Dispositifs didactiques		Durée
Familles de situations	Situations à titre indicatif	Catégories d'actions	Actions à titre indicatif	Savoirs essentiels				Dispositifs instrumentaux	Dispositifs procéduraux	
				Leçon	Concepts	Savoir-faire	Savoir-être			
Crise de la conscience à l'environnement sur les sociétés	Enclavement des sociétés Misère dans le village Pertes de repères à l'environnement	Utilisation des savoirs	Comprendre l'influence de la nature dans la construction des sociétés Situer la nature dans sa trajectoire temporelle	Introduction à l'éco-histoire <i>(Qu'est-ce que l'éco-histoire ? Quelles sont les temporalités historiques de l'environnement et leurs influences sur les sociétés La temporalité propre à l'Afrique)</i>	Eco-histoire Temporalités historiques de l'environnement Mise en mouvement des peuples	Situer sur une frise chronologique Identifier les éléments	Le sens de la mémoire Le sens du respect le sens de l'engagement	Audiovisuel Documents écrits Documents iconographiques Internet Plates-formes numériques Didacticiels	Animation des documents (diaporama, audiovisuel) Utilisation des sites avec prélèvement des informations Utilisation des logiciels éducatifs	2H

Source : tableau compilé par nous, à travers la transposition didactique des savoirs sur l'éco-histoire

5.2.2. Dispositif curriculaire pour la classe de 5^e

Contribution de la leçon au programme d'étude

Cette leçon s'inscrit au prolongement des enseignements dispensés en classe de 6eme et permet définir les représentations de la nature dans ses différents aspects (spirituel, économique, social et politique) et ses influences dans la mise en place des différentes sociétés du Cameroun. C'est l'occasion de valoriser certaines pratiques écologiques et culturelles. La finalité recherchée est de développer une conscience à la fois historique et écologique.

Contribution de la leçon au domaine de vie

Cette leçon offre des ressources aux apprenants pour leur permettre de se construire des représentations de l'environnement dans lequel ils vivent. Ils développent dans ce cas des réflexes de survie qui contribuent à améliorer la qualité des rapports qu'ils entretiennent avec la nature.

Tableau 11: Dispositif curriculaire à l'enseignement de l'éco-histoire en 5^e

Cadre de contextualisation		Agir compétent		Ressources				Dispositifs didactiques		Durée
Familles de situations	Situations à titre indicatif	Catégories d'actions	Actions à titre indicatif	Savoirs essentiels				Dispositifs instrumentaux	Dispositifs procéduraux	
				Leçon	Concepts	Savoir-faire	Savoir-être			
Crise de la conscience à l'environnement sur la société	L'abandon des pratiques culturelles respectueuses de l'équilibre écologique	Renforcement des liens avec la nature	Comprendre l'influence de la nature dans la construction des sociétés Célébrations des fêtes à l'honneur de la nature	La place de la nature dans les sociétés du Cameroun <i>(Sociétés égalitaires et sociétés étatiques</i> <i>Représentation spirituelle, économique, et sociopolitique)</i>	Spiritualité écologique Représentation	Identifier Prélever Célébrer les rites	Eveil de la conscience Sens de la mémoire Sens du respect	Audiovisuel Documents écrits Documents iconographiques Internet Plates-formes numériques Didacticiels	Animation des documents (diaporama, audiovisuel) Utilisation des sites avec prélèvement des informations Utilisation des logiciels éducatifs	2H

Source : tableau compilé par nous, à travers la transposition didactique des savoirs sur l'éco-histoire et les technocultures

5.2.3. Dispositif curriculaire pour la Classe de 4^{eme}

Contribution de la leçon au programme d'étude générale :

A travers la leçon sur les rites écologiques pratiquées dans les sociétés du Cameroun, l'on veut mettre en évidence les faits écologiques à valeurs spirituels pratiqués dans nos sociétés anciennes et qui ont contribués à la préservation de l'équilibre environnemental, par conséquent le développement des sociétés. L'apprenant puise donc des ressources qui invitent à l'engagement personnel et collectif, la transformation des mentalités et des comportements à l'égard de la nature. La contribution de cette leçon est donc de placer l'apprenant face aux crises environnementales, et de susciter en lui des réflexes et des rapports harmonieux à la nature. C'est une invite à l'engagement.

Contribution de la leçon au domaine de vie :

Cette leçon offre des ressources aux apprenants pour leur permettre d'agir efficacement et dans une perspective durable, en puisant dans les expériences des civilisations humaines passées. L'enjeu est qu'ils réussissent à s'adapter et à intégrer dans la vie quotidienne des actes et comportements durables, face à la crise de l'environnement.

Tableau 12: Dispositif curriculaire à l'enseignement de l'éco-histoire en 4^e

Cadre de contextualisation		Agir compétent		Ressources				Dispositifs didactiques		Durée
Familles de situations	Situations à titre indicatif	Catégories d'actions	Actions à titre indicatif	Savoirs essentiels				Dispositifs instrumentaux	Dispositifs procéduraux	
				Leçon	Concepts	Savoir-faire	Savoir-être			
Engagement à la préservation de l'environnement	Désintéressement de l'homme à la préservation de l'environnement	Sensibilisation communautaire	Montage d'un Documentaire audiovisuel	Les rites écologiques pratiqués dans les sociétés du Cameroun <i>(Quelques rites écologiques dans les sociétés du Cameroun Chez les fang, Grass Fields, soudanais, pygmée)</i>	Rites Spiritualité Crise de l'environnement	Identifier Prélever Décrire	Le sens de l'engagement Sens du respect	Audiovisuel Documents écrits Documents iconographiques Internet Plates-formes numériques Didacticiels	Animation des documents (diaporama, audiovisuel) Utilisation des sites avec prélèvement des informations Utilisation des logiciels éducatifs	2H

Source : tableau compilé par nous, à travers la transposition didactique des savoirs sur l'éco-histoire et les technocultures

5.2.4. Dispositif curriculaire pour la classe de 3^{eme}

Contribution de la leçon au programme d'étude générale :

Cette leçon place l'apprenant au cœur de l'action. Elle lui permet de comprendre les crises écologiques et sociales qui secouent le Cameroun, et de proposer des actions de remédiation. Cette leçon offre donc des ressources à l'apprenant pour stimuler en lui l'action, l'engagement et lui permettre de préserver l'équilibre écologique et sociale.

Contribution de la leçon au domaine de vie :

Cette leçon offre des ressources aux apprenants pour leur permettre d'agir efficacement et dans une perspective durable, en puisant dans les expériences des civilisations humaines passées. L'enjeu est qu'ils réussissent à s'adapter et à intégrer dans la vie quotidienne des actes et comportements durables, face à la crise de l'environnement et des sociétés.

Tableau 13: Dispositif curriculaire à l'enseignement de l'éco-histoire en 3^e

Cadre de contextualisation		Agir compétent		Ressources				Dispositifs didactiques		Durée
Familles de situations	Situations à titre indicatif	Catégories d'actions	Actions à titre indicatif	Savoirs essentiels				Dispositifs instrumentaux	Dispositifs procéduraux	
				Leçon	Concepts	Savoir-faire	Savoir-être			
Engagement à la préservation de l'environnement	Désintéressement des jeunes à la préservation de l'environnement	Regroupement des jeunes pour les actions de lutte contre la crise à l'environnement	Mise en place d'une organisation écologique	L'homme face aux crises écologiques et sociales au Cameroun <i>(Quelques crises à l'environnement, les institutions et le plan de riposte)</i> <i>La place de la jeunesse)</i>	Crises écologiques Crises sociales Institutions	Identifier analyser Observer Prélever	Le sens de la mémoire, du respect, de l'action, du leadership	Audiovisuel Documents écrits Documents iconographiques Internet Plates-formes numériques Didacticiels	Animation des documents (diaporama, audiovisuel) Utilisation des sites avec prélèvement des informations Utilisation des logiciels éducatifs	2H

Source : tableau compilé par nous, à travers la transposition didactique des savoirs sur l'éco-histoire et les technocultures

5.3. UNE AUTRE APPROCHE A L'INTRODUCTION D'UNE ETUDE DE L'ECO-HISTOIRE PAR LES TECHNOCULTURES AU COLLEGE : ÉLARGISSEMENT DES PROGRAMMES D'ETUDES EN HISTOIRE

L'étude de l'éco-histoire au collège peut se faire aussi à partir de l'élargissement des leçons actuellement dispensées avec l'introduction des rubriques sur les interrelations entre l'environnement et l'évènement étudié. Il s'agit de faire émerger pour chaque leçon, une lecture éco-historique c'est-à-dire de dégager la portée de l'évènement étudié sous le prisme des influences entre l'environnement et la société. Cette démarche simplifie la tâche pour une introduction de l'étude de l'éco-histoire au collège, elle stabilise les finalités de l'enseignement de l'histoire tout en permettant le développement des compétences transversales. A titre d'illustration, nous élaborons à partir des programmes d'études en histoire, des leçons pour la classe de 6^e en 3^e.

5.3.1. Dispositifs relatifs à l'enseignement de l'histoire adapté aux perspectives théoriques et méthodologique de l'ère anthropocène : classe de 6^e

La classe d'histoire 6^e met en exergue 3 modules de formation à savoir le legs des civilisations anciennes d'Afrique dans la pensée et l'édification du monde actuel, le legs des civilisations anciennes d'Europe, et d'Asie dans la pensée et l'édification du monde actuel, et l'apport des religions monothéistes dans la pensée et l'édification du monde actuel. Elle vise plusieurs objectifs entre autres préparer l'apprenant à s'assumer comme membre d'une communauté et d'une famille à travers les ressources sur les civilisations passées ; à la responsabilisation des apprenants ainsi qu'à leur ouverture aux valeurs universelles à travers la connaissance des faits religieux, etc. l'étude de l'histoire en classe de 6^e permet donc la prise de conscience de son identité et l'affirmation de la personnalité africaine.

L'introduction des rubriques sur les inters influences entre l'environnement et les legs de civilisation permet à l'apprenant de mieux s'approprier de legs de civilisation, de l'écologie et de sa contribution dans la formation des civilisations actuelles. Il développe une prise de conscience des réalités écologiques et sociales.

Tableau 14: Dispositif à l'étude de l'histoire adaptée à l'ère anthropocène : classe de 6^e

Cadre de contextualisation		Agir compétent		Ressources				Dispositifs didactiques		Durée
Familles de situations	Situations à titre indicatif	Catégories d'actions	Actions à titre indicatif	Savoirs essentiels				Dispositifs instrumentaux	Dispositifs procéduraux	2H
				Leçon	Concepts	Savoir-faire	Savoir-être			
<i>Crise de l'identité africaine</i>	<i>Succession au sein d'une chefferie</i>	<i>Utilisation des savoirs historiques</i>	<i>Reconstruire sa généalogie</i>	Introduction à l'étude de l'histoire <i>(Qu'est – ce que l'histoire ? L'éco-histoire ?</i> - <i>Quelles sont les sources de l'histoire ?</i> - <i>La temporalité propre à l'Afrique)</i>	<i>Histoire</i> <i>Eco-histoire</i> <i>Source de l'histoire</i> <i>Chronologie</i> <i>Civilisation</i> <i>Vestiges</i>	<i>Définir</i> <i>Identifier une source</i> <i>Identifier un fait historique</i> <i>Se situer dans le temps</i> <i>Identifier les éléments</i>	<i>Le sens de la mémoire, la conscience de l'antériorité de la civilisation négro-africaine</i>	<i>Audiovisuel</i> <i>Documents écrits</i> <i>Documents iconographiques</i> <i>Internet</i> <i>Plates-formes numériques</i> <i>Didacticiels</i>	<i>Brainstorming</i> <i>Discussion, débat et analyse des documents (diaporama, audiovisuel)</i> <i>Recours aux moteurs de recherche (identifier des informations)</i>	

Source : tableau compilé par nous, à travers la lecture des programmes d'études en histoire et des connaissances sur l'éco-histoire

Tableau 15: Dispositifs à l'étude de l'histoire adaptée à l'ère anthropocène : classe de 6^e

Cadre de contextualisation		Agir compétent		Ressources				Dispositifs didactiques		Durée
Familles de situations	Situations à titre indicatif	Catégories d'actions	Actions à titre indicatif	Savoirs essentiels				Dispositifs instrumentaux	Dispositifs procéduraux	
				Leçon	Concepts	Savoir-faire	Savoir-être			
<i>Crise de l'identité africaine</i>	<i>L'abandon des coutumes</i>	<i>Découverte des traits de civilisation</i>	<i>Organiser les fêtes traditionnelles</i> <i>Reconstruire sa généalogie</i>	Les premiers hommes et leurs modes de vie <i>(Caractéristiques des aires de peuplement</i> <i>Les Modes de vie</i> Rapport avec l'environnement-implications)	<i>Aires de peuplement</i> <i>Environnement</i> <i>Habitat</i> <i>Migrations</i> <i>Nomadisme</i>	<i>Situer le paléolithique sur une frise,</i> <i>Identifier les caractéristiques écologiques du paléolithique,</i> <i>Décrire le processus migratoire</i>	<i>Le sens de la mémoire, la conscience de l'antériorité de la civilisation négro-africaine, l'esprit de groupe, d'engagement</i>	<i>Audiovisuel</i> <i>Documents écrits</i> <i>Documents iconographiques</i> <i>Internet</i> <i>Plates-formes numériques</i> <i>Didacticiels</i>	<i>Brainstorming</i> <i>Discussion, débat et analyse des documents (diaporama, audiovisuel)</i> <i>Recours aux moteurs de recherche (identifier des informations)</i> <i>Travail en groupe</i>	2H

Source : tableau compilé par nous, à travers la lecture des programmes d'études en histoire et des connaissances sur l'éco-histoire

5.3.2. Dispositifs relatifs à l'enseignement de l'histoire adapté aux perspectives théoriques et méthodologique de l'ère anthropocène : classe de 5^e

La classe d'histoire de 5^e est structurée en 3 modules d'apprentissage à savoir peuplement et organisation socio-politique du Cameroun, l'âge d'or de l'Afrique, et les relations entre l'Afrique et le reste du Monde. Ces modules contribuent à asseoir l'intégration nationale et une conscience citoyenne à travers des ressources sur les civilisations anciennes du Cameroun, développent le leadership à travers l'appropriation de son passé, et permettent aux apprenants de s'ouvrir au monde, à faire preuve de tolérance à travers la découverte des relations passées entre l'Afrique et le monde extérieur. C'est donc un enseignement de l'histoire qui permet de s'inspirer de son passé, pour mieux se connaître et s'identifier par rapport aux autres, de faire preuve de tolérance et de respect.

L'introduction des rubriques en rapport avec les interrelations qui existent entre l'environnement et les trajectoires politiques, économiques et socio-politiques des civilisations du Cameroun permet de promouvoir l'interdisciplinarité, mais aussi de mieux comprendre les enjeux actuels, les défis à relever pour assurer un développement durable. Elle forge la conscience des apprenants sur l'héritage passé, tout en structurant leurs visions du monde. Dans ce sens, en y associant des rubriques sur l'éco-histoire, en soulignant les dimensions, les influences de l'environnement dans le tracé des civilisations anciennes au Cameroun, l'apprenant peut mieux s'enraciner dans sa culture, s'attacher à son patrimoine et mener des actions concrètes de sauvegarde.

Tableau 16: Dispositif à l'étude de l'histoire adaptée à l'ère anthropocène : classe de 5e

Cadre de contextualisation		Agir compétent		Ressources				Dispositifs didactiques		Durée
Familles de situations	Situations à titre indicatif	Catégories d'actions	Actions à titre indicatif	Savoirs essentiels				Dispositifs instrumentaux	Dispositifs procéduraux	
				Leçon	Concepts	Savoir-faire	Savoir-être			
<i>L'intégration nationale</i>	<i>Le tribalisme</i>	<i>La promotion de l'intégration nationale</i>	<i>Découvrir les autres tribus et leurs cultures</i>	Les pygmées et les Sao (Localisation, Caractéristiques des aires de vie Rapport avec l'environnement Modes de vie Organisation sociale)	<i>Peuplement</i> <i>Habitat</i> <i>Premiers habitants</i> <i>Société</i>	<i>Situer sur une carte, une frise, décrire les caractéristiques écologiques, retracer le processus migratoire</i> <i>Présenter les implications écologiques sur les modes de vie</i>	<i>Le sens de la mémoire, de responsabilité, d'engagement, de respect des autres, de confiance en soi</i>	<i>Musée</i> <i>Bibliothèque</i> <i>Audiovisuel</i> <i>Documents écrits</i> <i>Documents iconographiques</i> <i>Internet</i> <i>Plates-formes numériques</i> <i>Didacticiels</i>	<i>Brainstorming</i> <i>Travail par petit groupe</i> <i>Discussion, débat et analyse des documents (diaporama, audiovisuel)</i> <i>Recours aux moteurs de recherche (identifier des informations)</i>	2H

Source : tableau compilé par nous, à travers la lecture des programmes d'études en histoire et des connaissances sur l'éco-histoire

Tableau 17: Dispositif à l'étude de l'histoire adaptée à l'ère anthropocène : classe de 5^e

Cadre de contextualisation		Agir compétent		Ressources				Dispositifs didactiques		Durée
Familles de situations	Situations à titre indicatif	Catégories d'actions	Actions à titre indicatif	Savoirs essentiels				Dispositifs instrumentaux	Dispositifs procéduraux	
				Leçon	Concepts	Savoir-faire	Savoir-être			
<i>L'intégration nationale</i>	<i>Le tribalisme</i>	<i>La promotion de l'intégration nationale</i>	<i>Dénoncer toutes les formes de discriminations</i>	<p>Les migrations anciennes : les paléosoudanais, la 1^e vague des Bantou</p> <p>(Origine et localisation, Rapport avec l'environnement</p> <p><i>Modes de vie</i></p> <p><i>Organisation sociale)</i></p>	<p><i>Couloirs de migration</i></p> <p><i>Soudanais</i></p> <p><i>Bantou</i></p> <p><i>Zone de forêt</i></p> <p><i>Zone de savane</i></p>	<p><i>Situer sur une carte, une frise, décrire les caractéristiques écologiques, retracer le processus migratoire</i></p> <p><i>Présenter les implications écologiques sur les modes de vie</i></p>	<p><i>Le sens de la mémoire, de responsabilité, d'engagement, de respect des autres, de confiance en soi</i></p>	<p><i>Musée</i></p> <p><i>Bibliothèque</i></p> <p><i>Audiovisuel</i></p> <p><i>Documents écrits</i></p> <p><i>Documents iconographiques</i></p> <p><i>Internet</i></p> <p><i>Plates-formes numériques</i></p> <p><i>Didacticiels</i></p>	<p><i>Brainstorming</i></p> <p><i>Travail par petit groupe</i></p> <p><i>Discussion, débat et analyse des documents (diaporama, audiovisuel)</i></p> <p><i>Recours aux moteurs de recherche (identifier des informations)</i></p>	2H

Source : tableau compilé par nous, à travers la lecture des programmes d'études en histoire et des connaissances sur l'éco-histoire

5.3.3. Dispositifs relatifs à l'enseignement de l'histoire adapté aux perspectives théoriques et méthodologique de l'ère anthropocène : classe de 4^e

La classe d'histoire de 4^e est constituée de 4 modules d'apprentissage à savoir l'esclavage et la traite négrière, les grands mouvements de la population en Afrique, les tentatives de regroupement politique en Afrique au XIX^e siècle, et l'Europe au XVIII^e et XIX^e siècle. Elles permettent aux apprenants de prendre conscience de leur héritage passé, d'en guérir des blessures et de penser l'avenir avec beaucoup de sérénité. Elles favorisent donc le développement des sentiments de fierté, de liberté et d'attachement aux valeurs de respect de la dignité humaine ; une prise de conscience de l'homogénéité Africaine dans ce sens que l'apprenant découvre les tentatives de reconstruction des grands royaumes qui ont précédé la naissance Africaine brisée avec la colonisation ; la promotion de l'unité Africaine ; le développement de la curiosité et l'esprit créatif, etc.

L'introduction des rubriques sur l'éco-histoire, permet en plus du développement de la conscience aux valeurs humaines, de construire en eux, un attachement au respect de la nature, à la consolidation des acquis, et surtout à prendre part au débat sur la préservation des équilibres écologiques et sociales. Il s'agit donc d'une double finalité : prendre conscience des réalités passées, les corriger avec la mise en place des valeurs d'intégration et de respect des autres, surtout assurer l'équilibre, une conscience à l'environnement.

Tableau 18: Dispositif sur l'étude de l'histoire adaptée à l'ère anthropocène : classe de 4e

Cadre de contextualisation		Agir compétent		Ressources				Dispositifs didactiques		Du rée
Familles de situations	Situations à titre indicatif	Catégories d'actions	Actions à titre indicatif	Savoirs essentiels				Dispositifs instrumentaux	Dispositifs procéduraux	
				Leçon	Concepts	Savoir-faire	Savoir-être			
<i>La violation des droits</i>	<i>Abus sur l'exploitation de la nature</i>	<i>L'éducation aux droits</i>	<i>Apprendre à se protéger</i> <i>Dénoncer les pratiques rétrogrades</i>	<p>L'esclavage en Afrique : le cas du Cameroun</p> <p>(Origine : Economiques, politiques, sociales et écologiques</p> <p>Forme et manifestation s)</p> <p>Dossier : La place de l'écologie dans l'esclavage</p>	<p><i>Esclavage</i></p> <p><i>Economie d'extraction</i></p> <p><i>Traite négrière</i></p> <p><i>Dérèglement climatique</i></p> <p><i>Commerce triangulaire</i></p>	<p><i>Situer dans le temps et dans l'espace, mettre en relation, rédiger un message, analyser, commenter, extraire une information, caractériser, implanter</i></p>	<p><i>Sens du respect des lois,</i></p> <p><i>Respect de la personne humaine</i></p> <p><i>Respect du patrimoine</i></p> <p><i>Sens de la responsabilité</i></p>	<p><i>Films</i></p> <p><i>Images</i></p> <p><i>Manuels</i></p> <p><i>Dictionnaire</i></p> <p><i>Documents écrits</i></p> <p><i>Documents iconographiques</i></p> <p><i>Internet</i></p> <p><i>Plates-formes numériques</i></p> <p><i>Didacticiels</i></p>	<p><i>Brainstorming</i></p> <p><i>Travail par petit groupe</i></p> <p><i>Discussion, débat et analyse des documents (diaporama, audiovisuel)</i></p> <p><i>Recours aux moteurs de recherche (identifier des informations)</i></p>	2H

Source : tableau compilé par nous, à travers la lecture des programmes d'études en histoire et des connaissances sur l'éco-histoire

Tableau 19: Dispositif sur l'étude de l'histoire adaptée à l'ère anthropocène : classe de 4^e

Cadre de contextualisation		Agir compétent		Ressources				Dispositifs didactiques		Du rée
Familles de situations	Situations à titre indicatif	Catégories d'actions	Actions à titre indicatif	Savoirs essentiels				Dispositifs instrumentaux	Dispositifs procéduraux	
				Dossier	Concepts	Savoir-faire	Savoir-être			
<i>La violation des droits</i>	<i>Abus sur l'exploitation de la nature</i>	<i>L'éducation aux droits</i>	<i>Apprendre à se protéger</i> <i>Dénoncer les pratiques rétrogrades</i>	Les formes de survivance de l'esclavage au Cameroun (Implications de l'écologie et représentations culturelles-moyens de lutte)	<i>Représentation culturelle</i> <i>Economie d'extraction</i>	<i>Situer dans le temps et dans l'espace, mettre en relation, rédiger un message, analyser, commenter, extraire une information, caractériser, implanter</i>	<i>Sens du respect des lois, Respect de la personne humaine</i> <i>Respect du patrimoine</i> <i>Sens de la responsabilité</i>	<i>Films</i> <i>Images</i> <i>Manuels</i> <i>Dictionnaire</i> <i>Documents écrits</i> <i>Documents iconographiques</i> <i>Internet</i> <i>Plates-formes numériques</i> <i>Didacticiels</i>	<i>Brainstorming</i> <i>Travail par petit groupe</i> <i>Discussion, débat et analyse des documents (diaporama, audiovisuel)</i> <i>Recours aux moteurs de recherche (identifier des informations)</i>	2H

Source : tableau compilé par nous, à travers la lecture des programmes d'études en histoire et des connaissances sur l'éco-histoire

5.3.4. Dispositifs relatifs à l'enseignement de l'histoire adapté aux perspectives théoriques et méthodologique de l'ère anthropocène : classe de 3^e

La classe d'histoire en 3^e, riche d'évènements historiques liés à la vie politique Camerounaise s'illustre à travers 4 modules à savoir les impérialismes, crises et guerres au XX^e siècle, décolonisation et naissance du tiers monde, et du Kamerun à la république du Cameroun (1884-1990). Elle vise à développer entre autres un attachement aux libertés fondamentales, une affirmation de la personnalité Camerounaise et africaine à travers la découverte des réactions des Africains face aux pénétrations occidentales ; intégrer des valeurs de paix et de responsabilités dans l'exercice de la citoyenneté à travers les connaissances sur les crises et guerres qui ont secoué le monde ; une culture de la liberté et le rejet de toute forme de domination étrangère à travers les connaissances sur la décolonisation ; un sentiment d'appartenance à la nation Camerounaise à travers les ressources sur l'évolution du Cameroun : de la période allemande à la mise en place d'un régime de démocratie en 1990.

Associer à ces finalités une perspective sur l'éco-histoire permet en somme d'outiller les apprenants à comprendre les enjeux des sociétés contemporaines, notamment Camerounaise sous le prisme des influences des conditions naturelles et culturelles sur les hommes et leurs activités. L'apprenant s'enquiert du passé, développe des sentiments d'appartenance, mais aussi prend part au débat sur la préservation des équilibres entre la nature, la culture et les hommes.

Tableau 20: Dispositif sur l'étude de l'histoire adaptée à l'ère anthropocène en classe de 3^e

Cadre de contextualisation		Agir compétent		Ressources				Dispositifs didactiques		Durée
Familles de situations	Situations à titre indicatif	Catégories d'actions	Actions à titre indicatif	Savoirs essentiels				Dispositifs instrumentaux	Dispositifs procéduraux	
				Leçon	Concepts	Savoir-faire	Savoir-être			
<i>La violation des droits</i>	<i>Agressions physiques Violences domestiques</i>	<i>Lutter contre la domination étrangère</i>	<i>Dénoncer les violations de droits Apprendre à se protéger</i>	Partage et conquête de l'Afrique par les Européens (Les conquêtes et ambitions européennes avant 1884, Motivations écologiques Rivalités, congrès de Berlin et conséquences)	<i>Impérialisme Rivalité Congrès Conquête</i>	<i>Situer dans le temps et dans l'espace, mettre en relation, rédiger un message, analyser, commenter, extraire une information, caractériser, implanter</i>	<i>Sens du respect des lois, Respect de la personne humaine Respect du patrimoine Sens de la responsabilité</i>	<i>Films Images Manuels Dictionnaire Documents écrits Documents iconographiques Internet Plates-formes numériques Didacticiels</i>	<i>Brainstorming Travail par petit groupe Discussion, débat et analyse des documents (diaporama, audiovisuel) Recours aux moteurs de recherche (identifier des informations)</i>	2H

Source : tableau compilé par nous, à travers la lecture des programmes d'études en histoire et des connaissances sur l'éco-histoire

Tableau 21: Dispositif sur l'étude de l'histoire adaptée à l'ère anthropocène en classe de 3^e

Cadre de contextualisation		Agir compétent		Ressources				Dispositifs didactiques		Du rée
Familles de situations	Situations à titre indicatif	Catégories d'actions	Actions à titre indicatif	Savoirs essentiels				Dispositifs instrumentaux	Dispositifs procéduraux	
				Dossier	Concepts	Savoir-faire	Savoir-être			
<i>La violation des droits</i>	<i>Agressions physiques Violences domestiques</i>	<i>Lutter contre la domination étrangère</i>	<i>Dénoncer les violations de droits Apprendre à se protéger</i>	Exploitation des colonies d'Afrique (Système d'administration, exploitation économique et implications écologiques, bouleversement des structures sociales et culturelles manifestations et implications écologique)	<i>Système colonial</i>	<i>Situer dans le temps et dans l'espace, mettre en relation, rédiger un message, analyser, commenter, extraire une information, caractériser, implanter</i>	<i>Sens du respect des lois, Respect de la personne humaine Respect du patrimoine Sens de la responsabilité</i>	<i>Films Images Manuels Dictionnaire Documents écrits Documents iconographiques Internet Plates-formes numériques Didacticiels</i>	<i>Brainstorming Travail par petit groupe Discussion, débat et analyse des documents (diaporama, audiovisuel) Recours aux moteurs de recherche (identifier des informations)</i>	2H

Source : tableau compilé par nous, à travers la lecture des programmes d'études en histoire et des connaissances sur l'éco-histoire

5.4.PRATIQUES ENSEIGNANTES EN HISTOIRE

Les pratiques enseignantes traduisent un ensemble de gestes professionnels qui ont pour finalité l'apprentissage. Elles se réfèrent à trois phases à savoir la planification, l'intervention pédagogique et la régulation.

5.4.1. Planification

La planification pédagogique fait référence à la première phase du processus d'enseignement identifié par Jackson (1968). Les deux autres phases étant les phases interactives (élèves et enseignant en action) et proactives (retour réflexif sur sa pratique). La planification répond à plusieurs exigences. Sur le long terme, elle permet d'organiser le fonctionnement de l'année scolaire. L'enseignant établit un système de programme, de calendrier, d'horaires, de routines et de groupements pour l'apprentissage. Sur le court terme, elle simplifie l'acte d'enseignement. Selon Clark et Yinger (1979), la micro planification vise à organiser l'environnement éducatif, trouver les moyens d'atteindre les buts visés, organiser les activités d'enseignement et d'apprentissage. Ce type de planification permet au praticien de simplifier ses procédures et d'accroître son efficacité dans un temps limité.

La planification se traduit aussi en valeur administrative, due au fait qu'elle permet de répondre aux exigences de l'inspection.

Planifier, c'est donc anticiper sur les pratiques de classe. Elle repose sur la lecture du programme, l'identification du contenu d'enseignement et de la collecte des informations. Elle se termine par l'élaboration d'un dispositif d'enseignement.

❖ Lecture du programme

La lecture du programme est une étape importante qui permet de s'assurer de la cohérence et de la justesse dans ses pratiques enseignantes. Le praticien se pose un ensemble de questions sur l'objectif de la formation, les éléments essentiels de la leçon, les ressources à mobiliser pour développer les compétences chez les élèves, etc. Cette démarche se fait à deux niveaux : macro et micro.

Au niveau macro, elle ressort l'objectif de formation, les orientations ou les missions assignées à l'apprentissage de l'histoire en dressant une sorte de profil de sortie de l'apprenant, les références aux compétences cibles, etc. Les informations d'ordre générales qui apparaissent aident le praticien à garder à l'esprit les défis à relever, et de bien doser les enseignements.

Au niveau micro, la lecture du programme permet de rentrer en contact avec le contenu de l'objet d'apprentissage à savoir le thème, le chapitre, le titre de la leçon, les

ressources à mobiliser, les méthodes d'enseignement, etc. On fait le décompte du nombre des leçons, des notions à aborder, et qui peuvent nécessiter des appuis, des dictionnaires, et si possible des collaborations avec les collègues du département et même d'ailleurs. Il est recommandé d'accorder une attention particulière aux signes de ponctuation, la chronologie, le lexique, etc. On veille à définir les ressources didactiques, les stratégies et le temps d'exécution des activités.

La lecture du programme permet donc de bien étaler les activités d'apprentissage, les évaluations, les séances de report de notes et de remédiation.

❖ Mobilisation des ressources

Une fois que l'on identifie l'objet d'enseignement, le praticien esquisse un plan en gardant en esprit qu'une leçon est d'abord orientée vers un public particulier. A ce titre, les élèves du primaire n'ont pas les mêmes dispositions que ceux du niveau secondaire ou du niveau supérieur. Il s'agit donc de s'adapter au niveau du public auquel on s'adresse. Pour ce faire, la taxonomie de bloom permet d'articuler un échelonnement des enseignements de la 6^e en Terminale.

Le projet de plan sert à orienter les lectures afin d'éviter les pertes de temps, mais aussi à s'assurer de la suite dans les idées, afin qu'il y ait une cohérence dans le travail des élèves. Les matériaux collectés au fur et à mesure sont consignés sur une fiche. On veillera à préciser les références, y faire un commentaire, ou des interrogations. Le manuel au programme constitue la première source d'information de l'enseignant. C'est un document d'autorité, généralement rédigé par les enseignants de grande expérience professionnelle censés savoir ce qu'il faut en termes de savoirs fondamentaux, méthodes d'enseignement et procédés d'évaluation de la discipline. L'enseignant se réfère aussi à d'autres sources : internet, dictionnaires encyclopédiques, coupons de journaux, cartes, etc. Une fois que l'enseignant dispose d'un ensemble d'informations sur la leçon, il dresse une fiche pédagogique.

❖ fiche pédagogique

La fiche pédagogique est un dispositif didactique mis en place pour faciliter l'apprentissage. Dans le cadre de travail de recherche, notre fiche pédagogique est adossée au socioconstructivisme, qui commande une entrée par une situation-problème.

Tableau 22: Dispositif de planification d'une leçon relative à l'éco-histoire par les technocultures : classe de 6e

CLASSE	6 ^{eme}						
TITRE DE LA LECON	Introduction à l'éco-histoire						
PREREQUIS	Définir histoire, et citer les domaines d'études de l'histoire						
JUSTIFICATION DE LA LECON							
Ton petit frère rapporte à ta mère que la nature et l'homme ont évolué séparément. Tu es invité à éclairer la compréhension de ta mère à ce sujet.							
Cette leçon offre des ressources pour situer l'évolution de l'homme et de la nature dans sa trajectoire historique. Mémoire écologique							
Séquences didactiques	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Dispositifs instrumentaux	Action de l'enseignant	Action des apprenants	Durée
Introduction <i>Qu'est-ce que l'éco-histoire ?</i>	<i>Eco-histoire</i>	<i>Identifier une information sur une diapositive</i>	<i>Participation</i>	<i>Diapositives Internet</i>	<i>Projection sur des diapositives des informations sur l'éco-histoire</i>	<i>Identifie sur les diapositives des informations</i>	<i>20 mtes</i>
<i>Les temporalités à l'environnement</i>	<i>Holocène</i> <i>Anthropocène</i>	<i>Situer sur une frise chronologique</i>	<i>Sens de la mémoire écologique</i>	<i>Diapositives (documents sur</i>	<i>Projection sur des documents sur l'holocène et l'anthropocène</i>	<i>Identifie les caractéristiques de l'holocène et de l'anthropocène</i> <i>Situe ces périodes sur une frise chronologique</i>	<i>30 mtes</i>
<i>La temporalité propre à l'Afrique</i>		Conceptualisation	Sens de la mémoire	Diapositives Internet	Met en place des moteurs de recherche	Recherche une information sur internet	30 mtes

<i>Résumé</i>	<p><i>L'éco-histoire désigne le rapport entre l'homme et la nature. Elle étudie les rapports entre faits de la nature et faits de la société. C'est le temps de l'homme et celui de la nature, ses usages et perspectives.</i></p> <p><i>Les scientifiques distinguent deux périodes selon le rôle que joue l'homme sur la nature : holocène et anthropocène. L'holocène est une période marquée par des rapports harmonieux que l'homme entretient avec la nature. Elle débute avec l'hominisation de la terre et prend fin avec le début de l'industrialisation de l'Europe au 18^e siècle. L'anthropocène est une période marquée par la domination de l'homme sur la nature. Une surexploitation de la nature qui entraîne de profondes crises. Elle s'accélère avec la deuxième guerre mondiale et est marqué par divers crises.</i></p> <p><i>En Afrique, la nature représente un excellent calendrier des activités culturelles, agropastorales, politiques et sociales.</i></p>	20
<i>Evaluation formative</i>	<i>Inviter à une conférence de ton établissement, on te pose la question de savoir quelle est l'importance de l'étude de l'éco-histoire au collège ? formule une réponse crédible</i>	10

Source : tableau compilé par nous, à travers la lecture des programmes d'études en histoire et des connaissances sur l'éco-histoire

Tableau 23: Dispositif de planification d'une leçon relative à l'éco-histoire par les technocultures : classe de 5^e

CLASSE	5 ^e						
TITRE DE LA LECON	La place de la nature dans les sociétés du Cameroun (étude d'une société égalitaire du Cameroun)						
PREREQUIS	Définir éco-histoire, citer les deux périodes de l'environnement						
JUSTIFICATION DE LA LECON							
Le chef de quartier invite tous les jeunes à une journée de célébration à l'honneur de la nature. Ton père refuse que tu y ailles. Explique-lui le bien-fondé de cette célébration.							
Cette leçon offre des ressources pour amener les apprenants à développer des liens affectueux envers la nature							
Séquences didactiques	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Dispositifs instrumentaux	Action de l'enseignant	Action des apprenants	Durée
<i>Introduction</i>	<i>Sociétés dites acéphales</i>	<i>Localiser Identifier</i>	<i>Observation</i>	<i>Diapositives</i>	<i>Projection sur des diapositives des sociétés acéphales au Cameroun</i>	<i>Observe et identifie sur les diapositives des informations</i>	<i>20 mtes</i>
<i>Apport de la nature dans la société : Sur le plan culturel Sur le plan économique</i>			<i>Sens de la mémoire écologique</i>	<i>Diapositives (documents sur</i>	<i>Projection sur des diapositives des documents sur l'holocène et l'anthropocène</i>	<i>Identifie les caractéristiques de l'holocène et de l'anthropocène Situe ces périodes sur une frise chronologique</i>	<i>40 mtes</i>
<i>Sur le plan sociopolitique</i>			<i>Sens de la mémoire</i>	<i>Diapositives Internet</i>	<i>Met en place des moteurs de recherche</i>	<i>Recherche une information sur internet</i>	<i>40 mtes</i>
<i>Résumé</i>	<i>Les sociétés dites acéphales sont celles qui présentent une organisation linéaire, le chef, patriarche ne dispose pas de pouvoir absolu (de vie ou de mort) sur ses sujets. Elles sont localisées dans la grande forêt dense de l'Est, du Centre et du Sud Cameroun et regroupent divers peuples : ewodon, edon, maka, mbanvele'e, mangoussa, mvele'e, etc. Ces peuples vouent des attachements à la nature pour diverses raisons :</i>						

	<p><i>Sur le plan culturel, la nature représente un symbole qui se traduit à travers les arbres, des cours d'eau, le soleil, la pluie, les animaux, la fécondité etc. les éléments culturels comme la spiritualité, les rites et fêtes y sont pratiqués à l'honneur de la nature. Il s'agit du Tsogo, rite de purification pour éviter les avers de la nature, le ngas, rite de protection, L'ztogo-bid pour la fécondité du sol, l'efum bidi pour les cultures vivrières, le wingengam pour la pluie, metunenga me ngön Zamba pour l'abondance, etc.</i></p> <p><i>Sur le plan économique, la nature représente le socle de toutes subsistances. Ils y tirent et exploitent ses ressources pour la santé, l'agriculture, l'élevage, l'habitat, l'artisanat, etc.</i></p> <p><i>Sur le plan sociopolitique, les chefs est le gardien de la nature, il intercède pour le bonheur du peuple. Il est choisi par la nature et veille à ce que la nature ne subisse aucune profanation. Dans les sociétés égalitaires, le patriarche est garant de la nature, communique et intercède auprès de celui-ci pour toutes activités dans la société.</i></p>	
<i>Evaluation formative</i>	<i>Enquête auprès de ta famille sur les rites en honneur de la nature pratiqués dans ton village.</i>	

Source : tableau compilé par nous, à travers la lecture des programmes d'études en histoire et des connaissances sur l'éco-histoire

Tableau 24: Dispositif de planification d'une leçon relative à l'éco-histoire par les technocultures : classe de 4^e

CLASSE	4eme						
TITRE DE LA LECON	L'homme face à la crise de l'environnement (étude d'une crise : changement climatique)						
PREREQUIS	Citer deux rapports que l'homme entretient envers sa nature						
JUSTIFICATION DE LA LECON							
Tes camarades refusent de participer au reboisement de ton campus scolaire. Convint leur d'y participer. Cette leçon offre des ressources pour stimuler l'engagement de l'homme à lutter contre le changement climatique dans la société.							
Séquences didactiques	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Dispositifs instrumentaux	Action de l'enseignant	Action des apprenants	Durée
<i>Introduction</i>	<i>Changement climatique</i>	<i>Identifier</i>	<i>Observation</i>	<i>Diapositives Internet</i>	<i>Projection sur des diapositives des informations sur l'éco-histoire</i>	<i>Identifie sur les diapositives des informations</i>	20 mtes
<i>Le changement climatique et ses conséquences dans les sociétés : Economique Socio-politique</i>		<i>Rédiger Synthétiser</i>	<i>Prise de parole</i> <i>Sens de la mémoire écologique</i>	<i>Diapositives (documents sur</i>	<i>Projection sur des documents sur l'holocène et l'anthropocène</i>	<i>Identifie les caractéristiques de l'holocène et de l'anthropocène</i> <i>Situe ces périodes sur une frise chronologique</i>	40 mtes
		<i>Conceptualisation</i>	<i>Sens de la mémoire</i>	<i>Diapositives Internet</i>	<i>Met en place des moteurs de recherche</i>	<i>Recherche une information sur internet</i>	40 mtes
<i>Résumé</i>	<i>Les crises à l'environnement datent de la préhistoire et se manifestent par des ruptures et de transformations de structures sociales. Le changement climatique dont l'existence est attestée dès le 19^e siècle, correspond à une modification durable des paramètres statistiques du climat global de la terre ou de ses divers climats régionaux.</i> <i>❖ Sur le plan économique</i>						

	<p><i>Depuis la préhistoire, les activités de chasse-cueillette, agriculture, élevage, artisanat, etc. ont favorisé la transformation continue des écosystèmes naturels. Le développement de ces activités avec l'industrialisation ont permis le remplacement des écosystèmes naturels par des agrosystèmes. Aujourd'hui, ses crises se manifestent par la baisse de productivité de poissons et la disparition de certaines espèces de poissons, et même en raréfaction des ressources minérales. La conséquence directe pour l'homme est un accès difficile à des produits de mer, qui entraîne une augmentation des prix et des crises économiques impressionnantes.</i></p> <p><i>. L'agriculture connaît aussi une baisse de production lié aux mauvaises récoltes. Les populations ont de plus en plus un difficile accès à une alimentation saine. L'artisanat et le tourisme prennent aussi un sérieux coup.</i></p> <p><i>❖ Sur le plan socio-politique</i></p> <p><i>En plus de sinistres, de destructions de biens et les déplacements des populations, les sociétés agricoles connaissent un malaise profond qui s'exprime à travers des crises et des révolutions. En France, les étés très chauds des quatre années 1778-1781, optimaux pour la production de céréales et de vins, sont l'un des principaux facteurs de la célèbre crise des prix agricoles, qui prépare 1789. Les grandes crises de la forêt et de l'écosphère, quant à elles, ont joué un rôle dans l'effondrement des civilisations anciennes. La chute de la civilisation maya est liée à la dégradation forestière et du cycle de l'eau. Dans la zone méditerranéenne, c'est aussi depuis la plus haute Antiquité qu'ont été bouleversés les équilibres naturels primaires, la déforestation a affecté de vastes régions dès l'époque romaine</i></p> <p><i>la dégradation de l'environnement, en interférence avec d'autres facteurs sociaux aboutit à un déclin temporaire ou durable, de la civilisation qui l'a provoquée, déclin qui mène à son effondrement ou à la mutation de ses structures profondes.</i></p>	
<p><i>Evaluation formative</i></p>	<p><i>Tu arrives dans le village de ton camarade, mobilise cinq idées pour qu'ils agissent en valeur de la préservation de l'environnement.</i></p>	

Source : tableau compilé par nous, à travers la lecture des programmes d'études en histoire et des connaissances sur l'éco-histoire

Tableau 25: Dispositif de planification d'une leçon relative à l'éco-histoire par les technocultures : classe de 3^e

CLASSE		3eme					
TITRE DE LA LECON		Le Cameroun face à la lutte contre les crises à l'environnement (étude d'une institution de lutte contre les crises à l'environnement)					
PREREQUIS		Citer deux crises à l'environnement dans notre pays					
JUSTIFICATION DE LA LECON							
Ton cousin veut mettre en place une organisation de lutte contre le changement climatique. Propose-lui une démarche convaincante pour son idée.							
Cette leçon offre des ressources aux apprenants pour stimuler l'engagement à la préservation de l'environnement							
Séquences didactiques	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Dispositifs instrumentaux	Action de l'enseignant	Action des apprenants	Durée
<i>Introduction</i>	<i>Institution ONU Développement durable</i>	<i>Identifier une information sur une diapositive</i>	<i>Participation</i>	<i>Diapositives Internet</i>	<i>Projection sur des diapositives des informations sur l'éco-histoire</i>	<i>Identifie sur les diapositives des informations</i>	<i>20 mtes</i>
	<i>Holocène Anthropocène</i>	<i>Situer sur une frise chronologique</i>	<i>Sens de la mémoire écologique</i>	<i>Diapositives (documents sur</i>	<i>Projection sur des documents sur l'holocène et l'anthropocène</i>	<i>Identifie les caractéristiques de l'holocène et de l'anthropocène Situe ces périodes sur une frise chronologique</i>	<i>40 mtes</i>
		<i>Conceptualisation</i>	<i>Sens de la mémoire</i>	<i>Diapositives Internet</i>	<i>Met en place des moteurs de recherche</i>	<i>Recherche une information sur internet</i>	<i>40 mtes</i>

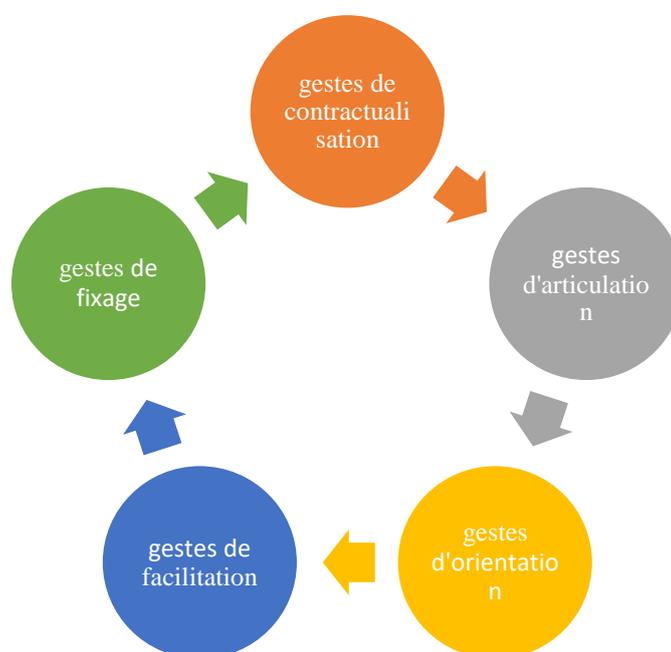
<p><i>Résumé</i></p>	<p><i>Un ensemble d'acteurs (les institutions de l'Etat, les organisations internationales, la société civile et les citoyens) se mobilisent au quotidien pour faire face aux menaces liées à un ensemble de crises de l'environnement.</i></p> <p><i>Au Cameroun, depuis la préhistoire, les sociétés ont développé des mécanismes pour limiter les ravages de la nature.</i></p> <p><i>Aujourd'hui, il s'est doté d'un ensemble d'instruments à la fois juridique et stratégiques et concourent à la lutte contre les crises à l'environnement, notamment le changement climatique.</i></p> <p><i>L'ONU en 2015 a adopté 17 objectifs de développement durable et à travers la convention cadre des Nations Unies pour les changements climatiques (CCNUCC) encourage les Etats à définir les stratégies locales. Dans ce sens, le Cameroun, s'est doté d'un plan national d'adaptation aux changements climatiques (PNACC).</i></p> <p><i>Le PNACC est un document de stratégie qui vise à accompagner le gouvernement et les acteurs dans leur démarche d'adaptation au changement climatique. Il est sous tutelle du ministère en charge de l'environnement, de la protection de la nature et du développement durable. Ses objectifs majeurs sont :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>- Réduire la vulnérabilité du pays aux incidences des changements climatiques en renforçant sa capacité d'adaptation et de résilience ;</i> <i>- Faciliter l'intégration, de manière cohérente, de l'adaptation aux changements climatiques dans les politiques, programmes et travaux pertinents, nouveaux ou en cours, en particulier les processus et stratégies de planification du développement, dans tous les secteurs concernés et à différents niveaux, selon qu'il convient</i> <i>- Adapter les sociétés au changement climatique</i> <i>- Favoriser la limitation des émissions de gaz à effet de serre</i> <i>- Diffuser des informations entre l'homme, son environnement et sa communauté locale</i> <p><i>Ce document est un instrument parmi d'autres.</i></p> <p><i>Les citoyens doivent chacun jouer un rôle important dans la promotion des équilibres harmonieux entre l'homme et la nature. La sensibilisation et l'action sont considérées comme les chefs de lutte.</i></p>	
<p><i>Evaluation formative</i></p>	<p><i>Ton camarade et toi, décidez de créer une organisation pour la préservation de la nature. En t'inspirant du fonctionnement d'une institution, présente les démarches pour y arriver</i></p>	

Source : tableau compilé par nous, à travers la lecture des programmes d'études en histoire et des connaissances sur l'éco-histoire

5.4.2. Intervention didactique en histoire

Une intervention pédagogique est une action orchestrée par un praticien, mettant en place un ensemble de dispositifs en vue de modifier, structurer et ajuster la structure cognitive des apprenants au sujet d'un objet d'apprentissage. Elle dégage beaucoup de responsabilité, aptitudes et attitudes. Dans une classe d'histoire, un ensemble de démarches sont recommandées, et spécifique à la nature du savoir construit. De manière générale, le praticien définit une démarche qui respecte les jeux d'apprentissage du savoir. Il s'agit des gestes de contractualisation, gestes d'articulation, geste d'orientation, geste de facilitation et geste de fixage.

Figure 14: Gestes de didactisation en histoire



Source : figure générée par nous à travers la synthèse des écrits sur la didactisation

❖ Gestes de contractualisation

Il s'agit de la phase introductive d'enseignement/apprentissage. Le praticien veille à s'assurer que le cadre est propice à l'apprentissage. Des gestes de salubrité, de prise en main de la salle de classe, de la présence effective des dispositifs didactiques, des règles à respecter, etc. sont effectués. A la suite de ces opérations d'ordre générales, l'on procède à la mise en route des apprentissages. Cette opération consiste à capter l'attention des apprenants pour la diriger vers l'objet d'apprentissage. Elle peut prendre diverses formes :

- Un déclencheur audio-visuel qui situe les notions à apprendre dans un contexte plus riche, et fait ressortir l'importance de les maîtriser
- Une situation-problème inhérente au contexte de vie de l'élève et qui fait percevoir l'apprentissage à réaliser comme une solution à ce problème
- Relier l'apprentissage visé et le contenu de la leçon à la vie des élèves ou encore de l'actualité

Au cours de la contractualisation, le praticien explique les enjeux d'apprentissage ce qui revient à la justification de la leçon, et sélectionne des tâches à effectuer.

❖ **Gestes d'articulation**

Ils interviennent pour tisser les anciennes connaissances avec les nouvelles. Ils permettent de faire émerger les représentations des apprenants au sujet d'un objet d'apprentissage. Le praticien peut faire appel à un ensemble de techniques d'enseignement/apprentissage comme le brainstorming, le jeu des questions-réponses, etc. au cours de cette pratique, l'on veille surtout à faire parler les apprenants pour se faire un aperçu de ce qu'ils pensent.

Dans le cadre d'une pratique de classe en histoire, ces gestes interviennent pour faire émerger les représentations que les élèves entretiennent sur les notions et concepts en histoire. Cette opération favorise une bonne conceptualisation.

❖ **Gestes d'orientation**

Ils interviennent durant les activités d'apprentissage et permettent de conduire les apprenants du « non acquis » vers « l'acquis ». Le praticien définit les actions, et les rôles attendus de chacun. Pour cela, il passe la consigne, et encourage la dévolution.

Le modelage des apprentissages s'opère par le biais de la taxonomie Bloom (1969), qui distingue trois grandes familles d'apprentissage : cognitif, affectif et psychomoteur. Ces trois domaines sont structurés en fonction de six niveaux de difficultés croissantes : acquisition de la connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse et résolution des problèmes.

Tableau 26:Récapitulatif de la taxonomie de Bloom (1969)

Connaitre	Comprendre	Appliquer	Analyser	Synthétiser	Évaluer
Amener l'apprenant à se remémorer, se souvenir des données ou des faits appropriés. Actions de l'apprenant : Répéter, mémoriser, Définir, Enumérer	Être capable de saisir le sens, S'exprimer avec ses propres mots, Actions de l'apprenant : Discuter, Reformuler, Traduire, Décrire, Reconnaître	Être capable d'utiliser les idées, des principes, des théories dans les situations particulières et concrètes Actions de l'apprenant : D'utiliser Employer, Développer, Résoudre des problèmes, Interpréter Appliquer, Expliquer	Être capable de décomposer un tout en ses parties et d'étudier les rapports que ses parties entretiennent entre elles/ L'élève doit être capable : D'appliquer, Identifier, Analyser, Reconnaître, Explorer, Comparer	Être de capable de fusionner les parties ou les éléments d'un tout. Ce niveau fait appel à la créativité. L'élève doit être capable : Désigner, Formuler, Planifier, Proposer	Être capable de juger de la valeur d'une idée, D'une méthode, D'une technique L'élève doit être capable : Juger Estimer Evaluer Comparer

L'intérêt de cette clarification est d'attirer l'attention du praticien sur le contenu qu'il souhaite transmettre. Car, à un certain type de contenu correspondent certaines démarches, certains exercices, certaines applications.

❖ Gestes de régulation

Le praticien veille à accompagner les apprenants dans leur dévolution du savoir. C'est une phase tout aussi importante qui permet à l'apprenant la structuration des savoirs et des compétences afin de pouvoir les intérioriser et les utiliser dans d'autres contextes. Le praticien encourage la discussion, la confrontation, les résolutions, etc., en ce moment il assure l'arbitrage des conflits, et donc régule les apprentissages.

❖ Gestes de facilitation

Le praticien encourage les apprenants à trouver des solutions aux difficultés d'apprentissage qu'ils rencontrent. Il joue le rôle de conseiller, de guide, et favorise une secondarisation. A partir de sa démarche, l'on observe un glissement conceptuel, une métacognition.

❖ Gestes de fixage

Il s'agit de l'institutionnalisation du savoir qui consiste pour les apprenants à développer des compétences transférables dans d'autres situations. Concrètement, l'enseignant propose à partir d'une pratique guidée qui vise à mettre en place la pratique autonome de l'apprenant, la réalisation des exercices, l'élaboration des synthèses, la réalisation des figures, la résolution des problèmes, etc. Lorsqu'il le juge opportun, l'enseignant peut recourir, durant cette phase, à une nouvelle phase de modelage.

C'est donc le dernier « temps » de l'acte d'apprentissage. Il correspond à la démonstration de la maîtrise par les apprenants des objectifs que l'enseignant s'était fixé d'atteindre. C'est ce que l'on dénomme généralement comme l'évaluation (formative ou certificative).

Dans le cadre de son intervention didactique, le praticien mobilise un ensemble d'outils à la fois conceptuels, instrumentaux et d'ajustement. Les outils conceptuels permettent de présenter et organiser les savoirs enseignés, notions et concepts de la discipline, la transposition didactique, etc. Les outils instrumentaux permettent la mise en forme des activités d'apprentissage. Ce sont généralement les concepts, les objectifs, le contrat didactique, etc. que l'on met en place. Les outils d'ajustement viennent réguler les activités de formation. La figure ci-dessus résume clairement le modèle d'enseignement que nous proposons :

Figure 15: Modélisation d'un enseignement de l'histoire adapté à l'ère anthropocène



Source : figure élaborée par nous à travers les synthèses des écrits sur un enseignement de l'éco-histoire par les technocultures

5.4.3. Régulation des apprentissages en histoire

La régulation est une condition essentielle pour apprendre et progresser. Elle peut être effectuée par les enseignants ou par les apprenants. Les régulations du praticien sont des actions d'ajustement pour aider les apprenants à réaliser apprentissages. Dans ce sens, il peut agir sur un ensemble de dispositifs : organisation, contenus d'enseignement, démarches d'apprentissage, etc. Les régulations effectuées par les élèves renvoient à la cognition et métacognition.

Dans le cadre d'une pratique de classe en histoire, le praticien met en place un ensemble de geste qui favorise la régulation des apprentissages. Il s'agit des gestes de tissage entre les mini-séquences, geste de maintien et orientation du travail, geste de filtrage des réponses, de mise en évidence d'affirmations, geste de guidage, étage, de synthèse, de communication langagière, physique et spatial, geste de gestion de temps, d'atmosphère, de contrôle et de complicité de genre, geste de reformulation, synthétiseur-bilan, pistage-focalisation, geste de reformulation, explication, clarification, etc.

La régulation permet à l'enseignant d'ajuster son action pédagogique aux réactions des apprenants, en fin de leur offrir une aide personnalisée, de fournir aux apprenants des informations sur leurs capacités et leurs difficultés en vue de les stimuler.

Par ailleurs, elle permet aussi de mesurer et de jauger les progrès réalisés par l'apprenant dans l'acquisition des savoirs mis en jeu dans l'apprentissage. L'évaluation d'une compétence prend en compte un ensemble de paramètres.

- Identification de la famille de situations

La compétence est perçue comme un savoir-agir fonder sur la mobilisation et l'utilisation efficace des ressources. La famille de situation est un ensemble de difficultés se rapportant au même niveau de complexité.

- Présenter une situation-problème : rendre évaluable la compétence

Cette démarche consiste à rédiger la compétence de manière à ce qu'elle soit évaluable. La situation-problème met en exergue la famille de situation et définit la consigne de travail.

- Définir les tâches, les critères et les indicateurs.

Les tâches renvoient aux activités que l'élève doit réaliser pour résoudre la famille de situations. Les critères sont définis selon la compétence. On distingue les critères minimums et les critères de perfectionnement.

Pour déclarer un apprenant compétent, la règle de 2/3 oblige que l'apprenant présente lors de trois essais, une réussite de l'ordre de 2/3 ou l'évaluation de sa production écrite doit révéler un minimum de deux critères sur trois.

Le présent chapitre s'est permis de présenter les dispositifs relatifs à l'étude de l'histoire à l'ère anthropocène. Il permet de comprendre que l'élargissement des programmes d'études en histoire avec les perspectives de l'éco-histoire permet réellement de mettre en place l'interdisciplinarité, de baliser la contextualisation des apprentissages aux conditions naturelles et culturelles des apprenants. Une telle démarche nécessite des dispositifs à la fois curriculaire et pédagogique. Dans ce sens, ce chapitre fait état d'un ensemble de dispositifs, dont l'élaboration appuyée sur la théorie de la transposition didactique permet de former, dans le cadre d'une classe d'histoire. Les dispositifs se révèlent en deux catégories : des leçons définies ou modifiées à travers le modèle actuel des programmes d'études et les fiches pédagogiques qui orientent une intervention pédagogique. A partir de ces dispositifs, l'on entend promouvoir l'introduction de l'étude de l'éco-histoire qui favorise la double conscience : historique et écologique, et prépare les apprenants à mieux vivre l'anthropocène.

CHAPITRE 6 : INTRODUCTION D'UN ENSEIGNEMENT DE L'ECO-HISTOIRE PAR LES TECHNOCULTURES ET PREPARATION DES APPRENANTS A MIEUX VIVRE L'ANTHROPOCENE : INTERPRETATION, DISCUSSION DES RESULTATS, PERSPECTIVES, IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES, ET SUGGESTIONS

La recherche que nous menons repose sur l'hypothèse que l'introduction de l'étude de l'éco-histoire par les technocultures dans les classes d'histoire au collège, prépare les apprenants à répondre de manière intelligente à la vie dans les conditions de l'anthropocène. Le présent chapitre s'emploie à la lumière des résultats des analyses, à effectuer une sorte d'interprétation c'est-à-dire faire des inférences sur les résultats obtenus par rapport à l'objectif d'étude et l'hypothèse de travail. Par ailleurs, il s'agit pour nous, de discuter c'est-à-dire examiner contrairement notre point de vue à la lumière des théories, des programmes d'études en géographie, etc. L'on veillera à dégager des perspectives de cette étude dans la formation des apprenants à l'anthropocène, la recherche en didactique, la communauté éducative, la société, etc.

6.1. RAPPEL DES DONNEES EMPIRIQUES ET THEORIQUES

Il est question pour nous de rappeler les résultats auxquels nous sommes parvenus, et qui nous permettent de faire des inférences sur notre objectif d'étude et notre hypothèse de travail. A la lumière de cet état de lieux, il est utile d'évoquer les théories mobilisées devant servir à l'interprétation et à la discussion des résultats.

6.1.1. Rappel des données empiriques

Les résultats en rapport avec l'objectif de recherche sur le sens de l'enseignement de l'histoire à l'ère anthropocène, indiquent que l'étude de l'histoire au collège sert à quérir les apprenants du regret et mépris que leur inspirent leur passé. L'histoire est perçue comme une science qui étudie les faits passés à travers plusieurs sources. Elle a pour finalité de construire auprès des apprenants une mémoire sociale, mais aussi leur permettre de comprendre le monde actuel où ils vivent et se projeter dans l'avenir. De façon spécifique, la compétence en histoire se traduit par le développement des habiletés, des capacités disciplinaires et intellectuelles qui se déclinent en savoir, savoir-faire et savoir-être pour résoudre les problèmes de vie. Le sens de l'étude de l'histoire est davantage défini à travers les programmes d'études mis en œuvre depuis 2014. Il s'agit d'un enseignement qui prend appui

sur trois domaines de vie à savoir la citoyenneté, la vie économique, et la vie familiale et sociale. Ces domaines de vie mettent en évidence 14 modules d'apprentissage.

Tableau 27: Modules d'apprentissage en histoire au premier cycle général

Classe	Modules	Titre	Finalités
6 ^e	1	Le legs des civilisations anciennes d'Afrique dans la pensée et l'édification du monde actuel	Contribue à la prise de conscience par l'apprenant de son identité et à l'affirmation de sa personnalité africaine.
6 ^e	2	Le legs des civilisations anciennes d'Europe, et d'Asie dans la pensée et l'édification du monde actuel	Contribue à la prise de conscience par l'apprenant de son identité et à l'affirmation de sa personnalité africaine.
6 ^e	3	L'apport des religions monothéistes dans la pensée et l'édification du monde actuel	Permet aux apprenants de structurer leur identité et d'identifier l'importance des apports des religions dans la vie familiale et sociale
5 ^e	1	Peuplement et organisation socio – politique du Cameroun	Permet une meilleure compréhension de certains aspects socio – politiques et économiques du Cameroun
5 ^e	2	L'âge d'or de l'Afrique	Permet une meilleure compréhension de certains aspects socio – politiques et économiques de l'Afrique.
5 ^e	3	Les relations entre l'Afrique et le reste du monde	Permet à l'apprenant de s'inspirer du passé des autres pour bâtir l'Afrique d'aujourd'hui.
4 ^e	1	L'esclavage et la Traite Négrière.	Contribue chez l'apprenant au développement d'une conscience africaine
4 ^e	2	Les grands mouvements de populations en Afrique.	Contribue au développement d'une affirmation de la personnalité africaine en vue d'une intégration régionale harmonieuse.
4 ^e	3	Les tentatives de regroupement politique en Afrique au XIXe siècle.	Contribue à l'affirmation d'une conscience et de la personnalité africaines, en vue d'une intégration régionale harmonieuse.
4 ^e	4	L'Europe aux XVIIIe et XIXe siècles	Contribue à une ouverture de l'apprenant à la recherche afin de mieux affronter les

			mutations économiques auxquelles il doit faire face dans sa vie au quotidien.
3 ^e	1	Les impérialismes.	Contribue au développement d'une conscience africaine et au rejet de la domination étrangère
3 ^e	2	Crises et guerres au XXe siècle.	Contribue au développement chez l'apprenant, d'un attachement à la paix en tant que citoyen du monde.
3 ^e	3	Décolonisation et naissance du Tiers Monde.	Contribue à la connaissance d'une période importante de notre histoire et au développement chez l'apprenant d'une personnalité africaine
3 ^e	4	Du Kamerun à la République du Cameroun (1884-1990).	Permet aux apprenants de prendre conscience de leur passé historique commun et les prépare à une intégration nationale harmonieuse

Source : tableau compilé par nous à travers la lecture des programmes d'études en histoire du premier cycle général

Ces modules se révèlent à travers des familles de situations c'est-à-dire des défis qui touchent à la crise de l'identité africaine, la vie religieuse, le leadership, l'ouverture aux autres, l'intégration nationale, la violation des droits, l'intégration régionale, les conflits, l'exploitation et l'utilisation des ressources. Sur la base de ces balises, le praticien élabore des situations-problèmes qui permettent aux apprenants de participer et de structurer leurs pensées et comportements selon les difficultés qu'ils pourraient rencontrer dans la vie quotidienne : on parle de l'agir compétent ou encore de la justification de la leçon. Par ailleurs, le praticien accompagne ses actions d'un ensemble de dispositifs instrumentaux et procéduraux, et ne perd pas de vue que la finalité de son action est de construire les compétences. Il privilégie le recours aux méthodes et techniques vivantes et assure la consolidation de ses apprentissages avec la mise en place des activités d'intégration.

L'étude de l'histoire est donc celle qui assure la transmission d'héritage passé à des jeunes générations. Elle offre des références culturelles à des jeunes en quête de sens et de repère dans la vie. C'est aussi un outil d'éveil, d'émancipation des consciences et d'édification des comportements patriotiques et civiques. La réforme de 2014 a aussi fait place à une grande attention aux thématiques qui portent sur l'histoire de l'Afrique en général

et du Cameroun en particulier ; les concepteurs prenant en compte un ensemble d'aspirations à savoir la volonté politique d'offrir aux citoyens une formation de qualité, les défis d'émergence consignés dans les documents stratégiques, le paradigme pédagogique notamment l'APC, la volonté de définir d'autres finalités à l'étude de l'histoire à l'école, la longueur et la durée des programmes d'études en histoire, etc.

Cependant, les classes d'histoire consacrent moins d'attention aux réalités anthropocéniques, notamment l'étude des inter influences qui existent entre les conditions naturelles et culturelles des hommes. Les concepteurs estiment que ces problématiques ne sont pas du domaine de l'histoire, mais de la géographie, discipline scolaire dont l'objet d'étude est consacré à l'homme dans son milieu de vie. Il s'en dégage donc que les classes d'histoire au premier cycle général ne forment pas à l'anthropocène, c'est-à-dire n'outillent pas les apprenants à lutter contre les crises écologiques qui menacent la survie de la planète.

Ce constat est révélateur de ce que les thématiques liées aux interactions entre l'homme, l'environnement et la société ne sont pas formellement inscrites sur la trajectoire d'étude en histoire. Les raisons évoquées sont entre autres liées à la méconnaissance de l'éco-histoire ; aux représentations limitées sur l'histoire ; à une relativité des menaces écologiques qui pèsent sur la planète et la survie de l'homme ; à la longueur des programmes d'histoire, etc. Pourtant, ils soutiennent que l'introduction de l'étude de l'éco-histoire au premier cycle général est une piste intéressante pour rendre possible une formation à l'anthropocène. Pour cela, il y a lieu de redéfinir ou d'élargir le spectre d'étude de certaines leçons avec des dimensions sur l'éco-histoire. Evidemment l'intérêt recherché est de développer une conscience historique, une transmission des valeurs adossées aux différents peuples, mais surtout de révéler les dimensions écologiques, humaines et sociales des sujets liés à l'Afrique en général et au Cameroun en particulier. Cela offre le double avantage de développer à la fois les compétences historiques, mais aussi des écogestes qui permettent de limiter l'action de l'anthropocène. Les apprenants s'inspirent des civilisations anciennes, des stratégies et rites mises en place dans les différentes sociétés précoloniales, coloniales et post coloniales, des usages sociaux de l'environnement, etc. pour développer des mécanismes, mettre en place des actions qui permettent de stabiliser l'écologie, et permettre d'amorcer le développement durable.

6.1.2. Rappel des données théoriques

L'orientation que nous assignons à l'étude de l'histoire, notamment à la formation à l'anthropocène, est largement référée à un ensemble de théories.

La théorie de l'histoire globale de Braudel (1958), permet de concevoir l'histoire comme la somme de toutes les histoires possibles, une collection de métiers et de points de vue, d'hier, d'aujourd'hui, de demain. Voilà pourquoi, il permet de comprendre que toutes les sciences de l'homme, y compris l'histoire, sont contaminées les unes aux autres. Elles parlent le même langage ou peuvent le parler. Il introduit l'histoire de la longue durée selon la logique que le temps d'aujourd'hui date à la fois d'hier, d'avant-hier et de jadis. Pour qui veut saisir le monde, il s'agit de définir une hiérarchie de forces, de courants, de mouvements particuliers, puis de ressaisir une constellation d'ensemble. Le désir de l'histoire, science de l'homme de s'affirmer par rapport aux autres, l'a conduit à de nouvelles curiosités. Faisant partie de l'univers social, elle tend à saisir le social dans son entier, dans sa totalité ; et se voit alors empiéter dans les domaines des sciences voisines pour saisir la complexité d'un phénomène. La théorie de Fernand Braudel ouvre la voie à l'étude de l'éco-histoire, dans sa trajectoire et réalités sociales qu'elle soulève. C'est une nouvelle niche pour l'historien soucieux de la survie de l'homme, de l'équilibre écologique, de la construction d'une conscience au patrimoine, etc.

L'implication de cette théorie pour les classes d'histoire est la lecture des réalités contemporaines sous le prisme des trajectoires écologiques, et donc une meilleure connaissance des mécanismes de transformation subie entre l'homme et l'environnement, et certainement une meilleure adaptation, sinon, une transformation des cadres de vie de l'homme.

A la suite de cette théorie, celle de David Christian (1991a, 2013b, 2018c), qui sonne comme le prolongement des travaux de Braudel (1958), dans la mesure où il s'intéresse à l'échelle du temps en histoire. Pour cet auteur, l'histoire sort des chantiers battus de courte et moyenne durée pour se projeter sur la très longue durée estimée en des milliards d'année. Cela permet alors à l'histoire de s'intéresser autant à des sujets liés à la formation de l'univers qu'à des sujets écologiques. C'est d'autant plus nécessaire d'entrevoir l'histoire sous ce prisme à l'heure où la survie de la planète en dépend. David Christian (1991a, 2013b, 2018c), appuyé sur la théorie du *big bang* et du *Maps of time*, définit les interactions du monde naturel avec les arrivées plus récentes de la flore, de la faune, et des êtres humains. Il étudie les

origines de l'univers, les étoiles et les galaxies, le soleil et le système solaire, y compris la terre. Il s'appesantit sur l'évolution de la planète avant l'habitation humaine, et examine le développement de la société humaine depuis l'ère paléolithique en passant par la transition vers l'agriculture, l'émergence des villes et des Etats, et la naissance de la période industrielle moderne jusqu'aux suggestions d'avenirs possibles.

C'est donc un récit fascinant du monde, de la création de l'espace-temps aux perspectives du réchauffement climatique ; une nouvelle façon de regarder l'histoire, qui s'étend du début des temps jusqu'à nos jours. C'est une histoire du monde à une échelle sans précédent. Les sciences comme la cosmologie, la géologie, l'archéologie, les études sur la population et l'environnement contribuent à l'enrichir.

L'éco-histoire trouve donc fondement dans cette nouvelle façon de faire de l'histoire et de l'enseigner à l'école. La connaissance de l'évolution de la terre, dans sa dimension géographique et temporelle globale, permet de mieux comprendre les différents rapports de l'homme à son environnement, de cerner les crises écologiques actuelles et les stratégies pour sauver la planète. L'enseignement de l'histoire à l'école, en s'appuyant sur cette théorie de David Christian, intègre l'étude des faits écologiques, des hommes, des trajectoires, des représentations, et fait émerger une nouvelle conscience, celle de la préservation de l'environnement, qui apparaît comme capital pour cette période chaotique. Cette finalité est aussi révélée à travers la théorie critique de l'éducation à l'environnement.

Selon cette théorie développée par Sauvé (1997), un lien étroit s'observe entre les conceptions structurées par l'influence du contexte social, l'historique des individus et leur agir. Elle pose le problème de l'aliénation des groupes sociaux, en cela, entrevoit une lecture critique de la réalité sociale dans la perspective de favoriser l'émancipation des personnes et des groupes sociaux. En d'autres termes, elle permet à l'étude de l'histoire au collège de devenir un outil de réflexion critique qui permet de révéler les contradictions, les ruptures, les jeux de pouvoirs, les intérêts cachés qui privent des libertés et entretiennent des inégalités. La finalité est de responsabiliser les groupes sociaux appelés à prendre le contrôle de leurs conditions et modes de vie, à prendre activement part aux décisions qui leur concernent et envisager un futur selon leurs aspirations. C'est une théorie qui vise à transformer les réalités qui entravent le développement dans les sociétés. Au cœur de sa démarche, trois piliers fondamentaux :

- L'éco-histoire perçue comme interactions entre l'homme et l'environnement, dans le but de résoudre les problèmes environnementaux ;
- L'apprentissage est envisagé dans sa dimension à développer les hommes et les groupes sociaux ;
- Les pratiques enseignantes sans cesse améliorées pour prendre en compte les approches technocultures.

Concrètement, cette une théorie qui associe réflexion et action dans une praxis critique. Elle privilégie la remise en question comme source de résolution de problèmes humains et nie l'importance des réalités subjectives et affectives qui justifient l'exploitation sociale et l'utilisation abusive de la nature. Dans ce sens, elle permet de questionner la pertinence des programmes d'études en histoire par rapport à la nature, des démarches d'enseignement, etc. La finalité de cette réflexion critique est de favoriser une conscience libératrice, l'émancipation et l'actualisation du potentiel de tout un chacun qui conduisent au développement d'une société plus équitable.

La réussite de cette entreprise, nécessite une sélection et organisation rigoureuse des savoirs, une transposition didactique, dont le mérite consiste à sélectionner les savoirs et les modalités d'opérationnalisation dans une classe d'histoire.

La théorie de la transposition didactique, développée par Chevallard (1985), permet donc de comprendre le processus de transformation du savoir-savant en savoir à enseigner et savoir-enseigné. Elle met en exergue deux types de transposition à savoir la transposition didactique externe et la transposition didactique interne. De façon générale, la sélection des savoirs-savants est déterminé dans la noosphère, et sont consignés en programmes d'études. Les modifications permanentes du curriculum dans le système d'enseignement correspondent à une double attente : l'évolution des recherches disciplinaires et les nouvelles aspirations sociales. Dans le cadre d'une classe d'histoire, le système didactique mis en exergue permet de tableur sur trois pôles à savoir le pôle épistémologique, psychologique et praxéologique.

Concrètement, cette théorie nous apprend qu'une transposition didactique en histoire au premier cycle d'enseignement général implique l'examen d'un ensemble de paramètres.

- La sélection et la transformation des savoirs-savants

Il s'agit en réalité des corpus produits et reconnus par la communauté universitaire. Dans le cadre de cette étude, ces savoirs portent sur les inter-influences entre l'environnement et les

trajectoires politiques, économiques et socio-culturelles des peuples et des sociétés. Le choix porté sur ces savoirs sont justifiés par la valeur, les finalités qu'ils entretiennent chez les jeunes. L'étude de l'histoire s'inscrit sur la trajectoire d'un développement des apprenants sur trois précis : intellectuel, civique et culturel. Sur le plan intellectuel, elle équipe les apprenants des connaissances passées, utiles pour comprendre les réalités du présent, et se projeter dans le futur. Sur le plan civique, forme le futur citoyen au raisonnement, l'étude documentaire, la distanciation et le travail sur la preuve. Sur le plan culturel, elle forge l'identité nationale, la mémoire sociale, la conscience collective qui permet à tout un chacun de s'identifier comme membre d'une communauté.

La sélection d'un savoir en rapport avec l'éco-histoire vient répondre à d'autres défis sociaux : ceux de la survie de l'homme. L'humanité tout entière proie sous le joug des crises écologiques qui créées un dérèglement climatique et des catastrophes qui menacent l'intinction de l'espèce humaine. Les classes d'histoire entendent être des lieux de débats, de réflexion et de transformation des mentalités qui aggravent ces crises. Le savoir de l'éco-histoire a donc un statut écologique, historique, économique, politique et social. Constitué de valeurs, pratiques et comportements, il permet de développer chez les élèves des finalités liées à l'enracinement culturel, identitaire, de démocratie, mais aussi, de préservation de l'environnement. Il privilégie les méthodes liées au raisonnement historique, à l'étude documentaire, à la distanciation et au travail sur la preuve.

La transformation d'un savoir-savant en savoir à enseigner implique la prise en compte d'un ensemble de paramètres liés à la dogmatisation, dépersonnalisation, programmation et la reformulation. La dogmatisation consiste à s'assurer de la véracité du savoir consigné dans les programmes d'études. Il ne doit pas faire l'objet de contestation, de réfutation, mais plutôt être une source d'enrichissement intellectuel. La dépersonnalisation consiste à se débarrasser des promoteurs ou garants de ce savoir inscrit dans les programmes d'étude. L'on procède ainsi pour éviter une fixation ou une colonisation mentale. La programmation est ce procédé par lequel on étale le savoir à enseigner par niveau d'étude et sur la durée scolaire. La reformulation consiste à disposer ce savoir en famille de situation, compétence à développer à la fin de l'enseignement.

La transposition didactique externe, s'effectue donc à l'extérieur d'une classe d'apprentissage. Elle se consigne dans les programmes d'études qui sont considérés comme des savoirs à enseigner.

- La transformation des savoirs à enseigner en savoirs enseignés

Il s'agit d'une transposition didactique interne qui repose sur les pratiques enseignantes et le cadre éducatif. En d'autres termes, pour en arriver à développer les compétences des apprenants, le praticien fait attention à un ensemble de paramètres : l'environnement d'apprentissage, l'approche pédagogique, son rapport au savoir étudié, les représentations à l'égard des apprenants, la finalité éducative recherchée, les outils didactiques à mobiliser, la régulation, etc.

L'environnement d'apprentissage traduit le cadre éducatif qui met en évidence un minimum de matériels didactique comme une salle de classe bien aérée et spacieuse, de l'électricité, un tableau, un vidéoprojecteur, internet, etc. tout ceci encourage et dispose les apprenants à la construction des connaissances. Le praticien fait attention à l'approche pédagogique qu'il met en exergue. Dans un paradigme de compétence, il veille à être l'accompagnateur, le facilitateur des apprentissages. L'élève joue le rôle de constructeur, parce que c'est lui qui manipule, expérimente et tire des conclusions. Par ailleurs, le praticien veille à entretenir des rapports de passion et d'amour avec le savoir enseigné. Cette pratique dispose les apprenants qui manifestent à leur tour un rapport passionnel au savoir. Il apparaît donc important que le praticien connaisse ses apprenants c'est-à-dire les forces et faiblesses que les uns et les autres manifestent lors de l'apprentissage. Dans son intervention didactique, il veille à parvenir au bout de l'objectif visé à savoir entretenir une mémoire historique et écologique. Un ensemble de ressources didactiques peut être mobilisé : documents écrits, iconographiques, documentaire audiovisuel, personne- ressource (témoignages), matériels locaux, etc. Le manuel a une importance capitale, mais comme nous sommes dans une démarche avant-gardiste, l'enseignant peut se contenter de ses fiches didactiques, de ses recherches et du matériel qu'il constitue pour dispenser une leçon. La régulation des apprentissages s'opère à partir d'un ensemble de geste que le praticien met en place, et qui assurent la continuité de l'action pédagogique.

- La transformation des savoirs enseignés en savoirs appris

Il s'agit du processus d'apprentissage qui s'opère dans la cognition des apprenants. Plusieurs paramètres entre en jeu : rapport au savoir, démarches d'apprentissage, techniques de travail, approche genre, motivation, etc.

La théorie de la transposition didactique décrit les étapes qui correspondent à l'enseignement/apprentissage de l'histoire au collège. Elle permet de privilégier le recours à un ensemble de dispositifs instrumentaux et procéduraux qui encourage le développement des

compétences des apprenants. Dans ce sens, les théories cognitivistes, constructivistes et socioconstructivistes nous renseignent sur la notion d'apprentissage qui est un processus cognitif, affectif et social qui engendre des modifications des acquis antérieurs et une réorganisation de la structure cognitive permettant de nouvelles acquisitions. Ce processus se fait par une démarche d'appropriation personnelle de l'apprenant qui prend appui sur les ressources (cognitives et affectives) et subit l'influence de l'environnement culturel et des interactions sociales.

La théorie cognitivisme convoquée dans cette étude, permet d'expliquer les comportements observables à partir des phénomènes psychologiques mis en évidence lors de l'apprentissage. Elle prend appui sur la théorie du traitement informatique, et permet de comprendre comment fonctionne la mémoire lors d'un processus d'apprentissage. Dans les pratiques de classe, elle encourage les apprenants à être actifs dans l'apprentissage, à utiliser diverses stratégies pour traiter et construire leur compréhension personnelle du contenu.

Par rapport au cognitivisme, le constructivisme se base sur l'idée que les gens construisent activement leurs propres connaissances. La construction de la connaissance fait intervenir une activité structurante du sujet qui construit la compréhension de la réalité à partir de la structure de sa pensée et crée de ce fait de nouveaux outils de raisonnement. Le constructivisme renvoie à trois idées essentielles : l'idée de connaissance subjective et relative ; l'idée que l'élève est appelé à jouer un rôle actif dans son propre processus d'apprentissage, et à l'idée que l'apprentissage ne peut se faire qu'à partir des connaissances préalables de l'élève. L'analyse de cette trajectoire théorique révèle que la théorie constructivisme rejette l'idée de transmission de connaissance de quelque nature que ce soit et par ricochet l'idée d'enseignement direct. Il prône plutôt un apprentissage par découverte ou l'apprenant reconstruit lui-même son savoir. Le risque de cette conception est que l'élève ne puisse choisir d'apprendre que ce qui a du sens pour lui, et dans ce cas, l'enseignement est assujéti aux seuls besoins et intérêts de l'élève.

La théorie constructiviste permet donc de rendre les enseignements dynamiques, les contextualiser, partir des acquis des apprenants, etc.

Le socioconstructivisme s'intéresse tout autant que le constructivisme, à la façon dont l'individu organise ses représentations du monde. L'aspect « socio » traduit la dimension de construction des connaissances et des processus sociaux en jeu dans l'élaboration des savoirs. Le socioconstructivisme s'efforce de rendre compte de la dimension sociale de construction

de savoir et souligne le rôle de la médiation exercée par les adultes dans les processus d'appropriation par l'enfant des outils de sa culture. Les outils de médiation en particulier le langage conduit l'apprenant aux habiletés supérieures. Deux idées fondamentales caractérisent le socioconstructivisme à savoir l'idée que c'est principalement ou uniquement dans l'interaction sociale que se construisent les connaissances et l'idée que l'apprentissage se fait mieux à travers la coopération et requiert souvent au préalable la présence d'un conflit sociocognitif. L'analyse de la première idée laisse entrevoir un réductionnisme de la dimension sociale des connaissances qui se limite aux interactions entre personnes.

Il se dégage de ces théories que la connaissance est construite par la personne dans son effort pour donner sens à ce qui l'entoure.

6.2. INTERPRETATION PROPREMENT DITE

L'étude que nous réalisons s'appuie sur une hypothèse de recherche déclinée en ces termes : l'introduction d'un enseignement de l'éco-histoire avec technocultures prépare les apprenants à répondre de manière efficace aux crises écologiques et sociales qui secouent actuellement la planète. Il est question d'expliquer comment la mise en place d'une étude de l'éco-histoire dans les classes du premier cycle général prépare les apprenants à faire face aux crises écologiques et sanitaires qui secouent le pays. Pour le faire, il est nécessaire de présenter et croiser les données à la fois empiriques et théoriques en rapport avec l'enseignement de l'histoire au collège et la formation à l'anthropocène.

Les résultats auxquels nous sommes parvenus témoignent de ce que l'enseignement de l'histoire au collège repose sur un ensemble de dispositifs didactiques, notamment les programmes d'études, le matériel didactique qui se décline en manuel, drafts, séminaires de renforcement de capacités, etc. C'est un enseignement qui s'étale sur 14 modules et dresse une sorte de profil des apprenants enracinés dans la culture camerounaise diversifiée et variée, favorise l'intégration des peuples, la culture de la paix, patriotisme, tolérance, etc. Dans les faits c'est-à-dire les pratiques enseignantes, les praticiens et les apprenants sont conscients de cette orientation assignée à l'enseignement de l'histoire. Ils expriment d'ailleurs leurs représentations de l'histoire comme une science qui étudie les faits passés à la lumière de différentes sources. Elle leur permet de s'imprégner du passé, comprendre les réalités présentes, et se projeter dans le futur. C'est une discipline scolaire qui assure la fonction de mémoire sociale, construction des repères et valeurs pour les jeunes générations en quête de sens, et d'intégration sociale. Son opérationnalisation évolue pour épouser les principes d'un

paradigme de compétence qui implique une situation-problème, la justification et contextualisation, les activités d'apprentissage, la régulation, etc.

De ce point de vue, les finalités de l'enseignement de l'histoire au collège épousent les aspirations des théories positivistes, et des écoles des annales, dans le sens qu'elles visent la consolidation de l'Etat-Nation, le développement des sentiments d'appartenance commune, la construction des référents symboliques qui cristallisent et forgent les consciences politiques et sociales des jeunes. Cette disposition date du lendemain des indépendances, où les éducateurs et particulièrement les enseignants de la discipline histoire se voient confier un mandat épineux et complexe, contribuer à forger l'identité collective des élèves, devant une réalité culturelle et linguistique constamment changeante. L'enjeu est de les doter d'identité, de cohésion et de sens collectif. Pour cela, la classe d'histoire assure des pratiques sociales plurielles qui favorisent l'atteinte d'habiletés tels que l'esprit critique, la recherche documentaire, un éclairage du présent, la maîtrise des notions et concepts, le développement des capacités analytiques, langagières, écrites, etc. Ailleu (1995) cité par Provost (2006).

L'on comprend donc le sens des programmes d'études en histoire au Cameroun. Il s'agit en réalité de forger les mentalités des jeunes citoyens aux valeurs d'unité chèrement acquise en 1972, faire barrage au repli-identitaire, aux élans de sécessionnisme, et favoriser le brassage des peuples, cher à la politique du renouveau. L'enseignement de l'histoire au collège s'inscrit dans le prolongement de la formation des masses à la cohésion nationale ; c'est un vecteur d'une culture de vivre ensemble, de tolérance et d'intégration des peuples. Il a la double mission d'entreprendre l'édification morale des jeunes par une citoyenneté responsable et critique, mais aussi d'assurer le développement des sentiments patriotiques.

L'élargissement des perspectives curriculaires en 2014 a permis de modifier considérablement la structure des programmes d'études en histoire tout en conservant les mêmes orientations à l'école, notamment forger une conscience nationale, ouvert aux autres, mais enracinée dans la culture Camerounaise. Cet élargissement tient compte des nouvelles aspirations sociales, notamment l'émergence à l'horizon 2035 qui implique pour y arriver, une formation de qualité à un maximum de jeunes Camerounais, mais aussi une réelle intégration au monde et à un marché du travail de plus en plus exigeant (programmes d'études de 6^e et 5^e : histoire, 2014). Par ailleurs, l'on a aussi pris en compte l'évolution des dispositifs de formation, dans leur conception et leur mise en œuvre, qui intègrent les approches constructivistes et socioconstructivistes. Pour cela, les programmes d'études en histoire

permettent d'outiller les apprenants afin qu'ils puissent faire face à des situations de vie réelle, complexes et diversifiées.

Les théories cognitivistes, constructivistes et socioconstructivistes sont décrites à travers les pratiques enseignantes qui respectent un canevas précis : planification à travers des fiches pédagogiques, intervention didactique à travers la mise en place des situations-problème, la justification de la leçon, les activités d'apprentissage, de remédiation, etc. Les apprenants sont placés au centre de la formation. Ils interagissent avec l'aide des pairs, et structurent leurs représentations de l'objet étudié. Ils développent donc des aptitudes et attitudes dans le sens de la consolidation de l'unité nationale. Dans l'esprit de cette réforme, les classes sont décrites comme plus dynamiques et plus participatives, les élèves plus responsables de leur formation et donc font preuve des comportements socioculturels plus créatifs, les enseignants facilitateurs du processus d'enseignement/apprentissage, etc. (Roegiers, 2008).

Malgré ces injonctions réformatrices, les pratiques enseignantes en histoire se heurtent encore à des résistances du fait de l'augmentation sans cesse croissant du nombre d'élèves dans les salles de classe, du manque de ressources d'accompagnement à la réforme, notamment l'absence des environnements d'apprentissage spécialisé à l'APC, la faible production des ressources didactiques, etc. Tout ce qui favorise la persistance du recours aux approches traditionnelles de l'enseignement de l'histoire.

Si l'on considère la formation à l'anthropocène dans le sens de la théorie de l'éducation critique à l'environnement (Sauvé, 1997), qui encourage les groupes sociaux et les individus à sortir de l'aliénation mentale qui influence sur leur développement, et dans le cas du Cameroun, l'ancrage dans les imaginaires des apprenants, des croyances et pratiques culturelles qui favorisent l'aggravation des crises écologiques (CADE, 2017) ; il faut donc que les classes d'histoire cessent de jouer uniquement le rôle de formation culturelle, de citoyenneté, de conscience nationale, etc. et intègrent d'autres piliers liés à la formation, notamment l'étude de l'éco-histoire perçue comme interactions entre l'homme et l'environnement, dans le but de résoudre les problèmes environnementaux ; l'apprentissage envisagé dans sa dimension à développer les hommes et les groupes sociaux ; et les pratiques enseignantes sans cesse améliorées pour prendre en compte les approches technoculturelles.

Les résultats en rapport avec les classes d'éco-histoire au collège indiquent bien qu'elle favorise l'émancipation des imaginaires collectives, stimule la réflexion critique qui révèle les contradictions, les ruptures, les jeux de pouvoirs et les intérêts cachés qui privent les libertés et entretiennent les inégalités. La finalité recherchée, est de responsabiliser les

personnes et groupes sociaux appelés à prendre le contrôle de leurs conditions et modes de vie, à prendre activement part aux décisions qui leur concernent et envisager un futur selon leurs aspirations.

Cette nouvelle façon d'étudier l'histoire à l'ère anthropocène vise à transformer les réalités qui entravent le développement dans les sociétés. Elle permet d'associer réflexion et action dans une praxis critique. Pour cela, il y a lieu de prendre en compte la dimension de l'histoire environnementale dans sa perspective de survie et d'amélioration de la qualité de vie. Concrètement, l'on aborde les problèmes liés à la relation des humains avec leurs milieux de vie localement et globalement. Cela peut se faire en prenant par exemples en compte les problèmes de dégradation des milieux naturels, de diminution des ressources, etc. et faire émerger les solutions non pas dans une perspective d'innovation technologique, de dispositions juridiques, encore moins d'incitations économiques, mais dans une perspective éducative qui incite à l'engagement d'une transformation durable des modes de pensée, de production et de consommation (Sauvé, 1997).

L'introduction d'un enseignement relatif à l'éco-histoire avec technocultures aboutit donc à une critique des voies de développement désorganisées pour considérer les voies d'un développement durable. Il vise le développement des compétences cognitives (investigation critique), affectives (clarification des attitudes), pragmatiques (écogestes), éthiques, politiques, esthétiques des personnes et des groupes sociaux. En reconnaissant que les crises environnementales et sociales témoignent d'une rupture entre l'homme et son milieu de vie, d'une crise globale de valeurs, l'enseignement relatif à l'éco-histoire aboutit à une éducation au milieu de vie globale et à l'engagement pour des sociétés responsables.

La dimension didactique s'appuie sur le développement des dispositifs instrumentaux et des processus d'enseignement/apprentissage qui prennent en compte le caractère multidimensionnel de la personne en développement, de la globalité et de la complexité de l'objet d'apprentissage, du caractère socialement construit du savoir, et du lien étroit entre la théorie et l'agir.

La priorité des pratiques enseignantes est donc de procéder à l'interdisciplinarité, l'apprentissage coopératif, la démarche de résolution de problème, la pédagogie de projets, l'ouverture de l'école sur le milieu, etc. la relation enseignant-élèves étant basée sur le partenariat, et moins sur l'autorité et la transmission des connaissances ; l'intérêt est d'aboutir à l'engagement personnel, la créativité, la responsabilité et l'autonomie des apprenants. Il s'en

vient un apprentissage humaniste, qui développe les hommes et les groupes sociaux, ce qui engendre une participation et un engagement social lié aux qualités personnelles qu'on réussit à construire (Rogers, Maslow, Glasser cité par Roch ,2016).

Au demeurant, l'hypothèse selon laquelle l'introduction d'un enseignement relatif à l'éco-histoire prépare les apprenants à mieux vivre l'anthropocène, est fondée, au regard d'une part des théories de l'histoire globale, la *big history*, l'éducation critique à l'environnement, etc. d'autre part, des résultats de la recherche.

6.3. DISCUSSION DES RESULTATS

Pour conduire les discussions relatives à notre recherche, nous posons un ensemble de questions guides qui permettent d'appréhender le phénomène étudié sous des angles différents. Dans ce sens, nous interrogeons le sens des classes de géographie au collège dans leur rôle à la formation des apprenants à l'anthropocène ; le sens des classes d'histoire à l'anthropocène ; les regards des auteurs sur ces résultats, etc.

La formation à l'anthropocène que prône cette étude n'est pas un fait nouveau à l'école Camerounaise. La réforme curriculaire de 2014 a permis d'améliorer les dispositifs de formation dans leurs conceptions et leurs mises en œuvre. Elle prend en compte les domaines de vie des apprenants qui en réalité désignent une division de la vie ou aspect de la vie d'un Etat auquel est associé un rôle social. Les apprenants, à travers les enseignements relatifs aux défis préalablement identifiés, sont appelés à remplir des rôles pour l'équilibre et le développement des sociétés. Dans ce sens, les concepteurs ont prévu un domaine de vie en rapport avec l'environnement, santé et bien-être. Il s'agit d'outiller les apprenants à la préservation de l'environnement, la recherche d'un meilleur équilibre de vie, et le choix et observations de saine habitudes de vie (programmes d'études 6^e et 5^e : Géographie, 2014). Il y va donc des finalités de l'enseignement de la géographie au collège, perçue comme une science qui étudie l'organisation de l'espace terrestre et les interactions réciproques entre les sociétés humaines et leurs milieux de vie. Elle contribue à une meilleure connaissance du milieu, et à la bonne gestion des ressources.

Au premier cycle général, les classes de géographie, à travers l'observation, la description, et l'explication des milieux de vie et des activités économiques d'Afrique et Cameroun, appréhendent les défis en rapport avec l'environnement et gestion des ressources, la dégradation de l'environnement, l'exploitation et l'utilisation des ressources, l'intégration régionale, et les ravages du sous-développement. Le tableau ci-dessous en illustre les modules et leurs finalités.

Tableau 28: Modules d'apprentissage en géographie au premier cycle général

Classe	Modules	Titre	Finalités
6 ^e	1	La Terre dans l'Univers.	Ce module amène l'apprenant à connaître la terre, les mouvements qui l'anime et leur impact sur ses activités ; à comprendre et de s'adapter aux cycles naturels.
6 ^e	2	Préservons notre environnement.	Ce module amène l'apprenant à adopter des comportements responsables dans son environnement ; A participer activement à la sauvegarde de l'environnement et de la santé.
6 ^e	3	Protégeons-nous des colères de la nature	Ce module permet à l'apprenant de contribuer à la limitation des effets des catastrophes naturelles ; à adopter des comportements adéquats face aux catastrophes naturelles.
5 ^e	1	L'Homme dans son milieu de vie.	Ce module développe chez l'apprenant des aptitudes à exploiter judicieusement les ressources de son milieu naturel ; amène l'apprenant à prendre conscience de sa responsabilité dans l'exploitation des ressources de son milieu.
5 ^e	2	L'occupation du milieu.	Ce module amène l'apprenant à opérer des choix responsables par rapport à son bien-être et à élaborer son projet professionnel adapté à son environnement ; permet à l'apprenant de découvrir les milieux urbains et ruraux et de contribuer à l'amélioration du cadre de vie choisi.
4 ^e	1	La diversité physique et humaine de l'Afrique	Ce module amène l'apprenant à localiser l'Afrique dans le monde et à appréhender ses réalités physiques et humaines en vue de mieux les valoriser ; fournit à l'apprenant des ressources pour aménager son environnement
4 ^e	2	L'économie moderne en Afrique.	Ce module amène l'apprenant à appréhender les différents secteurs d'activités économiques modernes en Afrique et permet d'en favoriser le développement ; Il présente à l'apprenant les activités économiques pour le préparer à l'insertion dans la vie active.
4 ^e	3	La CEMAC.	Ce module donne à l'apprenant des aptitudes pour construire l'intégration économique régionale ; Il prépare l'apprenant à devenir un acteur averti de l'intégration régionale en Afrique
3 ^e	1	Les milieux géographiques du Cameroun	Ce module permet à l'apprenant de découvrir la diversité des milieux naturels du Cameroun et les menaces qu'ils subissent

			et permet de les protéger ; Il amène l'apprenant à aménager durablement son environnement.
3 ^e	2	La population du Cameroun.	Ce module amène l'apprenant à appréhender les problèmes liés à la croissance démographique ; Il permet à l'apprenant de prendre des décisions judicieuses en matière de population
3 ^e	3	Les activités économiques du Cameroun.	Ce module développe chez l'apprenant des aptitudes qui mettent en valeur son environnement ; Il permet à l'apprenant de prendre conscience de sa responsabilité dans l'exploitation des ressources naturelles.
3 ^e	4	Luttons contre la pauvreté	Ce module développe chez l'apprenant des aptitudes à lutter contre le sous-développement ; Il amène l'apprenant à prendre conscience de sa responsabilité dans la marche vers l'émergence
3 ^e	5	Les échanges dans le monde.	Ce module permet à l'apprenant de saisir les mécanismes de la mondialisation et d'en appréhender les effets délétères ; Il permet à l'apprenant de devenir un acteur économique averti.

Source : tableau compilé par nous à travers la lecture des programmes d'études en géographie au premier cycle général

A la vue de ce tableau, l'on est tenté d'affirmer qu'il est inutile de penser à introduire des enseignements relatifs à l'éco-histoire au collège, du fait certainement que les classes de géographie consacrent déjà un intérêt à cela. Mais en observant de près ces programmes d'études en géographie, l'on constate que l'étude de l'environnement est faite dans une perspective globale, c'est un fait détaché, qui a certes des influences sur le quotidien de l'homme, mais qui n'intègre pas d'autres lectures, comme par exemple les représentations écologiques dans les sociétés du Cameroun, les rites écologiques et l'émergence des sociétés, etc., qui entrent aussi dans le panthéon de l'histoire de l'Afrique et du Cameroun. Le tableau que nous dressons de l'étude de l'éco-histoire permet d'en saisir la portée.

Tableau 29: Modules d'apprentissage de l'éco-histoire au premier cycle général

Classes	Familles de situation	Leçons	Finalités
6 ^e	Crise de conscience historique et	Introduction à l'éco-histoire	Permet de comprendre les influences de l'environnement dans l'édification des sociétés anciennes, de découvrir les

	écologique		temporalités de l'environnement, et de s'y situer. Elle offre des repères à la fois temporels, spatial et écologique. Elle contribue à forger en lui une conscience à l'environnement dans une perspective de durée. Il assume de ce fait son appartenance à son identité écologique.
5 ^e	Crise de conscience historique et écologique	La place de la nature dans les sociétés du Cameroun	Permet définir les représentations de la nature dans ses différents aspects (spirituel, économique, social et politique) et ses influences dans la mise en place des différentes sociétés du Cameroun ; valoriser les pratiques respectueuses de l'équilibre écologique et culturelle ; développer une conscience à la fois historique et écologique
4 ^e	Crise à l'engagement	Les rites écologiques pratiqués dans les sociétés du Cameroun	Permet d'agir efficacement et dans une perspective durable, à travers la découverte des pratiques écologiques spirituelles dans les sociétés anciennes du Cameroun qui ont contribué et au développement des sociétés ; valorise les expériences humaines passées et permet d'adapter et intégrer dans la vie quotidienne des actes et comportements durables, face à la crise de l'environnement.
3 ^e	Crise à l'engagement	L'homme face aux crises écologiques et sociales au Cameroun	Permet de saisir sa responsabilité dans les crises écologiques et sociales qui secouent le Cameroun, et proposer des actions de remédiation ; offre des ressources à l'apprenant pour stimuler en lui l'action, l'engagement et préservation de l'équilibre écologique et sociale.

Source : tableau compilé par nous à travers les dispositifs que nous proposons pour un enseignement relatif à l'éco-histoire par les technocultures

L'étude de l'histoire, de tous les aspects liés à la vie d'un peuple, notamment écologique, politique, culturel, social, économique, etc. épouse le sens de Braudel (1958), qui dit alors de l'histoire être globale. Selon cet auteur, l'histoire est conçue comme la somme de toutes les histoires possibles, une collection de métiers et de point de vue d'hier,

d'aujourd'hui, de demain. Dans ce sens, les classes d'histoire qui ne permettent que l'étude des aspects socio-culturels, politiques et économiques font essentiellement dans le positivisme, et dans une certaine mesure les écoles des annales. Ce qui suppose une formation partielle, une méconnaissance des réalités qui constituent l'histoire d'un peuple.

Pourtant, l'élargissement des perspectives théoriques et méthodologiques de l'histoire par les auteurs tels que Febvre et Bloch (1929) cités par Rey et Staszewski (2010), Braudel (1958), David Christian (1991a, 2013b, 2018 c), Haydn (2010), etc., a contribué à reprendre une didactique de l'histoire explicative qui contemple la diversité des dimensions de la vie dans le passé. Sous cette conception de l'histoire, les méthodes d'enseignement évoluent car à côté des exposés *ex cathedra* et des cours dialogués, apparaît une approche inductive basée sur le recours aux dispositifs didactiques. L'histoire s'inscrit dorénavant dans la logique d'un savoir qui dialogue avec les autres sciences, avec leurs objets d'études et avec leurs méthodes. Le constructivisme de Jean Piaget (1923) permet de soutenir que l'apprentissage se produit lors de l'interaction des connaissances et des concepts préalables des enfants et des adolescents avec de nouvelles connaissances. L'histoire-problème fait ainsi son entrée dans les écoles. Ce qui implique dans les pratiques de classe, une transformation des rôles respectifs des élèves et des professeurs ainsi qu'un rapport plus critique aux savoirs. Les élèves sont initiés aux activités de recherche et leurs enseignants, facilitateurs, accompagnateurs et personnes-ressources. Ils privilégient le travail en sous-groupe de pairs, le travail individuel et le travail en groupe-classe. La disposition des apprenants en forme de U ou en carré sont encouragées. Les outils didactiques (manuels et dispositifs technologiques) sont fortement intégrés dans les pratiques enseignantes. Le but est de favoriser le développement des conflits socio-cognitifs c'est-à-dire l'interaction cognitive entre élèves-élèves et élèves-enseignants ayant des conceptions différentes des savoirs dont l'apprentissage est visé. Ce type de confrontation permet à l'apprenant de prendre certaines initiatives, émettre des hypothèses et les vérifier, découvrir, expliquer, comprendre, observer, écouter, comparer, expérimenter, interpréter avant de conclure et de généraliser. Vygotsky (1928), à travers sa conception de l'apprentissage permet d'intégrer la contextualisation des enseignements en histoire, le rôle de la médiation et du travail en sous- groupe de pairs.

De ce fait, les classes d'histoire de l'anthropocène se chargent de former l'homme enraciné dans son histoire plurielle et globale, utile à la société par ses aptitudes et attitudes à trouver des solutions aux problèmes quotidiens. Haydn (2010), l'a bien compris à travers ses prises de position dans ses recherches en didactique de l'histoire. Au moment où les hommes politiques plaident pour un enseignement de l'histoire adossé au modèle positiviste qui repose

sur l'idée que la transmission d'une histoire institutionnelle axée sur les événements majeurs d'une nation, développe chez les jeunes un ensemble de sentiments utiles pour la cohésion sociale, loyauté envers l'Etat, l'identification et l'appartenance à une communauté, et la solidarité sociale envers ses concitoyens. Terry Haydn (2010), rappelle plutôt que les arguments mobilisés pour un retour à l'histoire positiviste reposent sur les conceptions erronées qu'ils entretiennent sur l'histoire, mais surtout, la non prise en compte des aspirations et des défis actuels de la société Anglaise. Pour lui, le modèle de la nouvelle histoire, qui émerge dans les années 1970, présente plus d'intérêts. En réalité, Terry Haydn plaide pour une introduction dans l'enseignement de l'histoire à l'école, du recours aux TIC et l'élargissement des perspectives thématiques de l'histoire avec la *big history*. La réforme éducative poursuivie dans l'école Anglaise est pour lui l'occasion de résoudre les problèmes qui se posent à l'enseignement de l'histoire. Il s'agit du désintérêt que les élèves manifestent vis-à-vis de l'histoire et qui s'explique par des résistances au changement des pratiques enseignantes. Dans sa réflexion de 2020, le Dr Terry Haydn prolonge le raisonnement en suggérant des transformations radicales de l'enseignement de l'histoire à l'école Anglaise. Il pense des mécanismes pour mettre en place un enseignement de l'histoire qui prenne en compte la mesure de la gravité actuelle, telle que révélée par le professeur Martin Rees, qui dit que la planète terre a 50% de chance de s'écrouler en 2100, sous le poids des crises écologiques. Il est donc question de penser, à l'instar des pays comme la nouvelle Zélande et la Suisse, de mettre en place un enseignement de l'histoire qui s'appuie aussi sur les thématiques de l'éco-histoire.

6.3. PERSPECTIVES DE CETTE ETUDE

Cette recherche, du point de vue méthodologique et de la question du fond qu'elle soulève, ouvre des perspectives pour la recherche, et une réforme des programmes d'études en histoire au Cameroun.

6.3.1. Sur le plan de la recherche

La recherche que nous menons présente des limites, notamment du point de vue méthodologique. Dans notre démarche d'étude, nous avons choisi de comprendre, dont de travailler non seulement avec un nombre assez restreint de participants, mais aussi, de définir des instruments qui nous permette de recueillir de données qualitatives pour expliquer la nature du phénomène didactique étudié.

Cependant, partons du principe selon lequel la didactique est une science expérimentale. En cela, elle privilégie le recours aux méthodes conséquentes, l'expérimentation, la recherche-action, les méthodes mixtes, etc. En choisissant d'ancrer notre recherche dans une démarche qualitative, nous ouvrons la voie à une étude partielle, exploratoire qui permet de saisir la complexité du problème étudié sous un angle. C'est dans ce sens que nous avons défini notre objectif de recherche en ces termes : comprendre comment l'introduction d'un enseignement relatif à l'éco-histoire avec technocultures peut préparer les apprenants à mieux vivre l'anthropocène. En effet, choisir de comprendre un phénomène, ne permet pas nécessairement d'en établir une relation de causalité entre deux événements.

Pour faire face à cette critique, nous avons privilégié une triangulation des sources, à savoir les données produites par les inspecteurs nationaux d'histoire, les enseignants d'histoire et les apprenants du premier cycle général. Elle a consisté à faire émerger les similitudes de pensées et de pratiques entre ces différents participants à la recherche, pour en tirer une conclusion. Certes cette démarche présente un caractère scientifique, mais, elle laisse transparaître des faiblesses qu'il est bon de combler avec une perspective d'étude expérimentale.

Une étude expérimentale permet d'évaluer ou d'examiner l'impact de l'introduction des dispositifs relatifs à l'éco-histoire, ou du recours aux technocultures sur la formation des apprenants à l'anthropocène. Cette démarche permet de produire des données qualitatives et quantitatives, pour en établir une étude de causalité entre deux phénomènes. En effet, la méthode expérimentale établit des liens de causalité entre les événements internes ou externes à un individu. Elle implique de définir les variables censées influencer le comportement étudié, à les soumettre à une expérimentation rigoureusement contrôlée, à formuler une hypothèse inspirée du cadre théorique de l'étude, et la soumettre à l'épreuve des faits, afin de la confirmer ou de l'infirmer à la lumière des données statistiques. Le chercheur qui s'engage dans une recherche expérimentale peut s'appuyer sur cette étude exploratoire, pour définir un cadre d'opérationnalisation de son étude. Le choix lui est donné entre la méthode avant-après, la méthode contrôle-après, la méthode post facto, et la simulation.

Notre recherche ouvre donc la voie à une étude expérimentale dans les établissements secondaires d'enseignement général du Cameroun. Elle permet de mieux évaluer l'efficacité d'une introduction des dispositifs relatifs à l'éco-histoire, du recours aux technocultures sur les aptitudes et attitudes des apprenants à faire face aux crises écologiques et sanitaires qui secouent actuellement la planète. Cette démarche serait innovatrice pour les classes d'histoire,

qui jusqu'ici, selon les programmes d'études en histoire (2014), se limitent à mettre en évidence les notions de vivre ensemble, d'intégration des peuples, de patriotisme, de tolérance, d'enracinement culturel, etc.

Par ailleurs, cette étude expérimentale étendue à un nombre important de participants, permettrait de généraliser des données importantes, reflet du paysage éducatif du Cameroun, pour en les dispositifs d'accompagnement à sa mise en œuvre.

6.3.2. Sur le plan de l'enseignement de l'histoire au Cameroun

Cette recherche pose un problème de fond, celui d'une absence des aspects liés à l'éco-histoire dans les programmes d'étude en histoire au Cameroun, mais aussi, des pratiques enseignantes pas suffisamment référées aux technocultures. Elle invite donc à une remise en question des dispositifs d'enseignement en histoire, notamment des programmes d'études en histoire, mais aussi des pratiques enseignantes en histoire. Cette étude ouvre donc la voie à des rénovations des programmes d'études en histoire au premier cycle général. L'intérêt de cette démarche est de prendre en compte, des innovations récentes en lien avec l'histoire qui s'inscrit dorénavant comme une science de toutes les histoires possibles, une collection de métiers et de point de vue, d'hier, d'aujourd'hui, et de demain (Braudel, 1958). Moniot (1991), dira une science de conjonction, de regroupement et de relations.

La manière qu'aurait l'historien de contribuer à l'éducation à l'environnement serait de faire place aux renouvellements de la pensée historique et de se munir de nouvelles façons de construire les représentations du passé qui ne dissocie plus l'homme de la nature.

Par ailleurs, pour les praticiens d'histoire, cette étude ouvre les perspectives d'un accompagnement didactique à mettre en place des dispositifs techno-culturels dans leurs pratiques de classe au collège.

6.3.3. Sur le plan de la construction du socle identitaire

L'éducation se présente comme un pilier essentiel de développement d'une nation. Elle tend à susciter des convergences de comportements et d'actions qui tirent la société vers le haut. En cela, cette étude ouvre la perspective d'un modelage de comportement dans le sens d'une formation intégrale et globale de l'homme d'aujourd'hui et de demain. Elle implique pour cela, une volonté politique forte, soutenue par des acteurs de la société civile et des chercheurs en didactique de l'histoire, qui vont penser le sens de l'enseignement de l'histoire au Cameroun. Certes, les visées positivistes encouragent ces finalités en termes de cohésion

nationale et de respect des valeurs qui fondent la nation, mais il y a lieu d'inscrire aussi l'étude de l'histoire dans une perspective de créativité et de survie.

Cette étude ouvre donc un débat national sur le véritable sens de l'enseignement de l'histoire, son rôle dans la locomotive d'émergence du Cameroun à l'horizon 2035.

6.4. IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES DE CETTE ETUDE

Les implications de cette étude sont référées aux inspecteurs et praticiens d'histoire au collège.

Les inspecteurs sont des praticiens qui bénéficient d'un pouvoir spécial de contrôle, d'une forte gamme de capacités intellectuelles, et de forte expérience dans l'enseignement/apprentissage d'une discipline scolaire. Ils sont en charge de définir les dispositifs de formation, d'accompagnement et de régulation dans une discipline scolaire précise. Dans le cadre de l'inspection en charge des sciences humaines, les inspecteurs sont repartis selon leurs domaines de spécialité : histoire ou géographie. Cette étude, appliquée à l'enseignement de l'histoire au Cameroun, suppose être utile pour les inspecteurs en charge d'histoire ; en cela qu'elle propose des dispositifs de formation en classe d'histoire. Dans ce sens, elle permet d'élargir le champ de formation en histoire qui prend dorénavant en compte les aspects liés à l'éco-histoire, et donc s'inscrit dans la logique d'un équipement des apprenants à faire face aux crises écologiques et sanitaires qui secouent actuellement la planète terre.

Cette étude dispose donc des dispositifs d'accompagnement à une éventuelle réforme des programmes d'études en histoire. Il encourage les pratiques professionnelles des inspecteurs à s'ouvrir, s'ajuster aux tendances actuelles de l'enseignement de l'histoire dans le monde, à rendre effectif les pratiques interdisciplinaires dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire au collège.

L'interdisciplinarité signifie prendre d'entre les disciplines pour rendre compréhensif un concept ou une notion. Elle est considérée comme le credo d'une formation équitable, de qualité, et inclusive.

Pour les praticiens d'histoire, ce travail apporte une grande contribution dans le cadre professionnel. Il permet de mettre effectivement en place des pratiques interdisciplinaires dans l'enseignement de l'histoire au collège. A l'ère du socioconstructivisme, il est important pour l'enseignant de contextualiser ses enseignements, de les élargir avec des situations-problèmes qui touchent à tous les aspects de la vie des apprenants. A travers ce travail, le praticien d'histoire apprend à davantage s'ouvrir à la connaissance de l'éco-histoire, et de ses

finalités dans la formation des apprenants. Les dispositifs relatifs à l'éco-histoire, et aux technocultures qui sont donc définis à travers ce travail, encouragent la mise en place des pratiques de classe dynamiques qui concourent à outiller les apprenants à faire face aux problèmes globaux qu'ils rencontrent au quotidien.

La démarche que nous présentons, à savoir celle liée aux technocultures offre une grande source d'inspiration aux enseignants d'histoire ; dans ce sens qu'elle leur permet de partir d'une non-utilisation à une utilisation exemplaire des TIC dans leurs pratiques enseignantes. Ces outils technologiques, généralement déclinés en diapositives, tableau blanc interactif (TBI), vidéo projecteur, ordinateur portable, équipement en internet, etc. doivent être utilisés de façon régulière par l'enseignant car constitue une alternative au manque de matériels didactiques, documentation et information relative à l'enseignement de l'histoire.

Ce travail de recherche permet donc aux acteurs éducatifs d'améliorer leurs pratiques professionnelles avec l'interdisciplinarité, le recours à la techno-pédagogie, et à la prise en compte dans les classes d'histoire, des menaces liées au changement climatique et crises sanitaires. Un enseignant d'histoire n'est pas figé sur les notions essentiellement historiques, mais fait preuve de créativité, de professionnalisme dans le choix de ces situations-problèmes. Il actualise au quotidien ses pratiques enseignantes pour prendre en compte les évolutions épistémologiques du savoir, les styles cognitifs, et les pratiques axées sur le socioconstructivisme et le connectivisme.

6.6. SUGGESTIONS DE L'ETUDE

La démarche de cette rubrique vise à formuler des idées et conseils à l'adresse des acteurs qui influencent la mise en place des pratiques enseignantes équitables, inclusives et de qualité en histoire. Concrètement, il s'agit de proposer notre orientation, de donner notre avis pour faciliter l'introduction d'un enseignement relatif à l'éco-histoire, du recours aux technocultures dans les pratiques enseignantes en histoire, qui contribuent à préparer les apprenants à mieux vivre au quotidien. Ces suggestions sont adressées à des partenaires au développement, aux autorités politiques et éducatives, aux praticiens et aux apprenants.

6.6.1. Suggestions aux partenaires au développement du Cameroun

L'ONU (2015), à travers sa vision de développement en 2030, formulée dans son plan (Agenda 2030), vise à assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Cette vision fait suite à

celle de l'atteinte des objectifs du millénaire, et qui malheureusement présente un bilan plutôt négatif, car la pauvreté étant toujours ambiante dans la majorité des pays subsahariens.

Par ailleurs, le PME (2020) engagé dans l'amélioration de l'offre éducative, encourage aussi les autorités nationales, organisations de la société civile, chercheurs, etc., à proposer des référentiels pour améliorer la qualité d'apprentissage au Cameroun. Cette organisation a récemment mis en place un programme d'assistance des systèmes éducatifs fragilisés avec le Covid-19. Mais, on constate toujours un fort décrochage scolaire dans les pays subsahariens, lié en partie aux effets du Covid-19 sur les ménages. La banque mondiale, et les organisations spécialisées à l'éducation comme l'UNESCO, Plan international, l'OIF, les sociétés disciplinaires, etc., encouragent à travers des programmes spécialisés des réformes éducatives dans les pays d'Afrique Subsahariens, en particulier au Cameroun.

Cependant, le regard que nous portons sur ces actions internationales est celui d'une forte volonté d'arrimage des systèmes éducatifs aux valeurs occidentales et Européennes, ce qui n'est pas toujours en adéquation avec les réalités Africaines, et Camerounaises en particulier. Dans cette optique, on peut se poser un ensemble de questions : L'APC qui est entrée en vigueur au Cameroun, était-elle fondamentale nécessaire ? Ne participe-t-elle pas plus de la volonté de désorganisation et dépendance des systèmes éducatifs au profit de l'hégémonie occidentale ? le Cameroun était-il prêt, tant du point de vue infrastructurel que du point de vue économique, social et culturel, à mettre en place ce paradigme ?

La forte volonté d'influencer les programmes d'études avec l'introduction des concepts et approches propres à ces pays constitue dans bien des cas, un frein à l'émancipation positive des mentalités qui assurent et prennent en main le développement de leurs sociétés. Lors des entrevues réalisées avec les inspecteurs nationaux d'histoire, il a été fait mention de ce qu'ils recevaient des « pressions » des organisations internationales pour inscrire dans les programmes d'études en histoire des paradigmes en rapport avec l'objet qu'elles défendent.

Face à cela, nous formulons une démarche une approche de coopération, d'assistance, mais surtout de respect des intérêts des populations, et de leurs particularités. La forte volonté manifestée à travers le déploiement de ces organismes doit partir des aspirations sociales : du bas vers le haut. En cela, nous encourageons les acteurs politiques, notamment les partis politiques et les représentants du peuple à se saisir véritablement de la question de l'éducation au Cameroun, à travers une organisation des états généraux de la formation au Cameroun. A

l'ère ou le cap de l'émergence est fixé, il y a lieu de penser une éducation de métiers, qui commence dès l'entrée au collège.

Cette étude suggère un droit de contrôle, d'inférence et d'analyse des acteurs politiques sur les programmes d'études au collège. Pour ce qui est de l'enseignement/apprentissage de l'histoire au Cameroun, il est urgent de mettre en place et coordonner une plateforme permanente qui va animer et formuler des propositions pertinentes à l'amélioration de la qualité de formation en histoire.

6.6.2. Suggestions à l'Etat du Cameroun

L'état du Cameroun à travers sa constitution, et la loi d'orientation sur l'éducation de 1998, assure une éducation inclusive, équitable et de qualité à tous les Camerounais. Pour y arriver, il s'est doté d'un ministère en charge de l'enseignement secondaire. Outre les problèmes de mal gouvernance, l'on note une forte présence des environnements d'apprentissage extrêmement délétères, pire encore dans les parties reculées du pays. Dans les métropoles, les cadres éducatifs brillent par des effectifs pléthoriques dans les salles de classe, la rareté du matériel didactique, des salles spécialisés, des dispositifs technologiques comme les TBI, les vidéoprojecteur, l'équipement internet, etc., ce qui porte des marques sur la qualité de formation au Cameroun.

Pour faire face à cela, des actions doivent être portées sur plusieurs niveaux.

- Au niveau de la gouvernance éducative

Il est impératif de renforcer le contrôle sur la gestion des budgets de fonctionnement et d'investissement des établissements secondaires généraux. Selon le rapport d'étude de la banque mondiale (2012), sur la gouvernance dans l'éducation au Cameroun ; il est urgent d'impliquer les populations locales dans les missions de formations, de projets et de gouvernance des ressources financières allouées au fonctionnement et développement des centres éducatifs. Ce rapport fait état d'une opacité dans la gestion, généralement implémentée dans les services déconcentrés du ministère en charge de l'enseignement secondaire. Ce qui contribue à des détournements des usages des fonds de leurs objectifs majeurs.

Pour faire face à ces pratiques, nous suggérons la mise des comités locaux de suivi de projets, des bulletins d'information sur l'utilisation des ressources financière, des séances de rencontres périodiques entre les responsables éducatifs, les autorités traditionnelles et les

représentants des parents d'élèves. Ces actions vont contribuer à rendre publique, à sensibiliser et informer l'opinion nationale et internationale sur le niveau d'avancement, de gestion des ressources financières.

Si les ressources financières disponibles sont utilisées dans le sens prescrit par les documents stratégiques, il y a lieu d'espérer au développement, à l'équipement des établissements secondaires en matériels adéquats, en pratiques inclusives et de qualité, gage du développement des compétences des apprenants.

- Au niveau des environnements d'apprentissage

La mise en place du paradigme APC s'accompagne surtout des environnements d'apprentissage spécialisés, qui invitent à l'action, recherche, manipulation, confrontation, expérimentation, etc., et favorisent le développement des compétences des apprenants. Pour cela, il est important que l'Etat à travers son gouvernement consacre des budgets conséquents à l'équipement des établissements scolaires. Il s'agit notamment de construire des salles de classe électrifiées et équipées en dispositifs technologiques comme les TBI, les ordinateurs connectés en permanence sur internet, des vidéo projecteur, mais aussi des ressources numériques qui facilitent le recours à la techno-pédagogie et à l'APC.

Pour l'usage effectif des TIC, il faut penser à équiper d'électricité les salles de classe, mais aussi du matériel informatique et numérique. Pour avoir recours au matériel numérique dans les pratiques enseignantes, il faut des documentaires, la version électronique des cours, etc. en plus de cela, des plateformes numériques peuvent être créées pour réunir tous les acteurs éducatifs d'un établissement.

- Au niveau de la mise en place de la réforme éducative APC

L'Etat à travers le gouvernement encourage la réforme éducative entamée en 2014 avec l'introduction des nouveaux programmes d'études dans toutes les disciplines scolaires. Dans cette lancée, il est souhaitable de soutenir la formation ou le recyclage des principaux acteurs qui impulsent cette réforme. L'une des formulations, est d'associer dans la formation de chaque domaine d'étude, des experts tant internationaux que nationaux, pour examiner et consolider les probables manquements qui font face, notamment les résistances au changement, et l'absence des ressources didactiques adéquates.

Le ministère en charge des enseignements secondaires peut étendre son option d'encouragement des meilleurs enseignants, en mettant en place un système de promotion

automatique et de reconnaissance dès lors que les praticiens se montrent efficaces dans leurs pratiques enseignantes. Cela permettra ainsi aux enseignants réfractaires de prendre la mesure de l'initiative.

6.6.3. Suggestions aux formateurs de la chaîne pédagogique

Les formateurs de la chaîne éducative sont d'une part des universitaires, et d'autre part, des inspecteurs, qui sont en réalité des praticiens qui bénéficient d'une nomination, d'une responsabilité à exercer un ensemble de missions pour la bonne marche de l'éducation au Cameroun.

- Au niveau de la conception des programmes d'études en histoire et des ressources didactiques

Il est nécessaire de mettre en place une plateforme numérique d'échanges entre les différents acteurs qui interviennent dans la réforme curriculaire en histoire. Par ailleurs, des rencontres de concertations doivent régulièrement avoir lieu entre tous ces acteurs, pour mettre en place des dispositifs d'accompagnement aux programmes d'études en histoire. En cela, nous formulons le souhait qu'une association à caractère didactique de l'histoire soit mise en place, et à travers des conférences, symposium, etc., participe à édifier l'opinion sur les recherches récentes qui améliorent sa pratique dans les établissements éducatifs. Cette organisation peut soumettre son avis, lors des consultations qui peuvent s'opérer dans le cadre d'un forum sur l'éducation au Cameroun.

- Au du renforcement des capacités des praticiens d'histoire

La formation des enseignants commence dans les écoles normales supérieures. A ce titre, il est important que les universitaires en charge de cette formation formulent des modules en rapport avec les pratiques interdisciplinaires en histoire. Pour les inspecteurs qui encadrent le recyclage des praticiens sur le terrain, il est souhaitable d'augmenter le nombre de séminaires de formation durant l'année scolaire. En effet, il est de coutume pour le corps enseignant de se réunir en début d'année scolaire, en bassin pédagogique, sur la demande des inspecteurs qui sont alors en charge de leur renforcement de capacités. Ce que nous formulons comme conseil est de faire passer ces séminaires de 1 à 3 c'est-à-dire en début d'année scolaire, au courant de l'année scolaire, et à la fin de l'année scolaire pour évaluer l'efficacité de leurs actions dans les salles de classe.

Par ailleurs, il est souhaitable d'étendre les modules de renforcement de capacités, qui à notre sens ne devraient plus se limiter aux pratiques évaluatives. Il faut porter à l'attention des praticiens des modules sur l'intégration des TIC, les pratiques enseignantes, la pédagogie de projet, les visites éducatives, etc. L'intérêt de cette démarche est de former à des pratiques enseignantes de qualité.

6.6.4. Suggestions aux praticiens d'histoire

L'introduction des pratiques interdisciplinaires qui consistent à mettre en évidence l'étude de l'éco-histoire dans les classes d'histoire au collège, implique un recyclage du corps enseignant d'histoire. La première démarche consiste à actualiser ses représentations de l'enseignement de l'histoire. Cela passe par un recyclage ou des formations continues sur la didactique de l'histoire. Pour cela, nous suggérons aux praticiens de poursuivre des formations à travers les inscriptions dans les facultés de sciences de l'éducation. Ils pourront dans ce cas affiner leurs pratiques enseignantes, en mettant en place des modèles spécialisés à l'étude de certains concepts en histoire.

Par ailleurs, il est préférable que les praticiens d'histoire privilégient des attitudes d'ouverture, de compréhension et de coopération avec ses collègues à travers la mise en place des forum disciplinaires, des plates formes d'échanges et de conseils sur les pratiques enseignantes en histoire. Cette démarche permet de pérenniser, d'harmoniser et surtout de trouver des solutions aux difficultés que rencontrent les uns et les autres. Enseigner et apprendre sont réellement une affaire de coopération et de travail collectif, de développement personnel des enseignants de tous âges et de toutes expériences. Cela exige le courage d'affronter la critique et d'expérimenter le partage et la confrontation.

L'amélioration des pratiques enseignantes en histoire n'est pas une tâche aisée. Il s'agit d'une expérience éducative qui se déploie au fil du temps. Les enseignants doivent faire preuve de créativité et de dextérité pour résoudre certains problèmes.

6.6.5. Suggestions aux apprenants

L'introduction d'un enseignement relatif à l'éco-histoire, avec le recours dans les pratiques enseignantes, aux dispositifs technoculturels, profitent aux apprenants ; qui vont dès lors développer des aptitudes et attitudes à faire face aux crises écologiques et sociales qui secouent actuellement la planète., mais aussi développer une éco-citoyenneté numérique qui peut profiter à lutter contre les dérives des réseaux sociaux.

Pour y arriver, ils doivent adopter des dispositions qui s'appuient sur le socioconstructivisme, à savoir faire preuve de volonté, de disponibilité c'est-à-dire de présence effective à l'école, de dynamisme, de travail, etc., car, c'est prouvé dans le monde entier que, beaucoup d'enfants ne réussissent pas à la hauteur de leur potentiel initial parce qu'ils trouvent l'enseignement ennuyeux ; généralement à cause d'une méthodologie inadaptée et/ou d'un système d'évaluation qui les cataloguent comme peu performants. Dans ce contexte, l'élève doit prendre au sérieux toutes prescriptions de son enseignant. S'engager véritablement dans les travaux de recherche, jouer véritablement son rôle pour la réussite du processus d'enseignement-apprentissage.

Par ailleurs, Il est important de mettre en place un environnement qui participe à la créativité, l'autonomie et au développement de l'esprit critique. L'apprentissage ne commence pas dans la salle de classe et ne s'arrête non plus à la fin d'une séance d'enseignement. Il est important de traduire ses pensées en actes, notamment mettre en place une association de défense de l'environnement, poser des actions de sensibilisation, reboisement, salubrité, etc. Nous suggérons donc que les apprenants adoptent des écogestes qui vont contribuer à préserver l'équilibre écologique et sociale de la planète terre.

Parvenu au terme de ce chapitre qui porte sur l'interprétation, la discussion, les perspectives, les implications professionnelles et les suggestions que nous faisons de l'introduction d'un enseignement de l'éco-histoire par les technocultures et la préparation des apprenants à mieux vivre l'anthropocène ; nous pouvons conclure que cette thématique rendre dans le cadre d'une recherche en didactique de l'histoire. Elle fait preuve de données théoriques et empiriques, qui permettent de comprendre que l'élargissement des perspectives théoriques et méthodologiques de l'histoire ; perçue comme une science globale, qui prend en compte toutes les histoires possibles, une collection de métiers et de point de vue, d'hier, d'aujourd'hui, et de demain (Braudel, 1958). En cela, elle encourage des études sur l'éco-histoire, qui visent à construire l'homme intégral. Les données empiriques en lien avec l'objectif et l'hypothèse de recherche, permettent de conclure que l'introduction d'un enseignement relatif à l'éco-histoire par les technocultures prépare les apprenants à mieux vivre les crises écologiques, sociales et sanitaires qui secouent actuellement la planète. Cependant, la réussite de cette réforme au Cameroun, implique des dispositifs d'accompagnement.

CONCLUSION GENERALE

La présente étude s'inscrit au prolongement des perspectives théoriques et méthodologiques de l'histoire. Elle met en évidence les pratiques interdisciplinaires dans les classes d'histoire au premier cycle général. Le contexte d'étude est celui d'une urgence pour les classes d'histoire de contribuer à l'éducation à l'environnement par le renouvellement de la pensée historique, mais surtout la mise en place de nouvelles façons d'enseigner l'histoire aux enfants et adolescents. Pour se situer dans cette réflexion, les didacticiens d'histoire implémentent depuis maintenant quelques années, des approches plurielles, dont celle que nous suggérons est l'introduction des dispositifs relatifs à l'enseignement de l'éco-histoire par les technocultures. Dans ce sens, notre thématique d'étude est : *l'enseignement de l'histoire à l'ère anthropocène : introduction des dispositifs relatifs à l'éco-histoire et aux technocultures*. Elle soulève le problème des perspectives théoriques et méthodologiques de l'enseignement de l'histoire au Cameroun non actualisées à la vie dans les conditions de l'anthropocène. Concrètement, il s'agit d'une part, de la non introduction dans les programmes d'études en histoire du premier cycle général, des aspects liés à l'histoire globale de Braudel (1958), de l'éco-histoire de Walter (1994), et la *big history* de David Christian (1991a, 2013b, 2018c), qui supposent outiller les apprenants à mieux vivre l'anthropocène. D'autre part, du non recours aux dispositifs technoculturels (2014a, 2017b, 2018c) dans les pratiques enseignantes en histoire. La question de recherche est celle de savoir comment l'enseignement de l'histoire peut-il préparer les élèves à répondre de manière intelligente à la vie dans les conditions anthropocènes ? L'objectif que nous assignons à notre recherche est de comprendre comment la mise en place d'un enseignement de l'éco-histoire par les technocultures peut contribuer à outiller les apprenants à mieux vivre dans les conditions de l'anthropocène. De façon opérationnelle, il s'agit de :

- Comprendre le sens de l'enseignement de l'histoire à l'ère anthropocène
- Définir les dispositifs d'accompagnement d'un enseignement relatif à l'éco-histoire par les technocultures
- Définir les gestes de didactisation de l'éco-histoire au premier cycle général

Pour définir les contours de ce sujet d'étude, nous avons recours à un ensemble d'écrits en rapport avec notre question de recherche. On peut évoquer Bloch & Febvre (1929), Crutzen's (2002), Moniot (1991), Ngoh (1990), Eyezo'o (1997), Monga (1997), Kaptué (1997), Jadouille (2002), Rey et Staszewski (2010), Djeumeni Tchamabe (2010), Martineau (2012), David Christian ((1991a, 2013b, 2018c), Boutonnet (2013a, 2013b, 2015c), Sylvie

Octobre (2014a, 2017b, 2018c), Marchand (2019), Haydn (2010a, 2012b, 2020c), etc. Ces travaux permettent de situer le champ de l'enseignement de l'histoire dans une dimension de conjonction, de regroupement et de relations homme/nature. Ils nourrissent une perspective globale qui permet aux apprenants d'agir sur leurs perceptions de modes de pensées et de consommation.

Pour expliquer notre problème de recherche, nous mobilisons des théories en histoire, didactique, sociologie, éducation à l'environnement, etc. Il s'agit de l'histoire globale de Fernand Braudel (1958), la *Big history* de David Christian (1991a, 2013b, 2018c), la transposition didactique de Chevallard (1985), le modèle de Raisonnement historique de Lautier (1997a, 2001b), la théorie critique de l'éducation à l'environnement de Sauvé (1997), la théorie des représentations sociales de l'éducation à l'environnement de Garnier & Sauvé (2000), la sociologie des usages de Raby (2004a, 2005b), le constructivisme de Piaget (1923), le socioconstructivisme de Vygotsky (1928), etc. Ces théories permettent de dresser un tableau opérationnel de notre étude à partir de deux variables que nous formulons à savoir l'enseignement de l'histoire par les technocultures et la préparation des apprenants à mieux vivre dans les conditions de l'anthropocène.

Dans le souci de comprendre le sens que peut prendre l'enseignement de l'histoire dans les conditions de l'anthropocène, nous avons recours à une méthode qualitative. Le choix de cette méthode est justifié par notre volonté de travailler avec les participants de qualité pour recueillir des données de qualité. Dans ce sens, nous avons défini des instruments de collecte de données tels que les guides d'entretien, la grille d'observation et la grille de lecture. Ces instruments ont exigé beaucoup de rigueur méthodologique, notamment l'éthique de recherche qui s'est concrétisée avec la définition d'un formulaire de consentement. La technique d'analyse de contenu dont nous avons recours, selon les étapes de traitement de données : transcription des interviews, saisie-codification, et l'analyse finale ; nous permet d'expliquer les mécanismes qui entrent en jeu dans la mise en place d'un enseignement relatif à l'éco-histoire par les technocultures.

Au terme de cette analyse, nous concluons que depuis 2014, une nouvelle perspective théorique et méthodologique est assignée à l'étude de l'histoire au collège. Elle se décline en développement des compétences disciplinaires et transversales. Sur le plan théorique, elle favorise l'enracinement culturel, l'intégration des peuples, le respect des autres, le patriotisme, l'ouverture aux autres, etc. Sur le plan méthodologique, les pratiques enseignantes se déclinent en contextualisation des apprentissages avec la mise en place des

situations-problèmes, des activités d'apprentissage et de régulation. Les apprenants se montrent plus entreprenants, motivés, indépendants, intéressés, créatifs et ingénieux lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage.

Cependant, les classes d'histoire au collège n'intègrent pas encore des approches théoriques en rapport avec l'éco-histoire, qui favorisent l'éducation à l'environnement. Dans ce sens, le corps éducatif pense que l'introduction d'un enseignement relatif à l'éco-histoire par les technocultures permet de développer une double conscience chez les apprenants : historique et écologique. L'interprétation que nous faisons de ce résultat est que la mise en place d'un enseignement relatif à l'éco-histoire par les technocultures contribue à outiller les apprenants à mieux vivre dans les conditions de l'anthropocène. Cette interprétation s'inscrit en droite ligne des théories relatives à l'histoire globale, l'éco-histoire, la *big history*, l'éducation relative à l'environnement, etc. Cependant, l'analyse des programmes d'études en géographie permet de comprendre que l'éducation à l'environnement est une priorité pour les classes de géographie. Mais nous pensons que ces classes ne sont pas actualisées aux dimensions de l'histoire écologique et sociales des peuples du Cameroun. Pour y faire face, nous formulons des dispositifs didactiques en rapport avec les usages sociaux de l'environnement au Cameroun, tant sur le plan spirituel, social, qu'historique.

Somme toute, cette étude présente quelques faiblesses, notamment du point de vue méthodologique. La didactique est une science expérimentale, à ce titre, notre recherche aurait aussi privilégié le recours à des tests statiques pour compléter les données qualitatives générées à travers nos instruments de recherche. L'intérêt aurait été de mesurer l'influence réelle d'une introduction d'un enseignement relatif à l'éco-histoire par les technocultures sur les capacités des apprenants à faire face aux crises écologiques, sanitaires et sociales qui secouent actuellement la planète. Mais, les résultats auxquels nous sommes parvenus, tout aussi crédible, permettent l'amélioration des pratiques professionnelles, notamment suscitent les pratiques interdisciplinaires pour les éducateurs en histoire. Dans ce sens, nous suggérons des actions concordantes entre les partenaires au développement, l'Etat, les formateurs pédagogiques, les praticiens et les apprenants. Concrètement, l'Etat devrait accentuer les missions de contrôle pour favoriser la bonne gouvernance éducative. En effet, les environnements éducatifs sont suffisamment délétères, non équipés en matériels didactiques appropriés, ce qui est incompatible avec un paradigme de compétence. Le renforcement de la bonne gouvernance permet d'accélérer le processus d'équipement des établissements éducatifs en ressources didactiques et humaines nécessaires. Il revient aux formateurs

pédagogiques de multiplier le nombre de rencontres pédagogiques. Nous suggérons qu'elles passent de 1 à 3, à savoir 1 en début d'année pour donner l'orientation pédagogique, l'autre en cours d'année pour ajuster les pratiques enseignantes, et le dernier en fin d'année pour évaluer les pratiques enseignantes. Il est aussi souhaitable que lors des rencontres pédagogiques, des modules en rapport avec les pratiques enseignantes, la didactique de l'histoire, l'épistémologie, etc. soient inscrites à l'ordre de la formation. Nous encourageons les praticiens d'histoire à multiplier les plates formes d'échanges sur la didactique de l'histoire. Par cette démarche d'échanges d'expériences, ils trouveront eux même les solutions aux problèmes qu'ils rencontrent dans l'enseignement de l'histoire. A ce titre, nous suggérons qu'ils privilégient le recours à l'interdisciplinarité pour offrir une compréhension globale d'un concept. L'utilisation pédagogique des technocultures permet de pallier au manque de ressources didactiques qui accompagne la réforme APC. Il est important de mettre en place des mécanismes d'accompagnement à une utilisation exemplaire des dispositifs technoculturels. Dans ces conditions, les apprenants capitalisent les apprentissages en histoire avec la mise en place des actions qui contribuent à la sauvegarde de l'équilibre environnement-homme et homme-environnement.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES

- AMIN, M.E. (2005). *Social science Research Conceptions, Methodology and Analysis*. Kampala: Makerere University Printery.
- ASTOLFI, J.P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF Editeur
- AUDIGIER, F. (1997). *L'enseignement de l'histoire entre plusieurs logiques : logique chrono-logique, logique de la construction du savoir historien, logique des apprentissages, logiques de l'exposition*. Budapest, Euroclio.
- AUDIGIER, F. CRAHAY, M. & DOLZ, J. (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck.
- BELINGA BESSALA, S. (2014). *Didactique et professionnalisation des enseignants. Edition revue et augmentée*. Yaoundé : éditions CLE
- BONNEUIL, CH. FRESSOZ, J-B. (2013). *L'événement anthropocène : la terre, l'histoire et nous*. Paris : Seuil.
- BOUTINET, J-P. (2005). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses universitaires de France
- BRUNER, J. (1983). *Le développement de l'enfant, Savoir-faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- DARLENE PERNER (dir) (2005). *Changer les méthodes d'enseignement : la différenciation des programmes comme solution à la diversité des élèves*. Paris : UNESCO
- DEVELAY, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF éditeur.
- FEBVRE, L. (1952). *Combats pour l'histoire*. Première édition, Paris : Librairie Armand Colin.
- GOUPIL, G. & LUSIGNAN, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Paris : G. Morin.
- GRAWITZ, M. (2004). *Lexique des sciences sociales*. 8^e Edition, Paris : Daloz.
- HAMELINE, D., JORNOD, A., MALIKA BELKAÏD (1995). *L'école active : textes fondateurs*. Paris : PUF.
- HANS AEBLI (1951). *Didactique psychologique*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- JANNAERT, Ph. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique*. Coll. Perspectives en éducation et formation : De Boeck Supérieur.

- JONNAERT, Ph. (2009). *Compétences et socioconstructivisme*. (2eme édition). Bruxelles : Editions de Boeck Université.
- JONNAERT, Ph. ; MOUSSADAK ETTAYEBIE & DEFISE, R. (2009). *Curriculum et compétences : un cadre opératoire*. Bruxelles : De boerck.
- KIPRE, P (2002). *Inventaire critiques des manuels scolaires d'histoire en usage dans les pays francophones*. Paris : UNESCO.
- LAFORTUNE ET DEAUDELIN (2001). *Accompagnement socioconstructiviste, pour s'approprier une réforme en éducation*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- LE BOTERF, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives*. (5eme édition). Paris : Edition d'organisation.
- LIPMAN, M. (1995). *A l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck.
- MARTINEAU, R. (2012). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire a l'école : traite de didactique*. Québec : Presse de l'université du Québec.
- MIALARET, G. (1979). *Vocabulaire de l'éducation et sciences de l'éducation*. Paris : presse universitaire de France.
- MORANDI, F. (2002). *Pratiques et logiques en pédagogie*. Nathan Université
- NGOH, V. (1990). *Cameroun 1884-1985 : cent ans d'histoire*. Yaoundé, CEPER.
- OCTOBRE, S. (2018). *Les technocultures juvéniles : du culturel au politique*. Paris : Harmattan.
- PINSON, G. (2007). *Enseigner l'histoire, un métier, des enjeux (collège, lycée)*. Paris : Hachette.
- PROULX, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Presses de l'université du Québec
- REES, M. (2003). *Notre dernier siècle : la race humaine survivra-t-elle au XXIe siècle ?* livres de base.
- REMOND, R. (dir), (1998). *Être historien aujourd'hui*. Toulouse : Ed. Eres.
- REY, B. et STASZEWSKI, B. (2010). *Enseigner l'histoire aux adolescents, Démarches socio-constructivistes*. Bruxelles : de Boeck.
- ROEGIERS X. (2004). *Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles, De Boeck.
- ROEGIERS, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. (2eme édition), Bruxelles : De Boeck université.
- ROEGIERS, X. (2008). *L'approche par compétences en Afrique francophone : Quelques tendances*. Bruxelles. De Boeck université.

- ROMAINVILLE, M. (2007). *Ignorante du passé, la pédagogie universitaire est-elle condamnée à le revivre ? Quelques leçons de la longue histoire des méthodes actives*. Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- ROSSELLE, M. (2013). *Les MOOC : des dispositifs d'enseignement-apprentissage à personnaliser atelier Mooc*. Toulouse : EIAH.
- SINAÏ, A. (2013). *Penser la décroissance : politique de l'anthropocène*. Paris : Presses de sciences po.

ARTICLES, REVUES ET SOURCES WEBOGRAPHIQUES

- ABWA, D. (1997). Les hommes de l'histoire : quels modèles choisir pour les jeunes d'aujourd'hui ? In *la recherche en histoire et l'enseignement de l'histoire en Afrique centrale francophone : acte de colloque international de l'Institut d'histoire comparée des civilisations* (pp249-264). Aix-Marcel : université de Provence.
- ALLARD, L. (2007). Blogs, Podcast, Tags, Mashups, Locative Medias. *Le tournant expressiviste du web in document*. Repéré à <http://Irevues.inist.fr> consulté, le 20 Mai 2018.
- ALLARD, M. (1993). Le musée comme lieu d'apprentissage. *Vie pédagogique*, N°84, 41-43. Repéré à <http://www.researchgate.net> consulté, le 21 juin 2018.
- ALTET, M. (2010). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°10, 31-43. Repéré à <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1027> consulté, le 21 juin 2018.
- AUBIN-AUGER, MERCIER, A. BAUMANN, A-M. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer* 84 (19), 142-145. Repéré à <http://Irevues.inist.fr> consulté, le 22 juin 2018.
- BAREIL, C. (Août 2004). *La résistance au changement : synthèse et critique des écrits*. Cahier no 04-10 – HEC Montréal.
- BARNIER, G. (juillet 2017). *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*. Repéré à <http://www.icar.univ-lyon2.fr> consulté, le 20 mars 2016.
- BASQUE, J. (1999). Inforoute et technologie éducative à l'aube de l'an 2000. BOURBONNAIS, MT & SAUVE (dir). *Actes du XIIe colloque du conseil interinstitutionnel pour le progrès de la technologie éducative*. Télé université. Repéré à <http://www.R-libre.telug.ca> consulté, le 23 juin 2019.

- BELAËN, F. (2004). L'immersion comme nouveau mode de médiation au musée des Sciences, Étude de cas : la présentation du changement climatique. In : *Colloque Sciences, Médias et Société* (15-17 juin 2004). Lyon, ENS-LSH, repéré à http://sciences-medias.enslsh.fr/article.php3?id_article=7 consulté, le 26 juillet 2018.
- BIPOUPOUT et NKECCK BIDIAS (2015). Séminaire sur la révision des programmes. *Régulation des apprentissages en situation scolaire et de formation : enseignement des pratiques professionnelles*. Yaoundé : ENS.
- BOUTONNET, V. (2013). Typologie des usages des ressources didactiques par les enseignants d'histoire au secondaire du Québec. *Canadian journal of Education*, Repéré à <http://www.journal.sfu.ca> consulté, le 21 Octobre 2019.
- BOUTONNET, V. (2015). Pratiques déclarées d'enseignants d'histoire au secondaire en lien avec leurs usages des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique. *McGill Journal of Education. Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50 (2-3), 225–246. <https://doi.org/10.7202/1036431a> consulté, le 21 juin 2020.
- BRAUDEL, F. (1958). Histoire et Sciences sociales : La longue durée. In *Annales. Economies, sociétés, civilisations*. 13^e année, N. 4, 725-753.
- BRAUDEL, F. (1958). Histoire et sciences sociales. *La longue durée, Annales E.S.C.*, 13, 725-753. Repéré à <http://www.tel.archives-ouvertes.fr> consulté, le 02 juillet 2020.
- BRONCKART, J.-P. (2003). Constructivisme piagétien et interactionnisme vygotkien. Leurs apports à une conception des apprentissages et de la formation. In : FERRY, J.-M. & LIBOIS, B. (Eds), *Pour une éducation post nationale* (p. 129-147). Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.
- BRUCHESI, J. (1952). L'enseignement de l'histoire du Canada. *Report of the Annual Meeting*, 31(1), 1–13. <https://doi.org/10.7202/300324ar> consulté, le 12 mars 2019.
- BURGUIERE, A. & ODILE, J. (2006). L'école des Annales : une histoire intellectuelle. Repéré à <http://books.google.com> consulté, le 08 juillet 2021.
- CARIOU, D. (2012). Historisation de la didactique de l'histoire : démarches de pensée historique et apprentissage de l'histoire. *Les didactiques en question(s). Etat des lieux et perspectives pour la recherche en formation*, 69-78 : De Boeck.
- CARIOU, D. (2013). L'épistémologie des sciences sociales au cœur de la didactique de l'histoire. *La didactique au prisme de l'épistémologie. Une approche plurielle*, 135-146. Repéré à <http://www.tel.archives-ouvertes.fr> consulté, le 21 juin 2018.

- CARON, P. & CHATAINER, JM (2017). Un défi pour la planète : les objectifs de développement durable en débat. Repéré à <http://www.Books.Google.Com> consulté, le 13 mai 2020.
- CHEKOUR, M. LAAFOU, M. JANATI-IDRISSI, R. (2015). L'évolution des théories de l'apprentissage à l'ère du numérique. *Association EPI*. Repéré à <http://www.researchgate.net> consulté, le 14 Mai 2020.
- COQUERY-VIDROVITCH, C. (2013). L'historiographie africaine en Afrique. *Revue tiers monde* (26), 111-127.
- CORNU, B & VERAN, J-P. (2014). Le numérique et l'éducation dans un monde qui change : une révolution ? *in pédagogie et révolution numérique (dossier) 67*, Repéré à <http://www.researchgate.net> consulté, le 14 Mai 2020.
- CROS, F., DE KETELE, J-M., DEMBELE, M., DEVELAY, GAUTHIER, et al ('2009). *Etude sur les reformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Rapport de recherche : Centre international d'études pédagogiques (CIEP).
- CRUTZEN, P. (2007). La géologie de l'humanité : l'anthropocène. *Ecologie politique*, 141-148. Repéré à <http://www.cairn.info> consulté, le 15 Mai 2020.
- DARRAS, B. (2000). Multimédia et éducation à l'image. *Médiation et information*, n° 11. Repéré à <http://www.cairn.info> consulté, le 14 Mai 2020.
- DAVID CHRISTIAN (1991). The case for « big history ». *Journal of World history* 2 (2), 223-238. Repéré à <http://www.cairn.info> consulté, le 14 Mai 2020.
- DELEAGE, J-P & HEMERY, D. (1989). De l'éco-histoire à l'écologie monde. *L'homme et la société* 91(1), 13-30. Repéré à <http://www.tel.archives-ouvertes.fr> consulté, le 19 Mai 2020.
- DEMOUGEOT-LEBEL, J. & PERRET, C. (2011). Une formation pédagogique peut-elle modifier les conceptions de jeunes enseignants universitaires sur l'apprentissage et l'enseignement ? *Revue des sciences de l'éducation*, 37 (2), 327-354. <https://doi.org/10.7202/1008989ar> consulté, le 10 Avril 2020.
- DERMEUSE, M. (2013). *Elaborer un curriculum de formation et en assurer la qualité*. Penser la formation des professionnels de la santé, 315-330. Repéré à <http://www.rechergate.net> consulté, le 16 Mai 2020.
- DESSUS, Ph. (2008). Qu'est-ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 139-158. Repéré à <http://www.tel.archives-ouvertes.fr> consulté, le 15 Mai 2020.

- DIEUZEIDE, H. (1986). Réinventer la technologie de l'éducation. In *Revue Internationale de Pédagogie*, XXXII, Institut de l'UNESCO pour l'éducation. Repéré à <http://www.rechergate.net> consulté, le 14 Mai 2020.
- DUPUY, P. (2013). Louis XIV : protecteur des arts et des sciences. Histoire par les images (en ligne) repéré à <http://histoire-image.org/fr> consulté le 08 juillet 2021
- ESSOMBA, J-M. (1997). L'histoire ancienne du Cameroun est –elle possible ? in *la recherche en histoire et l'enseignement de l'histoire en Afrique centrale francophone : acte de colloque international de l'Institut d'histoire comparée des civilisations* (pp17-31). Aix-Marcel : Université de Provence.
- ÉTHIER, M.-A., LANTHEAUME, F., LEFRANÇOIS, D. & ZANAZANIAN, P. (2008). L'enseignement au Québec et en France des questions controversées en histoire : tensions entre politique du passé et politique de la reconnaissance dans les curricula. *Éducation et francophonie*, 36 (1), 65–85. <https://doi.org/10.7202/018090ar> consulté, le 19 juin 2020.
- EYEZO'O, S. (1997). L'enseignement de l'histoire dans le secondaire au cameroun. in *colloque international : la recherche en histoire et l'enseignement de l'histoire en Afrique centrale francophone*. Publication de l'université de Provence
- FANNY, G. (2011). L'identité numérique sous emprise culturelle. De l'expression de soi à sa standardisation. *Les Cahiers du numérique*, Vol. 7, 31-48 Repéré à <http://www.rechergate.net> consulté, le 12 Mars 2020.
- FORCIER, P. (février 2003). *Méthodes d'enseignement-stratégies d'enseignement-moyens d'enseignement*. Repéré à <http://www.infiressources.ca> consulté, le 03aout 2017.
- FOUCAMBERT, J. (1976). Apprentissage et enseignement. *Communication et langages*, n°32, 7-17. Repéré à <http://www.tel.archives-ouvertes.fr>, consulté le 05 Juin 2018.
- FOURGOUS, J.M. (2012). *Apprendre autrement » à l'ère numérique Se former, collaborer, innover : Un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances*. Repéré à http://www.refondonslecole.gouv.fr/wpcontent/uploads/2012/07/rapport_fourgous_apprendre_autrement_a_l_ere_numerique_fevrier_2012 Consulté, le 20 avril 2019.
- GARNIER, C. & SAUVE, L. (1999). Apport de la théorie de représentation sociale à l'éducation relative à l'environnement : conditions pour un design de recherche. *Education relative à l'environnement : regards-recherches-réflexions* (1), 65-77. <https://doi.org/10.7202/031912ar> consulté, le 12 septembre 2020.

- GONDRAN, N. & BOUTAUD (2014). Bienvenue dans l'anthropocène ? L'humanité confrontée aux limites de la biosphère. *La future métropole vue par 50 contributeurs*, 160-164. <http://dx.doi.org/emse01086004> consulté, le 13 aout 2019.
- HAYDN, T. & HARRIS, R. (2010). Pupil perspectives on the purposes and benefits of studying history in high school a viex from the UK. *Journal of curriculum studies* 42 (2), 241-261. Repéré à <http://.www.rechergate.net> consulté, le 09 Mai 2020.
- HAYDN, T., ALISON, S., ARTHUR, J.& HUNT, M. (2014). Learning to teach history in the secondary shool. A companion to school experience. Four édition, *Routledge*. Repéré à <http://.www.books.Google.com> consulté, le 14 juillet 2020.
- KAPTUE, L. (1997). La recherche en histoire et l'enseignement de l'histoire en Afrique centrale francophone. *in colloque international : la recherche en histoire et l'enseignement de l'histoire en Afrique centrale francophone*. Publication de l'université de Provence
- KONSTANTINOS VRYZAS, MELPOMENI TSITOURIDOU. (2011). Technologie, culture et éducation. *Synergies Sud-Est européen* n° 3, 15-34. Repéré à <http://.www.rechergate.net> consulté, le 05 Avril 2020.
- KRIEF, N. & ZARKET, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. Dans *Recherches de Gestion*, 95, 211-237. Repéré à <http://.www.rechergate.net> consulté, le 12 Avril 2020.
- LAFORTUNE, L. et DEAUDELIN, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste, pour s'approprier une réforme en éducation*. Presses de l'université du Québec.
- LANGE, J-M. & MARTINAND, J-L (2010). Curriculum de l'EDD : principes de conception et d'élaboration. In *Colloque International Education au développement durable et à la biodiversité : concepts, questions vives, outils et pratiques*. Digne Les Bains, 118-136.France.
- LAUTIER, N. & ALLIEU-MARY, N. (Janvier-mars 2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, N°162, 95-131. Repéré à : <http:// rfp.revues.org/926> consulté, le 22 avril 2017.
- LAUTIER, N. (2001). Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire. *Perspectives documentaires en éducation*, 53. Repéré à <http://. pascal-francis.inist.fr> consulté, le 12 septembre 2020.
- LE POLE DE L'EST (1992). L'enseignement et l'apprentissage : un cadre conceptuel. *Délégation collégiale du comité mixte de PERFORMA*, XIV, 243 Repéré à <http://www.tel.archives-ouvertes.fr> consulté, le 13 juin 2019.

- LE ROY LADURIE, E. (1970). Pour une histoire de l'environnement : la part du climat. *Annales, histoire, sciences sociales* 25(5), 1459-1470. Repéré à <http://www.rechergate.net> consulté, le 10 février 2018.
- LEBRUN, J. & LENOIR, Y. (2001). Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacents. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (3), 569–594. <https://doi.org/10.7202/009965ar> consulté, le 11 février 2020.
- LEDUC, D., MENARD, L. et LE COGUIEC, E. (2014). *Formation initiale et modèles d'enseignement de nouveaux enseignants au collégial*. Varia : Association internationale de pédagogie universitaire.
- Lefebvre, A. (1996). Technologies culturelles et rhétorique de démocratisation. *Hérmès* 20, université de de Toulouse-Le Mirail
- LEGENDRE (2004). Cognitivism et socioconstructivisme. In Jonnaert & M'batika (eds). *Les réformes curriculaires. Regards croisés*, 13-48. Repéré à <http://www.rechergate.net> consulté, le 15 Mars 2020.
- LEGENDRE, A. (2001). Favoriser l'émergence de changement en matière d'évaluation des apprentissages. *Vie pédagogique* N°120, 15-20 repéré à http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/htm/cours/cours_gcr/textes/capsule3htm consulté, le 28 juillet 2017.
- Legendre, M-F. (2004). Cognitivism et socioconstructivisme. In JONNAERT & M'BATIKA. *Les réformes curriculaires. Regards croisés*, 13-48. Repéré à <http://www.rechergate.net> consulté, le 11 Février 2020.
- LEGRIS, P. (2010). Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une « citoyenneté plurielle » (1980-2010). *Histoire de l'éducation*, 126. <http://journals.openedition.org/histoire-education> consulté, le 12 juin 2020.
- LEGROS, D., MAITRE DE PEMBROKE, E. TALBI, A. (2002). *Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias*. Repéré à <http://www.Researchgate.net> consulté, le 13 mai 2020.
- LENOIR, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* 12 (1), 9–29. Repéré à <http://www.erudit.org> consulté, le 12 janvier 2021.

- MARCHAND, Ph. (2002). Sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire. *Histoire de l'éducation*. Repéré à <http://journals.openedition.org/histoire-education/273> consulté, le 15 Mars 2020.
- MARIAUX ET GENEVOIS. (2007). Usages et enjeux des technologies de l'information et de la communication (TIC) en histoire-géographie et éducation civique. *Education & formations*, 76. Repéré à <http://www.blogs.univ-tlse.fr> consulté, le 13 février 2020.
- MARTINEAU, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. Repéré à <http://www.Benhur.telug.quebec.ca> consulté, le 15 Mai 2020.
- MASSIT-FOLLEA, F. (2002). Usages des Technologies de l'Information et de la Communication : acquis et perspectives de la recherche. In *Le Français dans le Monde, n°spécial de janvier*. Repéré à <http://www.rechergate.net> consulté, le 11 Avril 2017.
- MATTHEW, B. & HUBERMAN, M. (2003). ANALYSE DES DONNEES QUALITATIVE. De Boeck. Repéré à <http://www.books.google.com> consulté, le 20 Mars 2019.
- MEIRIEU, Ph. (1994). Méthodes pédagogiques. In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan université.
- MEIRIEU, Ph. (OCTOBRE 1995). *Les théories pédagogiques sont-elles faites pour être mises en pratique ?* Lyon 2 : Université LUMIERE.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (Mars 2007). Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège. *Les dossiers N°183*. paris : BRAXMEYER, N. & GUILLAUME, J.-C
- MOHAMED MILED. (2005). Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences. *La refonte de la pédagogie en Algérie*, 125-136. Repéré à <http://apprendre.auf.org> consulté, le 12 Janvier 2020.
- MONGO, Y. (1997). La nation comme produit de l'histoire : contribution à l'historiographie politique du Cameroun. In *la recherche en histoire et l'enseignement de l'histoire en Afrique centrale francophone : acte de colloque international de l'Institut d'histoire comparée des civilisations* (pp265-278). Aix-Marcel : université de Provence.
- NAYLA NAOUFAL. (2016). Connexions entre la justice environnementale, l'écologisme populaire et l'écocitoyenneté. *Vertigo-la revue électronique en sciences de l'environnement* 16(1). Repéré à <http://www.rechergate.net> consulté, le 05 Juin 2019.

- NKECK BIDIAS, R.S. (2003). *Problématique sur la didactique professionnelle dans la formation à l'enseignement au Cameroun*. In : *syllabus review*4(1), Yaoundé : ENS.
- NKOUMOU MELINGUI, G.B (2014). *Enseigner et apprendre l'histoire autrement*. Repéré à [http:// www.hist.aujd-cam.fr](http://www.hist.aujd-cam.fr) Consulté, le 20 avril 2017.
- OCTOBRE, S. (2014). Les enfants du numérique : mutations culturelles et mutations sociales. *Informations sociales*, N181, 52-60. Repéré à [http://.www.rechergate.net](http://www.rechergate.net) consulté, le 18 Mars 2020.
- OCTOBRE, S. (2017). L'enfant et les techno-cultures : mutations culturelles et transformations sociales. *Pratiques*, 175-176. <https://journals.openedition.org/questionsvives/237> consulté, le 20 Mai 2020.
- PASCALE BARTHELEMY (2010). L'enseignement dans l'Empire colonial français : une vieille histoire ? *Histoire de l'éducation*. <http://journals.openedition.org/histoire-education/2252> consulté, le 15 Novembre 2018.
- PERAYA, D. CHARLIER, B & DESCHRYVER, N. (2006). L'analyse de dispositifs technopédagogique : comment rendre compte des effets de l'introduction des innovations ? Repéré à [http : //www.archive-ouverte.unige.ch](http://www.archive-ouverte.unige.ch) consulté, le 12 Juin 2020.
- PERRENAUD, Ph. (2000). L'approche par compétences une réponse à l'échec scolaire ? In : *AQPC réussir au collégial de l'association de pédagogie collégiale*, Montréal, en ligne www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html
- PERRENOUD, Ph. (2002). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* université de Genève, en ligne : www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html
- PFEUTI, S. (mai 1996). Représentations sociales : quelques aspects théoriques et méthodologiques. *Vous avez dit pédagogie... N° 42*, université de neuchatel
- POISSON, Y. (2011). *La recherche qualitative en éducation*. Repéré à [http://.www.Books.google.com](http://www.Books.google.com) consulté, le 13 janvier 2021
- RABY, C. (2004). Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication en classe. Université de Montréal. Repéré à [http : //www.tel.archives-ouvertes.fr](http://www.tel.archives-ouvertes.fr) consulté, le 12 Octobre 2020.

- RABY, C. (2005). Le processus d'intégration des technologies de l'information et de la communication. L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques, 79-95. Repéré à <http://www.rechergate.net> consulté, le 13 Mai 2020.
- REVERDY, C. (février 2013). Des projets pour mieux apprendre ? *Veille et Analyses no 82* : Institut français de l'éducation.
- ROBINAULT, K. (2006). *Différentes approches de l'enseignement et de l'apprentissage : Approches transmissive, béhavioriste, gestaltiste, constructiviste et socioconstructiviste pour l'apprentissage et l'enseignement*. Repéré à <http://www.uhearst.ca> Consulté, le 17 juillet 2017.
- Roegiers,X. - en guise d'introduction : élaborer un curriculum aujourd'hui. Repéré à <http://www.pdf.semanticscholar.org> consulté, le 16 Mars 2018.
- ROSSELINI, M. (1999). Les mots sans guère de choses : *la praelectio*. *Langue Française* (121), 28-35. Repéré à <http://www.persée.net> consulté, le 08 juillet 2021.
- SAUVE, L. (1997). L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origines théoriques et applications à la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (1), 169–187. <https://doi.org/10.7202/031912ar> consulté, le 12 Juillet 2020.
- SCOTTO, I. (2018). *L'anthropocène : un concept socioscientifique pour une éducation au développement durable ?* Repéré à <http://www.Researchgate.net> consulté, le 11 juin 2020.
- SENSEVY, G. & RIVENC, J.P. (2003). Un enseignement de l'histoire au cours moyen : questions didactiques. *Revue Française de Pédagogie*, n° 144, 69-83.
- SMITH, B. O. (1963). Toward a theory of teaching . In A. A. BELLACK (dir.), *Theory and research in teaching*. 1-10, New York : Teachers college press.
- SORIN, N., POULIOT, S. & DUBOIS MARCOIN, D. (2007). Introduction à l'approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 277–286. <https://doi.org/10.7202/017876ar> consulté, le 11 Août 2020.
- THOUIN, M. (2020). La didactique : essentielle, mais menacée. *Didactique*, 1(1), 61-86. <https://doi.org/10.37571/2020.0104> consulté, le 11 septembre 2020.
- TUPIN, F. DOLZ, J. (2008). Du périmètre des situations d'enseignement-apprentissage. *Les dossiers des sciences de l'éducation* (19), 141-156 Repéré à <http://www.tel.archives-ouvertes.fr> consulté, le 09 Septembre 2019.

- VEZIER, A. (2012). La leçon de Braudel, récit et problème en histoire. *Le cartable de clio, revue suisse sur les didactiques de l'histoire*, 99-110.
- WALTER, F. (1994). L'historien et l'environnement : vers un nouveau paradigme. *Natures sciences et sociétés* 2(1), 31-39. Repéré à [http : //www.tel.archives-ouvertes.fr](http://www.tel.archives-ouvertes.fr) consulté, le 13 Avril 2019.
- WANLIN, Ph. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives* 3 (3), 243-272. Repéré à [http://.www.rechergate.net](http://www.rechergate.net) consulté, le 14 Mars 2020.
- YANA, S. D. (1993). Un essai de triangulation méthodologique : La recherche sur les relations entre la fécondité, la famille et l'urbanisation chez les Bamiléké et les Bèti (Cameroun). *Bulletin de l'APAD* [En ligne], 6 | mis en ligne le 10 mars 2008. Repéré à <http://journals.openedition.org/apad/254> consulté, le 07 septembre 2020.

THESES

- BOUTONNET, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie des usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*. Thèse soutenue à l'université de Montréal pour l'obtention du diplôme de Doctorat Ph. D
- DJEUMENI TCHAMABE, M. (2010). *Les pratiques pédagogiques des enseignants avec les TIC au Cameroun entre politiques publiques et dispositifs techno-pédagogiques ; compétences des enseignants et compétences des apprenants ; pratiques publiques et pratiques privées*. *Education*. Thèse présentée pour l'obtention du diplôme de Doctorat Ph.D à l'Université Rene Descartes - Paris V
- DUQUETTE, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique : Elaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de Doctorat en didactique pour l'obtention du diplôme de Doctorat PhD.
- MOISAN, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*. Thèse soutenue à l'université de Montréal en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat PhD.

MEMOIRES

- DUTOIT, L. (2012). *Enseignement de type transmissif ou socio-constructiviste ? une comparaison entre deux séquences d'enseignement de droit au gymnase*. Mémoire professionnel dans le cadre du programme de Master enseignement secondaire II, HEP Lausanne.
- NGONG, J. (2019). *Résistance à la mise en place des méthodes actives dans les pratiques enseignantes en histoire et difficultés des apprenants à développer les compétences*. Mémoire de fin d'étude en vue de l'obtention du diplôme de Master en sciences de l'éducation, université de Yaoundé I, faculté des sciences de l'éducation.
- ROCH, M-J. (2016). *Les conceptions de l'apprentissage chez le futur(e)s enseignant(e)*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, université du Québec à Montréal.
- TANEGOUONG, Y (2018). *Enseignement de l'histoire par la techno pédagogie et optimisation des performances scolaires : étude menée au collège F.X. Vogt de 3^e B*. mémoire de fin d'étude en vue de l'obtention du diplôme de Master en sciences de l'éducation, université de Yaoundé I, faculté des sciences de l'éducation.

DICTIONNAIRES

- DE LANDSHEERE, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Presses Universitaires de Laval.
- DE LANDSHEERE, G. (1991). *Dictionnaire de psychologie*. (dir) Dorot, R. & parot, F. Paris : ESF.
- DICTIONNAIRE DE L'ACADEMIE FRANÇAISE (1798). 5^e Edit. Éditions ebooks France
- FUTURA PLANETE (s.d). *Anthropocène*. In *futura planète*. Repéré à <http://www.futura-sciences.com> consulté, le 08 aout 2020.
- GEOLOGIE (2018). *Qu'est-ce que l'anthropocène ?* repéré à <http://www.géo.fr> consulté, le 08 aout 2020.
- LAROUSSE (s.d.). *Apprentissage*. In *le Dictionnaire en ligne*. Repéré à <http://www.google.fr> Consulté, le 31 juillet 2020.
- LAROUSSE (s.d.). *Concept*. In *le Dictionnaire en ligne*. Repéré à <http://www.google.fr> Consulté, le 31 juillet 2020.

- LAROUSSE (s.d.). Enseignement. In le *Dictionnaire en ligne*. Repéré à <http://www.google.fr> Consulté, le 31 juillet 2020.
- LAROUSSE. (2011). *DICTIONNAIRE DE LANGUE FRANCAISE*. Paris : Harmatan
- RAYNAL, F. et RIEUNIER, A. (2010). *PEDAGOGIE, DICTIONNAIRE DES CONCEPTS CLES. APPRENTISSAGE, FORMATION, PSYCHOLOGIE COGNITIVE*. 8^e édit. Paris : Esf-Editeur.

DOCUMENTS OFFICIELS

- CONFÉRENCE DES NATIONS UNIES SUR LE COMMERCE ET LE DÉVELOPPEMENT. (2018). *Rapport sur la technologie et l'innovation : les technologies de pointe au service du développement durable*. Nations unies. Repéré à <http://www.onu.org>
- FOMO, M-A. (2017). Changements climatiques et indicateurs de mesures. Atelier sur les statistiques de l'environnement à la mise en œuvre de la CDSE 2013. INS Cameroun
- MINISTERE DE L'ENVIRONNEMENT, DE LA PROTECTION DE LA NATURE ET DU DEVELOPPEMENT DURABLE (2015). *Plan national d'adaptation aux changements climatiques du Cameroun*.
- MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES (2012). *Programmes d'études d'histoire :6-5eme*
- MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES (2014). *Programmes d'études d'histoire :4-3eme*
- OFFICE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DE LA PROMOTION DU TRAVAIL. *Développement des compétences génériques des formateurs : les méthodes pédagogiques*. Maroc : BAHAR, R. et MADANI, Y.
- PASEC (2014). *PERFORMANCES DU SYSTEME EDUCATIF CAMEROUNAIS : COMPETENCES ET FACTEURS DE REUSSITE AU PRIMAIRE*. CONFEMEN : Dakar

ANNEXES

ANNEXE 1 : AUTORISATION DE RECHERCHE

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES
DISCIPLINES



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTEMENT OF DIDACTICS

Le Doyen

N°...239.../20/UYI/FSE/VDSSE

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Pr. Moïse MOUPOU**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant **Jacques NGONG ATEMBONE**, matricule **15X3699**, est inscrit en Doctorat, Département : **Didactique des Disciplines**, Spécialité : **didactique de l'histoire**.

L'intéressé effectue des travaux de recherches sous la codirection du **Pr. Simon BELINGA BESSALA** et du **Dr. Gilbert MBENG DANG** en vue de la préparation du diplôme de Doctorat, PhD. Son thème porte sur : *l'enseignement de l'histoire à l'ère anthropocène : proposition des dispositifs didactiques basés sur l'éco-histoire et les technocultures*

Je vous saurai gré de bien vouloir mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider.

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



Fait à Yaoundé, le 01 SEPT 2020

Pour le Doyen et par ordre


DONGO Etienne
Professeur

ANNEXE 2 : AUTORISATION DE DESCENTE SUR LE TERRAIN

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix - Travail - Patrie

MINISTÈRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

DÉLÉGATION RÉGIONALE POUR LE CENTRE

DÉLÉGATION DÉPARTEMENTALE DU MFOUNDI

SERVICE DES AFFAIRES ADMINISTRATIVES ET FINANCIERES

BUREAU DES AFFAIRES GENERALES
B.P. : 33 097 YAOUNDÉ TEL. : 222 22 84 68

L0193
N°...../21/L/MINESEC/DRES-CE/DDES-MF/SAAF/BAC

REPUBLIC OF CAMEROON
Peace - Work - Fatherland

MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION

REGIONAL DELEGATION FOR THE CENTRE

DIVISIONAL DELEGATION FOR MFOUNDI

FINANCIAL AND ADMINISTRATIVE AFFAIRS OFFICE

GENERAL AFFAIRS OFFICE
P.O.BOX : 33 097 YAOUNDÉ TEL. : 222 22 84 68

Yaoundé, le 04 FEV 2021

LE DÉLÉGUÉ DÉPARTEMENTAL

A

Monsieur Jacques NGONGATEMBONE,
Doctorant en Sciences de l'Éducation,
Didactiques des Disciplines.
UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I
Tél : 690 257 542

OBJET : *Votre demande d'autorisation de recherche
dans les établissements secondaires du Mfoundi.*

Monsieur,

Faisant suite à votre demande d'une autorisation de recherche sur le thème
« *l'enseignement de l'histoire à l'ère anthropocène : introduction des dispositifs
relatifs à l'éco-histoire et aux technocultures* ».

J'ai l'honneur de vous marquer mon accord.

En conséquent, je vous invite à vous rapprocher des chefs d'établissements
concernés afin de vous accorder sur les modalités pratiques de votre activité, et
dans le strict respect des termes de références de vos travaux de recherche.



ANNEXE 3 : FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT A LA RECHERCHE

Pour respecter les démarches du chercheur, nous avons défini pour chaque type de participant un consentement de recherche dont la teneur suit.

1. Thème de la recherche

Le thème de notre recherche est intitulé : *l'enseignement de l'histoire à l'ère anthropocène : introduction des dispositifs relatifs à l'éco-histoire et aux technocultures*

2. Présentation du chercheur

Nous sommes étudiants en cycle de Doctorat, inscrits à l'université de Yaoundé I, faculté des sciences de l'éducation, département de didactique des disciplines. L'option de recherche est la didactique de l'histoire. La thématique de notre recherche est intitulée : *l'enseignement de l'histoire à l'ère anthropocène : introduction des dispositifs relatifs à l'éco-histoire et aux technocultures*. L'objectif de notre recherche est de comprendre le sens de l'enseignement de l'histoire à l'école. Au cours de notre recherche, nous formulons l'hypothèse que l'introduction d'un enseignement relatif à l'éco-histoire par les technocultures prépare les apprenants à mieux vivre dans les conditions de l'anthropocène.

3. Source de financement

Cette recherche est finalisée par nos ressources personnelles.

4. Invitation à participer à la recherche

La faculté des sciences de l'éducation, notamment le département de didactique des disciplines entend former des chercheurs qui contribuent à l'amélioration des pratiques enseignantes, donc à l'amélioration du système éducatif du Cameroun. Dans ce sens, nous sollicitons des participants dans le but de recueillir des données qui pourront nous aider à mieux comprendre le sens de l'enseignement de l'histoire au Cameroun. Nous vous invitons à lire ce formulaire d'information afin de décider si vous êtes intéressés de participer à cette recherche. N'hésitez pas à poser des questions. Merci

5. Nature de cette recherche

Cette recherche témoigne d'un intérêt certain pour la science, la pédagogie, la didactique et l'histoire. Elle ouvre les horizons d'une révision des programmes d'études en histoire dans

la perspective d'y introduire des thématiques en rapport avec les crises écologiques et sanitaires. Mais aussi, d'accompagner les praticiens du non recours à une utilisation exemplaire des technocultures crédo de l'école du 21^e siècle. La finalité est de développer chez les apprenants une éco-citoyenneté perceptible à travers une conscience historique et écologique.

6. Déroulement de la recherche

Le participant à cette recherche est invité à donner son opinion, ses appréhensions, ses arguments, sa compréhension du sens de l'enseignement de l'histoire à l'école. Dans cet optique, un entretien est requis selon la disponibilité du participant. Les données produites sont recueillies à l'aide d'un magnétophone et subiront le processus de transcription et d'analyse. Pour participer à cette recherche, il faut déjà présenter certains critères que nous avons définis et qui diffèrent selon la catégorie de participants :

Pour les inspecteurs :

- Être inspecteur national en histoire (le grade) ;
- Avoir de l'intérêt pour le sujet de recherche ;
- Faire preuve d'une certaine disposition d'esprit, etc.

Pour les enseignants

- Être un enseignant d'histoire (PLEG) exerçant dans un établissement de la ville de Yaoundé ;
- Jouir d'une responsabilité d'AP dans l'établissement ;
- Avoir de l'intérêt pour le sujet de recherche ;
- Faire preuve d'une certaine disposition d'esprit, etc.

Pour les apprenants :

- Faire partir du domaine d'enseignement général
- Être apprenant de la 6^e en 3^e
- Faire montre des compétences en histoire (selon leur performance scolaire en histoire)
- Être disponible et volontaire
- Avoir de l'intérêt pour la recherche

La durée de l'activité oscille entre 1h et 2heures selon les participants. Le chercheur est amené à se déplacer pour rencontrer le participant dans son lieu de travail. Toutefois, un rendez-vous est pris en avance pour éviter toute surprise désagréable.

7. Avantages de participation à la recherche

Le participant à cette recherche ne retirera aucun avantage direct. Toutefois, il pourra améliorer ses connaissances de l'enseignement de l'histoire dans les écoles. Par ailleurs, le chercheur envisage la possibilité de soulager les participants de la fatigue générée par ces activités. Pour cela, le participant aura droit à des rafraichissants et un casse-croute à la fin de l'activité.

8. Inconvénients et les risques de participation à la recherche

Cette recherche ne véhicule aucun risque majeur pour les participants. Toutefois, les séances d'entretien sont condensées à un rythme soutenu par les participants. Au moindre malaise signalé, le participant interrompt sa participation. Le chercheur envisage une forte possibilité de soulager le participant de son état de fatigue en lui offrant des casse-croutes.

9. Confidentialité du participant à la recherche

Toutes les informations obtenues dans le cadre de recherche sont exploitées dans le cadre de cette recherche. Pour cela, ces informations sont enregistrées, codées et anonymes pour assurer votre sécurité. Les données sont conservées pour d'éventuelles recherches et sont consultables par toute personne intéressée par ce sujet de recherche.

10. Consentement et assentiment

Le participant à cette recherche atteste qu'il a été informé de la nature et des modalités de participation à la dite recherche. Après réflexion, il accepte de participer à cette étude.

Nom du participant, signature et date.

ANNEXE 4 : FICHE D'ENQUETE EXPLORATOIRE

Cette étude est un diagnostic qui veut relever les conceptions dominantes des enseignants d'histoire sur la nature de l'histoire et de son enseignement à l'école. Pour cela, nous allons utiliser, tout en y ajoutant d'autres éléments, le questionnaire élaboré par Chilcoast et Ligon (1990) aux Etats-Unis et qui pourrait aussi bien s'appliquer au Cameroun.

Question N°1 Ce qu'est l'histoire ?	a	Un processus intellectuel
	b	Un mode de pensée servant à développer la conscience politique
	c	Un ensemble de connaissance à propos du passé
	d	L'étude des actions des humains et de l'humanité
	e	Un vecteur d'instruction civique
	f	Un moyen pour comprendre la société et le présent
	g	Un moyen et un prétexte pour développer des valeurs
	h	Un vecteur de transmission d'un héritage culturel

Relevez dans le tableau, la lettre correspondante à votre réponse /_____ /

Question N°2 Pourquoi enseigner l'histoire à l'école ?	a	Pour apprendre « comment l'historien fait de l'histoire » et amener les élèves à devenir capables d'utiliser cette méthode
	b	Pour apprendre une façon de penser à propos des réalités sociales et développer une sensibilité particulière
	c	Pour connaître une grande quantité de faits historiques, signe distinctif des élèves bien éduqués. L'histoire trouve sa légitimité en elle-même
	d	Pour acquérir les connaissances sur le développement des humains afin de mieux comprendre leurs comportements et leurs réalisations
	e	Pour fournir les assises de la citoyenneté responsable en présentant les connaissances factuelles qu'un citoyen éduqué devrait connaître de façon à bien mener sa vie privée et assurer ses responsabilités publiques
	f	Pour apporter des clés de lecture de la réalité sociale et de son

		développement
	g	Pour aider les jeunes à se construire un système de valeurs personnelles et certains principes de vie privée et publique. Fonction morale
	h	Pour transmettre un héritage culturel d'une génération à l'autre

Relevez dans le tableau, la lettre correspondante à votre réponse / _____ /

Question N°3 Comment enseigner l'histoire à l'école ?	a	Approche active : utilisation par les élèves de la méthode historique ; faire apprendre le raisonnement hypothéticodéductif, utilisation de documents et les technologies éducatives
	b	Développer les attitudes et des habiletés à construire des opinions fondées et contextualisés dans le temps afin de porter des jugements évaluatifs et des points de vue mieux fondés
	c	Exposés magistraux, faire mémoriser et organiser des faits historiques. Devoirs à la maison faits à l'aide du manuel
	d	Faire apprendre aux élèves des comportements tels que la tolérance, l'empathie et la patience issus de la sagesse de l'humanité et des coutumes
	e	Valoriser les idéaux et les attitudes patriotiques. Etudier les personnages et les actions héroïques et les proposer comme modèles d'inspiration aux jeunes. Valoriser les rituels nationaux, l'engagement émotif à la nation. Enseigner un ensemble de faits choisis qui rehaussent la gloire de la nation
	f	Dans un cadre de référence sur le fonctionnement de la société. Développer des capacités intellectuelles et sociales associées à une compétence à lire la société
	g	Analyser des situations de conflits de valeurs, considérer des alternatives et les conséquences. Proposer des décisions fondées rationnellement. Proposer des études de cas de vie sociale
	h	Proposer un point de vue nationaliste. Faire ressortir le système de valeurs nationales comme étant le fondement incontournable de la réalité sociale

Relevez dans le tableau, la lettre correspondante à votre réponse / _____ /

MERCI POUR VOTRE COLLABORATION

ANNEXE 5 : GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSE AUX INSPECTEURS

Nous sommes étudiants en cycle de Doctorat, inscrits à l'université de Yaoundé I, faculté des sciences de l'éducation, département de didactique des disciplines. L'option de recherche est la didactique de l'histoire. La thématique de notre recherche est intitulée : *l'enseignement de l'histoire à l'ère anthropocène : introduction des dispositifs relatifs à l'éco-histoire et aux technocultures*. L'objectif de notre recherche est de comprendre le sens de l'enseignement de l'histoire à l'école. Au cours de notre recherche, nous formulons l'hypothèse que l'introduction d'un enseignement relatif à l'éco-histoire par les technocultures prépare les apprenants à mieux vivre dans les conditions de l'anthropocène.

Thème 1 : Définition et buts de l'enseignement de l'histoire à l'école

- Comment pouvez-vous définir l'histoire ?
- Pourquoi l'enseigne-t-on à l'école ?

Thème 2 : enseignement de l'histoire dans les conditions de l'anthropocène

- Comment s'est opérée la réforme des programmes d'études en histoire au collège depuis 2014 ?
- Y'a-t-il actuellement un lien dans les programmes d'histoire qui mettent en exergue l'anthropocène, les crises écologiques, notamment le changement climatique et les crises sanitaires et l'éco-citoyenneté des apprenants ?
- Quel bilan pouvez-vous dresser de l'utilisation des technocultures dans les pratiques de classe en l'histoire ?

Thème 3 : apports d'une introduction d'un enseignement de l'éco-histoire par les technocultures sur les conditions de vie des apprenants

- Pensez-vous que l'enseignement de l'histoire telle qu'elle se fait actuellement dans les établissements scolaires soit capable d'outiller les apprenants à mieux vivre les crises écologiques actuelles ?
- Quels pourraient être l'apport de l'introduction dans les programmes d'études en histoire de l'éco-histoire sur les apprenants ?
- Quelles suggestions faites-vous pour l'amélioration des programmes d'études actuellement implémentés dans les collèges et lycées du Cameroun ?

Merci de votre collaboration

ANNEXE 6 : GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSE AUX ENSEIGNANTS (AP)

Nous sommes étudiants en cycle de Doctorat, inscrits à l'université de Yaoundé I, faculté des sciences de l'éducation, département de didactique des disciplines. L'option de recherche est la didactique de l'histoire. La thématique de notre recherche est intitulée : *l'enseignement de l'histoire à l'ère anthropocène : introduction des dispositifs relatifs à l'éco-histoire et aux technocultures*. L'objectif de notre recherche est de comprendre le sens de l'enseignement de l'histoire à l'école. Au cours de notre recherche, nous formulons l'hypothèse que l'introduction d'un enseignement relatif à l'éco-histoire par les technocultures prépare les apprenants à mieux vivre dans les conditions de l'anthropocène.

Thème 1 : Définition et buts de l'enseignement de l'histoire à l'école

- Selon vous, comment pouvez-vous définir l'histoire ?
- Pourquoi l'enseigne-t-on à l'école ? quels buts ou finalités ?

Thème 2 : enseignement de l'histoire dans les conditions de l'anthropocène

- Pensez-vous que les programmes d'études en l'histoire vous permettent de faire le lien avec les crises écologiques et sanitaires que vit actuellement la planète ? Pouvez-vous nous expliquer votre pensée ?
- Vos pratiques enseignantes actuelles sont définies par le paradigme de l'APC, pouvez-vous nous les présenter clairement ? intègrent-elles les TIC ?
- Selon vous, pourrait-on établir une relation entre l'enseignement de l'histoire tel que pratiqué dans nos établissements scolaires et une certaine éco-citoyenneté des apprenants ?

Thème 3 : apports d'une introduction d'un enseignement de l'éco-histoire par les technocultures sur les conditions de vie des apprenants

- Pensez-vous que l'enseignement de l'histoire tel que vous le faite soit capable d'outiller les apprenants à mieux vivre les crises écologiques actuelles ?
- Quels pourraient être l'apport de l'introduction dans les programmes d'études en histoire de l'éco-histoire sur les conditions de vie des apprenants ?
- Quelles limites trouvez-vous aux programmes d'études en histoire ? quelles suggestions à l'utilisation exemplaire des technocultures dans les pratiques de classe en histoire

Merci de votre collaboration

ANNEXE 7 : FOCUS GROUP AVEC LES APPRENANTS DU PREMIER CYCLE GENERAL

Nous sommes étudiants en cycle de Doctorat, inscrits à l'université de Yaoundé I, faculté des sciences de l'éducation, département de didactique des disciplines. L'option de recherche est la didactique de l'histoire. La thématique de notre recherche est intitulée : *l'enseignement de l'histoire à l'ère anthropocène : introduction des dispositifs relatifs à l'éco-histoire et aux technocultures*. L'objectif de notre recherche est de comprendre le sens de l'enseignement de l'histoire à l'école. Au cours de notre recherche, nous formulons l'hypothèse que l'introduction d'un enseignement relatif à l'éco-histoire par les technocultures prépare les apprenants à mieux vivre dans les conditions de l'anthropocène.

Thème 1 : Définition et buts de l'enseignement de l'histoire à l'école

- Quelle est la définition de l'histoire ?
- Pourquoi étudie-t-on l'histoire à l'école ?

Thème 2 : finalités d'un enseignement de l'éco-histoire par les technocultures au collège

- Abordez-vous des sujets de l'éco-histoire avec votre professeur d'histoire ? quelques exemples
- Pensez-vous que l'étude de l'éco-histoire vous permettrait de mieux comprendre les réalités actuelles dans notre société ?
- Lors des pratiques de classe en histoire, faites-vous recours aux TIC ? décrivez le déroulement de vos séances de cours en histoire

Thème 3 : apports d'une étude de l'éco-histoire par les diapositives, vidéoprojecteur, etc. sur les conditions de vie en société

- Si vous étudiez l'éco-histoire, quelles habiletés seront développés en vous ? Quels impacts sur votre manière de vivre dans la société ?
- Quelles suggestions faites-vous pour l'amélioration de l'enseignement de l'histoire à l'école ?

Merci de votre collaboration

ANNEXE 8 : GRILLE D'OBSERVATION D'UNE PRATIQUE ENSEIGNANTE EN HISTOIRE

Classe :

Leçon dispensée :

Heure :

Différentes rubriques d'observation	Eléments à observer	Indices recherchés	Présence	Absence
Justification de la leçon	Situation-problème	Recours à des exemples sur l'environnement		
	Catégories d'actions	Prise en compte des tendances écologiques		
	Contextualisation des apprentissages	Justification des apprentissages		
Activités d'enseignement	Outils didactiques	Dispositifs liés aux TIC		
	Techniques actives d'enseignement	Travail en groupe		
Activités de consolidation	Activités de remédiation	Production des apprenants		

NB : noter la présence ou l'absence de l'indice recherché.

ANNEXE 9 : GRILLE D'ANALYSE DE DOCUMENT

Questions	Explications
Titre du document Date Source	
Thème	
Quel est le phénomène étudié ?	
Importance ou portée du document	
Bref résumé du contenu	
Que retenir de ce phénomène par rapport à la thématique de recherche ?	

TABLE DES MATIERES

.....	i
SOMMAIRE	i
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES SIGLES, ABREVIATIONS ET ACRONYMES	iv
LISTE DES ILLUSTRATIONS	vi
LISTE DES ANNEXES	viii
RESUME	ix
ABSTRAT	x
INTRODUCTION GENERALE	1
.....	8
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE DE L’ETUDE	8
CHAPITRE 1 : ENSEIGNEMENT DE L’HISTOIRE A L’ERE ANTHROPOCENE : PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE	9
1.1. ENSEIGNEMENT DE L’HISTOIRE A L’ECOLE : DE LA LEGITIMATION DE L’ETAT-NATION A LA DECOLONISATION DES MENTALITES ET LA FORMATION DE L’ECO-CITOYEN	9
<i>1.1.1. Légitimation de l’Etat-Nation</i>	<i>10</i>
<i>1.1.2. Construction des identités collectives</i>	<i>12</i>
<i>1.1.3. Décolonisation des mentalités et formation à l’eco-citoyenneté</i>	<i>15</i>
<i>1.1.4. Enseigner l’histoire avec les technocultures</i>	<i>18</i>
1.2. PROBLEME DE RECHERCHE : DES PERSPECTIVES THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES DE L’ENSEIGNEMENT DE L’HISTOIRE AU CAMEROUN NON ACTUALISEES AUX CONDITIONS DE VIE DANS L’ANTHROPOCENE	19
1.3. QUESTION DE RECHERCHE	24
1.4. OBJECTIFS DE L’ETUDE	25
<i>1.4.1. Objectif général</i>	<i>25</i>
<i>1.4.2. Objectifs spécifiques</i>	<i>25</i>
1.5. INTERETS DE NOTRE ETUDE	25
<i>1.5.1. Sur le plan scientifique</i>	<i>25</i>

1.5.2.	<i>Sur le plan de la didactique de l'histoire</i>	26
1.5.3.	<i>Sur le plan social</i>	26
1.6.	DELIMITATION DE L'ETUDE	27
1.6.1.	<i>Délimitation thématique</i>	27
1.6.2.	<i>Délimitation temporelle</i>	28
1.6.3.	<i>Délimitation géographique</i>	28
1.7.	CLARIFICATIONS CONCEPTUELLES DES TERMES DE LA RECHERCHE	29
1.7.1.	<i>Enseignement</i>	29
1.7.2.	<i>Apprentissage</i>	34
1.7.3.	<i>Enseignement/Apprentissage</i>	41
1.7.4.	<i>Pratiques enseignantes</i>	43
1.7.5.	<i>Curriculum</i>	45
1.7.6.	<i>Histoire</i>	47
1.7.7.	<i>Eco-histoire</i>	48
1.7.8.	<i>Anthropocène</i>	50
1.7.9.	<i>Technocultures</i>	51
1.7.10.	<i>Eco-citoyenneté</i>	53
CHAPITRE 2 : MISE EN PLACE D'UN ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ADAPTE A L'ANTHROPOCENE : SYNTHESE DES ECRITS, EXPLICATIONS THEORIQUES ET OPERATIONNELLES..... 55		
2.1.	BILAN RECENT DES RECHERCHES EN LIEN AVEC NOTRE QUESTION DE RECHERCHE	56
2.1.1.	<i>Vers la constitution de l'histoire en matière d'enseignement à l'école.</i>	56
2.1.2.	<i>Influences de l'école des annales et de l'histoire totale dans l'élargissement des perspectives didactiques en histoire.</i>	58
2.1.3.	<i>Cameroun sous administration coloniale : quel paradigme pour l'enseignement de l'histoire à l'école ?</i>	61
2.1.4.	<i>Le Cameroun post-colonial : quel paradigme pour l'enseignement de l'histoire dans les écoles.</i>	62
2.1.5.	<i>Ouvrages généraux à l'enseignement de l'histoire dans les écoles du Cameroun : entre dogmatisme de l'histoire institutionnelle, exclusion des expériences dissidentes et échec de la construction de la nation Camerounaise.</i>	65
2.1.6.	<i>Historiographie et enseignement de l'histoire au Cameroun : problèmes et perspectives.</i>	68
2.1.7.	<i>Fondements de l'enseignement de l'histoire à l'école.</i>	69
2.1.8.	<i>Pratiques enseignantes en histoire</i>	73
2.1.9.	<i>Problématiques de l'usage des moyens pédagogiques en classe d'histoire</i>	87
2.1.10.	<i>Evaluation des apprentissages dans une classe d'histoire.</i>	90

2.1.11.	<i>Enseigner l'histoire par les technocultures.....</i>	93
2.1.12.	<i>Enseigner l'histoire pour mieux vivre dans les conditions de l'anthropocène</i>	97
2.2.	APPROCHES THEORIQUES D'UN ENSEIGNEMENT DE L'ECO-HISTOIRE A L'ECOLE.....	100
2.2.1.	<i>Histoire globale de Braudel (1958).....</i>	100
2.2.2.	<i>Big history de David Christian (1991a, 2013b, 2018c).....</i>	102
2.2.3.	<i>Transposition didactique de Chevallard (1985)</i>	103
2.2.4.	<i>Modèle de Raisonnement historique de Lautier (1997a, 2001b)</i>	108
2.2.5.	<i>Interventions éducatives en histoire : Lenoir (1991) ; Boutonnet (2015)</i>	110
2.2.6.	<i>Théorie critique de l'éducation à l'environnement de Sauvé (1997).....</i>	112
2.2.7.	<i>Théorie des représentations sociales de l'éducation à l'environnement : Garnier & Sauvé (2000)</i>	114
2.2.8.	<i>Cognitivism, constructivism et socioconstructivism pour l'apprentissage de l'éco-histoire à l'école : Legendre (2004) ; Roegiers (2004).....</i>	117
2.2.9.	<i>Sociologie des usages pour l'intégration des dispositifs techno-culturels à l'école Jouët (2000) ; Raby (2004a, 2005b).....</i>	119
2.3.	PERTINENCE DE LA QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHESE DE TRAVAIL.....	122
2.4.	TABLEAU SYNOPTIQUE DE RECAPITULATION	123
CHAPITRE 3 :	METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	126
3.1.	PRESENTATION DES CATEGORIES DE RECHERCHE	126
3.1.1.	<i>Introduction d'un enseignement de l'éco-histoire par les technocultures</i>	126
3.1.2.	<i>Préparation des apprenants à mieux vivre dans les conditions de l'anthropocène .</i>	127
3.2.	TYPE DE RECHERCHE	128
3.3.	PRESENTATION DU SITE DE L'ETUDE	129
3.4.	POPULATION DE L'ETUDE	133
3.4.1.	<i>Population cible</i>	133
3.4.2.	<i>Population accessible</i>	133
3.4.3.	<i>Échantillon de recherche</i>	134
3.4.4.	<i>Technique d'échantillonnage.....</i>	135
3.5.	TECHNIQUES DE COLLECTE DES DONNEES.....	136
3.5.1.	<i>Entretien individuel</i>	136
3.5.2.	<i>Entretien collectif ou focus group.....</i>	137
3.5.3.	<i>Observation directe.....</i>	139
3.5.4.	<i>Recueil par l'analyse documentaire.....</i>	140
3.6.	INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES	140
3.6.1.	<i>Guide d'entretien.....</i>	140
3.6.2.	<i>Grille d'observation.....</i>	145

3.6.3. Grille d'analyse.....	146
3.7. ETHIQUE DE LA RECHERCHE.....	147
3.7.1. Le rôle du chercheur	148
3.7.2. Formulaire d'information et de consentement.....	148
3.8. DEROULEMENT DE L'ENQUETE	151
3.8.1. Déroulement des entretiens individuels	151
3.8.2. Déroulement des entretiens collectifs ou focus group.....	153
3.8.3. Déroulement des observations.....	155
3.8.4. Recueil par l'analyse documentaire.....	155
3.9. LES METHODES D'ANALYSE DES DONNEES	155
3.9.1. La pré-analyse	156
3.9.2. L'exploitation du matériel.....	157
3.9.3. Traitement, interprétation et inférence	158
3.10. DIFFICULTES RENCONTREES	159
3.10.1. Difficultés liées à la collecte des données	159
DEUXIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE DE L'ETUDE	161
CHAPITRE 4 : ENSEIGNEMENT DE L'ECO-HISTOIRE PAR LES	
TECHNOCULTURES ET PREPARATION DES APPRENANTS A MIEUX VIVRE	
DANS LES CONDITIONS DE L'ANTHROPOCENE : APERÇU DES INSPECTEURS,	
ENSEIGNANTS ET ELEVES DU CAMEROUN	162
4.1. ELEMENTS DE CONTEXTE	162
4.2. RAPPEL DES DEMARCHES DE TRAITEMENT DES DONNEES	165
4.2.1. Transcription	165
4.2.2. Saisie-codification des données.....	166
4.2.3. Analyse finale	166
4.3. PRESENTATION DES RESULTATS	167
4.3.1. Aperçu des inspecteurs nationaux en charge d'histoire	167
4.3.2. Aperçu des enseignants d'histoire	184
4.3.2. Aperçu des apprenants du premier cycle d'enseignement général.....	196
4.4. CONCLUSION DE L'OBJECTIF DE LA RECHERCHE.....	201
CHAPITRE 5 : DES DISPOSITIFS RELATIFS A LA MISE EN PLACE D'UN	
ENSEIGNEMENT DE L'ECO-HISTOIRE PAR LES TECHNOCULTURES	205
5.1. DES DISPOSITIFS RELATIFS A L'ETUDE DE L'ECO-HISTOIRE PAR LES	
TECHNOCULTURES : INTERETS DE LA DEMARCHE	205
5.1.1. Justification	205
5.1.2. Problème identifié.....	207

5.1.3.	<i>Contribution de l'étude de l'éco-histoire par les technocultures au profil de sortie des apprenants du premier cycle général.....</i>	209
5.2.	DISPOSITIFS CURRICULAIRES POUR L'ETUDE DE L'ECO-HISTOIRE AU PREMIER CYCLE D'ENSEIGNEMENT GENERAL	213
5.2.1.	<i>Dispositif curriculaire pour la classe de 6^e</i>	213
5.2.2.	<i>Dispositif curriculaire pour la classe de 5^e</i>	215
5.2.3.	<i>Dispositif curriculaire pour la Classe de 4^{eme}</i>	217
5.2.4.	<i>Dispositif curriculaire pour la classe de 3^{eme}</i>	219
5.3.	UNE AUTRE APPROCHE A L'INTRODUCTION D'UNE ETUDE DE L'ECO-HISTOIRE PAR LES TECHNOCULTURES AU COLLEGE : ÉLARGISSEMENT DES PROGRAMMES D'ETUDES EN HISTOIRE	221
5.3.1.	<i>Dispositifs relatifs à l'enseignement de l'histoire adapté aux perspectives théoriques et méthodologique de l'ère anthropocène : classe de 6^e</i>	221
5.3.2.	<i>Dispositifs relatifs à l'enseignement de l'histoire adapté aux perspectives théoriques et méthodologique de l'ère anthropocène : classe de 5^e</i>	224
5.3.3.	<i>Dispositifs relatifs à l'enseignement de l'histoire adapté aux perspectives théoriques et méthodologique de l'ère anthropocène : classe de 4^e</i>	227
5.3.4.	<i>Dispositifs relatifs à l'enseignement de l'histoire adapté aux perspectives théoriques et méthodologique de l'ère anthropocène : classe de 3^e</i>	230
5.4.	PRATIQUES ENSEIGNANTES EN HISTOIRE	233
5.4.1.	<i>Planification</i>	233
5.4.2.	<i>Intervention didactique en histoire</i>	243
5.4.3.	<i>Régulation des apprentissages en histoire.....</i>	247
CHAPITRE 6 : INTRODUCTION D'UN ENSEIGNEMENT DE L'ECO-HISTOIRE PAR LES TECHNOCULTURES ET PREPARATION DES APPRENANTS A MIEUX VIVRE L'ANTHROPOCENE : INTERPRETATION, DISCUSSION DES RESULTATS, PERSPECTIVES, IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES, ET SUGGESTIONS		
6.1.	RAPPEL DES DONNEES EMPIRIQUES ET THEORIQUES	249
6.1.1.	<i>Rappel des données empiriques</i>	249
6.1.2.	<i>Rappel des données théoriques</i>	253
6.2.	INTERPRETATION PROPREMENT DITE.....	259
6.3.	DISCUSSION DES RESULTATS	263
6.3.	PERSPECTIVES DE CETTE ETUDE	268
6.3.1.	<i>Sur le plan de la recherche</i>	268
6.3.2.	<i>Sur le plan de l'enseignement de l'histoire au Cameroun.....</i>	270
6.3.3.	<i>Sur le plan de la construction du socle identitaire</i>	270
6.4.	IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES DE CETTE ETUDE.....	271

6.6. SUGGESTIONS DE L'ETUDE	272
6.6.1. <i>Suggestions aux partenaires au développement du Cameroun</i>	272
6.6.2. <i>Suggestions à l'Etat du Cameroun</i>	274
6.6.3. <i>Suggestions aux formateurs de la chaine pédagogique</i>	276
6.6.5. <i>Suggestions aux apprenants.....</i>	277
CONCLUSION GENERALE	279
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	283
.....	297
ANNEXES.....	297
ANNEXE 1 : AUTORISATION DE RECHERCHE	298
ANNEXE 2 : AUTORISATION DE DESCENTE SUR LE TERRAIN	299
ANNEXE 3 : FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT A LA RECHERCHE	300
ANNEXE 4 : FICHE D'ENQUETE EXPLORATOIRE.....	303
ANNEXE 5 : GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSE AUX INSPECTEURS.....	305
ANNEXE 6 : GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSE AUX ENSEIGNANTS (AP).....	306
ANNEXE 7 : FOCUS GROUP AVEC LES APPRENANTS DU PREMIER CYCLE GENERAL	307
ANNEXE 8 : GRILLE D'OBSERVATION D'UNE PRATIQUE ENSEIGNANTE EN HISTOIRE	308
ANNEXE 9 : GRILLE D'ANALYSE DE DOCUMENT	309