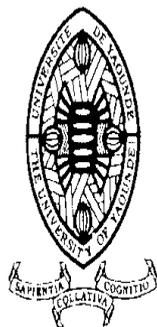


UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE LA
FORMATION DOCTORALE (CRFD) EN
« SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
EDUCATIVES »

UNITE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
DE L'EDUCATION ET DE L'INGENIERIE
EDUCATIVE



THE UNIVERSITY DE YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATIONAL
SCIENCES

POST COORDINATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

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

**METHODES ACTIVES EN HISTOIRE ET DEVELOPPEMENT
DES COMPETENCES DISCIPLINAIRES ET
TRANSVERSALES CHEZ LES APPRENANTS DE SIXIEME :
ENJEUX ET PROBLEMES**

Mémoire rédigé et soutenu le 10 mars 2023 de l'obtention du diplôme Master en
Sciences de l'Éducation.

Filière : **Didactique des Disciplines**

Spécialité : **didactique de l'Histoire**

Rédigé et présenté par

Emeline Alfred Augrey LEWASSA

Titulaire d'une Licence en Histoire

Matricule : **19Y3036**



Jury

Qualités	Noms et grade	Universités
Présidente	NKECK BIDIAS Renée Solange, Pr	UYI
Rapporteurs	Jérémie DIYE, MC	UYI
	Evelyne AMANA, MC	UYI
Membre	TOUA Léonie, CC	UYI

SOMMAIRE

DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
ABBRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
RÉSUMÉ	vii
ABSTRACT.....	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	3
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	4
CHAPITRE 2 : DEFINITIONS DES CONCEPTS ET REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	12
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE DE LA RECHERCHE.....	44
CHAPITRE 3: CADRE METHODOLOGIQUE.....	45
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	55
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS.....	83
CONCLUSION GENERALE.....	102
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	104
TABLE DES MATIERES	109
ANNEXES.....	114

A

ma mère Emilienne NGONO FOU DA, pour le soutien moral et les conseils.

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce travail n'a été possible que grâce au concours monumental de plusieurs personnes et institutions à qui nous tenons à adresser nos remerciements les plus sincères. Nous pensons à nos Directeurs de mémoire, notamment le Pr Evelyne AMANA et le Pr Jérémie DIYE, qui malgré leurs multiples occupations et sollicitations scientifiques nationales et internationales, ont accepté de guider nos pas dans le domaine de la recherche heuristique. Conseils, disponibilité, sociabilité, proximité, orientations, critiques, multiples encouragements, rigueur et la mise à notre disposition de plusieurs documents ont donné un cachet particulier à ce travail.

Nous tenons aussi à remercier tous les enseignants qui ont contribué à notre formation universitaire. Nous pensons d'abord aux enseignants de l'Université de Yaoundé I et à la Faculté des Sciences de l'Éducation, notamment ceux du Département de Didactique des Disciplines, qui ont veillé sur notre encadrement, au compte de l'année académique 2021-2022.

Nous témoignons notre reconnaissance à tous nos camarades de promotion avec qui nous avons partagé plusieurs expériences scientifiques lors de la tenue des séminaires en Master. Nous disons également merci à nos parents qui nous ont soutenus dans nos études de plusieurs façons.

Nous ne manquons pas de remercier Monsieur Michel Kisito ELOUNDOU E, nos frères, sœurs et amis pour le soutien et les conseils qu'ils nous ont apporté durant ce parcours.

Enfin, un merci spécial à EYOUM Esther pour son soutien matériel et moral. Dans le même sillage, nous demandons à tous ceux qui de près ou de loin nous, ont assisté, d'une manière ou d'une autre, de trouver dans ce mémoire, l'expression de notre profonde reconnaissance.

ABBREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

APC	:	Approche par les Compétences
APO	:	Approche par les objectifs
MINEDUB	:	Ministère de l'Éducation de Base
INP	:	Inspection National de Pédagogie
DIPES	:	Diplôme de Professeur d'Enseignement Secondaire Général
MINESEC	:	Ministère des Enseignements Secondaires
TIC	:	Technologie de l'Information et de la Communication
UNESCO	:	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	:	Fond des Nations Unies pour l'Enfance
URFD	:	Unité de Formation et de Recherche Doctorale
TD	:	Travail Dirigé
TP :	:	Travail Pratique
OS	:	Objectif secondaire
HSR	:	Hypothèse Secondaire de recherche
CNDV	:	Collège Notre Dame des Victoires de Mvog Ada
CBM	:	Collège Bilingue Montesquieu
LYNE	:	Lycée de Nsam-Efoulan
ESG	:	Enseignement Secondaire Général
ENS-YDE	:	Ecole Normale Supérieure de Yaoundé
IGE	:	Inspection Générale de Pédagogie
EGE	:	Etat Généraux de l'Education

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Caractéristiques de la compétence	17
Tableau 2 : Les composantes de la compétence	17
Tableau 3 : Tableau synoptique de la recherche	41
Tableau 4 : entretien portant sur les méthodes actives	60
Tableau 5 : Les matériels et ressources didactique dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire	61
Tableau 6 : Les méthodes actives comme solution au développement des compétences	63
Tableau 7 : La place de l'exercice dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire	64
Tableau 7 : Les problèmes liés à l'application des méthodes actives en classe d'histoire	65
Tableau 8 : sexes des enquêtés.....	71
Tableau 9 : Répartition des apprenants selon les âges	72
Tableau 10 : Répartition des apprenants selon les établissements.....	72
Tableau 11 : Répartition des apprenants selon les établissements.....	73
Tableau 12 : Statut de l'élève.....	73
Tableau 13 : Appréhension des méthodes actives par les apprenants	73
Tableau 14 : Fréquence d'utilisation de la discussion/débat par l'enseignant(e)	74
Tableau 15 : Fréquence d'utilisation du brainstorming par l'enseignant(e)	74
Tableau 16 : Fréquence d'utilisation du jeu de rôles par l'enseignant(e)	75
Tableau 17 : Fréquence d'utilisation du travail en groupe par les enseignants	76
Tableau 18: Présence du manuel d'histoire en classe	76
Tableau 19 : Présence des outils TIC parmi les outils de l'enseignant.....	76
Tableau 20: Présence du Globe terrestre parmi les outils de l'enseignant.	77
Tableau 21: Documents iconographiques	77
Tableau 22: L'enseignant implique les apprenants dans le déroulement de la leçon	77
Tableau 23: Discussion/débat	77

Tableau 24: Travail en petits groupes	78
Tableau 25: Jeux ou quizz.....	78
Tableau 26 : Le travail personnel de l'apprenant.....	78
Tableau 27 : La capacité à résoudre des problèmes comme compétence.....	78
Tableau 28: Le savoir-faire comme compétence	79
Tableau 29 : Le savoir-être comme compétence	79
Tableau 30 : Dispositif d'enseignement apprentissage et de lecture de frise chronologique	97

RÉSUMÉ

Le travail de recherche que nous proposons, porte sur « **méthodes actives en histoire et développement des compétences disciplinaires et transversales chez les apprenants de 6^e : enjeux et problèmes** ». L'objet de ce mémoire est d'identifier et de comprendre les obstacles qui entravent au développement des compétences disciplinaires et transversales en classe d'Histoire et de présenter les enjeux liés à la mise en œuvre des méthodes actives dans la construction de ces compétences. Pour aboutir à la réalisation de ce travail de mémoire, notre choix a porté sur la recherche mixte alliant enquête qualitative et quantitative dans le but de collecter un maximum d'informations pouvant expliquer le phénomène étudié. La présente étude naît du constat selon lequel, bien que l'APC soit institué dans le système éducatif camerounais, les enseignements transmissifs perdurent. Bien que les Programmes officiels d'Histoire de 6^e de l'Enseignement Secondaire Général encouragent le recours aux méthodes actives, l'on constate que les enseignants perdurent dans les approches transmissives. Autrement dit, les méthodes actives sont faiblement inscrites dans les mœurs des enseignants. De manière générale, les méthodes actives relèvent de ce qu'on appelle « l'apprentissage expérientiel » ou constat de performance qui signifie « apprendre en faisant ». Dans le processus de leur application, la tâche de l'enseignant consiste à impliquer les apprenants dans des situations tirées de la réalité et calquées sur elle au maximum, pour susciter des compétences. Dès lors, l'hypothèse principale que nous formulons est la suivante : la mise en application des méthodes actives favorisent l'implication des apprenants dans le processus d'enseignement-apprentissage et de ce fait leur permet de développer des compétences disciplinaires et transversales. Pour répondre à la problématique, nous avons fait recours à l'observation non participante, des questionnaires été distribué aux apprenants de sixième et des interviews ont conduites auprès des enseignants. Les participants ont été répartis de façon aléatoire en trois types d'établissements (à savoir public, laïc et confessionnel). A partir de cette classification, les réponses récoltées montrent à quel point l'application effective des méthodes actives tarde à intégrer les pratiques didactiques des enseignants. Ces résultats laissent voir la distance qui existe entre méthodes d'enseignement actives et construction des compétences des apprenants. En somme, il ne suffit pas de proposer des méthodes actives d'enseignement, mais il faut également les accompagner de moyens conséquents.

Mots-clés : **méthodes actives, histoire, compétences disciplinaires et compétences transversales.**

ABSTRACT

The research work we propose focuses on "active methods in history and development of disciplinary and transversal skills among 6th grade learners: issues and problems". The purpose of this thesis is to identify and understand the obstacles that hinder the development of disciplinary and transversal skills in History class and to present the issues related to the implementation of active methods in the construction of these skills. To achieve this dissertation work, we chose mixed research combining qualitative and quantitative survey in order to collect as much information as possible that could explain the phenomenon studied. This study is based on the observation that, although APC is established in the Cameroonian education system, the teaching of transmission persists. Although the official History Programmes of 6th grade of General Secondary Education encourages the use of active methods, it is found that teachers persist in transmissive approaches. In other words, active methods are weakly inscribed in the mores of teachers. In general, active methods are part of what is called "experiential learning" or performance observation which means "learning by doing". In the process of their application, the teacher's task is to involve learners in situations drawn from reality and modeled on it to the maximum, to generate skills. Therefore, the main hypothesis we formulate is the following: the application of active methods promotes the involvement of learners in the teaching-learning process and thus allows them to develop disciplinary and transversal skills. In short, these are the theoretical tools that can be used in new and real situations. If the school is the place par excellence for an integral formation of the individual and the transmission of knowledge, its goal is to offer tools to learners for social purposes. It must therefore equip itself with infrastructures and tools adapted to the requirements of the official curricula of the 6th grade. In short, it is not enough to propose active teaching methods, but they must also be accompanied by substantial resources.

Keywords: active methods, history, disciplinary skills and transversal skills.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'éducation constitue un domaine de grande réflexion et suscite des réflexions qui laissent voir son caractère indispensable pour le développement d'une nation. Les systèmes éducatifs évoluent et s'adaptent aux exigences du temps. Ainsi la course vers l'émergence amène de nombreux États du monde en générale et en particulier celui du Cameroun, à revoir, à réajuster le fonctionnement de son école. Avec le temps, l'éducation a connu des changements, des innovations, avec pour objectif de trouver des solutions idoines pour un bon rendement de celle-ci. Cette nécessaire et inévitable mutation a conduit le Cameroun vers les États Généraux de l'Éducation en 1995, puis à l'aboutissement de la Loi de l'Orientation de l'Éducation de 1998 au Cameroun. Cette loi est à l'origine de la rénovation progressive du système éducatif et se traduit sur le plan pédagogique par une quête permanente des approches davantage pertinentes dont le but est d'arrimer l'éducation locale aux standards internationaux. Dans un contexte de relative uniformisation des systèmes éducatifs, l'État du Cameroun a introduit l'APC à titre expérimental dans le sous-cycle d'observation 6^e et 5^e en 2012, cette approche éducative est devenue effective et obligatoire sur l'ensemble du territoire par les arrêtés n°263/14/MINESEC/IGE du 13 août 2014 et n° 419/14/MINESEC/IGE du 9 décembre 2014 portant respectivement sur la définition des programmes d'études des classes de 6^e et 5^e, puis 4^e et 3^e. Les autorités en charge de l'éducation, ont retenu comme option l'intégration des acquis. C'est ce qui justifie le passage de l'Approche Par les Objectifs (APO) pour l'Approche Par les Compétences. Autrement dit, le système éducatif, s'ouvre aux besoins de la société locale, impliquant les apprenants dans la construction de leur propre savoir, en vue d'un développement de compétences (disciplinaires et transversales). Pour accompagner l'implémentation de l'APC, l'utilisation des méthodes actives est encouragée dans les pratiques enseignantes en général et en particulier en Histoire. Les méthodes actives sont un ensemble de mécanismes pédagogiques qui invitent l'apprenant à apprendre par lui-même et avec les autres. Ces méthodes visent l'autonomie de l'apprenant et son implication dans le processus d'enseignement-apprentissage. Raynal et Rieunier (2010), soulignent qu'on a tendance à classer sous l'expression « méthodes actives » toutes les méthodes qui impliquent réellement l'apprenant et qui tendent à le faire construire son savoir (Raynal & Rieunier, 2010). C'est d'ailleurs à l'issue de la Conférence des Ministres de l'Éducation des États Membres de la Francophonie, qu'il est arrêté que l'atteinte des OMDD, passe par l'intérêt que porte le politique à la qualité de l'éducation, non seulement dans le contexte

d'acquisition des connaissances mais aussi celui du développement des compétences. En d'autres termes, il faut amener l'apprenant à devenir un citoyen responsable et actif, capable d'exercer ses habiletés intellectuelles de création, d'analyse et de jugement ; tout en lui permettant de s'épanouir, d'exploiter son plein potentiel et de développer sa personnalité. Cette éducation de qualité doit lui permettre de s'insérer véritablement dans son milieu de vie et de contribuer à son développement (Confemen, 2006).

La présente étude a pour but de montrer que les méthodes actives comme un outil pédagogique, contribuent à la construction des compétences. Ensuite, énumérer les enjeux liés à l'application des méthodes actives et montrer que les méthodes actives aident les apprenants à développer les compétences. La présente étude relève d'un ensemble de constats fait lors de nos différentes descentes sur le terrain, aussi de notre proximité avec des éducateurs. De mémoire de lycéens, les leçons d'Histoire soumettaient à de rudes exercices de mémoire sur des événements passés, à l'audition fidèle du discours enseignant, à la restitution verbale des acquis, il fallait faire preuve d'une grande capacité de rétention et de restitution, les élèves taxaient alors l'Histoire de « matière coranique ». Pour la réalisation de ce travail de recherche, nous avons fait usage d'une méthode mixte alliant la recherche qualitative et quantitative, dans le but de rassembler un maximum de données nous permettant d'évaluer les enjeux et les problèmes liés à la mise en pratique des méthodes actives en classe d'Histoire. Ainsi, ce travail de recherche est constitué de trois (03) principales parties. La première partie est réservée aux cadres conceptuels et théoriques ; la deuxième partie est exclusivement réservée à la méthodologie ; la troisième partie est réservée à la présentation, l'analyse et interprétation des résultats.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

La première partie de ce travail de recherche compte deux chapitres. Le premier chapitre est consacré à la problématique, le second à la définition des concepts clés, à la revue de la littérature et aux théories qui sous-tendent la présente étude.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

1.1.1. Contexte de l'étude

Les États Généraux de l'Éducation ayant abouti à la loi de l'orientation de l'éducation de 1998, ont jeté les bases d'un système éducatif rénové. L'année 2012 marque l'adoption d'un nouveau statut pour système éducatif local, l'approche par les compétences est ainsi expérimentée. Cette approche pédagogique a pour spécificité l'entrée par les situations de vie et dont le but est la recherche des savoirs disciplinaires qui vont déterminer la compétence. D'où la nécessité du recours aux méthodes actives dans les pratiques didactiques des enseignants.

D'entrée de jeu, les méthodes actives dans leurs fondements visent l'activité de celui qui apprend (l'apprenant/élève) et non l'activité de celui qui enseigne (l'enseignant) (Romainville, 2007). Autrement dit, la connaissance ne se limite pas à la transmission, mais bien par les interactions effectives, notamment avec les autres apprenants. Bien avant l'insertion de l'approche par les compétences, la pédagogie par objectif conférait à l'enseignant l'organisation de l'enseignement-apprentissage et exigeait une reproduction parfaite avec un accent est mis sur l'attention, la mémorisation des contenus transmis. Par conséquent l'erreur était considéré comme fatal, l'apprenant subissait des sanctions.

1.1.2. Justification de l'étude

Les manquements observés dans la pédagogie par objectif et qui limitait l'action des apprenant, ont conduit à la recherche des moyens efficaces, d'où l'introduction de l'APC dans le système éducatif camerounais. Sans prétendre une totale rupture, l'approche éducative actuelle notamment l'APC exige le recours aux méthodes actives. Le choix de celles-ci, réside dans le fait qu'elles incitent l'apprenant à la prise d'initiatives autonomes. Le thème « **Méthodes actives en histoire et développement des compétences disciplinaires et transversales chez les apprenants : enjeux et problèmes** », relève des sciences de l'éducation en général et en particulier de la didactique de l'histoire. Il traite des pratiques didactiques, des méthodes d'enseignements déployées au sein de la classe. Le choix de ce sujet n'est pas un hasard, car la méthode renvoie à un cheminement cohérent exploité pour aboutir à un résultat escompté. C'est pour cette raison qu'il devient judicieux de reconsidérer

et questionner les méthodes d'enseignement et leur efficacité. Un ensemble de constats a guidé la présente investigation

Soulignons avec Perrenoud (2007), que l'acquisition de connaissances exige tout autant le recours à des méthodes actives, du moins pour les sujets qui n'apprennent pas en écoutant un cours et construisent leurs savoirs en se confrontant à des obstacles, autrement dit en agissant. Dans le même ordre d'idée et faisant références aux Programmes d'Études d'Histoire des classes de 6^e, neuf (neuf) méthodes actives notamment la discussion/débat ; le brainstorming/remue-méninges ; le jeu de rôles ; le travail en petits groupes, lecture et analyse des documents ; les exposés ; les interviews ; les enquêtes et les activités pratiques. Ces méthodes requièrent l'implication des apprenants dans la construction de leur propre savoir, tout en reconsidérant le rôle de l'enseignant. Sachant qu'une étude scientifique a pour but d'expliquer un phénomène, nous voulons comprendre, ce qui justifie la difficulté à atteindre le développement des compétences.

1.2. FORMULATION DU PROBLEME DE RECHERCHE

La problématique naît de l'écart observé entre méthodes actives et développement des compétences. Cette observation s'exprime à travers trois principaux constats. Notamment la difficulté des enseignants à mettre en œuvre les méthodes actives, les manquements observés tant sur le plan infrastructurel que sur le plan matériel au sein des cadres d'enseignement-apprentissages. Tels sont les constats fait, d'où la nécessité de comprendre ce qui entrave au développement des compétences des apprenants.

1.2.1. Les constats

L'introduction de l'APC dans le système éducatif camerounais, n'a point mis de côté la pédagogie par objectif, bien au contraire elle s'inscrit comme un palliatif aux manquements observés sous la PPO. Nous pouvons donc observer des enseignants qui restent ancrés dans l'approche par les objectifs. Par conséquent la répartition des rôles des différents acteurs de la classe n'est pas effective.

- La difficulté des enseignants à mettre en œuvre les méthodes actives

En effet, les enseignants éprouvent des difficultés à mettre en pratique les méthodes actives. La relation demeure celle du maître face à un sujet muet et réactif sur autorisation de l'enseignant ceci malgré les changements apportés par l'APC. Astolfi (1992), trouve que malgré l'adoption de l'APC, l'enseignant reste le *magister*, qui apporte et donne tout à des enfants qui ne sont ni plus ni moins que les *tabula rasa* décrites (Astolfi, 1992). L'enseignant et l'apprenant ont pourtant chacun un rôle à jouer dans le processus

enseignement/apprentissage. Il arrive souvent que l'enseignant n'arrive pas à impliquer le sujet-apprenant car il ne dispose pas d'un « *background* » consistant. Aussi cause du temps d'enseignement, de la quantité des contenus d'enseignement dans les programmes et du contrôle de la progression, qui l'oblige à transmettre le savoir pourtant l'enseignement ne se fait plus dans la logique transmissive mais plutôt dans une logique constructiviste.

- **L'apprenant comme un vase à remplir**

L'enseignant reste celui qui contrôle la démarche d'enseignement-apprentissage, de même, la classe demeure un lieu de présentation partielle de l'objet d'apprentissage. L'apprenant présente un caractère évasif, faute de connaissance sur la responsabilité qui est la sienne dans sa formation. Lorsqu'on quelles sont les exigences du paradigme pédagogique en cours d'application. C'est d'ailleurs pourquoi Mbom (2016), dit : « il ne s'agit donc plus d'une simple implication qui nécessite l'action d'un agent extérieur (l'enseignant) qui à travers un questionnement par exemple, une interaction amène l'apprenant à contribuer à sa formation ; mais d'une auto-implication qui suppose une prise de conscience individuelle de la part de l'apprenant qui se fait une certaine représentation de l'école et qui saura toujours que la qualité de sa formation dépend de ce qu'il sait ». En des mots autres, l'auto-implication pose que pour disposer du savoir, on doit s'outiller. (Mbom, 2016 ; p.90). Non loin de cette difficile désolidarisation, nous avons le paramètre temps qui est une donnée non-négligeable pour l'enseignement-apprentissage.

1.2.1.1. Le paramètre temps dans la mise en œuvre des méthodes actives

D'après nos observations, l'usage des méthodes actives relève d'une simple formalité. Lorsqu'un enseignant s'aventure à recourir aux méthodes actives, c'est pour le respect des exigences. Il respecte les différentes séquences didactiques, seulement il se retrouve face au temps qui lui est imparti, souvent la leçon n'arrive pas à son terme. Lorsqu'on sait que les méthodes actives sont chronophages, mais aussi qu'elles encouragent l'activité de l'apprenant, Goudeseune (2019), nous rappelle que «la maximisation du temps d'apprentissage scolaire est une stratégie dont la pertinence est évidente. En conclusion, plus les apprenants sont actifs et engagés et ceci de manière prolongée dans des activités d'enseignement-apprentissage pertinentes, plus ils apprennent ». (Consulté en ligne le 28/09/2022). Face au problème de temps imparti à la tâche, Il n'est difficile de respecter la méthodologie d'enseignement exigée et en fin d'aller jusqu'au bout de la mise en œuvre des méthodes actives. En des mots autres, le temps est un facteur déterminant dans le choix des méthodes d'enseignement, ce qui conduit au choix du modèle transmissif, car plus

économique et plus rapide. Le modèle transmissif permet de faire passer un maximum de connaissances en si peu de temps. Le recours aux méthodes actives en classe d'histoire n'est possible que si l'espace scolaire constitue un cadre d'apprentissage coopératif, un environnement dans lequel s'épanouissent les acteurs de l'activité d'enseignement-apprentissage.

1.2.1.2. L'espace scolaire comme un cadre d'apprentissage coopératif

Le cadre d'apprentissage favorise la mise en œuvre des méthodes actives, ainsi que l'activité de l'apprenant associé à ses pairs et guidé par l'enseignant. L'aménagement des espaces d'apprentissage en classes flexibles et la mise à disposition des ressources favorisant l'enseignement-apprentissage d'un apport bénéfique. Lippman (2010), insiste sur la classe comme un facteur positif à l'apprentissage, il souligne la nécessité de remettre en question les « meilleures pratiques » généralement reconnues au sein de la profession architecturale et de créer des environnements pédagogiques en adoptant une approche basée sur l'architecture adaptée aux besoins des utilisateurs (*responsive design*). Pour cet auteur, le contexte social et consiste à structurer l'environnement physique de façon à promouvoir l'apprentissage (p.1). En des mots autres, l'apprenant évolue et apprend dans un environnement propice au développement des connaissances. Ses pairs, l'enseignant, mais également l'espace qui l'entoure, permettent la confrontation ou la consolidation de ses idées et le poussent à l'évolution.

C'est pour ces raisons que Germanos (2009), estime que transformer l'espace scolaire modifie les relations entre l'enfant, ses pairs et les apprentissages. Il dit également que :

Dans le cadre du processus éducatif, enfin, un aménagement et une utilisation de l'espace adéquats peuvent transformer l'espace scolaire en un environnement coopératif, qui favorise le dialogue et la collaboration, respectivement en tant que formes privilégiées de la communication et de l'interaction en classe. Ainsi, le rapport de l'enfant à l'espace acquiert une dimension supplémentaire, la dimension pédagogique, qui fait que les caractéristiques de l'aménagement et de l'utilisation de l'espace s'associent au processus éducatif (Germanos, 2009).

En somme, il est question de porter un intérêt au bon aménagement de la classe, en tenant compte du fait que les apprenants peuvent être affectés par l'environnement qui les entoure. Dans le cadre d'un apprentissage de qualité, les espaces d'apprentissage doivent disposer d'un mobilier, transformable et adaptable aux méthodes prônées notamment les méthodes actives. Aussi la disposition des apprenants en groupes de travail, n'est possible que si la classe est spacieuse et flexible. La discussion ou débat, brainstorming et autres, nécessitent du matériel et des ressources didactiques adaptés et un timing proportionnel à l'atteinte des objectifs définis en amont. Il a été donné de voir des classes étroites, avec une

mobilité réduite pour l'enseignant. Quant à la visibilité du tableau noir, elle laissait à désirer, nous avons donc assisté à une difficile lecture pour les apprenants au fond de la classe. L'enseignant par conséquent est contraint de procéder à une dictée de la leçon.

Les paragraphes ci-dessus proposent une quintessence des manquements observés et nous conduisent de ce pas vers ce qui constitue la raison d'être de cette étude. Il s'agit en l'occurrence du problème que pose ce travail de mémoire.

1.2.2. Le problème de recherche

L'activité scolaire aboutie nécessairement à un savoir construit, élaboré, non plus simplement à un savoir reçu et phagocyté. Les méthodes actives, peinent encore à intégrer les pratiques enseignantes. Cette étude laisse voir une exploitation partielle des méthodes actives. En d'autres termes, il est observé un écart grotesque entre méthodes d'enseignement-apprentissage et développement des compétences (disciplinaires et transversales). En effet, apprendre demeure jusqu'ici une activité de mémoire, une reprographie voire une singerie calquée sur le modèle du maître modèle.

Pour être précis, cette étude pose le problème de la difficulté à atteindre le développement des compétences (disciplinaires et transversales), dans un contexte d'enseignement-apprentissage déséquilibré. En outre la construction des compétences chez les apprenants est sujette à des obstacles au sein de la classe. Un tel problème donne naissance à ensemble de questions qui orientent la présente recherche.

1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE

1.3.1. Question principale

A la suite du problème évoqué plus haut, une interrogation nous préoccupe. Cette dernière représente le cœur de cette étude et se décline en ces termes :

Comment les méthodes actives participent-elles à la construction des compétences disciplinaires et transversales des apprenants de 6^e ?

1.3.2. Questions secondaires

L'interrogation principale élaborée dans les précédentes lignes, permet de dégager une suite d'interrogations qui gravitent autour d'elles et donnent de manière spécifique les attentes des différentes parties de ce travail de recherche. Il s'agit de :

1.3.2.1. Question secondaire N° 1

Comment les méthodes actives amènent les apprenants à développer des compétences disciplinaires et transversales ?

1.3.2.2. Question secondaire N° 2

L'implication des apprenants dans des activités d'enseignement-apprentissage favorise-t-elle le développement des compétences disciplinaires et transversales de ces derniers ?

Le précédent questionnaire, amène à s'interroger sur les fondements théoriques et pratiques qui sous-tendent les méthodes actives dans l'enseignement-apprentissage de l'Histoire.

1.4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Le questionnaire précédent a permis de dégager des objectifs de recherche qui gravitent autour de l'étude. Selon LEIF (1979), l'objectif est le but précis d'une action éducative, d'un enseignement. (p.192). Il s'agit de dire vers quoi tend cette étude. Pour Dewey (1983), « avoir un objectif, c'est avoir l'intention de faire quelque chose et percevoir la signification des choses à la lumière de cette intention » (p.103). Nous avons dans le cadre de cette recherche un objectif général et deux objectifs spécifiques.

1.4.1. Objectif principal

Le but de cette recherche est de montrer comment les méthodes actives participent à la construction des compétences des apprenants de 6^e. Cet objectif donne lieu à deux objectifs secondaires.

1.4.2. Objectifs secondaire

1.4.2.1. Objectif secondaire N°1

Justifier que les méthodes actives participent au développement des compétences de l'apprenant.

1.4.2.2. Objectif secondaire N°2

Montrer comment l'implication des apprenants dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire, favorise le développement des compétences des apprenants.

Après avoir décliné les objectifs de la présente recherche, il est à présent nécessaire d'indiquer cette étude apporte en termes de contribution à la résolution du problème mis en relief.

1.5. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE

Le thème « **Méthodes actives en Histoire et développement des compétences disciplinaires et transversales chez les apprenants de 6^e : enjeux et problèmes** », présente une multitude d'aspects à étudier.

De manière générale, l'intérêt de ce travail est qu'il permet de présenter le bien-fondé des méthodes actives et présenter les entraves à la mise en place effective des méthodes actives dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire. C'est au regard de ces derniers que les intérêts de cette recherche s'étendent sur les domaines pédagogique, didactique et sociopolitique.

1.5.1. Intérêt pédagogique et didactique

Dans un contexte novateur, consolidé par l'implémentation de l'APC dans le système éducatif camerounais, les enseignants sont invités à découdre avec les pratiques enseignantes dépassées, à intégrer les méthodes actives dans leurs pratiques de classe et à impliquer les apprenants à la construction de leur savoir. Dans le même sens, le Rapport général des États Généraux de l'Éducation, (1995), recommande aux enseignants de :

Faire usage de méthodes attrayantes, actives et participatives, centrées sur l'élève et destinées à en faire un demandeur de savoirs, un stratège dans le domaine du savoir, capable avec ou sans le maître, de résoudre les problèmes qui se posent à lui et de s'adapter dans des situations nouvelles. Par des objectifs de formation, les contenus, les pratiques et les méthodes, le système éducatif visera chez l'élève non seulement le domaine cognitif, mais encore celui affectif et psychomoteur, de manière à former l'homme, tout l'homme sur le triple plan intellectuel, physique et moral, lui conférant des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être transférables. (R.E.G., 1995 ; p. 35).

Ces prescriptions méthodologiques orientent le discours pédagogique actuel du système éducatif camerounais, dans un virage qui transforme les conceptions traditionnelles concernant le rôle de l'apprenant, le type d'enseignement offert par les enseignants et le statut du savoir.

1.5.2. Intérêt sociopolitique

1.5.2.1. Intérêt social

Si le but de l'école est de former des individus socialement utiles, il en est de même que l'enseignement de l'histoire a pour but la formation des citoyens responsables. L'histoire en tant que discipline scolaire doit pouvoir outiller le futur citoyen, afin que celui-ci participe au développement de son cadre de vie. Il s'agit de la formation complète de l'homme et pour que cela soit possible, l'acquisition des compétences doit pouvoir sortir du cadre scolaire pour le concret.

1.5.2.2. Intérêt politique

Le politique étant préoccupé par le développement sous diverses formes, tant à rechercher des individus socialement utiles ; il serait bénéfique de veiller sur le type de formation que reçoivent les individus, en fonction des besoins de la société. Il y a donc intérêt à ce que les décideurs, fournissent en matériels, en ressources didactiques et en infrastructures

scolaires les conséquents aux objectifs de développement attendu. À l'issue de l'énumération des intérêts ci-dessus, il est nécessaire de présenter le cadre ou mieux la délimitation de l'étude. Il est question de dire en quoi consiste l'étude, de dire en quels lieux les enquêtes se sont déroulées et dans quel contexte se fait l'étude.

1.6. DÉLIMITATION DU CADRE DE L'ÉTUDE

La présente étude est encadrée sous divers aspects tenant compte du fait que la connaissance est universelle. Cette universalité est constituée de bornes qui sont les orientations de la présente étude. Le présent travail de recherche connaît des délimitations d'ordre thématique, théorique et spatial.

1.6.1. Sur le plan thématique

Le domaine des sciences de l'éducation étant très vaste, nous nous limiterons au cadre spécifique de la didactique des disciplines notamment de l'histoire. Notre attention porte sur une préoccupation à la fois pédagogique et didactique, à savoir l'application des méthodes actives. Le recours aux méthodes actives est étroitement lié au développement des compétences. Le sujet qui est au centre de cette étude se rapporte au bénéfices de l'utilisation des méthodes actives et des obstacles liés à leur mise en valeur.

1.6.2. Au plan théorique

Cette étude porte sur la construction des compétences par les apprenants à l'issue des apprentissages historiques. Il se dégage un large consensus qui fonde les pratiques pédagogiques sur la construction active par l'apprenant (constructivisme) de ses propres compétences. Le cadre théorique de cette étude repose sur les travaux des auteurs tels que : Piaget (1937), Vygotsky (1934). En mots autres, chaque apprenant construit ses propres connaissances, son savoir, savoir-faire, ses attitudes, ses valeurs. Non pas isolement, mais dans un contexte socialisé, au niveau de la classe comme à des niveaux plus larges, en l'occurrence la famille et bien au-delà. Cette conception s'appuie sur le constructivisme et le socioconstructivisme.

1.6.3. Sur le plan spatial

L'étude se déroule dans la ville de Yaoundé précisément dans les arrondissements de Yaoundé V et Yaoundé III ; des lieux où nous avons choisi trois établissements d'enseignement secondaire à savoir : le Collège Notre Dame de Mvog-Ada (établissement privée confessionnel), le Lycée de Nsam-Efoulan (établissement publique et laïque) et enfin Collège Bilingue Montesquieu (établissement privée laïque). Notre dévolu a été porté sur les classes de 6^e.

CHAPITRE 2 : DEFINITIONS DES CONCEPTS ET REVUE DE LA LITTERATURE

Les exigences de la recherche scientifique imposent à tout chercheur de confronter toujours son travail aux recherches antérieures. C'est ainsi que dans le cadre de ce chapitre nous sommes amenés à élucider d'abord les concepts, à présenter les théories explicatives et à procéder ensuite à la revue de la littérature. Cette revue de la littérature se présente comme le tour d'horizon des recherches réalisées dans le domaine d'étude concerné. Ce chapitre s'articulera autour de trois points : la définition des concepts, la revue de la littérature et les théories explicatives.

2.1. DÉFINITIONS DES CONCEPTS

Selon Larousse (2021), un concept renvoie à une idée générale et abstraite, que se fait l'esprit humain d'un objet de pensée concrète ou abstraite, et qui lui permet de rattacher à ce même objet les diverses perceptions qu'il en a, et d'en organiser les connaissances. Il importe dans le cadre de la présente étude de définir les différents concepts y afférents. Parmi ces concepts porteurs de sens figurent : « méthodes actives », « Histoire », « compétences », « développement des compétences ».

2.1.1. Méthode

Selon Larousse Classique (1977), une méthode renvoie à la manière de dire, de faire, d'enseigner une chose suivant certains principes et avec un certain ordre. (Larousse Classique, p.744). Pour le Larousse Illustre (2008, p.649), la méthode c'est une démarche rationnelle de l'esprit pour arriver à la connaissance ou à la démonstration d'une vérité. (Larousse Illustre, p.649). Pour Pinto et Grawitz (1917), la méthode est un ensemble de règles indépendantes de toute recherche et du contenu particulier visant surtout des processus et des formes de raisonnement et aussi de perception rendant accessible la réalité à savoir. Cité par Byanjira (p.17).

En somme, il importe de préciser que toute méthode pédagogique est amenée à évoluer et doit faire l'objet d'une réflexion permanente après chaque formation. C'est pour cette raison que le formateur doit s'assurer que sa démarche est adaptée à ses apprenants et qu'elle vise à faciliter un apprentissage.

2.1.2. Méthodes actives

Les pédagogies actives ou méthodes actives, constituent un large champ de doctrines et de pratiques pédagogiques et éducatives, s'inspirant des propositions de divers philosophes, psychologues et pédagogues. Les méthodes actives s'appréhendent selon différentes approches. Cette rubrique dédiée à la définition du concept « méthodes actives », s'appuie sur les auteurs suivants : Anderson et Al (2000), Stirner (1856), le dictionnaire de didactique du français (2003).

Pour Stirner (1856), les méthodes actives constituent un ensemble de méthodes qui relèvent de l'apprentissage expérientiel ou constat de performance qui signifie apprendre en faisant. L'on peut citer : les exercices multiples et les études de cas, les jeux de simulation et les jeux de rôles, les supports informatiques et audio-visuels (tutoriels, didacticiels interactifs, CD, CD-ROM, DVD-ROM, simulateurs, cas vidéo [...]) (Stirner, 1856). D'après Anderson et *al.* (2000), les méthodes actives renvoient à une famille d'approches pédagogiques qui permettent l'apprentissage en faisant quelque chose (réfléchir, critiquer, créer) à partir des connaissances, au-delà de l'écoute d'un exposé ou de la lecture d'un texte. L'autoréflexion sur les actions posées. L'application, l'analyse, l'évaluation et la synthèse (non simplement connaître et comprendre) (Anderson et *al.*, 2000). Selon Marion (1888) repris par Meirieu (2013), « 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 de mathématiques ou des leçons de géographie, mais qu'il les mette en pratique (p.3). D'après Cuq (2003), méthode active renvoie à tout ce qui permet de susciter l'activité de l'apprenant, jugée nécessaire à l'apprentissage (choisir des documents intéressants, varier les supports et les activités, maintenir une forte présence physique) en classe, faire s'écouter et s'interroger entre eux les apprenants (p.164-165).

Pour la présente étude, les méthodes actives renvoient à toute démarche didactique déployées au sein de la classe et qui invitent l'apprenant à la construction de son propre savoir.

2.1.3. Le concept « histoire » et ses appréhensions

Plusieurs définitions s'offrent à cette discipline, elles sont larges et restreintes. Pour la clarification de ce concept, nous avons convoqué Le Petit Robert (2007), Marrou (1954),

2.1.3.1. L'Histoire savante

L'histoire est « connaissance et récit des événements du passé, des faits relatifs à l'évolution de l'humanité (d'un groupe social, d'une activité humaine), qui sont dignes ou jugés dignes de mémoire ; les événements, les faits ainsi relatés ». Petit Robert (2007)

Marrou (1954), définit l'histoire comme « la connaissance du passé humain » ou, plus exactement, une connaissance scientifiquement élaborée du passé » (Marrou, 1954). Cet auteur souligne le problème soulevé par le mot histoire ; selon lui, il renvoie à la fois au passé lui-même et à la connaissance de ce passé.

2.1.3.2. L'histoire comme discipline scolaire

Pour Reinhard (1967), en tant que discipline scolaire, l'histoire est une discipline indispensable à l'éducation de l'esprit, à l'éveil du sens social, à la conservation au sein de la communauté nationale d'une conscience éclairée de son éminente dignité (Reinhard, 1967). Selon Boen (p. 3123), l'objectif de l'Histoire est l'initiation des apprenants, durant leur scolarité secondaire, à la vie morale, politique et économique contemporaine, de l'échelle locale à l'échelle mondiale, afin qu'adultes, ils soient fermement attachés aux principes et aux règles de la démocratie.

Selon Faye Diouf (2013), l'histoire est une discipline scientifique qui s'intéresse à la connaissance du passé de l'humanité et des sociétés humaines et cherche à le reconstituer. Par opposition à la préhistoire, l'histoire serait la période connue grâce essentiellement aux documents écrits. L'histoire est ainsi la période qui comme avec l'adoption de l'écriture durant l'antiquité. En tant que science, l'histoire a son objet, ses méthodes, et joue un rôle important pour les sociétés humaines (Consulté en ligne le 22/06/2022).

Dans le cadre de notre étude, l'histoire en tant que discipline scolaire est un instrument qui établit le lien entre les générations précédentes, présentes et futures en véhiculant des valeurs qui encouragent l'idée de l'appartenance à une communauté. Autrement dit, l'histoire est une science qui renseigne sur le passé par les sources, nous aide à comprendre le présent et nous donne des bases pour pouvoir projeter le futur.

2.1.3.3. Le rôle de l'histoire dans la société

Selon Cheikh Anta Diop (1923-1986), le rôle de l'histoire dans l'existence d'un peuple est vital. L'histoire est l'un des éléments qui permettent la cohésion des différents éléments d'une collectivité. Sans la conscience historique, les peuples ne peuvent être appelés à de grandes destinées. (*Civilisation africaine*, in *Horizons*, juillet-août 1957).

Pour Faye Diouf (2013), la conscience historique est le ciment qui lie les individus d'un peuple. L'historicité est le privilège propre qu'a l'homme d'avoir conscience de vivre dans l'histoire. La connaissance du passé est la première condition de la réalisation de la conscience historique. L'individu qui veut s'assumer est donc « invité à se pencher sur son histoire par une recherche patiente et résolue qui se déploie entièrement sur le terrain scientifique ». Faye Diouf (17 décembre 2013).

Pour le MINESEC (2014), en tant que discipline formatrice de l'esprit, l'histoire permet l'acquisition d'outils pour la compréhension des racines du présent, afin de mieux préparer l'avenir et d'éviter les erreurs du passé. Elle développe chez l'apprenant les capacités d'ouverture au monde et une plus grande sensibilité aux problèmes d'intérêt commun et au bien-être de l'humanité » (p.14).

Tout compte fait, les définitions plus hautes présentes à l'unanimité le rôle que joue l'histoire pour la construction de l'être social. Après avoir fait le tour des différentes appréhensions de concept histoire, nous passons à la compréhension du développement des compétences.

2.1.3. La compétence

Selon Ngo Konde (2017), le terme compétence avant d'être importé à l'éducation tire tout d'abord ses origines de la psychologie du travail. Le travail en entreprise du monde capitaliste exige la réalisation des tâches complexes. Le travailleur devait alors développer des compétences précises. L'auteur nous apprend que les sciences de l'éducation se sont inspirées de ce concept plus tard (p.19). Pour plus d'éclaircissement nous prenons appui sur des référentiels d'éducatifs et quelques auteurs.

Selon les référentiels officiels (2009), la compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe (PER, 2009).

La compétence selon Référentiel Général des Programmes (2009), la compétence est définie comme la capacité à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. C'est un savoir-agir, fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. (RGP, 2009, Algérie).

Selon le MINESEC (2014), la compétence la capacité d'agir efficacement dans un type de situation donnée/capacité à mobiliser des ressources pertinentes pour résoudre des problèmes dans une situation donnée. (MINSEC, 2014)

2.1.4. La notion de compétence selon les auteurs et leurs types

2.1.4.1. La compétence selon les auteurs

Cette rubrique réservée à la recension des avis des auteurs au sujet de la compétence, nous avons convoqué : Nkeck Bidias (2003) ; Altet (1997) ; (Farouk Bouhadiba, 2004).

Selon Nkeck Bidias (2003, p.234) reprise par Ngo Konde (2017), la compétence est :

Le savoir-agir qui intègre des connaissances, mais également d'autres ressources ; elle est liée à ses contextes d'exploitation et aux conditions de son utilisation féconde. Pour cette auteure, elle est liée à des pratiques de référence. C'est le cas de la formation professionnelle ou la compétence d'un enseignant s'apprécie en référence à ses capacités à mobiliser et à utiliser des ressources variées dans des situations liées à sa pratique professionnelle. (Ngo Konde, 2017)

Pour Altet (1997), les compétences désignent un ensemble de savoir-faire conceptualisé dont la maîtrise implique la mise en œuvre combinée des savoirs formalisés (connaissances scientifiques et techniques, des savoirs pratiques et comportementaux et des opérations mentales (p.27).

Bouhadiba (2004), considère la compétence comme un savoir-agir qui met en branle un ensemble de connaissances, de capacités et d'habiletés qui sont mobilisées pour être utilisées de façon efficace dans des situations problèmes auxquelles peut faire face l'élève (en milieu scolaire ou extra-scolaire) et qui peuvent n'avoir jamais fait partie de son expérience antérieure. (p.23).

Selon Jonnaert (2011), la compétence est le résultat du traitement achevé d'une situation par une personne, ou un collectif de personnes, dans un contexte déterminé. [...] Ce traitement repose sur le champ des expériences vécues par les personnes dans d'autres situations plus ou moins isomorphes à celle qui fait l'objet d'un traitement (p.35).

En note de synthèse, les définitions précédentes, mettent en évidence des points de convergences entre les auteurs à propos du « concept compétence ». Renchérissons nos propos par la synthèse que propose Alima (2015), que :

- La compétence repose sur la mobilisation, l'intégration, la combinaison des ressources diverses : internes propres à l'individu (connaissances, capacités, habiletés) et externes présentes dans l'environnement de l'individu ;
- La mobilisation des ressources s'effectue en fonction d'une situation donnée. La compétence développée dépend du contexte et il est possible de l'adapter à d'autres situations. La compétence évolue dans l'action elle n'est pas statique.
- Les familles de situations qui permettent de faire appel à la somme des expériences et d'actions antérieures susceptibles d'influencer l'action actuelle.
- L'évaluation permet de juger du niveau de réussite de la tâche et d'indiquer le niveau de développement de la compétence en fonction du résultat attendu. Alima (p.24).

2.1.4.2. Les types de compétences

Divers types de compétences (disciplinaires et transversales) existent selon l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale française (2007), reprise par Alima (2015), les définitions suivantes :

- Compétences disciplinaires : référentiel présentant de manière structurée les compétences à acquérir dans une discipline scolaire ;
- Compétences transversales : attitudes, démarches mentales et méthodologiques communes à différentes disciplines à mettre en œuvre au cours de la construction des savoirs et savoir-faire ; leur maîtrise vise à une autonomie croissante d'apprentissage des apprenants.

Le tableau suivant, récapitule les caractéristiques de la compétence.

Tableau 1 : Caractéristiques de la compétence

Caractère	Perspectives
Combinatoire	La compétence utilise les aspects différents des ressources mobilisées.
Intégrateur	La compétence fait appel aux ressources variées.
Développemental	La compétence n'est pas statique, elle se développe dans le temps grâce à l'apprentissage.
Contextuel	La compétence est située, elle est mise en application dans une situation donnée.
Évolutif	La compétence intègre de nouvelles ressources et de nouvelles situations afin de se développer.
Évaluatif	La compétence permet d'évaluer son aptitude à convoquer des ressources et son autonomie pour résoudre une tâche.

Source : Alima (2015 ; p.23)

Nous retenons que la compétence se caractérise par la combinaison des ressources à mobiliser, par l'intégration de celles-ci, le temps d'apprentissage, le contexte, l'évolution et l'évaluation de l'autonomie. Nous ne saurions présenter les caractéristiques de la compétence sans donner les éléments qui la constituent.

Le tableau ci-dessous fait un récapitulatif des composantes de la compétence :

Tableau 2 : Les composantes de la compétence

Composantes de la compétence	Définition
Savoir	« Ensemble de connaissances plus au moins systématisées acquises par une activité mentale » (J-G millet, 2005) Exemple : S'assurer de la compréhension de son message par le (ou les) interlocuteur(s) en effectuant des synthèses partielles régulières afin de fixer les points clés de la négociation.
Aptitude	« Ensemble de ressources intellectuelles et des caractéristiques personnelles mobilisées en situation professionnelle pour atteindre les résultats attendus. » Elles

	se développent tout au long de l'histoire de l'individu. Elles sont acquises avant et pendant l'occupation d'un poste et dans l'organisation à laquelle l'individu appartient. Exemple : Résistance : aptitude à faire face aux épreuves, aux échecs, à dépasser les découragements et à orienter rapidement son action de manière positive.
Motivation	« Processus qui active, oriente, dynamise et maintient le comportement des individus vers la réalisation d'objectifs attendus » (P-Roussel 2000) individus vers la réalisation d'objectifs attendus » (P-Roussel, 2000).
Contexte	« Environnement de travail du professionnel en action. » L'organisation du travail, les procédures, les fonctions, le climat, les modes de relation...Sont autant de variables qui influencent la mise en œuvre de la compétence.

Source : LECŒUR E. (2008), « La gestion des compétences »

Somme toute, les différentes définitions précisent la finalité de la mobilisation des ressources de l'individu. Ainsi, la compétence dans son expression générale est donc cette capacité qu'un individu a et qui lui permet de résoudre une situation déclarée comme étant problématique en s'y adaptant le mieux possible.

2.1.5. Le développement des compétences

D'après Raynal et Rieunier (1997, p.40) repris par Atembone (2019), la notion de développement désigne « l'ensemble des transformations issues de l'activité humaine qui affecte les organismes vivants ou les institutions sociales ». (Atembone, 2019). La compétence par contre renvoie au savoir-faire efficace mobilisé dans une situation déterminée. En somme, le développement des compétences pour ces auteurs est l'ensemble des transformations produites par l'activité humaine en savoir-faire dans une situation déterminée.

Selon Roegiers (2001), le développement des compétences se réfère à un ensemble de ressources (connaissances, capacités cognitives, ressources émotionnelles, aptitudes physiques, savoir-faire...) qu'il possède, mais de sa capacité à la combiner et la mobiliser de façon pertinente dans un contexte particulier. (Consulté en ligne, le 24 Avril 2022).

Pour Tardif (1942, p.15) repris par Ngo Konde (2017), le développement des compétences renvoie à l'association des cadres constructivistes et systémiques. Plusieurs principes sont associés : pour le cadre constructiviste nous avons les principes de l'interactivité, la contextualisation, de construction guide (p.20-21).

Selon Altet (1997), le développement des compétences désigne un ensemble de savoir-faire conceptualisé dont la maîtrise implique la mise en œuvre combinée des savoirs formalisés (connaissances scientifiques et techniques), des savoirs pratiques et comportementaux, d'opérations mentales (p25).

Par ailleurs, Perrenoud (1995), estime que viser le développement de compétences, c'est donc « se creuser la tête » pour créer des situations-problèmes à la fois mobilisatrices et orientées vers des apprentissages spécifiques (p.2).

Dans le cadre du développement des compétences transversales, il est attendu de l'apprenant de 6^e qu'il soit capable de résoudre des situations problèmes relatives à son environnement, qu'il puisse chercher en toute autonomie de l'information utile pour résoudre les problèmes auquel il est confronté...etc.

2.2. LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

2.2.1. La didactique de l'histoire en Occident

Moniot (1993), estime qu'il existe un consensus dans la communauté des didacticiens de l'histoire pour considérer que l'apprentissage de l'histoire suppose une entrée par les modes de pensée historique. Ses liens selon l'auteur unissent l'histoire enseignée, la didactique de l'histoire, la science historique et son épistémologie qui ont en commun d'entretenir des relations complexes entre la mémoire sociale. C'est d'ailleurs pourquoi l'analyse des situations d'apprentissage de l'histoire scolaire suppose la mobilisation, par un bricolage non stabilisé, de modèles d'intelligibilité qui mettent en lumière les dimensions sociales de cet apprentissage (Moniot, 1993).

Selon Cariou (2014), les recherches empiriques en didactique de l'histoire étudient des situations d'apprentissage organisées selon un modèle constructiviste de « mise en activité » des élèves à partir de documents d'histoire qui, si l'on met de côté toutes les dérives auxquelles il donne également lieu, favorisant davantage l'apprentissage (Cariou, 2014).

Pour Audigier et *al* (1996), les recherches sur les situations habituelles de classe mettent en évidence une organisation de la séance selon une succession de « boucles didactiques » : question du professeur/réponses des élèves/évaluation de la réponse/formalisation par le professeur/apport de compléments. L'auteur déplore la faible intensité de l'activité de l'élève qui renforce un régime de vérité fondé sur l'adhésion des élèves à la parole du maître (Audigier et *al*, p.3, 1996).

2.2.2. La didactique de l'histoire en Afrique

- La didactique de l'histoire en RDC avec Ekanga L. (2013).

L'auteur questionne l'usage des méthodes actives dans l'enseignement de l'histoire à l'école secondaire en RDC. Pour mener son étude il a procédé par une clarification conceptuelle pour retenir quatre indicateurs de « méthodes actives » dans l'enseignement de l'histoire dans ce pays, à savoir : le travail sur documents, la pédagogie de la découverte,

l'apprentissage par problèmes et le jeu de rôles. Pour appréhender la façon dont les enseignants utilisent les méthodes actives, il a eu recours à quatre approches : Les perceptions de ces méthodes par les enseignants (questionnaire enseignants). 64 enseignants d'histoire de classes de 5^e et 6^e années secondaires d'enseignement général et technique ont répondu à notre questionnaire comportant 66 items. Ces 64 enseignants appartiennent à 60 écoles secondaires de deux provinces congolaises (la Ville de Kinshasa et le Kasai-Occidental) ; en raison de 30 écoles par province ; Les perceptions des élèves sur les méthodes utilisées par leur enseignant (questionnaire élèves). 600 élèves de ces mêmes écoles ont répondu à un autre questionnaire constitué de 55 items ; Les observations de dix classes d'histoire (grille d'observation) ; Les entretiens avec les dix enseignants visités. Des hypothèses ont été avancées et tiennent à la formation et aux représentations pédagogiques des enseignants, ainsi qu'aux conditions matérielles et organisationnelles de l'enseignement en RDC. Cette étude ne lui a pas permis de les approuver. Il conclut qu'il y a un très faible usage des dites méthodes dans les pratiques de classe.

À l'issue de son étude, il a suggéré que d'autres études soient menées sur l'enseignement de cette même discipline dans les autres classes du secondaire (de la première jusqu'en 4^e année) et même aux niveaux primaire et supérieur. L'intérêt porté par les enseignants et les élèves congolais aux manuels sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire peut ouvrir à des recherches sur la production et l'utilisation de ce matériel en classe d'histoire. D'autres travaux pourraient également s'intéresser aux variables latentes, comme la résistance des enseignants au changement de pratiques pédagogiques, ou encore l'impact des décisions politiques sur la réussite des nouveaux programmes. Comme on le voit, il y a là matière à quelques travaux d'historiens et de pédagogues.

- La didactique de l'histoire au Cameroun

Au Cameroun, la didactique se préoccupe des programmes d'enseignement et des contenus y afférent, c'est bien de « penser en histoire » qu'il s'agit. Loin de transmettre exclusivement des énoncés raisonnablement construits par les historiens, il importe de s'assurer qu'il y est un rapport raisonnable avec les énoncés historiques, la pratique consciente des modes de pensées de l'histoire et la gestion raisonnée de ses usages publics. Ainsi, à la suite de la circulaire N° 53/D/64/MINEDUC/IGP/ESG/INP/HG du Ministre de l'Éducation Nationale, datée du 15 novembre 1990, et portant actualisation et aménagement des programmes d'Histoire-Géographie et Instruction civique de l'enseignement secondaire général au Cameroun : L'enseignement de l'histoire a pour but de donner à nos élèves une plus grande conscience de leur identité culturelle. Il doit favoriser le renforcement de la

compréhension mutuelle entre les peuples d'une part, contribué d'autre part à l'intégration nationale, à l'affirmation de la personnalité camerounaise, donc au renforcement du patriotisme. (Men, 1990). D'après Eyezo'o (1997) :

Pour l'élève qui apprend l'histoire aujourd'hui, il ne s'agit plus de décrire uniquement les faits, mais de les comprendre, de les analyser et de les interpréter avec un esprit critique. Il ne s'agit non plus pour lui de s'arrêter au fait strictement politique, en privilégiant, mais d'apprendre une histoire globale qui comprend aussi les faits économiques, juridiques, sociaux, démographiques et culturels. Bref les faits de civilisation. C'est pourquoi ces nouveaux programmes insistent sur la nécessité pour l'élève de vivre concrètement ce qu'il apprend (Eyezo'o, p.385).

C'est en effet une préoccupation importante pour l'homme de se projeter dans le temps, de découvrir d'où il vient et ce qui l'a précédé, de manière à justifier son présent et à le marquer, pour s'inscrire dans la durée, et ainsi instruire les générations futures.

2.2.3. Lien entre science historique et histoire scolaire

- L'histoire comme science

Le lien qui existe entre science historique et l'histoire selon Cariou (2014), conduit à rejeter toute idée de rupture entre la pensée scientifique et la pensée sociale, entre la pensée historienne savante et la pensée scolaire. Cette continuité pose elle-même un certain nombre de questions. L'histoire est science de l'esprit et ne relève pas des sciences de l'expérience. Elle opère sur des phénomènes singuliers, des actions humaines qu'elle doit comprendre et faire comprendre : « Nous expliquons la nature, nous comprenons la vie psychique » écrit ainsi Dilthey (1894), après J. G. Droysen (1808-1884). Autrement dit, les sciences historiques étudient la répartition des objets biologiques et géologiques dans le temps et dans l'espace et cherchent à retrouver les causes probables de leurs enchainements.

- L'histoire comme discipline scolaire

Selon Hamon et Lebeaume (2013) repris par De Cock (2015), L'enseignement de l'histoire et sa « disciplinarisation », c'est-à-dire la transformation en une discipline scolaire à l'identité fortement marquée par des contenus propres, des enseignants spécialisés et une organisation administrative et pédagogique spécifique, ont été déjà largement étudiés, sur le temps long ou par segments. Il est important de circonscrire l'expression discipline, il ne s'agit pas du rappel à l'ordre mais bien de matière enseignée.

Avec Chervel (1988) pour référence, nous entendons par discipline scolaire est une matière d'enseignement susceptible de servir d'exercice intellectuel. Elle repose sur des contenus certes, mais indexés à des méthodes et des règles qui sont propres à la classe. En ce

sens, les disciplines scolaires forment des entités relativement autonomes produites dans et par l'école.

Pour Bruter (1997), qui a travaillé sur le cas de l'histoire, la disciplinarisation progressive de celle-ci dans le cadre scolaire à partir du XVII^e siècle aboutit à la formation d'un « paradigme pédagogique », c'est-à-dire d'un ensemble de contenus et de méthodes articulés autour de finalités éducatives, majoritairement religieuses, avant d'être savantes. Cité par De Cock (2015)

2.3. REVUE DE LA LITTÉRATURE

La revue de la littérature est le moyen par lequel, le chercheur fait connaissance de ce que les autres chercheurs ou auteurs ont écrit en rapport avec le sujet. Cette dernière peut donc se faire de deux façons : Thématique ou onomastique. Dans la présente étude il est judicieux d'adopter la méthode thématique, qui consiste à mettre en exergue les différents thèmes du sujet.

2.3.1. Méthodes actives

Dans son Mémoire de Master intitulé : « *Les méthodes actives dans le système éducatif camerounais : le cas de la NAP dans l'enseignement de la philosophie en classes de terminale à Yaoundé* » Hameni (2005), prône l'idée d'une maturation de l'enfant, il pense de ce pas qu'il vaudrait mieux d'appréhender l'enfance comme le sommeil de la raison et les activités des enfants, non pas comme une forme d'oisiveté, mais plutôt comme une mise éveil progressive. Laisser peu à peu s'éveiller la raison en l'enfant, et aider à cet éveil, ainsi l'accompagner devient l'éducation. Finalement le but est de donner du temps à l'enfant pour qu'il réalise ses expériences, construise ses propres connaissances. Pour répondre à ces préoccupations (Mémoire on line, consulté le 21/04/2022).

Romainville (2007), dans sa communication « *intitulé ignorante du passé, la pédagogie universitaire est-elle condamnée à revivre ?* », dégage les bénéfices de l'implémentation des méthodes active, dans la pédagogie universitaire. Elle fait un aperçu historique de ces méthodes, aussi pouvons-nous voir l'activité de l'enfant y est considérée comme le moteur de ses apprentissages, c'est donc bien lui qui doit être au centre de l'école. Dans la même veine, cette communication fait état des effets pervers des méthodes actives qui résident dans leur tendance à « favoriser les favorisés » et ainsi à mieux convenir, notamment pour la raison évoquée au point précédent, aux élèves et aux étudiants disposant au départ de compétences individuelles d'autonomie élevées, d'un capital culturel adapté et d'un accompagnement familial solide (Perrenoud, 1995 ; Bernstein, 1990). Les méthodes actives

sont perçues comme la voie la plus longue pour atteindre les objectifs de l'enseignement-apprentissage. Ce qui laisse d'ailleurs voir chez les enseignants, la difficulté à se défaire des méthodes transmissives et la conviction que les méthodes actives ne sont pas toujours nécessaires pour la transmission du savoir. Ces propos vont en étroite ligne avec notre étude, car ils nous dirigent vers des pistes d'observations sur les pratiques enseignantes en classe d'histoire, notamment sur le cadre et le contexte d'application de ces méthodes.

Roullet (2001), Sans s'arrêter à cette hétérogénéité des publics visés (inspecteurs ou professeurs d'école normale, normaliens préparant un devoir d'examen ou instituteurs en exercice), non plus qu'aux disparités de point de vue ou de statut des auteurs (célèbres universitaires ou obscurs inspecteurs), elle cherche à repérer dans leur homogénéité « les principes de cette pensée pédagogique naissante, la rhétorique qui l'articule, les applications qui en découlent », c'est-à-dire ses « lieux communs », au sens que la rhétorique donnait à cette expression (Chartier, 2002). L'auteur définit la pédagogie, à la fois comme moderne, en ce sens qu'elle rompt avec les préjugés archaïques et naturels car selon elle, les lois de l'âme, les principes de la raison et les visées de la culture découlent également de la nature. Elle la qualifie d'efficace et scientifique par son caractère à la fois inductif et déductif.

L'activité de l'enfant est considérée comme le moteur de son apprentissage, c'est donc bien lui qui est au centre de l'école. À partir des années 1920, le vaste mouvement de l'Éducation nouvelle va tenter de promouvoir « l'école active », en réaction à l'école traditionnelle jugée inadaptée. La formule de Pestalozzi est sur toutes les lèvres : « comme l'œil veut voir, l'esprit veut penser » et les enfants doivent être mis en situation de le faire, à l'école. C'est ainsi que les vieilles « leçons de choses », durant lesquelles l'élève regardait le maître agir, vont être bannies, puisque c'est désormais l'élève lui-même qui doit agir directement. Cette communication est en étroite ligne avec le sujet en vue ; l'étude questionne le pourquoi de l'utilisation partielle de ces prescriptions. Freinet pense que l'apprentissage n'est pas étranger à la motivation qu'éprouvent les apprenants pour une tâche, une activité ou un projet. Cette motivation provient d'un besoin éprouvé, besoin qui en retour fait naître le désir. Ce désir est porteur d'une grande quantité d'énergie personnelle que l'enfant est disposé à engager dans des actions qui l'inciteront à tâtonner. Or, le tâtonnement est, pour Freinet, un processus universel et naturel de découverte par essais et erreurs par lequel l'enfant interagit avec son environnement. Selon lui les apprenants peuvent réaliser des apprentissages viables s'ils s'engagent activement dans la réalisation de tâches signifiantes et appropriées et à leur niveau de développement et s'ils parviennent à se construire des « règles de vie » ou compétences durables et mobilisables dans des situations diverses. Il voit les apprenants

comme des êtres sensibles à la vie de leur milieu et croit fermement que ces derniers préfèrent étudier d'abord ce qui leur est familier ainsi que ce qui a un certain écho dans leur vie quotidienne.

Somme toute, le travail scolaire participe au bon fonctionnement des activités d'enseignement-apprentissage, aussi il appelle les apprenants à un engagement « coconstructif » pour leur épanouissement, c'est pour cette raison que l'idée de projet reste à privilégier. La présente étude prend appui sur des travaux des précurseurs et promoteurs de « l'école moderne » pour ainsi lever le voile sur les manquements observés dans le cadre de la mise en œuvre des méthodes actives dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Les méthodes actives, reposent sur une base et sur des postulats qui la fondent.

2.3.1.1. Fondement des méthodes actives et postulats des méthodes actives

- Fondement des méthodes actives

La pédagogie active place l'apprenant au centre de sa formation (El-Hage, 2013). Aujourd'hui, celle-ci s'appuie sur les théories socioconstructivistes de l'apprentissage qui affirment que l'on apprend en construisant et en s'engageant personnellement. Notons également que le contexte d'enseignement et la nature du traitement de l'information conditionnent leur transférabilité (Vanpee, Godin & Lebrun, 2008).

- Postulats des méthodes actives

Les méthodes actives s'appuient sur quatre postulats qui permettent de rassembler celles-ci en quatre stratégies pédagogiques qui unissent ce foisonnement. Il s'agit de l'expérience, l'apprentissage coopératif, la situation problème et du projet.

• Le postulat de l'expérience

L'expérience pratique est le mode d'apprentissage le plus efficace, même hors du contexte académique. L'apprentissage expérientiel est indiqué. Ce modèle préconise la participation à des activités contextualisées et rapprochés le plus possible des connaissances à acquérir ou des compétences à développer. L'enjeu est de susciter chez l'apprenant, après l'expérience, une boucle d'apprentissage. Elle passe par la réflexion (partage des réactions, relations de ce qui s'est produit), la généralisation et une application qui constitue une nouvelle expérience. Pour les plus jeunes, cette méthode prend parfois le nom de « tâtonnement expérientiel ». Elle peut, comme dans la méthode Montessori, requérir d'utiliser un matériel pédagogique spécifique.

- Le postulat de l'apprentissage coopératif

L'on apprend mieux avec les autres. Il se rapproche d'une philosophie pédagogique socioconstructiviste favorisant l'apprentissage collaboratif ou coopératif. Il engage l'apprenant dans un travail de groupe. L'idée est simple : le savoir est une construction collective. Mais aussi que chaque apprenant amène ses propres ressources au groupe pour participer.

- Le postulat de la situation problème

L'apprentissage est favorisé lorsque l'on est confronté à un problème particulier. Il se fait lors de la résolution : il s'agit alors de l'apprentissage par problème. C'est une conception plus réaliste, plus souple et en même temps plus exigeante de la complexité de l'apprentissage chez l'apprenant. Il lui faut apprendre à mobiliser l'ensemble des ressources disponibles, à la fois ses ressources internes que sont ses connaissances et ses capacités, mais aussi externes que sont le cours de l'enseignant, les ressources bibliographiques, les ressources numériques. Il s'agit de placer l'élève en activité.

- Le postulat du projet d'apprentissage

L'on apprend mieux lorsqu'on est impliqué dans un projet particulier. Ce projet donne lieu à l'apprentissage par projet. Il comprend une phase conception et une phase de prévision d'une démarche qui décrit les différentes activités et peut les attribuer dans le cas d'un travail collaboratif. Cet apprentissage favorise l'identification des difficultés des apprenants, les problèmes qu'ils doivent résoudre. Il favorise aussi les contenus qu'ils doivent mobiliser (comprendre, assimiler, réutiliser) et la définition. Les apprenants doivent convenir des différentes séquences du projet (confrontation à un problème, recherche d'informations concernant ce problème et ainsi autoformation, recherche d'une solution au problème, évaluation de l'ensemble de la démarche). (Messier, 2014).

Somme toute, ces modes d'apprentissages reposent bien souvent sur la mise en place d'un contrat technique et pédagogique entre les apprenants et l'enseignant. Le contrat présente les attentes techniques, les compétences à mobiliser, le volume de travail à fournir, le résultat final attendu. Il comprend également les attentes pédagogiques : l'évaluation des acquis et de la démarche adoptée. Toutes ces méthodes pédagogiques partagent la volonté de placer l'apprenant au cœur de son apprentissage, véritable acteur de la démarche pédagogique. Les situations authentiques d'expérience, de recherche, d'investigation, au cours desquels l'apprenant doit comprendre et maîtriser les différentes ressources que l'enseignant met à sa

disposition, sont privilégiées (Messier, 2014). Pour rendre attrayant le précédent argumentaire, faisons allusion à quelques méthodes actives.

2.3.1.2. Quelques méthodes actives

- La classe inversée

Cette méthode met l'accent sur le temps en présentiel en grand groupe : comment faire pour le rentabiliser au maximum tout en tenant compte des besoins et questions des étudiants. Selon Roy (2014), la classe inversée répond à cette question en innovant et en proposant aux professeurs de réaliser des podcasts, des vidéos que les étudiants peuvent consulter à domicile. L'étudiant est au centre de son apprentissage, il est responsabilisé, va à son rythme et s'autogère. Quant au professeur, il peut consacrer du temps à l'auditoire afin de répondre plus efficacement aux demandes des apprenants et proposer d'autres travaux plus pratiques. Il s'agit donc d'utiliser toutes les ressources mises à disposition en modulant sur le « direct » et le « différé » afin de proposer un enseignement adapté, engageant et original.

- La MIGG (Méthode d'Intégration Guidée par le Groupe)

Marchand & al. (1999), cette méthode d'intégration guidée par le groupe (MIGG) a pour but d'assurer la transmission d'informations et l'intégration de connaissances théoriques nouvelles en passant par l'implication active de l'apprenant. Mendez (2014), a expérimenté cette méthode dans un grand groupe de la manière suivante : « l'orateur met à disposition le plan de son intervention qui va durer environ 20 minutes puis les apprenants écoutent sans écrire. Ensuite ils mettent par écrit individuellement ce qu'ils ont retenu du cours. Puis vient une phase en petits groupes de 4 ou 5 étudiants qui leur permet de compléter leurs notes. Pour terminer 10 minutes sont gardées en fin de séance pour répondre aux questions qui restent en suspens, afin de terminer la reconstruction du cours ». (Cannoot et *al.*, consulté en ligne)

- L'étude de cas

Proposée par Gagnyare & Poles (2010), elle se désoule sur deux phases importantes, notamment l'analyse du cas et la confrontation des points de vue.

Nous avons d'ores et déjà, l'analyse du cas préparé en sous-groupes qui favorise la confrontation des points de vue de chaque membre, selon divers éclairages. Ensuite, la recherche des solutions doit amener chaque groupe à trouver un consensus par des débats, des discussions. Enfin, la mise en commun collective (avec au besoin des mises en commun partielles) présente les résolutions de tous les sous-groupes à la cohorte complète (ou à des sous-groupes particuliers). Cette stratégie contextualisée favorise l'émergence, la co-construction et la confrontation d'idées. En fin de compte, l'étude de cas permet aux

apprenants de prendre conscience de la multitude de solutions possibles pour celui-ci. (Cannoot et *al.*, consulté en ligne le 16 mars 2022).

- La « *minute-paper* »

Leclerq et Poumay (2011), la définissent comme englobant bien des façons de faire participer les apprenants grâce à des micro-activités, très ponctuelles, comme l'indique le titre de la méthode. Le but est de favoriser l'apprentissage des apprenants, en les forçant à réfléchir à ce qu'ils comprennent et ne comprennent pas, à ce qu'ils emportent avec eux à la fin du cours, mais aussi de renseigner l'enseignant sur l'apprentissage de ses apprenants (p.43).

Ces méthodes, illustre combien l'activité de l'apprenant est une préoccupation, lorsqu'il s'agit de la construction du savoir. Elles participent ainsi à développer des compétences chez les apprenants, car un savoir acquis et non appliqué se dissout dans le néant.

2.3.2. Développement des compétences

De manière générale, l'école contribue à la cohésion sociale en transmettant une culture et une langue communes, à l'intégration professionnelle en favorisant l'acquisition d'un statut professionnel, dans le sens où elle permet à chacun d'obtenir une qualification qui lui assure une éventuelle place dans la société en général et dans le monde du travail en particulier.

Selon Richard et Bissonnette (2001), l'élève deviendra compétent lorsqu'il saura agir avec brio dans des contextes particuliers et semblables. Il le saura parce qu'il aura compris ce qu'il doit faire, et qu'il se rappellera comment et dans quelles conditions le faire efficacement, puisqu'il se sera exercé régulièrement en classe... ». Cité par Abderrezak (2013)

Perrenoud (2001), promeut et défend l'APC. Par ces mots : « si je défends l'approche par compétences, c'est parce que les critiques et les doutes dont j'ai fait état me semblent avoir des réponses, si l'on prend la peine de les entendre et d'en débattre », l'auteur trouve que cette approche est une réponse aux problèmes liés à l'éducation. Il ajoute que c'est surtout, bien entendu, parce qu'à mon avis les curricula orientés vers les compétences peuvent constituer un progrès majeur, dans un triple registre notamment celui des finalités, celui du sens du travail et des savoirs scolaires et du registre didactique et pédagogique. Ces registres sont donc déclinés ainsi :

- Dans celui des finalités, car il s'agit fondamentalement de donner la priorité aux savoirs utiles dans la vie des gens plutôt qu'à la préparation d'une minorité aux études les plus sélectives ; c'est le sens même d'une école citoyenne et démocratique (Gohier et Laurin, 2001) ;

- Dans celui du sens du travail et des savoirs scolaires, du rapport au savoir et à l'action ; relier les savoirs à des pratiques sociales est la plus sûre manière de leur donner du sens aux yeux des élèves que leur l'héritage familial ne prépare pas à une longue marche abstraite dans l'univers de la connaissance pour la connaissance (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Perrenoud, 1994, 1995 ; Rochex, 1995 ; Vellas, 1996) ;
- Dans le registre didactique et pédagogique ; si les réformes curriculaires vont au bout de leur logique, elles induiront un développement professionnel des enseignants dans le sens des visions constructivistes et actives de l'apprentissage, des démarches de projet, du travail par problèmes (Bassis, 1980 ; De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 1996 ; Jonnaert et Vander Borght, 1999).

Selon Dzounesse (2017), Il est admis que les élèves assimilent correctement les savoirs scolaires, mais ils ne s'en servent pas dans un autre contexte (à l'école ou en dehors de l'école. Cela dit, pour faire développer les compétences, il est nécessaire de reconstituer, durant la scolarité, des situations proches de celle du monde du travail, de la vie hors de l'école. Pour Mansour (2012), amener les apprenants à développer leur savoir-faire, relève que les programmes d'études sont rédigés la plupart du temps en termes de compétences. Et que Ces programmes mettent l'accent sur la démonstration du savoir plutôt que sur le savoir lui-même. Ce qui nécessite alors une implication considérable de l'enseignant dans la transmission du savoir, allant de la manière la plus simple et selon le niveau de compréhension des élèves. L'auteur ajoute que, l'apprenant est doté d'une capacité presque absolue de développer les compétences attendues qui apparaissent dans le programme d'études présenté à partir des domaines d'activités balisés à l'avance. (Mansour, 2012). En d'autres termes, il appartient à l'apprenant de construire lui-même ses propres connaissances. Pour ce faire, il a besoin des instruments que l'enseignant aura mis à sa disposition pour développer son savoir-faire. De même, l'enseignant s'adapte selon les orientations des acquis de l'apprenant pour l'amener à mieux développer ses compétences quel qu'en soit l'effectif de la classe.

2.3.3. Les compétences disciplinaires et transversales

Dans le cadre de cette étude, deux types de compétences sont mises en relief : les compétences disciplinaires et transversales.

❖ **Les compétences disciplinaires**

Les compétences disciplinaires, sont les compétences à acquérir dans une discipline scolaire ; elles visent la maîtrise des savoirs et leur mobilisation dans des situations, en fournissant à l'apprenant des ressources nécessaires à la résolution de situations problèmes.

La compétence terminale est disciplinaire, elle est dans la démarche pas à pas de l'opérationnalisation qui relie le sens des finalités aux actions qui se déroulent dans la classe, l'expression d'une partie des profils de sortie du cycle et du palier. Elle reste, dans sa formulation, trop générale, trop agrégée pour permettre la construction d'unités et de séquences d'apprentissage : elle maintient le sens contenu dans les profils mais reste encore peu opérationnelle du point de vue de sa mise en œuvre dans la classe. À côté des compétences disciplinaires, nous avons la compétence terminale.

La compétence terminale et ses composantes doivent être énoncées de telle sorte qu'elles soient évaluables. Pour les raisons suscitées, la compétence terminale doit être décomposée (composantes de la compétence terminale) pour faire apparaître dans son prolongement des objectifs d'apprentissage réalisables, auxquels pourront être rattachés :

- Les contenus disciplinaires afférents, constitués en ressources au service de la compétence ;
- Les situations qui permettent de les évaluer en tant que composantes, et d'intégrer tout ou en partie dans l'évaluation de la compétence terminale au moyen d'une situation problème intégrative.

❖ **Les compétences transversales**

Les compétences transversales, sont formées des attitudes ainsi que des démarches mentales et méthodologiques communes aux différentes disciplines à acquérir et à mettre en œuvre au cours de la construction des différents savoirs, ainsi que des valeurs à développer. Les compétences transversales se développeront d'autant plus qu'on mettra l'accent sur leur réinvestissement et leur transfert vers d'autres disciplines. Les compétences transversales aident les apprenants à développer ses réflexes intellectuels, des aptitudes méthodologiques ainsi que des habiletés communicationnelles, personnelles et sociales. De plus, elles leurs permettent de s'adapter à plusieurs situations, à poursuivre des apprentissages à l'extérieur du cadre scolaire et à mieux comprendre leur milieu de vie.

Nous convenons avec Le Boterf (1999), qu'une personne compétente sait agir avec pertinence dans un contexte particulier, en choisissant et en mobilisant à la fois des ressources personnelles (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, ressources émotionnelles ...) et es

ressources de réseaux (banques de données, réseaux documentaires, réseaux d'expertise, etc.). (Le Boterf, 1999, p. 38).

2.3.4. Le rôle de la motivation dans le développement des compétences

La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 1994) « Dans le cadre de la psychologie cognitive, la motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche (Tardif, 1992).

La motivation est un concept intégré au cadre de référence de l'apprentissage. On distingue la motivation intrinsèque : engagement dans une activité par intérêt ou pour le plaisir de pratiquer l'activité elle-même. Et la motivation extrinsèque : l'engagement dans l'activité est subordonné à des buts ultérieurs (réussir en classe pour avoir un bon métier plus tard). Les deux niveaux de motivation sont essentiels pour s'engager dans un processus d'apprentissage. Selon les tâches à accomplir et les circonstances, la motivation des élèves est variable. Elle repose sur la perception de soi, l'estime de soi, la perception de sa compétence, la perception de son efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle, l'intérêt académique et les buts d'accomplissement (Lieuury et Fenouillet, 2013).

Lessard & Schmidt (2011), pensent que, par leurs attitudes et comportements à l'égard des élèves, les enseignants laissent transparaître leurs valeurs associées non seulement à la réussite scolaire, mais aussi à l'effort et à la vie dans la société formée par les membres du groupe-classe. On retient que les valeurs, les attitudes et comportement de l'enseignant peuvent être intégrés par les apprenants qui l'imitent de manière consciente ou inconsciente.

Trois types d'engagement ont été recensés dans la littérature sur le sujet :

- L'engagement comportemental fait partie des dimensions les plus souvent étudiées, notamment dans les recherches sur le désengagement scolaire. Il est traduit par l'engagement de l'élève dans ses activités scolaires et du respect des règles. Un comportement positif peut être illustré par la capacité de l'élève à s'investir activement dans ses apprentissages par l'effort, la persistance, la concentration, l'attention, le désir de poser des questions et la participation aux discussions en classe, étudier, terminer les devoirs et participer aux activités. D'après Fredricks et *al.* (2004) c'est la capacité de l'élève à être autonome dans son travail, en ajustant son comportement et son attitude judicieusement, afin d'améliorer sa performance.

- L'engagement cognitif, dans un contexte scolaire, peut être défini comme la capacité de l'élève à s'impliquer psychologiquement dans ses apprentissages avec un effort et une persévérance, voire un désir d'aller au-delà des exigences et de préférer les défis. De nombreux auteurs ont aussi mis l'accent sur l'utilisation de stratégies d'autorégulation et d'apprentissage. En effet, les élèves peuvent sembler engagés lorsqu'on les observe, mais ne le sont pas nécessairement.
- L'engagement affectif réfère généralement aux intérêts, aux réactions émotionnelles positives ou négatives et à l'attrait pour l'école, les enseignants, les pairs, les contenus et les activités scolaires (tout ce qui influence le désir d'apprendre).

Lorsqu'un apprenant ne trouve pas de raison valable pour apprendre l'histoire, il risque bien de ne pas s'y intéresser, pour ne pas avoir investi assez de temps dans la réalisation de la tâche. Par contre s'il a de l'intérêt et du désir de faire quelque chose, l'apprenant acquiert mieux les compétences. Il revient donc à l'enseignant de créer un climat de confiance, amener l'apprenant à entreprendre et à faire des erreurs pour découvrir l'importance des enseignements historiques dans les interactions intra et extrascolaire. Ainsi l'apprenant se sent motivé lorsque les activités pédagogiques sont intéressantes et qu'il est capable de compléter les exercices et apprendre aisément.

2.3.5. Feedback comme facteur de développement des compétences

Selon Boud et Molloy (2013), le feed-back est un processus par lequel l'apprenant obtient des informations sur son travail afin d'apprécier les similitudes et les différences entre les normes correspondant à cette tâche et les qualités de son propre travail afin de générer des travaux de meilleure qualité. Il existe deux types de feedback entre autres :

- Le feedback cognitif ou intrinsèque

Il renseigne sur la valeur "épistémique" ou cognitive de l'action en cours : la fiabilité épistémique, la vérité, la correction de l'action. Il fournit une prédiction de succès ou d'échec avant de se lancer dans la tâche ; il produit un rapport d'étape quant au progrès vers le but. Finalement il fournit une évaluation de succès à l'issue de la tâche.

- Le feedback social ou extrinsèque

Il est formé par l'enseignant ou les pairs et porte sur les implications "sociocognitives" de l'activité en cours – le rapport entre la réussite ou la difficulté avec l'origine de l'élève, l'histoire de son apprentissage, son genre, sa personnalité, les différences catégorielles de niveau ou de succès entre les élèves etc. Le feedback soutient la motivation et le

développement des élèves. En effectuant des activités d'apprentissages, l'apprenant a besoin d'un retour d'information pour progresser dans l'apprentissage. Le feedback prend appui sur les objectifs de départ et informe l'apprenant sur son progrès. Il est donc nécessaire que le feedback soit lié aux objectifs d'apprentissage et qu'il soit compréhensible pour les apprenants. Un feedback peut être oral, écrit ou visuel. Un feedback en pédagogie porte un message relatif à la performance, aux erreurs que l'élève a commises, aux moyens de les éviter, à leurs corrections. Il s'utilise, a minima, pour apporter à l'élève l'information nécessaire à l'évaluation de son travail, c'est-à-dire pour qu'il sache dans quelle mesure la réponse qu'il apporte est correcte. C'est un retour d'information, descriptif, constructif et sans jugement ; il s'inscrit dans un processus d'évaluation formative (Barde, 2020). La connotation positive ou négative d'un feedback, l'efficacité dépend en grande partie de l'individu qui reçoit le retour d'information, de la tâche qui lui est proposée et du contexte dans lequel le feedback est produit. Par exemple, lorsqu'un élève reçoit un feedback connoté positivement, il peut montrer un intérêt plus élevé pour l'activité. Lorsqu'il reçoit un feedback connoté négativement, il peut se fixer un objectif plus élevé pour les tâches ultérieures. Généralement, un élève accepte de recevoir plus facilement un feedback négatif si la « critique » est constructive ; il peut aussi n'accorder que peu d'importance à un feedback positif pour une réponse attendue qu'il savait correcte. Un feedback positif motiverait l'élève, par rapport à un feedback négatif, pour réaliser une tâche qu'il veut faire et diminue la motivation pour une tâche qu'il doit faire (Dijk et Kluger, 2001).

2.3.6. Relation pédagogique et développement des compétences

La relation pédagogique est définie comme l'un des trois éléments de l'acte pédagogique avec la relation didactique et la relation d'apprentissage.

- Kozanitis (2015), au sujet de la relation pédagogique.

D'après Kozanitis (2015), une pédagogie qui repose sur les interactions entre l'enseignant et l'apprenant, il peut y avoir un effet décisif sur la réussite scolaire, car ce lien vise à provoquer chez ces derniers une réaction positive à l'égard de la matière enseignée. Ainsi, la finalité de la relation pédagogique est de créer un climat propice à l'enseignement et l'apprentissage, même il est d'établir un lien significatif entre l'enseignant et l'apprenant. Il ajoute que : « lorsque l'apprenant se sent en confiance en situation d'apprentissage et grâce à la relation qu'il entretient avec l'enseignant, il est davantage tenté de prendre le risque de s'investir dans l'apprentissage et se concentrer sur les tâches à réaliser ». en des mots autres,

le but de la réaction pédagogique est de donner à la fois un sens et de l'intérêt à l'enseignement-apprentissage. (Kozanitis, 2015)

2.3.7. Les pratiques didactiques en l'histoire

Cette rubrique, fait le tour sur le rapport existant entre les méthodes actives et l'enseignement de l'histoire. Nous convoquons à ce sujet des auteurs tels que : Romainville (2007), Ekanga Lokoka (2015), Boudon (2009).

Bouhon (2009), dans sa communication « Enseigner et apprendre en classe d'histoire : *crystallisation des représentations des enseignants du secondaire face à la réforme des compétences* », fait allusion aux représentations de l'enseignement et de l'apprentissage des professeurs d'histoire de l'enseignement secondaire libre en Communauté française de Belgique. L'auteur pour aboutir au résultat de son investigation, fonde son étude sur des données issues d'un échantillon représentatif de 42 enseignants d'histoire belges et luxembourgeois. Partant de l'hypothèse que les représentations sont historiquement construites et socialement situées, les données sont analysées en fonction de l'adhésion des enseignants aux différents modèles d'enseignement de l'histoire inscrits au cœur des prescriptions curriculaires depuis la fin des années 1960. L'hypothèse est que ces modèles ont formé un contexte didactique dans lequel les pratiques et les significations associées à ces pratiques se sont construites. Les principaux résultats de cette étude permettent de mieux comprendre la configuration des représentations, leur positionnement respectif et les dimensions qui les structurent. En abordant les aspects épistémologiques et les fondements didactiques, cette étude évoque un aspect commun à la nôtre dans la mesure où elle traite des pratiques d'enseignement et leur impact sur le développement des compétences chez les apprenants. Notons qu'aucune méthode particulière, n'est mise en relief. (Bouhon, 2009)

Ekanga Lokoka (2015), mesure l'implémentation des méthodes actives dans l'enseignement de l'histoire en République Démocratique Du Congo. Dans son article, il fait état de ce que, nombreux sont les enseignants d'histoire au secondaire qui ne font guère recours aux méthodes actives malgré la réforme des programmes de 2005. Et pourtant, celles-ci constituent un appui essentiel pour l'atteinte des finalités culturelles, critiques et même intellectuelles. (E. Lokoka, 2015)

Dans l'ensemble, ces auteurs s'accordent tous sur la catégorisation des méthodes qu'ils regroupent d'ailleurs en quatre catégories : les méthodes expositives, les méthodes démonstratives, les méthodes interrogatives, la/es méthode(s) active(s). Les méthodes sont accompagnées de techniques divisant l'opinion en ce sens que, pour certains les considèrent

comme des techniques d'enseignement et pour d'autres des techniques pédagogiques. Nous avons retenu quatre méthodes dans le cadre de cette étude : la discussion ou le débat, le jeu de rôle, le brainstorming et le travail en petits groupes. À ce titre nous pouvons de prime à bord relever que, nombreux paramètres ne sont pas pris en compte et ces derniers semblent disposer d'argument pour justifier cette résistance au changement des habitudes pédagogiques et didactiques, aussi ils tiennent compte de l'influence du contexte matériel, social et institutionnel dans le choix de la manière d'enseigner l'histoire, l'enseignant dès lors n'apparaît plus comme le seul coupable.

Notre étude s'insère donc sur cette voie scientifique, tout en essayant de montrer que le recours aux méthodes intégrant les apprenants dans les apprentissages apporte un grand bénéfice, induisant le développement des compétences des apprenants.

2.3.8. L'intérêt de l'enseignement-apprentissage de l'histoire dans un contexte global

- L'intérêt de l'enseignement-apprentissage de l'histoire selon Baba Kake (1973)

Illustrons d'entrée de jeu, l'intérêt de l'enseignement-apprentissage de l'histoire en contexte africain avec Baba Kake (1973), qui pense que pour le continent africain encore à l'étreinte néocoloniale, l'histoire apparaît aussi comme un instrument de prise de conscience endogène (Baba Kake, 1973).

- L'intérêt de l'enseignement-apprentissage de l'histoire selon Lefebvre (1978)

Dans le même ordre d'idée Lefebvre (1978, p.202), résume bien l'intérêt de cette discipline lorsqu'il énonce sa triple fonction. L'histoire serait alors « indispensable à l'éducation de l'esprit, à l'éveil du sens social, à la conservation au sein de la communauté nationale d'une conscience éclairée de son éminente dignité » cité par Noupoudem (2019).

- L'intérêt de l'enseignement-apprentissage de l'histoire selon Halkin (1951)

Nous pouvons aller plus loin avec les propos de Halkin (1951), qui plutôt a pensé que : Le but de l'histoire est d'abord universel, mais aussi en fonction du milieu. Cet auteur soutient ses propos avec ceux de Etienne Gilson pense que « Ce n'est pas pour nous débarrasser d'elle que nous étudions l'histoire, mais pour sauver du néant le passé qui s'y noierait sans elle ; c'est pour faire que ce qui, sans elle, ne serait même plus du passé, renaisse à l'existence dans cet unique présent or duquel rien n'existe » (Halkin, 1951).

- L'intérêt de l'enseignement-apprentissage de l'histoire selon Ki-Zerbo (...)

Pour Ki-Zerbo, « L'histoire dans tous les pays du monde remplit une fonction individuelle et collective, c'est la fonction de la mémoire, et je pense que cela vaut pour tous

les peuples du monde. C'est une fonction qui sert à tisser le passé avec le présent, et en projection vers l'avenir [...]. Cette historicité qui nous a été niée, c'est une sorte de mission que de la rétablir. C'est ce que nous appelons la conscience historique [...], qui fait le lien entre les trois temps de l'histoire (Aubry, 2018).

Conscient des besoins de la société et du rôle que joue l'histoire à l'édification citoyenne, Febvre (1941), présente le bien-fondé de la discipline historique, ainsi il dit :

Regarde le monde qui t'entoure, regarde la société où tu vis. L'histoire t'apporte non seulement des points de repères pour t'y retrouver, une culture historique, mais surtout un mode de pensée, une façon de regarder la réalité qui t'entoure, de l'interroger, des moyens pour répondre aux questions que tu te poses, une perspective propre, celle du temps, un langage pour désigner la réalité et pour traiter l'information, une façon éprouvée pour établir et interpréter les faits d'une situation historique. (Febvre, 1941)

Par ces déclarations, nous apprenons que l'histoire fait prendre connaissance du vécu des précurseurs, de leurs contributions, qu'elles soient petites ou très grandes. Ce lien qu'entretiennent les humains s'appelle « la solidarité ». L'histoire enseigne la tolérance, le respect des idées des autres et l'impartialité qui consiste à dire la vérité sur le passé, sans rien cacher de ce qui peut être désagréable pour son propre pays.

2.3.9. Les notions impératives dans l'enseignement de l'histoire

L'enseignement de l'histoire, s'accompagne d'un ensemble de notions dont il faut tenir compte. Il s'agit de la temporalité, des documents, des concepts :

❖ La temporalité

Le temps est très important dans l'histoire. Il y a les dates (toujours liées à des événements). D'autre part, la périodisation ou la chronologie permet de repérer les grandes divisions de l'histoire (antiquité, moyen-âge, temps modernes, époque contemporaine). Elle s'appuie alors sur des dates qui permettent d'aller au-delà de l'évènement qu'elles indiquent. En outre, il y a des aspects durables (temps long) et les aspects passagers (temps court) ou encore les aspects moyens (temps moyens).

❖ Le document en histoire

D'après Marrou (1964), les documents sont les bases de recherche en histoire ; ce sont des restes du passé. Pour lui l'histoire ne commence que là où les monuments deviennent intelligibles et où existent des documents dignes de foi (Marrou, 1964). En d'autres termes, l'histoire doit se familiariser avec des documents. Ce sont les textes, les illustrations, cartes, films, peintures, images. Le document historique est le point d'appui de toute leçon d'histoire, il est le matériel concret que les élèves vont interroger, une des médiations de leurs recherches

; au sens pratique du terme, un document est tout support pédagogique de travail permettant de transmettre des connaissances et de faire acquérir des compétences méthodologiques.

L'enseignant d'histoire devrait disposer d'un large panel de documents-sources, de mémoires, d'éléments issus du patrimoine matériel et immatériel proche et lointain. À travers les images, les textes, les objets issus des fouilles archéologiques, l'enseignant transporte les apprenants dans un voyage imaginaire, captive leur attention. Tous ces ingrédients permettent de trouver des points d'entrée sensibles, des pistes d'exploration, qui amènent ensuite à raisonner. L'enseignant doit pouvoir en doser l'apport en conservant à l'esprit qu'il est, devant la classe, un passeur, un facilitateur et non un historien formant d'autres historiens.

❖ Les concepts

D'après le Dictionnaire Larousse, « le concept est une représentation intellectuelle d'un objet conçu par l'esprit, définitions de caractères spécifiques ».

Lafon (1963), soutient que les concepts renvoient à une « idée qu'on a formulée en réunissant certains caractères après les avoir dégagés par abstraction, et que l'on considère comme attribuables à tous les objets présentant ces caractères » (p. 120).

Pour les élèves, la maîtrise des concepts est indispensable, car ces mots clés leur permettent de mieux comprendre l'objet d'étude. Le concept aide aussi les élèves à raisonner.

2.4. THEORIES EXPLICATIVES DE L'ETUDE

Le cadre théorique de cette étude est encadré par un ensemble de théories qui guident notre étude et favorise l'analyse de nos résultats. Nous allons présenter ces théories en mettant en évidence les différences et en soulignant les similitudes et les points de débat tout en étant attentif aux conduites motivationnelles du sujet dans chaque théorie. Ce qui pourra nous permettre de distinguer les différents théories et modèles de l'apprentissage ; c'est bien la place accordée à la construction du savoir, au cadre d'apprentissage, à l'acquisition des compétences. Ces théories sont le constructivisme, le socioconstructivisme

2.4.1. Constructivisme et socioconstructivisme

Le socioconstructivisme est issu des travaux piagétiens. Il est sous-tendu par la médiation sociale de Vygotsky.

❖ Le Constructivisme de Piaget (1925)

Lenoir (2018), présente Jean Piaget comme le représentant le plus célèbre du constructivisme. Il a développé les théories dites constructivistes à partir de 1925. Ses travaux portent essentiellement sur la construction des connaissances au cours du développement biologique de l'homme. Ses théories transposent les modèles du développement biologique à

la construction de la connaissance. Pour lui, apprendre c'est construire des connaissances au cours de son développement. Cette construction suppose que chaque sujet acquiert des outils conceptuels (mentaux) qui lui permettent de comprendre le monde dans lequel il est et de s'en approprier. C'est parce que l'homme est actif qu'il acquiert des connaissances. (Lenoir, 2018)

Les connaissances se construisent par ceux qui apprennent ; nécessairement, l'acquisition des connaissances suppose l'activité des apprenants (manipulation d'idées et de conceptions). Cette activité bouscule et contrarie les manières de faire et de comprendre de l'apprenant. Selon Ndagijimana (2008), L'individu devient protagoniste actif du processus de connaissance. Les constructions mentales sont les produits de son activité. Pour Jean Piaget, celui qui apprend n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend ; il organise son monde au fur et à mesure qu'il apprend en s'adaptant. (Ndagijimana, 2008)

Ce courant de pensée présente de multiples variantes, Gagne (1965, 1976, 1985) et Bruner (1986) mettent l'accent sur les associations à établir entre les informations externes et la structure de pensée. Pour eux, toute perception est une catégorisation. Ausubel (1968) parle de « ponts cognitifs ». L'école piagétienne de Genève propose les concepts « d'assimilation » et « d'accommodation ».

D'après Ndagijimana (2008), le modèle constructivisme a donné naissance à une pédagogie qui part des besoins spontanés à des intérêts « naturels » de l'enfant. Sous l'appellation de constructivisme ou récemment du socioconstructivisme, cette pédagogie vise l'expression personnelle, la créativité et le développement de l'autonomie, en octroyant une place importante aux tâtonnements et à l'expérimentation individuelle ou en groupe. La construction du savoir s'opère par une grande place à l'action et à l'expression de ses représentations. Les méthodes dites actives sont fondées sous ce modèle éducatif.

❖ **Le socioconstructivisme de Vygotsky (1985)**

Le socioconstructivisme met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage. Issu en partie du constructivisme, le socioconstructivisme ajoute la dimension du contact avec les autres afin de construire ses connaissances. En proposant une approche psycho-sociale des activités cognitives, inspirée des travaux de Bandura (1986), le socioconstructivisme remet également en cause certains principes du cognitivisme, centrés sur des mécanismes individuels, et actualise des approches théoriques qui insistent davantage sur les dimensions sociales dans la formation des compétences. Cette théorie développée principalement par Vygotsky (1985), stipule que : « l'apprentissage résulte des activités sociocognitives liées aux échanges didactiques entre enseignant-élèves et élèves – élèves ».

Selon Goupil et Lusignan (1993), l'idée d'une construction sociale de l'intelligence est la continuité d'une auto-socio-construction des connaissances par ceux qui apprennent. Pour cet auteur, la vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel. Il affirme que « les recherches montrent incontestablement [...] que ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain » et parle alors de « *zone proche de développement* » (ZPD) pour décrire les fonctions en maturation chez l'enfant (Goupil et Lusignan 1993). Il définit la zone proche de développement comme la distance entre deux niveaux : celui du développement actuel, mesuré par la capacité qu'a un enfant de résoudre seul des problèmes, et le niveau de développement mesuré par la capacité qu'a l'enfant de résoudre des problèmes lorsqu'il est aidé par quelqu'un. Apprendre revient alors à former une zone proche de développement.

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

Le comportement est déterminé par le contexte de l'apprentissage. En apprenant, le sujet imite aussi les autres. Ce qui constitue un processus d'apprentissage social et culturel. La zone proche de développement est bien une théorie sociale et culturelle dont l'impact peut être très important en apprentissage scolaire.

2.5. FORMULATION DES HYPOTHESES DE LA RECHERCHE

L'hypothèse est une proposition de réponse à la question posée (Gawitz, 2001). Les hypothèses jouent le rôle de boussole, d'orientation en guidant le chercheur lors de la descente sur le terrain dans ce sens, R. Quivry et Campenhout (1988) soutiennent que : « un travail ne peut être considéré comme une véritable recherche s'il ne se structure pas autour de plusieurs hypothèses » (Quivry et Campenhout, 1988).

2.5.1. Hypothèse Principale

Les méthodes actives participent à la construction des compétences des apprenants. Deux hypothèses secondaires sont nées de l'hypothèse principale :

- **Hypothèse secondaire 1** : les méthodes actives amènent l'apprenant à interagir dans une situation d'enseignement apprentissage et participent de ce fait au développement des compétences disciplinaires et transversales.
- **Hypothèse secondaire 2** : La participation des apprenants aux activités d'enseignement-apprentissage de l'histoire favorise la construction des compétences.

Dans l'opérationnalisation ci-dessus, on relève qu'il existe deux facteurs pertinents qui ont donné lieu à deux questions secondaires et à deux objectifs spécifiques de l'étude et enfin à deux hypothèses de recherche. Ceci a permis le passage des facteurs aux variables et des variables aux indicateurs.

2.6. DÉFINITION DES VARIABLES

De Landshere (1976), considère la variable comme étant est un élément dont la valeur peut changer et prendre différentes autres formes dans un ensemble appelé domaine de la variable. Une variable est un élément qui peut prendre plusieurs valeurs ou modalité ; Cette étude admet deux types de variables : la variable dépendante (VD) et la variable indépendante (VI) (p.216).

Le sujet présente « Méthodes actives et développement des compétences disciplinaires et transversales chez les apprenants de sixième : enjeux et problèmes », présente un ensemble de variables qui sont classifiées selon l'ordre qui suit :

❖ Variables indépendantes :

- **Méthodes actives** : Il s'agit des différentes approches pédagogiques qui impliquent une participation active des apprenants, telles que l'apprentissage par projet, l'apprentissage coopératif, l'apprentissage basé sur les compétences, etc.
- **Compétences disciplinaires** : Les compétences disciplinaires sont des compétences spécifiques à chaque matière, telles que la lecture, l'écriture, le calcul, l'histoire, la géographie, les sciences, etc.
- **Compétences transversales** : Les compétences transversales sont des compétences qui peuvent être appliquées à différentes matières et situations, telles que la résolution de problèmes, la communication, la collaboration, l'esprit critique, etc.

❖ **Variable dépendante**

- Développement des compétences disciplinaires et transversales : C'est la variable dépendante, car elle est influencée par les méthodes actives utilisées en classe. Les méthodes actives peuvent favoriser ou entraver le développement des compétences disciplinaires et transversales chez les apprenants de sixième.

❖ **Variables intermédiaires**

Il y a plusieurs variables intermédiaires qui peuvent avoir une influence sur le développement des compétences disciplinaires et transversales chez les apprenants de sixième, parmi lesquelles peuvent se trouver :

- Les caractéristiques individuelles des apprenants (âge, sexe, niveau de motivation, antécédents scolaires, etc.)
- Le type de tâches proposées aux apprenants (simples ou complexes, individuelles ou collaboratives, etc.)
- Le rôle de l'enseignant en tant que facilitateurs de l'apprentissage
- Les ressources pédagogiques disponibles pour les enseignants et les apprenants.
- L'évaluation des compétences disciplinaires et transversales développées chez les apprenants

❖ **Variables de contrôle**

- L'environnement éducatif (caractéristiques physiques et organisationnelles de la salle de classe, la disposition des tables et des chaises, les ressources pédagogiques disponibles, etc.)
- La culture pédagogique de l'école (les valeurs, les croyances et les attitudes de l'école vis-à-vis de l'enseignement et de l'apprentissage)
- Le programme scolaire et les exigences éducatives qui peuvent freiner ou encourager l'adoption de méthodes actives et le développement des compétences disciplinaires et transversales chez les apprenants de sixième
- Les limites et les contraintes économiques et sociales de l'école et de l'environnement local qui peuvent impacter l'adoption de méthodes actives et la mise en place de conditions favorables pour le développement des compétences disciplinaires et transversales chez les apprenants.

2.7. Le tableau récapitulatif

Le présent tableau récapitule les éléments qui ont contribué à la bonne marche de la présente étude. Il présente le thème abordé, la problématique, la question centrale de la recherche, les questions secondaires, les hypothèses et les objectifs de la recherche.

Tableau 3 : Tableau synoptique de la recherche

Thème : Pratiques actives en histoire et développement des compétences disciplinaires et transversales chez les apprenants de 6^e	Questions de recherches	Objets de recherches	Hypothèses de recherche	Variab les de l'étude	Indicateurs	modalités
	Question principale : Comment les méthodes actives participent-elles à la construction des compétences disciplinaires et transversales des apprenants de 6 ^e ?	Objetif principal : Le but de cette recherche est de montrer comment les méthodes actives participent à la construction des compétences des apprenants de 6 ^e	Hypothèse principale : Les méthodes actives amènent l'apprenant à interagir dans une situation d'enseignement apprentissage et participent de ce fait au développement des compétences disciplinaires et transversales.	Variab le indépendante : Utilisation des Méthodes actives en histoire.	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant fait participer les apprenants ; - L'enseignant pose des questions variées et pertinentes ; - Interactions entre apprenants-apprenants, apprenant enseignant ; - Bonne gestion du temps ; - Déroulé du plan de cours ; - Les notions de concepts sont conformes aux objectifs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluation formative ; - Evaluation sommative - Projets de recherches ; - Présentations orales ; - Discussions ou débats ; - Jeux de rôles ; - Évaluation par les pairs et auto-

	<p>Question secondaire N°1 : Comment les méthodes actives amènent les apprenants à développer des compétences disciplinaires et transversales ?</p>	<p>Objetif secondaire N°1 : Justifier que les méthodes actives participent au développement des compétences de l'apprenant.</p>	<p>Hypothèse secondaire N°1 : La participation des apprenants aux activités d'enseignement-apprentissage de l'histoire favorise la construction des compétences.</p>	<p>Variab le dépendante N°1 : Développement des compétences disciplinaires chez les apprenants de sixième.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les objectifs sont en adéquation avec les programmes d'étude ; - Précision des objectifs communiqués aux apprenants ; - Capacité de communication efficace ; - Capacité à identifier et exploiter les événements historiques ; - Capacité à analyser et interpréter les sources primaires et secondaires ; - Compréhension des concepts historiques. 	évaluation.
				<p>Variab le dépendante</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant évalue progressivement les 	

	<p>Question secondaire N°2 : L'implication des apprenants dans des activités d'enseignement-apprentissage favorise-t-elle le développement des compétences disciplinaires et transversales de ces derniers ?</p>	<p>Objetif secondaire N°2 : Montrer comment l'implication des apprenants dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire, favorise le développement des compétences des apprenants.</p>	<p>Hypothèse secondaire N°2 : La participation des apprenants aux activités d'enseignement-apprentissage de l'histoire favorise la construction des compétences.</p>	<p>N°2 : Développement des compétences transversales chez les apprenants de sixième.</p>	<p>acquis ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'apprenant est apte à faire usage des acquis issus de la discipline en dehors de celle-ci ; - Capacité de travail en équipe ; - Capacité à utiliser les outils TIC ; - Capacité à développer l'auto-critique ; - Capacité d'apprentissage autonome ; - L'apprenant développe l'interdisciplinarité (très bonne qualité de narrateur, curiosité et bien d'autres) 	
--	---	--	---	---	--	--

DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE DE LA RECHERCHE

La présente partie est consacrée à la méthodologie. Elle présente les outils et les moyens adoptés pour la réalisation de la présente étude.

CHAPITRE 3: CADRE METHODOLOGIQUE

La méthodologie de recherche consiste à clarifier la démarche de l'étude. Le présent chapitre s'articule autour du type de l'étude ; de la population de l'étude ; de la technique d'échantillonnage et de l'échantillon ; des méthodes et outils de collecte des données, de la démarche de collecte ; du traitement et de l'analyse des données et enfin des difficultés rencontrées sur le terrain.

3.1. TYPE DE RECHERCHE

La présente étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche explicative, car elle tend à expliquer le pourquoi de l'utilisation partielle des méthodes actives, dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Pour réaliser cette étude, nous partons d'une observation empirique sur l'enseignement de l'histoire en classe de 6^e dans les établissements d'enseignement secondaire général dans les arrondissements de Yaoundé III et V. La présente étude veut lever le voile sur l'exploitation partielle des méthodes actives dans l'enseignement-apprentissage en général et en particulier en Histoire. Elle repose sur une approche mixte ou combinée.

Le recours aux méthodes actives qui fait l'objet de cette étude, ne saurait être expliqué sans prendre en compte les points de vue des apprenants de sixième et ceux des enseignants. C'est la raison pour laquelle nous avons aussi intégré les éléments qui rentrent dans l'approche quantitative. Ceci induit donc que pour cette étude la méthode qui nous permettra de mieux expliquer le phénomène étudié avec plus de précision est une approche mixte. La précision du type de recherche qui sied à notre étude faite, il convient de définir l'ensemble des sujets ou individus sur lesquels les variables prendront différentes valeurs encore appelées population.

3.2. DEFINITION DE LA POPULATION

3.2.1. La population cible

La population cible renvoie à l'ensemble des sujets sur lesquels portent une étude. La population cible de cette recherche est constituée des apprenants des classes de 6^e des établissements scolaires de la ville de Yaoundé en général.

3.2.2. La population accessible

C'est une partie des sujets ou individus de la population cible qui constituera la base sur laquelle l'étude s'appuie. Dans ce travail de recherche, nous avons d'abord délimité

l'étude dans la région du Centre Cameroun, Département du Mfoundi, arrondissements de Yaoundé III^e et Yaoundé V^e.

Le choix de cette population ne relève pas du hasard, nous avons effectué des stages d'observation et pratique dans ces établissements. La classe choisie est la 6^e, élargir la population à enquêter aurait été idéal, seulement d'innombrables difficultés indépendantes de la volonté du chercheur que nous sommes, ont conduit à limiter notre étude dans des établissements à accès favorable notamment le Lycée de Nsam-Efoulan (Yaoundé III^e), le Collège Notre Dame des Victoire de Mvog Ada et le Collège Bilingue Montesquieu (Yaoundé V^e). Dans un souci de mener une recherche efficiente nous avons catégorisé les différents établissements d'enseignement secondaires général en trois groupes selon le classement des établissements au Cameroun à savoir : les établissements publics ou lycées, les collèges privés ou laïcs et les établissements confessionnels. La prise en compte de ces différents groupes d'établissements est une grande importance dans cette étude car elle permet de toucher du doigt les réalités de l'enseignement de l'histoire en fonction des cadres d'apprentissage.

3.3. DEFINITION DE L'ECHANTILLON D'ETUDE

3.3.1. Définition de l'échantillon

Selon Foulquie (1971), l'échantillon est l'ensemble de cas choisis dans une population de manière à la représenter et pouvant servir d'échelle pour l'appréciation des cas de même genre. En principe, l'échantillon de référence doit représenter la population dans laquelle se situe effectivement l'individu à examiner (p.142).

Dans le cadre de cette étude, l'échantillon renvoie à un ensemble d'individus ciblés dans le groupe de la population plus étendue. Ainsi la population de cette étude est perceptible à deux niveaux : la population cible et la population accessible. Pour interroger les enjeux et les obstacles liés au recours aux méthodes actives et le développement des compétences dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire, nous avons choisis les classes de 6^e de chacun des établissements cités plus haut, soit 100 élèves, 03 enseignants. Nous avons prévu au départ, un échantillon tenant compte des effectifs des élèves de chaque établissement, ce qui n'a pas été possible.

3.3.2. Définition de l'échantillonnage et technique d'échantillonnage

❖ Définition de l'échantillonnage

L'échantillonnage est un processus par lequel on choisit un certain nombre d'éléments dans une population de telle manière que les éléments choisis représentent ladite population.

Il s'agit d'une notion importante en recherche, car lorsqu'on ne peut pas saisir un phénomène dans son ensemble, il est nécessaire d'opérer des mesures en nombre fini, afin de représenter ledit phénomène. Selon Rossi (1992), « les techniques d'échantillonnage ont toutes pour objet, le choix, dans une population définie que l'on veut décrire, un certain nombre d'éléments qui devront présenter les mêmes caractéristiques que la population » (p.27). En d'autres mots, l'échantillonnage est la sélection d'une partie dans un tout. L'échantillon, c'est la forme réduite de la population mère puisqu'ayant les mêmes caractéristiques. C'est un ensemble d'individus extraits d'une population initiale de manière aléatoire ou non, de façon à ce qu'il soit représentatif de cette population.

L'échantillonnage a pour objectif de permettre de tirer des conclusions pour une population, à partir d'un nombre restreint d'individus (issus de la population), parce qu'en général, la mise en œuvre d'une enquête exhaustive est très coûteuse. Comme le disait simplement Feuerstein (1986), « l'échantillonnage, c'est regarder attentivement une partie d'une chose afin d'en apprendre plus sur la chose dans son entier ».

❖ **Technique d'échantillonnage**

La technique d'échantillonnage utilisée pour définir l'échantillon de cette étude est probabiliste de type grappe. Cette approche amène à la répartition de la population d'étude en en trois groupes ou grappes (unités primaires) pour représenter la population. L'échantillonnage probabiliste fait référence à la sélection d'un échantillon d'une population lorsque cette sélection repose sur le principe de la randomisation, c'est-à-dire la sélection au hasard ou aléatoire. Il est plus complexe, plus long à mettre en œuvre et habituellement plus dispendieux que l'échantillonnage non probabiliste. Toutefois, comme les unités de la population sont sélectionnées au hasard et qu'il est possible de calculer la probabilité de sélection de chaque unité dans l'échantillon, il permet de produire des estimations fiables et de faire des inférences statistiques au sujet de la population.

Le choix des sujets ou éléments de cet échantillon a été fait grâce à la technique d'échantillonnage par grappe qui nous a permis de mieux sélectionner les élèves qui constituent cet échantillon de cent (100) élèves. La définition de cet échantillon de la population accessible permet de déterminer facilement le choix des méthodes et instruments de collecte de données.

Les sujets ont donc été sélectionnés de la manière suivante :

- ❖ Pour le collège Bilingue Montesquieu qui compte deux classes nous avons sélectionné au hasard vingt-cinq (25) élèves comme grappes qui représentent les autres apprenants et constituent l'échantillon des élèves de l'établissement plus un enseignant (01).
- ❖ Au Lycée de Nsam-Efoulan qui compte quatre classes de 6^e nous avons aussi sélectionné au hasard cinquante (25) élèves comme grappe qui représentent les autres apprenants qui constituent l'échantillon de l'établissement.
- ❖ Au Collège notre Dame des Victoires de Mvog-ada qui compte deux classes de 6^e, nous avons sélectionné (50) élèves comme grappe, représentant les autres apprenants comme échantillon de l'établissement, plus (01) enseignant.

3.4. METHODES ET INSTRUMENTS DE COLLECTES DES DONNEES

Pour mener à bien une étude scientifique, il est important de faire recours à la méthode de collecte et d'instruments favorisant la collecte des informations recherchées. Cette rubrique est le lieu où nous présentons les méthodes de recherche et les outils qui les accompagnent.

3.4.1. Méthodes de collectes des données

Pour mieux comprendre la place qu'occupent actuellement les méthodes actives dans le processus enseignement-apprentissage de l'histoire dans l'Enseignement Secondaire, les entretiens avec les enseignants, les questionnaires, la recherche documentaire et les observations de classes se trouvent être nécessaires et incontournables. Ces outils permettront de mieux appréhender les pratiques effectives des enseignants d'histoire et de nous rendre compte de l'application effective des méthodes actives exigées par les programmes d'Études d'Histoire en cours. Pour le cas de cette étude, nous avons utilisé quatre techniques énumérées comme suit :

- L'entretien individuel/semi-directif

L'entretien semi-guidés a pour but de renforcer les données recueillies grâce au questionnaire.

- L'enquête par questionnaire

L'enquête par questionnaire permet un recueil des données significatives auprès des enquêtés.

- L'observation directe.

L'observation permet de mieux suivre les enseignants dans le déroulement de la classe et de relever tous les faits ayant trait à notre sujet.

3.4.2. Instruments de collecte des données

La présente étude est sous-tendue par quatre moyens de collectes de données : le questionnaire, le guide d'entretien semi-directif, la recherche documentaire et l'observation de classe.

❖ Le questionnaire

D'après Quivy et Campenhoudt (1995), L'enquête par questionnaire est une série de questions à poser à un ensemble de répondants, le plus souvent représentatifs de l'univers de l'enquête (...) relative à leur situation sociale, professionnelle, à leurs opinions (...) ou encore sur tout autre point qui intéresse le chercheur (p.190).

La méthode du questionnaire repose sur une démarche mathématique purement rationnelle (Vilatte, 2007). Le sujet qui fait l'objet de cette investigation : « **méthodes actives en histoire et développement des compétences disciplinaires et transversales chez les apprenants de 6^e : enjeux et problèmes** ». Le questionnaire conçu à cet effet pour les apprenants, vise le recueil des avis des apprenants sur les pratiques enseignantes et leur implication dans le processus d'enseignement-apprentissage de l'histoire. Quant aux raisons de son choix, nous nous référons aux propos Blanchet et Gotman (1992) à savoir :

- C'est une méthode de production des données verbales/écrites ;
- Comme technique, il représente une situation interlocutoire particulière qui produit des données différentes ;
- Il provoque une réponse, l'opinion ou l'attitude et indique la réaction des sujets « à un objet qui est donné du dehors », achevé (question) ;
- Son choix réside essentiellement dans le choix du type de données recherchées ;
- Il implique la connaissance préalable du monde de référence, soit qu'on ne le connaisse d'avance, soit qu'il n'y ait aucun doute sur le système interne de cohérence des informations ;
- Sa construction exige un choix préalable des facteurs discriminants et suppose que l'on dispose d'attitudes étalonnables et échelonnables. Il convient à l'étude d'un grand nombre de personnes et ne pose pas le problème de représentativité ;

- Enfin, il permet de rechercher des informations sur le terrain pendant une durée courte, en même temps qu'il constitue un instrument facile à manipuler et à moindre coût sans nécessiter des appareils d'enregistrement ou de grille d'observation.

À côté du questionnaire d'enquête, nous avons le guide d'entretien qui vient consolider les données de la présente étude.

❖ **Le guide d'entretien semi-directif**

Selon Quivry et Campenhoudt (2011), l'entretien permet l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés : leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences (Quivry et Campenhoudt, 2011).

Les démarches concourant à la bonne conduite des différents entretiens individuels et semi-directifs sont les suivantes :

- ❖ Le choix d'un cadre accueillant et bienveillant
- ❖ La présentation du chercheur et du thème de l'entretien
- ❖ La demande de consentement pour l'enregistrement de l'entretien
- ❖ L'identification de l'informateur (nom, âge, sexe, profession)
- ❖ L'initiation des questions : au début simples, ouvertes et sans controverse
- ❖ En dernier recours l'écoute active.

Les questions de l'entretien ont été préparées, avant la descente sur le terrain et ont servi de guide tout au long de celui-ci. Trois enseignants d'histoire des trois établissements choisis se sont montrés disponibles. Ces derniers constituent une source d'information utile à cette investigation de par leurs expériences respectives. À ce sujet les propos de Anger (1997), sont mis à profit dans ce sens que le chercheur interroge telle personne parce que cette personne possède telle caractéristique, parce qu'elle appartient à telle couche sociale, parce qu'elle a connue tel type d'expérience (Anger, 1997).

Dans le cadre de cette étude, le choix a porté pour l'entretien semi-directif, car c'est une technique d'enquête fréquemment utilisée dans les recherches en sciences humaines et sociales. Il permet d'orienter en partie le discours des personnes interrogées autour des différents thèmes définis au préalable par l'enquêteur et consignés dans un guide d'entretien. Cependant, il a l'inconvénient de ne pas délimiter le sujet précis sur lequel l'informateur va parler. De ce fait, l'informateur aborde le thème de l'enquête de façon générale (Blanchet et Gotman, 2010).

Notre guide d'entretien est constitué d'un paragraphe d'avant-garde qui explique aux sujets les buts de l'entretien et des questions catégorisées en deux volets :

❖ L'identité de l'interviewé

Cette rubrique est composée de six (06) questions qui définissent : l'âge, le sexe, la formation académique, la formation professionnelle, la filière d'obtention du diplôme et le nombre d'années dans l'enseignement de l'histoire.

3.4.3. L'observation

Pour de Ketele, observer est un processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orienté par un objectif terminal ou organisateur et dirigé sur un objet pour en recueillir des informations. La vue est donc l'un des cinq (05) sens le plus sollicité.

Selon Mbogol (2019), l'observation est un acte à sens unique (sauf dans le cadre de l'observation participante) et porte sur une situation actuelle. Observer c'est savoir se dire soi-même ce que l'on voit. Cela implique qu'on soit capable d'interpréter, de désigner une chose, un nom, d'actualiser une signification parmi d'autres possibles. 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. (p.67)

Selon Tsala (1992) repris par Mbogol (2019), l'observation traduit du point de vue éthologique ou la psychologie animale, cette 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 (p.67).

Nous avons assisté à des séances cours d'histoire dans les lycées et collèges concernés par l'étude. Aussi nous avons procédé à la prise de note des actions ; en d'autres termes, nous avons accordé une attention particulière à toutes les activités, à tout fait ou événement en rapport avec les préoccupations de l'étude dans un contexte naturel d'une salle de classe. Au cours de notre investigation, nous avons, par ces observations de classe, nous avons été en contact avec les acteurs de la classe. Nous avons opté pour l'observation directe, car elle permet au chercheur de faire un compte rendu de manière prédéterminée. Une grille d'observation formalisée a été conçue tout en intégrant systématiquement les éléments observables. Après avoir sélectionné et présenté les instruments aidant à la collecte des informations, nous passons à l'étape de leur validation.

3.5. LA VALIDATION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES

Avant la validation les instruments de collecte des données, nous les avons soumis aux tests comme pré-collecte des informations.

3.5.1. Validation de la grille d'entretien

Ainsi, pour l'entretien, nous avons abordé un enseignant et lui avons fait part de l'étude menée. Lors de notre échange, il a relevé quelques insuffisances liées à l'élaboration de notre guide d'entretien, nous avons procédé à des améliorations avant de l'utiliser pour la collecte de façon efficiente.

3.5.2. Validation du questionnaire

Un test de pré-collecte a été initialement fait auprès des apprenants de 6^e au Lycée de Nsam-Efoulan. Les réponses aux items de certains apprenants nous ont permis de comprendre que certaines questions avaient été très mal formulées, ce qui nous a permis de faire les réajustements nécessaires.

3.5.3. Validation de la grille d'observation

La grille d'observation élaborée pour la présente recherche insiste sur les objectifs d'apprentissage ou compétences à développer, le matériel didactique, sur le déroulement d'une leçon d'histoire, sur les méthodes d'enseignement utilisées en classe d'histoire et en fin sur l'évaluation des compétences.

3.6. PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES

Dans l'optique de collecter des informations utiles à la présente recherche, nous avons élaboré un programme de descente sur les sites choisis. Nous avons la descente au CNDV, la descente au CBM et la descente au LYNE.

3.6.1. Le déroulement de la collecte des données

Nous avons débuté notre investigation par les différents stages effectués aux seins des établissements scolaires du Secondaire de l'Enseignement Général et ensuite par la consultation des programmes scolaires ;

❖ La collecte des données au Lycée de Nsam-Efoulan

Le Lycée de Nsam-Efoulan abrégé LYNE, nous a servi de lieu de stage et de terrain d'investigation. Les observations passives effectuées durant le stage académique pratique, nous ont permis l'étude de faisabilité du projet de recherche, au cours de l'année scolaire 2020 – 2021. Nous nous sommes à nouveau rendus au LYNE au cours du second trimestre de

l'année 2021 – 2022, dans l'optique de faire passer des entretiens aux enseignants initialement contactés, qui par la suite se sont rendus indisponibles.

Face à cette indisponibilité, nous nous sommes contentés d'une enseignante qui nous a tout de même permis de passer les questionnaires auprès des apprenants de 6^e, qui ont montré leur volonté à participer à l'expérience. Nous avons passé les questionnaires aux apprenants qui les ont renseignés, soit une trentaine sélectionnée au hasard, note que la classe en question compte 65 sujets apprenants. Après notre passage dans cette institution d'enseignement secondaire publique, nous avons optés pour le CBM et le CNDV de Mvog-Ada.

❖ **La collecte au Collège Notre Dame des Victoires de Mvog-Ada**

Notre descente au CNDV, s'est effectuée durant le mois d'Avril, nous avons à cet effet assisté à quelques leçons d'histoires, durant quatre séances (04) dispensées respectivement en 6^e A et en 6^e B. Nous avons bénéficié d'un accueil chaleureux, qui nous facilité l'investigation en ces lieux. Par la même occasion, nous avons pu faire passer nos questionnaires d'enquêtes. La distribution des questionnaires aux apprenants, s'est faite par le biais du hasard en tenant compte de la parité entre les sexes. Nous nous sommes rassurés que les apprenants ont remplis avec bienveillance les questionnaires, par la suite nous avons procédé au rangement et les avons remerciés.

❖ **La collecte au Collège Bilingue Montesquieu de Mvog-Ada**

À la rentrée du trimestre 3 de l'année 2021 - 2022, nous nous sommes rendus au Collège Bilingue Montesquieu sis à Mvog-ada (établissement d'enseignement privé laïc). Nous avons fait face à une difficulté, les apprenants faisant à peine leur retour des congés du second semestre et étaient soumis aux évaluations comptant pour la 5^e séquence. Nous avons dû attendre la fin des évaluations, pour accéder aux classes. En ce lieu, nous nous sommes rendus dans le bureau du préfet des études, qui nous a conduit vers l'unique classe de 6^e disponible (cet établissement comptant deux classes de 6^e). Une fois la collecte des données effectué, place à l'analyse des données.

3.7. LES METHODES D'ANALYSE DES DONNEES

L'analyse des données, s'est effectuée sur la base des données recueillis lors des investigations. Nous avons choisi comme démarche méthodologique l'approche mixte (quantitative et qualitative).

3.7.1. La méthode d'analyse des données qualitatives

- Le traitement préalable ou direct

Une bonne gestion des données suppose la mise en place de processus efficaces pour leur collecte et enregistrement cohérents, leur stockage sécurisé, leur nettoyage, leur transfert (p. ex., entre les différents types de logiciels utilisés pour l'analyse), leur présentation efficace et leur accessibilité à des fins de vérification et d'utilisation par autrui. (Unicef, 2014).

Un traitement a été effectué, celui-ci a consisté à la vérification des informations, leur validité et leur exhaustivité. Le contenu des réponses données a été classé par grandes catégories ou par thèmes.

3.7.2. La méthode d'analyse des données quantitatives

Les données brutes recueillies sur le terrain ont fait l'objet, tout d'abord, d'un contrôle exhaustif des questionnaires renseignés ; il s'agit de nous assurer que des pages n'ont pas été perdues et que les enquêtés ont pu répondre aux questions. Puis, de procéder à la codification des données, formulaire après formulaire, groupe-classe par groupe-classe. L'analyse des données quantitatives s'est faite selon le canevas suivant : dépouillement des questionnaires, traitement des données.

- Le dépouillement des questionnaires

Il s'est effectué grâce au tri à plat_Simple comptage des réponses pour chaque question. Ce type de tri est utilisé pour l'exploitation d'un seul critère. Tri croisé qui consiste au comptage combiné sur deux ou plusieurs critères.

- Le traitement des données

Le traitement informatique a été utilisé pour dépouiller les questionnaires. Les réponses ont été codifiées au retour des questionnaires. Ensuite, ces données encodées ont été saisies grâce au logiciel « *Microsoft Excel* ». Les questions qui se prêtent à une analyse quantitative ont été traitées sous « *Stata 15* », la saisie et le traitement de texte ont été fait à l'aide du logiciel « *Microsoft Word* ». Toutes les réponses ont été encodées et enregistrées en fonction des catégories ou valeurs qui leur étaient assignées. Après analyse, les résultats ont été commentés et interprétés par la suite.

- L'analyse de la grille d'observation

Il s'est agi à travers une grille d'analyse de commenter les données issues de l'observation de classe à travers les indices d'appréciations (+++ ; ++ ; + et -). Après la présentation des moyens d'analyse des données, place aux difficultés rencontrées durant l'élaboration de ce travail de recherche.

CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Le présent chapitre fait état des résultats obtenus au cours de la démarche d'investigation. Le premier point est consacré à la présentation des méthodes actives encouragées par les programmes d'études d'Histoire de 6^e et 5^e de l'E. S.G ; le second fait un compte rendu des avis recueillis auprès des enseignants en rapport avec l'étude et en fin le troisième point

4.1. ANALYSE DES PRATIQUES DIDACTIQUES EN CLASSE D'HISTOIRE 6^e

Cette phase de l'étude présente les méthodes actives selon les programmes d'études d'Histoire de 6^e et 5^e, les résultats issus des différentes interviews passés avec les enseignants rencontrés sur le terrain, les résultats issus des observations de classe, les résultats issus des questionnaires soumis aux apprenants et en fin la vérification des résultats.

4.1.1. Les méthodes actives dans l'enseignement apprentissage de l'histoire selon les programmes d'études de 6^e et 5^e

L'Approche Par les Compétences (APC) encourage le recours aux méthodes actives, car celles-ci invitent l'apprenant à la construction de son savoir. Les programmes d'études proposent un ensemble de méthodes notamment la discussion / le débat ; le brainstorming ou les remue-méninges ; le jeu de rôle ou simulation ; les petits groupes ou le travail en petits groupes ; la lecture et l'analyse des documents (récits photographies ; vidéos ; les exposés ; les interviews ; les enquêtes / les excursions / les visites de terrains et les activités pratiques.

❖ La discussion-débat

Cette technique pédagogique, a pour vocation d'encourager la participation active et équilibré des apprenants. Il est question pour l'enseignant, d'inclure sans exception l'ensemble des apprenants de la classe, en les disposant en groupes de positions antagonistes autour d'une question donnée. Elle a pour objectif de cerner les connaissances et les représentations de l'apprenant sur un sujet donné ; développer les aptitudes discursives (l'écoute, l'humilité, la tolérance, la patience, l'émission d'opinion. Sa démarche est : le temps pour l'activité ; faire respecter les consignes ; veiller à l'implication des membres des différents groupes ainsi qu'à leur interaction. Les difficultés quant à mise en

œuvre sont de plusieurs ordres : informationnel, le port de l'erreur par l'enseignant, le recueil des avis des apprenants et dissiper le malentendu.

❖ Le brainstorming

Le « remue-méninges » ou mieux brassage d'idées collectives est une technique qui stimule l'imagination tout en créant une atmosphère au jugement suspendu. Donner aux apprenants la possibilité de fournir le plus grand nombre d'idées possible en un laps de temps précis. Son objectif est de réunir des idées originales pour nourrir une discussion ou pour répondre à une question ; encourager la spontanéité. Sa démarche est : expliquer aux élèves l'attente d'un plus grand nombre d'idées possible afin qu'elles soient brassées ; requérir de la spontanéité (abstention d'évaluation d'idées avant toute communication), de la réception aux commentaires des autres, éviter que les apprenants se contrarient entre eux, compléter les idées par les autres. L'encadrement du groupe passe par : la formulation de la question et la reprise si nécessaire ; la prise en compte des contributions ; si l'exercice semble dépourvu d'intérêt, reformuler la question histoire de stimuler de nouvelles réactions ; à la fin de la séance, réexaminer, pousser les élèves à résumer l'ensemble des idées et à formuler une réponse collective. Les difficultés et remédiations : lorsque les élèves semblent s'écarter du sujet, le redéfinir avant de le reprendre ; lorsque les élèves éprouvent de difficultés à réagir au sujet qui leur semble inconnu, leur proposer quelques pistes de réflexion.

❖ Le jeu de rôles

Comme l'indique son nom, le jeu de rôle offre l'occasion à l'apprenant de se mettre dans la peau d'un autre et de se faire des représentations des expériences relatées par écrits. Son objectif est de permettre à l'apprenant de mieux comprendre une diversité de points de vue dans une situation donnée ; aider les élèves à mieux comprendre l'expérience vécue par autrui ; développer l'empathie et l'esprit d'équipe. Sa démarche est : expliquer aux apprenants la situation, afin qu'ils comprennent quelles sont les exigences des différents rôles ; exposer le contexte (lieu, époque, circonstance et autres informations de base), afin que les apprenants soient fixés dans la situation ; poser des questions pour aider les apprenants à définir chaque rôle. Comme exemple : que veut le protagoniste (?) ; quel est le résultat attendu (?) ; accorder un laps de temps déterminé pour la préparation, le jeu de rôle proprement dit et la discussion. La conduite du groupe passe par : la préparation (présentation du récit : thème situation, décisions à prendre par les concernés) ; choix des acteurs et discussion préparatoire libres avec les élèves choisis ; la répétition : l'enseignant met en scène et facilite la tâche. La représentation : les acteurs sont invités à entrer en scène et une consigne est donnée au public

(concentration sur les enjeux de l'histoire plutôt que sur le jeu d'acteurs) ; conclusion : encourager les apprenants à évoquer les questions de fond soulevées par la représentation. L'enseignant conclut par des remarques qui conduisent les élèves à l'objet final.

❖ Les interviews

L'interview, est un entretien qui s'effectue par le biais d'un questionnaire avec une personne appropriée pour évoquer des expériences vécues ou des connaissances sur le sujet donné. Son objectif est de rassembler des informations partir d'une expérience ; développer les aptitudes à la conduite d'une interview. Conduite à tenir : prendre attache avec la personne ressource et la faire inviter par le chef d'établissement ; dresser avec les apprenants un questionnaire et si besoin se fait le faire parvenir à l'avance à la personne concernée ; désigner les apprenants qui vont conduire l'interview ; désigner un membre du grand groupe classe, dont la tâche sera d'accueillir et présenter le visiteur et un autre pour les remerciements à adresser au visiteur à la fin de la séance. Difficultés et remédiation : si durant l'activité, le visiteur, monopolise la parole ou mieux s'écarte du sujet, recentrer la discussion ou proposer au visiteur de répondre aux questions des élèves.

❖ Les petits groupes/travail en petits groupe

Le travail en petits groupes favorise le partage des idées et développe des aptitudes telles que l'écoute, l'humilité, la prise de parole et l'esprit de partage. Son Objectif est de faire participer l'ensemble des apprenants à la discussion et à la recherche des solutions ; développer les aptitudes à la prise d'initiative et à la coopération (il s'agit de rechercher des solutions en commun aux problèmes posé) ; partager et approfondir des idées ; acquérir l'expérience du travail en équipe ; assurer des taches de direction et de responsabilité. Conduite à tenir : préciser les règles et les tâches à accomplir ; mettre du temps à disposition pour la réalisation de l'activité ; la formation des groupes d'apprenants en fonction de leurs capacités ; demander au préalable aux apprenants de consigner leurs idées et ensuite d'en faire part aux autres dans le but de formuler leurs propres idées (co-construction). La démarche à suivre : formulation claire des taches et résultats attendus ; fixer une limite de temps pour l'activité ; requérir une répartition des responsabilités chez les apprenants : animateur, *time-keeper* et rapporter ; expliquer aux uns et aux autres leurs tâches et leurs rôles ; déterminer la forme sous laquelle sera présenter le résultat ; circuler entre les groupes, poser des questions et veillez à l'évolution du travail de groupes. Les difficultés et remédiation : Il peut arriver un manque de concentration de la part des élèves ou une incompréhension de leur part. Face à cette situation, il faut identifier l'élément perturbateur ou la cause de la perturbation et

formuler l'objectif une nouvelle fois, ou demander à un élève de le faire, ou écrire les instructions au tableau. Lorsque que vous faites face à un groupe qui ne parvient pas à surpasser leurs divergences, travailler avec le groupe afin de dégager un consensus. Face à la tendance dominante de certains membres de groupe, rappeler l'objet de travail en groupe et l'importance de chaque membre dans la réalisation de la tâche. Lorsque vous êtes face des apprenants qui ne participent pas, répartir les tâches et les responsabilités à ceux qui ne participent pas et procéder à la co-construction.

❖ L'analyse des documents

Les documents sont indispensables pour les enseignements historiques. Les documents sont de trois ordres : écrits (article, « une de journal » ; tract ; discours, déclaration ; lettre texte officiel (loi, traité ...) œuvre littéraire (roman, mémoire, biographie, autobiographie, essai historique, politique, etc.), iconographiques (affiches publicitaires ; propagandes, cinéma ; carte postale Photographie ; Peinture, dessin, caricature ...) et autres : carte (topographique, géologique, climatique, pédologique, thématique, planisphère, mappemonde ...) ; schéma, croquis ; tableau de chiffres ou statistiques ; graphique (diagramme circulaire ou «camembert», en barres, en bâtons ou histogramme, pyramide des âges ...) ; les documents audio et audiovisuels les phénomènes observés sur le terrain. Son objectif est l'appropriation des savoirs par l'apprenant ; développer chez l'apprenant, le sens de l'observation, l'identification, repère, la mise en relation et la comparaison ; la capacité d'extraction d'une information dans un document, le classement, la structuration ; l'explication et la mise en relation de plusieurs documents. Conduite à tenir : disposer l'apprenant à se familiariser au repérage, à l'identification à l'aide des questions suivantes : quoi ? (Nature du document), de quoi s'agit-il ? (Idée générale), qui ? (L'auteur et/ ou la source), quand (le contexte, les circonstances de rédaction, date de publication/d'édition...), à qui ? (Destinataire). Lorsque la leçon est introduite par l'étude de document (s), après contact avec celui ou ceux-ci, demandez aux élèves de répondre aux questions suivantes : qui ? Que ? Quoi ? Où ? Quand ? Pour présenter le document. Puis utiliser questionnaire –guide relatif au thème de la leçon. Face à un document muet, laisser les apprenants réagir, décrire la scène et même la compléter. À partir d'une étude de cas, naît une opportunité pour faire travailler les élèves par le débat, la discussion, la rédaction d'une trace écrite, le travail en groupes.

❖ Les enquêtes/les excursions/les visites de terrains

L'enquête : recherche de témoignages / ensemble des recherches et d'analyse des informations sur un thème donné/ procédure de résolution de problèmes à travers des

expériences directes. On distingue : enquêtes dirigées et les enquêtes libres. Son objectif est d'encourager les apprenants à identifier les événements/phénomènes et à faire une synthèse des informations y relatives en s'appuyant sur des sources extérieures à la classe. (Médias, livres, expériences relatées par la famille, les membres d'une communauté et les récits de leurs tradition). Conduite à tenir : communiquer le thème ; définir les objectifs de l'enquête ; faire élaborer le questionnaire ; déterminer la personne ressource ou le public - cible et le lieu ; désigner les apprenants responsables de l'enquête ; discuter avec les élèves et en arrêter les étapes et la conduite à tenir. La démarche d'encadrement : faire accueillir ou se de présenter devant la personne ressource ; inviter les apprenants à poser les questions qu'ils ont préparées pour mener l'enquête ; animer l'interview si nécessaire ; remercier la personne ressource à la fin de la séance ; dépouiller et analyser ; restituer sous forme d'exposés et/ou d'album ; exploiter (éléments du cours).

❖ Les activités pratiques

Les méthodes d'enseignement invitent la logique des contenus à prendre en compte deux autres soucis concernant les apprenants, d'une part ce que l'on pense d'eux, d'autre part ce que l'on pense être leurs manières d'apprendre. Ces deux soucis se soutiennent pour recommander la mise en œuvre de méthodes actives et d'éviter, tant que faire se peut, de le submerger sous des cours porteurs d'informations trop abondantes. Pour empêcher que l'apprenant soit sous l'emprise de la paresse et combattre le risque d'inertie, il faut le rendre actif. De même, pour lui faire comprendre ce qui est enseigné, il importe de le mettre au contact avec la réalité ; puisque le contact direct avec la réalité est impossible en histoire. L'enseignant apporte en classe toutes les aides possibles et tous les substituts de la réalité notamment les cartes, globe terrestre ou mappemonde, le document iconographiques, récits (en enregistrement audio et écrits), textes divers à analyser. Ces auxiliaires, généralement qualifiés de documents, viennent renforcer le côté réaliste de cette discipline, transmettre un ensemble de propositions, d'en énoncés et considérés comme vraies sur le monde et son passé.

4.1.2. Pratiques déclarés des enseignants d'histoire

Par le biais des entretiens semi-directifs, trois enseignants ont été abordé. Respectivement, des établissements : Collège Montesquieu de Mvog-Ada, Collège Notre Dame des Victoires de Mvog-Ada et Lycée de Nsam-Efoulan. L'objet de l'entretien est en rapport avec le thème en étude, à savoir : « *méthodes actives en histoire et développement des compétences transversales et disciplinaires : enjeux et problèmes* ». Dans le but de ne point

limiter notre analyse, nous avons optés pour des entretiens semi-directifs et individuels, pour recueillir les avis des acteurs de l'éducation pour ceux qui ont bien accepté de nous accorder des entretiens.

Les préoccupations suivantes ont guidé nos différentes communications : connaissance des méthodes actives, le matériel et ressources didactique dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire, les méthodes actives comme solution au développement des compétences disciplinaires et transversales, l'exercice comme un moyen de vérification des acquis des apprenants, les obstacles à l'application effective des méthodes actives et les suggestions émises par les enquêtés.

❖ Connaissance des méthodes actives

Une question relative à la connaissance des méthodes actives, a été posé aux différents enseignants.

Tableau 4 : entretien portant sur les méthodes actives

THEME	ENSEIGNANTS	VERBATIM
Connaissance des méthodes actives Que pouvez-vous nous dire au sujet des méthodes actives ? Les mettez-vous en pratique dans vos pratiques de salle ?	E1	<p><i>Déjà ! Quand on parle de Méthodes Actives, il s'agit en fait des techniques pédagogiques qui amènent les enseignants à travailler avec les élèves de manière interactive.</i></p> <p><i>Avec l'APC comme paradigme pédagogique, la classe abrite en son sein deux acteurs aux rôles distincts, à savoir :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Celui d'enseigner pour l'enseignant ;</i> ❖ <i>Celui d'apprendre pour l'apprenant.</i> <p><i>Cela dit désormais, l'élève participe à sa propre instruction à l'école. Il ne devrait plus dépendre de l'enseignant.</i></p> <p><i>J'utilise souvent les méthodes actives car la réceptivité est rapide et facile, puis la mémorisation est efficace quand les élèves sont responsabilisés, participent à sa propre documentation sur une leçon à travers des travaux de groupe, des discussions et des recherches</i></p>
	E2	<p><i>Au sujet de ces dernières, je ne sais vraiment pas grand-chose. Loin de dire que je n'en ai jamais entendu parler. Ma connaissance en est limitée.</i></p> <p><i>Il faut tout de même que je vous le dise qu'elles ne sont pas si nouvelles que ça. Je ne les utilise pas encore en pratique parce qu'au-delà de la définition, je ne sais pas très précisément pas quelle démarche adopter face à elles.</i></p> <p><i>Ce que vous devez savoir, c'est que certaines méthodes traditionnelles sont inévitables pour les leçons difficiles et complètement nouvelles.</i></p>
	E3	<p><i>« Je sais très bien à quoi les méthodes actives renvoient, mais il m'arrive de ne pas en appliquer à cause des effectifs, l'immensité du programme d'histoire et le temps imparti à cette discipline qui ne permet pas toujours de couvrir le programme »</i></p> <p><i>La spécificité de ces méthodes réside sur le fait qu'elles invitent à mettre un accent sur l'action de l'apprenant. Le courant pédagogique actuel APC, exige d'ailleurs leur application dans les pratiques enseignantes en histoire.</i></p>

Source : interviews réalisés par l'auteur, Avril 2022

Le tableau ci-dessus fait un rapport des entretiens effectués auprès des enseignants, des établissements cibles. Sur trois enseignants interrogés, deux ont un aperçu de ce à quoi renvoient les méthodes actives. Il y a comme une nécessité d'une formation continue et progressive des enseignants afin de les outiller et préparer au changement.

❖ **Matériels et ressources enseignement-apprentissage de l'histoire en 6^e**

Le matériel et les supports pédagogiques sont au service de l'enseignant, des élèves et de la démarche d'enseignement apprentissage choisie. L'enseignant choisit le moment et les stratégies adaptées à leur utilisation. Ils peuvent servir avant et pendant la séance d'enseignement-apprentissage. En amont, pendant la préparation des leçons, la consultation approfondie des documents pédagogiques (manuels, documents iconographiques, textes de référence et bien d'autres) aiderait à une meilleure maîtrise des contenus à enseigner.

Tableau 5 : Les matériels et ressources didactique dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire

Thème	Enseignants	Verbatim
Matériels et ressources didactique dans l'enseignement apprentissage de l'histoire (Disposez-vous de matériels didactiques et de ressources conséquents pour pratiques en salle ?)	E1	<p><i>Les matériels de base ou mieux ce que devrait disposer l'enseignant sont :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Le manuel au d'histoire au programme ;</i> - <i>Le tableau qui est déjà présent dans la classe ;</i> - <i>Sa table de bureau ;</i> - <i>La craie qu'elle soit blanc ou de couleur ;</i> - <i>La fiche pédagogique. Sans oublier le cadre d'apprentissage qui est la classe.</i> <p><i>Pour le reste, il va de soi.</i></p> <p><i>Le manuel d'histoire au programme, constitue la source primaire. Pour complément l'enseignant, peut se référer à autres ressources, notamment numériques (selon les possibilités et le lieu), aux bibliothèques quand elles sont existantes.</i></p> <p><i>De plus, il se pose un problème de progression qui fait qu'on finit par ne même plus prêter attention à l'absence du matériel didactique.</i></p>
	E2	<p><i>Le matériel didactique dépend de la leçon et des enjeux de celles-ci. Si la leçon demande l'usage des cartes l'enseignant doit en prévoir. Pour ma part, en classe de 6^e, il n'y pas assez d'exigence. D'ailleurs, tout dépend de la leçon et des enjeux de celle-ci.</i></p> <p><i>Quand bien même le matériel n'est pas disponible voire inaccessible, l'enseignant est l'ingénieur, l'artisan pour cela, il doit trouver des solutions en fonction de ses aptitudes et des moyens dont il dispose.</i></p>
	E3	<p><i>En théorie oui, il existe des outils qui peuvent aider l'enseignant à accomplir sa tâche. Seulement les réalités du terrain sont toutes autres et pourtant les moyens didactiques sont la véritable colonne vertébrale de l'école.</i></p>

Source : interviews réalisés par l'auteur, Avril 2022

En conclusion, à toutes les étapes de la mise en œuvre effective des leçons, le matériel didactique peut servir de différentes manières. Ainsi pour chaque séquence didactique, il faut du matériel didactique notamment aux niveaux de :

- L'introduction de la leçon, il est utilisé pendant la situation d'entrée permettant d'amorcer la leçon du jour ;
- Du développement de la leçon, il est utilisé pour mieux expliciter, concrétiser, illustrer, démontrer une notion, un phénomène, un mécanisme... Il peut servir aussi à l'expérimentation ;
- De conclusion de la leçon, car il aide à récapituler le contenu enseigné (une notion, un phénomène, un mécanisme...);
- Évaluation : utiliser les documents comme supports et prétextes pour contrôler les acquisitions.

❖ **Les méthodes actives comme facteur du développement des compétences disciplinaires et transversales des apprenants.**

Les enseignants ont donné leurs avis sur les apports des méthodes actives, à travers la question suivante : Selon vous les méthodes actives, favorisent-elles le développement des compétences disciplinaires et compétences transversales ? Le tableau ci-dessous fait un rapport des différents avis recueillis.

Tableau 6 : Les méthodes actives comme solution au développement des compétences

THEME	ENSEIGNANTS	VERBATIM
<p>Les méthodes actives comme solution au développement des compétences</p> <p>Selon vous les méthodes actives, favorisent-elles le développement des compétences disciplinaires et compétences transversales ?</p>	E1	<p><i>En théorie, le recours aux méthodes actives est une solution. Mais lorsque nous revenons à notre contexte d'apprentissage qui n'est presque pas adéquat (difficulté de disposer les élèves pour des séances de brainstorming, la classe qui est moins éclairée et bien d'autres). À cela s'ajoute une autre réalité qui est le temps. Figurez-vous, l'application des principes de l'APC demande davantage du temps. Cela dit : s'il faut disposer les apprenants en groupe dans un premier temps, il faut un préalable et le temps d'après leur demander de se repositionner face au tableau c'est pénible.</i></p> <p><i>Bien avant l'invasion de l'APC, nous avions la PPO. Je me retrouve souvent, à réduire des élèves à de simple copistes. Cela est dû au fait qu'ils soient passifs et attendent tout venant de moi. Ils ne mettent de leur volonté.</i></p>
	E2	<p><i>Le recours aux méthodes actives, lorsqu'on se réfère au programme officiel, tend à outiller l'apprenant. Mais les réalités du terrain font que, nous enseignants n'en faisons pas véritablement usage.</i></p> <p><i>Lorsque que je constate, que mes apprenants ne participent pas en classe, je passe la leçon sous-forme de dictée. En ce moment, les apprenants sont plus assidus et auditifs. Ce qui ne donne pas l'occasion aux apprenants de perturber la classe et pour couronner la journée, je donne des exercices à faire à la maison.</i></p>
	E3	<p><i>Le recours aux méthodes actives, en théories semble favoriser le développement les compétences.</i></p> <p><i>Mais laissez-moi vous dire, qu'il existe un très grand écart entre ce qui est demandé à l'enseignant de faire et les possibilités sur le terrain.</i></p> <p><i>En effet, il existe une contrainte, celle du contexte et du cadre d'apprentissage qui ne sont pas toujours en harmonie avec les textes, secondés des ressources et matériels adaptés.</i></p> <p><i>Quand besoin se fait, j'utilise les méthodes transmissives et cela dépend de la leçon et de ses enjeux.</i></p> <p><i>Un autre problème qui semble pour certain constituer une gêne, la fiche de progression ou mieux la course à la clôture du programme d'enseignement.</i></p>

Source : interviews réalisés par l'auteur, Avril 2022

Les enseignants à l'issue de ces différents entretiens, sont unanimes sur le fait que les méthodes actives présentent des enjeux à exploiter pour atteindre les finalités du curriculum. Mais ils déplorent le fait que les méthodes les mesures d'accompagnement ne suivent pas. En effet pour des besoins de conformité, les principes de l'APC sont souvent rapidement évoqués en situation de classe, pour laisser place aux méthodes traditionnelles permettant de vite avancer. C'est ce qui justifie la résistance des méthodes dites traditionnelles malgré l'entrée en vigueur de l'APC.

Les méthodes actives sont gourmandes en temps à cause des activités à mener pendant une situation de classe. Cela voudrait dire que le problème se pose réellement les difficultés

liées au développement des savoir-faire en histoire en liens avec les méthodes actives sont un fait courant dans le milieu scolaire camerounais.

❖ L'exercice comme un moyen de vérification des acquis des apprenants

Le tableau suivant renseigne sur les entretiens effectués auprès des enseignants au sujet du rôle de l'exercice dans les apprentissages historiques. La question suivante leur a été posée : Quel regard portez-vous sur l'exercice dans vos pratiques de salle ?

Tableau 7 : La place de l'exercice dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire

THEME	ENSEIGNANTS	VERBATIM
<p>La place de l'exercice dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire</p> <p>Quel regard portez-vous sur l'exercice dans vos pratiques de salle ?</p>	E1	<p><i>L'on ne saurait parler d'apprentissage sans exercice. Seulement en science sociale en général et particulier en histoire, l'exercice n'est pas pareil aux sciences dites « dures ». Pour exercer l'apprenant nous devons faire preuve de beaucoup d'ingéniosité, il faut donc partir des exemples de vies quotidiennes pour questionner le savoir-faire des apprenants et ainsi que leur vision du monde dans lequel ils vivent. Ceci se fait le plus souvent, au début de la leçon, prenons le cas des conflits.</i></p> <p><i>La plupart du temps, j'ai affaire aux élèves motivés, curieux qui ne se limitent pas à la simple leçon en classe. Le plus souvent, ils viennent de chez eux avec des préoccupations et requièrent mon avis.</i></p>
	E2	<p><i>L'histoire n'étant pas comme les autres discipline, l'exercice le plus en vue est le raisonnement critique. je ne vous dirai pas que je fais tout le temps usage de l'exercice, car je juge que je ne dispose pas souvent d'assez de temps pour dispenser les leçons.</i></p> <p><i>Mais je m'arrange souvent à faire des révisions avec les apprenants, avant les séquences d'évaluation. Ces révisions me permettent de voir quelles sont les lacunes et les angoisses des apprenants.</i></p> <p><i>Je suis tout le temps en train de faire un rappel à l'autre. Pendant que je copie la leçon, d'autres entretiennent des discussions n'ayant aucun rapport avec la classe. D'autre dorment et la classe est très bruyante lorsqu'il s'agit du cours d'histoire.</i></p>
	E3	<p><i>En conclusion l'exercice à sa place, il vous permet de vérifier les acquis de vos apprenants et vous offre des pistes de remédiation et la consolidation. Il permet aux enseignants de savoir si l'enfant a compris ce qui a été vu en classe, s'il est capable d'appliquer ce qui a été appris.</i></p>

Source : interviews réalisés par l'auteur, Avril 2022

Le tableau ci-dessus fait état des entrevues avec les enseignants au sujet du rôle de l'exercice durant les apprentissages historiques.

Tableau 7 : Les problèmes liés à l'application des méthodes actives en classe d'histoire

Thème	Enseignants	Verbatim
<p>Les problèmes liés à l'application des méthodes actives en classe d'histoire.</p> <p>Qu'est-ce qui justifie l'exploitation partielle des méthodes actives dans les pratiques enseignantes en histoire ?</p>	E1	<p><i>Dans le cadre des activités pédagogiques et de la classe, l'enseignant produit un travail d'intéressement des élèves afin de les enrôler dans un projet d'apprentissage, dans les activités qu'ils proposent et dans le sens de l'utilité de l'école. Bon nombre d'éléments constituent des obstacles, à l'application des méthodes actives.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>D'abord un cadre d'apprentissage peu adapté pour la cause</i> - <i>Le manque d'intérêt des élèves pour la discipline ;</i> - <i>La passivité des apprenants très souvent sont évasifs, et bavardent en classe.</i> <p><i>En effet, les apprenants sont moins engager dans les apprentissages scolaires. Ce justifie parfois le fait qu'on soit tenté de recourir au style magistral, avec le temps qui nous est imparti.</i></p>
	E2	<p><i>Le contexte social actuel, l'insuffisance de matériels et de ressources. La disposition des salles de classe, absence d'éclairage, certaines classes dans certains établissements continuent d'avoir des effectifs pléthoriques, ce qui empêche la mobilité et la gestion de la classe par l'enseignant. Le facteur temps qui n'est pas toujours en faveur de l'enseignant.</i></p>
	E3	<p><i>Nous vivons un contexte éducatif, très complexe, l'enseignant est appelé à faire avec les moyens du bord.</i></p> <p><i>Le programme officiel nous demande de pratiquer des visites guidées, des excursions (sites historiques, musées et etc...). Seulement, les moyens d'accompagnement ne suivent pas (finances, moyens de locomotion avec les apprenants, pas de laboratoire). En fin, nous restons sur des bases théoriques, qui limitent les appréhensions des apprenants. Il faudrait bien que les apprentissages historiques aient un sens pour les apprenants.</i></p>

Source : interviews réalisés par l'auteur, Avril 2022

Il en ressort que l'exercice joue un très grand rôle dans les apprentissages dans la mesure où c'est à partir de l'exercice que l'enseignant interroge la compréhension et les lacunes de l'apprenant. Encore plus, grâce à l'exercice, l'enseignant peut prévoir ou concevoir un procédé de remédiation. L'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative sont prises en compte par les différents enseignants. Dans un contexte peu adapté et vu les manquements observés, il est souvent difficile voire impossible de penser aux exercices. En plus, il faut prendre en compte le rythme d'apprentissage ou la capacité de chaque apprenant à assimiler ou à développer des savoirs ou des savoir-faire. Par conséquent, le développement des compétences ou des savoir-faire à ce niveau ne peut être que partiel. Les

apprenants ont comme méthodes d'apprentissage de base la mémorisation des faits, à celle-ci doivent s'ajouter les exercices.

❖ Les obstacles à la mise en œuvre des méthodes actives.

Il faut souligner que l'enseignement-apprentissage de l'histoire est effectif lorsque l'enseignant dispose des ressources matériels et didactiques.

- En terme de matériels didactiques, nous avons le manuel d'histoire au programme, tableau noir, la craie, les crayons à billes, le cahier de texte, la fiche pédagogique ;
- Le mobilier : classe flexible et adaptable à tout type d'activité d'apprentissage, aération et éclairage de la salle ;
- Disponibilité des ressources : physiques (bibliothèque, visite de site, laboratoire d'application...) et virtuelles (internet, documents numériques...)

❖ L'insuffisance en matériels didactiques

La carence matérielle empêche donc certains élèves de manier des objets des recherches, alors que normalement, « un apprentissage efficace ne peut s'effectuer que si le sujet dispose, d'une part, des matériaux et des outils nécessaires. Le savoir ne se transmet plus de l'enseignant aux élèves, mais se construit chez les apprenants grâce à leurs actions. Les supports didactiques sont les principales sources des connaissances. En d'autres termes, les informations dont les élèves ont besoin sont en bonne partie tirées dans les outils didactiques comme les livres et surtout les ordinateurs connectés à internet.

C'est l'autre manifestation du déséquilibre entre supports didactiques et effectif des apprenants, qui constitue un blocage à l'application de la méthode en question. Avec une classe pléthorique, il est très difficile de faire participer chaque élève pendant une séance encore moins de former des groupes de travail, quand on sait que les méthodes actives s'adaptent à un effectif de moins de 30 apprenants. Dans le cadre de notre étude les effectifs pléthoriques sont définis comme le nombre élevé ou surabondant d'élèves régulièrement inscrits dans une salle de classe au cours d'une année scolaire.

4.1.3. Pratiques effectives en classe d'Histoire

Le titre « pratiques effectives en classe d'Histoire », relève des observations effectuées en classe.

4.1.3.1. Observations faites en classe de sixième

Trois observations en classe d'histoire ont été faites avec trois différents enseignant(e)s : un cours d'histoire, qui portait sur « l'Égypte : une société structurée », en classe de sixième A du Collège Notre Dame des Victoires, un cours d'histoire sur « Méroé,

Kouch et Axoum » en sixième B du Collège Bilingue Montesquieu et un autre porté sur un dossier « Rome : son apport » au Lycée de Nsam-Efoulan. Les différents enseignants disposaient chacun d'une fiche pédagogique que nous avons pu consulter. Les apprenants disposent de leurs cahiers de notes et du manuel scolaire d'histoire au programme pour certains.

❖ **L'observation en classe de sixième au CBM**

L'enseignant débute le cours par une question de rappel sur la leçon précédente et entame avec la mise en route sur la nouvelle leçon ; elle a utilisé la technique de remue-méninge (brainstorming) pour vérifier les pré-acquis des apprenants sur « **les civilisations anciennes** ». Pour la leçon proprement dite, le manuel scolaire est visible chez une minorité d'apprenant et ainsi que chez l'enseignant.

Leçon N°9 : La Chine : essor des sciences, des techniques et la vie culturelle et religieuse (Confère Annexe n°)

Exemple d'action : cultiver la coexistence des religions.

Justification : Cette leçon va permettre à l'apprenant de mobiliser les ressources afin cultiver la recherche et l'innovation.

L'enseignante distribue des documents constitués de texte et de photos, exploité par les apprenants qui se montrent calmes et concentrés. Des volontaires lèvent les doigts pour la lecture de compréhension. Ensuite, après chaque paragraphe, l'enseignant procède à l'écriture des mots difficiles au tableau avant de donner les explications. Quelques apprenants demandent plus d'éclaircissement sur d'autres termes utilisés comme « Dynastie », « Boussole » et etc. Mais comme le texte est un peu long et les mots difficiles trop nombreux, la sonnerie a retenti avant que l'enseignant ne daigne expliquer de la moitié du texte.

❖ **L'observation en classe de sixième au LYNE**

La séance a commencé par un rappel de la séance précédente : *Qu'est-ce-que le Judaïsme ?* Après quelques minutes de silence, une volontaire a levé la main. Elle a donné une réponse approximative : « le judaïsme est la religion de Juda » et l'enseignant a complété en clarifiant que le Judaïsme est la religion des juifs, c'est une religion monothéiste davantage et il s'est attardé plus sur « *Hathor* » : dieu de la fertilité qu'il a utilisé comme mise en route pour la nouvelle leçon.

La leçon du jour : **Leçon N° 12** : **Les apports du judaïsme et du christianisme dans le monde actuel.** (Confère Annexe n°)

Situation problème : La petite Sylvie apprenante en classe de 6^e suit l'actualité à la télé sur les conflits religieux et les critiques à l'égard des religions. Elle essaie de comprendre quelle est l'apport de la religion juive et la religion chrétienne dans l'édification de la société actuelle. Vous êtes appelés à l'aider à comprendre.

Exemple d'action : cultiver la coexistence des religions.

Justification : Cette leçon permettra à l'apprenant de mobiliser les ressources nécessaires pour pratiquer la tolérance religieuse et le vivre ensemble.

Ensuite il a entamé l'introduction de la leçon et demandé à un élève de copier la leçon au tableau. Pendant la mise en route, il n'y a eu de participation que celle d'une élève sur 62. De plus, l'enseignant n'a pas beaucoup encouragé plus de participation de la part des autres élèves.

Pendant l'enseignante copiait la leçon au tableau, des murmures et des discussions se faisaient entendre dans la salle, les apprenants se contentaient de jouer le rôle de copieur sans chercher à comprendre et parler entre eux en même temps. Sans pouvoir faire taire les bavards, l'enseignante attendait que les apprenants terminent la copie d'une partie de la leçon au tableau avant de donner des explications. Puis, elle a continué par la dictée de l'autre partie de la leçon ; l'ambiance dans les classes était devenue plus détendue et plus sérieuse. Elle pose des questions, les apprenants y répondent le plus souvent par des réponses fausses. Réalisant que la leçon précédente n'a pas vraiment été comprise, l'enseignant a demandé à la classe d'ouvrir le cahier sur la leçon 11 : « **l'expansion du christianisme en Afrique** » et d'apprendre par cœur cette partie de la leçon. Les apprenants récitent collectivement certaines définitions. Dans un second temps des explications sont données et l'enseignant a repris la dictée jusqu'à la fin de la leçon. La compétence attendue des apprenants à l'issue de cette leçon est la pratique de la tolérance religieuse.

L'enseignante pour la bonne marche de la leçon, a prévue pour chaque séquence didactique une activité d'intégration. L'interaction entre les apprenants était très présente car ceux-ci accordaient de l'intérêt au processus d'enseignement-apprentissage comme le travail de groupe ou de travail pratique et même l'étude ou la lecture commune d'une carte.

De la même, l'interaction entre l'apprenant et l'enseignant était dynamique les apprenants copiaient la leçon et posaient quelques questions d'éclaircissement et de compréhension sur leçon. Nous avons, un signe de l'autonomie des apprenants qui ne se sont pas comportés tels des fidèles à la chapelle. Seulement le matériel didactique n'était pas assez convenable pour susciter la motivation et l'intérêt des apprenants, car ceux n'avaient droit qu'au tableau noir, quelques planches de documents préparés par l'enseignant qui n'étaient

pas toujours à la portée de tous les apprenants, la craie et éponge. L'enseignant faisait de son possible pour respecter, les étapes nécessaires du processus d'enseignement- apprentissage été respecté uniquement au début de la leçon.

❖ **L'observation en classe de sixième au Collège Notre Dame des Victoires**

Dossier 7 : Rome

L'enseignant débute la leçon par une entrée par les situations de vie. Il prend donc une histoire calquée sur le quotidien des apprenants et les confronte ainsi à des situations réelles.

Exemple de situation : Abena est confronté ce matin à un problème, il ne peut pas se rendre à l'école car le pont qui relie son domicile à l'école est détruit. Qu'est ce qui peut occasionner la destruction d'un pont ? Qu'est-ce qu'il faut faire pour que cela n'arrive plus ?

Exemple d'action : prendre des initiatives pour rendre viable son environnement.

Justification : mobiliser les ressources pour développer des techniques de construction, l'esprit de créativité et d'innovation afin de participer à l'épanouissement de son milieu de vie.

Le présent dossier étudié a pour objectif de susciter de la curiosité chez l'apprenant et développer le sens de l'innovation. Il peut donc après une leçon d'histoire comme tel, l'apprenant comprend que la qualité des routes dépend des moyens et des techniques utilisées.

Après avoir justifié la leçon, l'enseignant passe directement au tableau pour reporter la

4.1.3.2. Documentation et supports didactiques de l'enseignant

❖ La présence du matériel didactique

Presque tous les enseignants enquêtés ont mis l'accent sur les problèmes de document et de matériels didactiques dans la réalisation d'une séquence d'enseignement d'histoire. Le manuel scolaire est destiné à être utilisé en classe comme support de cours avec l'aide directe ou indirecte d'un enseignant. Il doit tenir compte du caractère progressif de l'apprentissage, seulement il est insuffisant.

Par matériel didactique on entend tout matériel réunissant les moyens et les ressources qui facilitent l'enseignement et l'apprentissage. Ce genre de matériel est très utilisé dans le cadre éducatif afin de faciliter l'acquisition de concepts, d'habiletés, d'attitudes et de dextérités. Le matériel didactique doit comprendre les éléments qui permettent un certain apprentissage spécifique. Les supports didactiques dans l'enseignement de l'histoire sont constitués au minimum de livre, de manuels, de cartes, d'images, etc. Ces supports servent à illustrer ou à concrétiser ou à compléter un cours d'histoire. Par exemple, pour localiser une civilisation quelle qu'elle soit, l'enseignant doit recourir à l'utilisation d'une carte ou d'un

globe terrestre et d'un manuel. Puisque c'est à partir du traitement de l'information tirée de ces différents supports que l'apprenant constitue les représentations qui lui permettent d'accéder à l'intelligence de l'organisation spatiale.

❖ Bibliothèques

Nous n'avons pas eu accès aux bibliothèques, mais à l'unanimité les enseignants nous ont confiés qu'elles ne sont pas à jour en termes de documentations, ne peut assouvir tous les questionnements liés à l'enseignement-apprentissage de la discipline histoire. Nous n'avons pas eu accès à la bibliothèque, mais selon les enseignants, elle n'est pas fournie conséquemment. Vu que le manuel au programme est le plus accessible des ressources, il constitue un guide pédagogique pour enseigner l'histoire. Selon Moniot (1993) le manuel scolaire est un second pilier socialement institué et massif de l'enseignement de l'histoire : les manuels (Moniot, 1993).

❖ Les outils TIC

Au lycée de Nsam-Efoulan, il existe une salle multimédia à la portée des enseignants.

Le CNDV, dispose d'une salle multimédia, d'un vidéo projecteur et d'un écran de projection à la disposition des séances de cours.

4.1.3.3. Organisation spatiale de la classe

❖ La disposition du mobilier des apprenants

Les tables-bancs sont alignées les unes après les autres, les apprenants étant par deux pour ceux de l'établissement confessionnel/ trois pour ceux du Lycée et pour l'établissement privé laïc un long banc unique pour trois (03) à 6 personne, caractérisés par l'absence de rangées favorisant la circulation des apprenants et des enseignants.

Cette disposition favorise un enseignement frontal où l'enseignant transmet le savoir directement aux apprenants. Elle permet à l'enseignant de garder plus facilement le calme dans la classe, et de conserver l'attention globale des apprenants, la classe entière étant tournée vers l'enseignant et tableau. Elle ne favorise pas à la disposition des apprenants en ateliers ou groupes de travail, elle favorise exclusivement un dialogue à sens unique. Pour que les apprenants s'écoutent quand l'enseignant leur demande de justifier des réponses, il est intéressant qu'il pense à leur demander de regarder, celui qui parle, puis à distribuer la parole à d'autres élèves avant de donner son propre point de vue, d'élaborer une synthèse claire de la réponse attendue.

❖ La disposition du bureau de l'enseignant

Le bureau est placé devant les apprenants, près du tableau. L'enseignant devra alors s'appliquer à ne pas oublier de circuler dans la classe pour que les apprenants qui se trouvent éloignés du tableau ne se sentent pas ignorés.

❖ **Éclairage et aération de la classe**

L'éclairage est un élément fondamental qui a des effets importants sur l'expérience éducative. Les salles de classe dotées de lumière naturelle, complétée par une lumière artificielle adéquate, fournissent un éclairage dynamique, capable de s'adapter au rythme biologique et émotionnel des apprenants. Il en résulte une amélioration de l'expérience éducative, qui influe sur le comportement émotionnel et cognitif des apprenants et augmente leur niveau de concentration et de motivation. Ce qui n'était pas le cas dans certaines classes observées. L'importance de l'éclairage dans les salles de classe et autres espaces éducatifs réside dans le fait que la lumière ne nous affecte pas seulement visuellement, mais qu'elle a également un impact sur différents aspects physiques et émotionnels en raison des caractéristiques de la lumière elle-même, influençant ainsi les performances scolaires des élèves.

Tout compte fait, nous avons constaté bon nombre de défaut ou d'éléments qui portent atteinte à l'enseignement-apprentissage en général et en particulier à l'histoire. L'objet de ces observations était de renforcer les dires des enseignants et les avis donnés par les apprenants.

4.2. AVIS DES APPRENANTS DES APPRENANTS SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES

4.2.1. Présentation et caractéristiques des apprenants interrogés

❖ **Répartition des apprenants par sexes**

Le tableau ci-dessous présente la répartition par sexe des enquêtés :

- 55 % soit 55 apprenants son de sexe féminin ;
- 45 % soit 45 apprenants de sexe masculin.

Tableau 8 : sexes des enquêtés

Modalités	Fréquence	Pourcentage %
Sexes	Masculin	45
	Feminin	55
Total		100

Source : enquêtes de l'auteur

❖ **Répartition des apprenants en fonction des âges.**

Les résultats suivants sont issus de la répartition des apprenants enquêtés selon les sexes :

- 9% soit 9 apprenants sont âgés de 10 ans ;
- 33 % soit 33 apprenants sont âgés de 11 ans ;
- 38 % soit 38 apprenants sont âgés de 12 ans ;
- 18 % soit 18 apprenants sont âgés de 13 ans
- 2% soit 2 apprenants sont âgés de 14 ans.

Le constat que nous faisons dans ce cas, est que la tranche d'âge des apprenants issus des classes de sixième varie entre 10 et 14 ans. Il faut noter que 14 ans est l'âge maximal requis pour un apprenant en classe de 6^e (confère programmes d'études d'histoire 6^e).

Tableau 9 : Répartition des apprenants selon les âges

Age	Fréquence	Pourcentage %
10	9	9
11	33	33
12	38	38
13	18	18
14	02	02
Total	100	100

Source : enquêtes de l'auteur

❖ Répartition des apprenants par établissements.

À partir des données ci-dessous, nous constatons que trois établissements ont fait l'objet d'investigation. Les données sont ainsi réparties :

- Pour le Collège Notre Dame des Victoires de Mvog Ada, nous avons eu accès à deux classes sur 03, soit 25 d'apprenants par classes ;
- Pour le collège Bilingue Montesquieu de Mvog Ada, nous avons eu accès à une classe sur 03, soit 20 élèves ;
- Pour le Lycée d'Anguissa, nous avons eu accès à une classe sur quatre 03, soit 30 élèves.

Tableau 10 : Répartition des apprenants selon les établissements

Catégories		Fréquence	Pourcentage %
Établissements des enquêtés	CNDV-Mvog-Ada	50	50
	CBM-Mvog-Ada	20	20
	LYNE	30	30
Total		100	100

Source : enquêtes de l'auteur

❖ Répartition des apprenants par classes

Le tableau ci-dessous nous donne un détail sur la répartition des classes ayant fait l'objet d'enquête.

Les données d'enquête nous révèlent que :

- 30 % d'enquêtés sont issus de la classe de 6e 1 et sont issus du LYNE ;
- 20 % d'enquêtés sont issus de la classe de 6e A et sont issus du CBM de Mvog-Ada ;
- 25 % d'enquêtés sont issus de la 6e B du CNDV de Mvog-Ada ;
- 25 % d'enquêtés sont issus de la 6e C du CNDV de Mvog-Ada.

Tableau 11 : Répartition des apprenants selon les établissements

Classe		Fréquence	Pourcentage%
Classe des apprenants	6Ea	20	20
	6eB	25	25
	6eC	25	25
	6e1	30	30
Total		100	100

Source : enquêtes de l'auteur

❖ Statut des apprenants dans la classe

À travers le tableau ci-dessous, nous pouvons constater que 99 % d'élèves sont nouveau dans la classe de 6^e (issue du cycle primaire initialement), 1% élève. Soit 99 élèves constituant de nouveaux élèves dans la classe et 1 élève redoublant la classe.

Tableau 12 : Statut de l'élève

Catégories		Fréquence	Pourcentage %
Statut de l'élève	Nouveau	99	99
	Redoublant	1	1
Total		100	100

Source : enquêtes de l'auteur

4.2.2. Méthodes actives dans l'enseignement-apprentissage de l'Histoire

❖ Connaissance des méthodes actives par les apprenants

La lecture des données issues de cette présentation permet de constater que :

55% d'apprenants ont une appréhension des méthodes actives, ils ont répondu par la modalité « oui ». Contre 45% de l'échantillon pensent le contraire ; Ils ont répondu par la modalité « non » à cette question.

Nous avons demandé à nos enquêtés s'ils savent à quoi renvoie les méthodes actives. 55 % ont une appréhension et 45 % n'ont aucune idée.

Tableau 13 : Appréhension des méthodes actives par les apprenants

Catégories		Fréquence	Pourcentage %
Connaissance des méthodes actives	Oui	55	55
	Non	45	45
Total		100	100

Source : enquêtes de l'auteur

❖ Fréquences d'utilisations des méthodes actives

- Utilisation de la discussion/débat par les enseignants

À l'ensemble des enquêtés, a été posé une question sur la fréquence d'utilisation de la discussion ou débat comme méthode active. Les résultats obtenus sont tels que : 52% soit 5 apprenants affirment que jamais l'enseignant n'a fait recours à la discussion débat en classe ; 20% soit 20 affirment que l'enseignant fait parfois recours à la discussion débat en classe ; 13% affirme que l'enseignant fait souvent recours à la discussion débat en classe ; 15% soit 15 élèves affirment que l'enseignant fait toujours recours à la discussion débat en classe.

À l'issu de cette analyse, l'on peut constater que cette méthode n'est quasi-jamais mise en application dans les pratiques pédagogiques des enseignants.

Tableau 14 : Fréquence d'utilisation de la discussion/débat par l'enseignant(e)

Catégories		Fréquence	Pourcentage %
Discussion débat	Jamais	52	52
	Parfois	20	20
	Souvent	13	13
	Toujours	15	15
Total		100	100

Source : enquêtes de l'auteur

❖ Utilisation du brainstorming par les enseignants dans leurs pratiques :

Le tableau ci-dessous renseigne sur les fréquences d'usage du brainstorming en classe d'histoire. Soit celles dont les enseignant(e)s font usage pour mener leurs enseignements.

53% affirme que les enseignant(e)s ne se servent jamais du brainstorming dans leurs pratiques didactiques ; 27% affirme que leurs enseignant(e)s se servent parfois du brainstorming dans leurs pratiques didactiques ; 13% affirme que leurs enseignant(e)s servent souvent du brainstorming dans leurs pratiques didactiques ; 15 % qui affirme que les enseignant(e)s se servent toujours du brainstorming dans leurs pratiques didactiques.

Tableau 15 : Fréquence d'utilisation du brainstorming par l'enseignant(e)

Catégories		Fréquence	Pourcentage %
Brainstorming	Jamais	53	53
	Parfois	27	27
	Souvent	13	13
	Toujours	7	7
Total		100	100

Source : enquêtes de l'auteur

❖ Fréquence d'utilisation du jeu de rôles dans les pratiques didactiques de l'enseignant(e)

Le tableau et le graphique ci-dessus renseignent sur les fréquences d'usage du jeu de rôle en classe d'histoire. Soit celles dont les enseignant(e)s font usage pour mener leurs enseignements. Les résultats issus de ce questionnement sont :

- Soit 49% le pourcentage d'apprenants qui affirment que leurs enseignant(e)s jamais ne recourent à la discussion/débat pendant la classe ;
- Soit 28% le pourcentage qui affirment que leurs enseignant(e)s font parfois usage de la discussion/débat pendant la classe ;
- Soit 12% le pourcentage d'élèves qui affirment que leurs enseignant(e)s font usage de la discussion/débat pendant la classe ;
- Soit 11 % soit le pourcentage d'élèves qui affirme la présence régulière de la discussion débat pendant la classe.

Tableau 16 : Fréquence d'utilisation du jeu de rôles par l'enseignant(e)

Catégories		Effectifs	Pourcentage %
Jeu de rôles	Jamais	49	49
	Parfois	28	28
	Souvent	12	12
	Toujours	11	11
Total		100	100

Source : enquêtes de l'auteur

❖ Fréquence d'utilisation du travail en petits groupes dans les pratiques didactiques de l'enseignant(e)

Le tableau ci-dessous renseigne sur les fréquences d'usage du jeu de rôle en classe d'histoire. Soit celles dont les enseignant(e)s font usage pour mener leurs enseignements.

Les résultats suivants renseignent indique que :

- 33% représente le pourcentage d'apprenants qui affirment que leurs enseignant(e)s ne font pas recours au travail en petits groupes pendant la classe ;
- 25% représente le pourcentage d'apprenants qui affirment que leurs enseignant(e)s font parfois usage du travail en petits groupes pendant la classe ;
- 22% représente le pourcentage d'apprenants qui affirment que leurs enseignant(e)s font souvent usage du travail en petits groupes pendant la classe ;
- 20 % représente le pourcentage d'apprenants qui affirment la présence régulière du travail en petits groupes pendant la classe.

Tableau17 : Fréquence d'utilisation du travail en groupe par les enseignants

Catégories		Fréquence	Pourcentage %
Travail en petit groupe	Jamais	33	33
	Parfois	25	25
	Souvent	22	22
	Toujours	20	20
Total		100	100

Source : enquêtes de l'auteur

❖ Les outils didactiques disponible en classe d'histoire

Selon les résultats issus de cette rubrique :

- Le manuel scolaire en classe d'histoire soit 98% selon les avis des différents apprenants interrogés
- ❖ Le livre constitue le matériel de base de l'enseignant et d'ailleurs le plus présent. Ce que pensent 98 % d'élèves. Pour d'autres élèves, l'enseignant n'a pas de livre d'histoire en sa possession soit 2 %.

Tableau 18: Présence du manuel d'histoire en classe

Catégories		Fréquence	Pourcentage
Manuel d'histoire Au programme	Oui	98	98
	Non	2	2
Total		100	100

Source : enquêtes de l'auteur

- L'insertion des TIC dans l'enseignement-apprentissage.
- ❖ 73 % d'apprenants déplore l'absence des outils TIC dans les pratiques didactiques des enseignant(e)s ;
- ❖ 27 % d'apprenants affirment la présence des outils TIC dans les pratiques didactiques des enseignants.

Tableau 19 : Présence des outils TIC parmi les outils de l'enseignant.

Catégories		Fréquence	Pourcentage %
TIC	Oui	27	27
	Non	73	73
Total		100	100

Source : enquêtes de l'auteur

Il arrive souvent que les enseignants veuillent situer géographiquement des lieux étudiés. Il est donc nécessaire que l'enseignant soit outillé d'un globe terrestre. Une question relative à la présence d'un globe terrestre parmi les outils de l'enseignant

- ❖ Soit 92 % d'apprenants qui déplorent l'absence d'un globe ;
- ❖ Soit 8 % qui infirment.

Tableau 20: Présence du Globe terrestre parmi les outils de l'enseignant.

Catégories		Fréquence	Pourcentage
Globe terrestre	Oui	8	8
	Non	92	92
Total		100	100

Source : enquêtes de l'auteur

78 % d'apprenants affirment que l'enseignant fait usage des documents iconographiques lors de leçons d'histoire.

Tableau 21: Documents iconographiques

Catégories		Fréquence	Pourcentage
Documents Iconographiques	Oui	22	22
	Non	78	78
Total		100	100

Source : enquêtes de l'auteur

❖ Enrôlement et implication des apprenants dans la construction de leur savoir.

❖ Enrôlement des apprenants par l'enseignant

Nous pouvons à travers les résultats qui précèdent, constaté que bon nombre d'apprenant soit 98 % se sentent impliqué dans la construction de leurs savoirs et 2 % éprouvent le contraire.

Tableau 22: L'enseignant implique les apprenants dans le déroulement de la leçon

Catégories		Fréquence	Pourcentage%
L'enseignant vous fait-il participer pendant la leçon ?	Oui	97	97
	Non	3	3
Total		100	100

Source : enquêtes de l'auteur

❖ Techniques d'implication des apprenants utilisées par l'enseignant

53 % d'élèves nous apprennent que l'enseignant, les implique dans le déroulement de la leçon à travers des jeux ou quiz. Contre 47 % qui l'infirmen.

Tableau 23: Discussion/débat

Catégories		Fréquence	Pourcentage
Débats/discussions	Oui	53	53
	Non	47	47
Total		100	100

Source : enquêtes de l'auteur

Si nous nous en tenons aux résultats issus du tableau et du graphique ci-dessus, 53 % d'élèves nous apprennent que l'enseignant, les implique dans le déroulement de la leçon à travers des travaux en petits groupes. Contre 47 % qui l'infirmen.

Tableau 24: Travail en petits groupes

Catégories		Fréquence	Pourcentage %
Travail en petits groupes	Oui	53	53
	Non	47	47
Total		100	100

Source : enquêtes de l'auteur

78 % d'élèves nous apprennent que l'enseignant, les implique dans le déroulement de la leçon à travers des jeux ou quiz et penchent ainsi pour le oui. Contre 22 % qui l'infirmement et penchent pour le non.

Tableau 25: Jeux ou quizz

Categories		Fréquence	Pourcentage %
Jeux ou quiz	Oui	22	22
	Non	78	78
Total		100	100

Source : enquêtes de l'auteur

4.2.3. Développement des compétences disciplinaires et transversales

❖ Développement des compétences disciplinaires

A l'idée de savoir si l'enseignant donne des devoirs à faire à la maison, question les apprenants qui ont fait comprendre à 18 % que l'enseignant n'en donne jamais. D'autres à 82 % nous ont fait comprendre que l'enseignant leur donne toujours des devoirs à faire à la maison après chaque cours.

Tableau 26 : Le travail personnel de l'apprenant

Catégories		Fréquence	Pourcentage %
L'enseignant vous donne-t-il des devoirs à faire à la maison ?	Oui	82	82
	Non	18	18
Total		100	100

Source : enquêtes de l'auteur

❖ Développement des compétences transversales

Lorsqu'on observe le tableau ci-dessous, on constate que 45% d'enquêtés identifie la compétence à la capacité à résoudre des situations de vie ; ils penchent donc pour le oui d'élèves, contre 55% penchent simplement pour le non.

Tableau 27 : La capacité à résoudre des problèmes comme compétence

Catégories		Fréquence	Pourcentage
Capacité à résoudre des problèmes	Oui	45	45
	Non	55	55
Total		100	100

Source : enquêtes de l'auteur

Lorsqu'on observe le tableau ci-dessous, on constate que pour 36% d'enquêtés identifient la compétence au savoir-vivre ; ils penchent donc pour le « oui » d'élèves, par contre 56 % penchent simplement pour le non.

Tableau 28: Le savoir-faire comme compétence

Catégorie		Fréquence	Pourcentage
Savoir-vivre	Oui	32	32
	Non	68	68
Total		100	100

Source : enquêtes de l'auteur

Lorsqu'on observe le tableau ci-dessus, on constate que pour 46% d'enquêtés identifient la compétence au savoir-être d'élèves ; ils penchent donc pour le oui d'élèves, par contre 54 % penchent simplement pour le non

Tableau 29 : Le savoir-être comme compétence

Catégorie		Fréquence	Pourcentage
Savoir-être	Oui	46	46
	Non	54	54
Total		100	100

Source : enquêtes de l'auteur

4.3. VERIFICATION DES HYPOTHESES

Dans cette partie, il est question de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de recherches qui ont été formulés dans la problématique de l'étude. Pour procéder à cette vérification, nous nous sommes appuyés sur des théories et de travaux des auteurs qui ont mené des études dans ce domaine et sur les résultats de l'analyse des données.

4.3.1. Rappel des hypothèses de recherche

❖ Hypothèse de recherche principale

L'hypothèse principale ici est la réponse qui nous permet de comprendre de manière globale, Les méthodes actives participent à la construction des compétences disciplinaires et transversales des apprenants. De cette hypothèse, découle deux hypothèses secondaires qui correspondent à des réponses provisoires :

❖ Les hypothèses de recherche secondaires

Hypothèse secondaire 1 : les méthodes actives amènent l'apprenant à interagir dans une situation d'enseignement apprentissage et participent de ce fait au développement des compétences disciplinaires et transversales ;

Hypothèse secondaire 2 : La participation des apprenants aux activités d'enseignement-apprentissage de l'histoire favorise la construction des compétences.

4.3.2. Validation des hypothèses

❖ Hypothèse principale

Les méthodes actives participent à la construction des compétences des apprenants. Pour valider cette hypothèse, nous nous sommes appuyés sur les travaux des auteurs suivant :

Altet (1998), dans son ouvrage : « *stabilité et variabilité des styles d'enseignement* ». Rappelons que la pratique recouvre à la fois des actions, des gestes, des procédures (observables), mais aussi des choix, des stratégies, des décisions, des fins, des buts (activité cognitive interne qui guide ce qui est observable), et les normes du groupe professionnel (dimension institutionnelle) avec les processus et interprocessus en jeu dans la dynamique de l'interaction enseignement-apprentissage. (Altet, 1994) ;

Romainville par sa communication : « *ignorante de son passé, ma pédagogie universitaire est-elle condamnée à le revivre ?* » ;

Mialaret (1964), pour qui l'éducation ne peut pas s'exercer sans un minimum de conditions matérielles favorables. Autrement dit, il faut des classes flexibles et adaptées aux exigences des techniques pédagogiques modernes. Il s'agit des cadres d'apprentissage permettant d'installer les apprenants dans des conditions d'apprentissages favorables à leur développement cognitif. L'on continue de voir des salles de classe non aérée, mal équipées.

Somme toute, l'inadéquation entre méthodes actives et développement des compétences, résident dans la quasi-absence des ressources qu'elles soient didactiques ou pédagogiques et le problème infrastructurel.

❖ Hypothèses secondaires

- Hypothèse secondaire N°1

Les méthodes actives amènent l'apprenant à interagir dans une situation d'enseignement apprentissage et participent de ce fait au développement des compétences disciplinaires et transversales. Pour ce faire, nous avons effectué une lecture des programmes d'études qui nous a permis de prendre connaissance des méthodes actives prescrites et des recommandations faites. Ainsi, le parcours des programmes d'études d'histoire de 6^e et 5^e, du premier cycle de l'enseignement secondaire laisse voir une grille des programmes proposé aux enseignants ; cette dernière oriente sur la constitution du référent pédagogique, permet sa lecture et son exploitation. Les programmes dans leurs constitutions, proposent des démarches méthodologiques, neuf au total mises à la disposition de l'enseignant. Elles sont ainsi qu'il suit : la discussion/le débat, le brainstorming ou les remue-méninges ; le jeu de rôles (simulation) ; les petits groupes ou le travail par petits groupes ; la lecture et l'analyse des

documents (récits, photographies, vidéos, textes, etc.) ; les exposés ; les interviews. (Cf. annexes portant sur les démarches méthodologiques). Il s'agit des approches où les apprenants sont cognitivement actifs et au centre de leur processus d'apprentissage. C'est aussi un continuum d'activités où les apprenants ont de plus en plus de contrôle sur leurs apprentissages : quiz, discussions, présentations orales, études de cas, jeux de rôle, projets, etc. En outre, c'est l'occasion pour l'enseignant de faire un cours dialogué et interactif. La classe est un lieu dédié à l'enseignement-apprentissage, en son sein sont mis en interaction l'enseignant et l'apprenant. Elle est différente d'un lieu de culte où les fidèles sont appelés à subir des prédications, car il est donné à l'apprenant la possibilité de participer à la construction de son savoir.

- **Hypothèse secondaire 2**

La participation des apprenants aux activités d'enseignement-apprentissage de l'histoire favorise la construction des compétences. Cette hypothèse trouve sa justification à travers les travaux des auteurs Friesen, Taylor et Parsons (2009 ; 2011), Guthrie, Wigfield et You (2012), Perrenoud (1997).

Friesen, Taylor et Parsons (2009 ; 2011), qui estime que l'établissement de relations significatives entre l'élève, son enseignant(e), ses pairs ainsi que la communauté, tels qu'avec des experts en regard de thèmes abordés en classe, favorise l'engagement. (Friesen, 2009 ; Taylor et Parsons, 2011) ;

Guthrie, Wigfield et You (2012), pour qui, les pratiques pédagogiques ainsi que les conditions prévalant en classe ont une influence directe sur la motivation, l'engagement et la compétence de l'élève, en plus d'avoir une influence indirecte sur l'engagement et la compétence. (Guthrie, Wigfield et You, 2012).

Perrenoud (1997), à travers cette assertion : « je ne peux rien pour lui, s'il ne veut pas se soigner », dira aujourd'hui un médecin. « Je ne peux rien pour lui, s'il ne veut pas s'instruire » dira ou pensera un enseignant. Pour cet auteur, les enseignants attendent des apprenants qu'ils s'impliquent dans leur apprentissage et leur travail, sans pour autant essayer de les impliquer. La motivation devient donc un préalable pour prétendre susciter l'intérêt d'apprendre chez l'apprenant.

En dernier recours cette hypothèse s'appuie sur les résultats issus des analyses de données quantitatives ; à travers les questions : votre enseignant vous fait-il participer pendant les leçons d'histoire (?) et comment vous fait-il participer (?). Dans le cadre de l'implication des apprenants dans le déroulement des enseignement-apprentissage, il en ressort que les

enseignant font usage de divers moyens pour impliquer les apprenants dans la construction de leurs savoirs. Les techniques les plus usuelles sont : l'évaluation formative après chaque séquence didactique, des jeux ou quizz pour susciter de l'intérêt chez les apprenants, réunissent les apprenants en petits groupes pour des exposés. Enseigner, c'est aussi stimuler le désir de savoir. On ne peut désirer savoir lire, calculer de tête, communiquer en allemand ou comprendre le cycle de l'eau - que si on se représente ces acquis et leurs usages. Il fort évident qu'il existe un écart entre théorie et action sur le terrain, certains des enquêtés ont fait savoir qu'ils n'en savent pas grand-chose des méthodes actives. Un enseignant a même soutenu que : « Ces méthodes ne sont pas nouvelles, mais je ne les utilise pas encore en pratique parce qu'au-delà de la définition, je ne sais pas très précisément en quoi ça consiste ou encore moins comment on la met en pratique ».

Tout compte fait, nous avons exploré les conditions qui permettent la mise en place des activités complexes et qui débouchent sur le développement des compétences. Nous avons décelé plusieurs éléments : l'authenticité des situations d'apprentissage ; la part active de l'apprenant dans la construction de ses apprentissages et le contrôle pédagogique de l'enseignant lui permettrait d'exercer tout en le laissant poser des choix dans le dispositif ; la mobilisation de ressources de différents types dont fait partie l'accompagnement de l'enseignant.

CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS

Dans cette partie, l'interprétation des résultats est fonction des types de données ou informations analysées dans le chapitre précédent. Ainsi, nous avons donc une interprétation obtenue sur la base d'une analyse qualitative, et une interprétation des résultats issus de l'analyse quantitative.

5.1. INTERPRETATION DES RESULTATS

Dans sous-section du chapitre en cours, sont déroulées les différentes interprétations des résultats issus des investigations faites sur le terrain et des différentes recensions des écrits précurseurs. Nous avons en premier, les interprétations des données issues des observations de classes

5.1.1. Interprétation des observations en classe

D'entrée de jeu, trois classes ont fait l'objet d'une observation. Deux classes de sixièmes au sein du CNDV de Mvog-Ada, Une sixième du CBM de Mvog-Ada et Une sixième du LYNE. L'observation de classe a portée sur six (6) points principaux à savoir : les objectifs d'apprentissage, sur le matériel didactique, sur le déroulement d'une leçon, sur le contenu d'enseignement, sur les méthodes d'enseignement et en fin sur l'évaluation des compétences.

❖ Les objectifs d'apprentissage

Bien avant le début des observations, nous avons fait connaissance des fiches pédagogiques des enseignants observés. L'on a pu constater les formalités de remplissage de cet outil sont faites selon les exigences des programmes d'enseignement.

En gros, il est attendu d'un apprenant qu'il développe à l'issue d'un enseignement historique, qu'il acquiert le savoir en général, le savoir-faire et le savoir-être. Pour ce faire il doit se servir des différentes ressources que lui offre l'enseignant.

❖ Le matériel didactique

Durant les observations faites, nous avons remarqué que le manuel d'histoire au programme était fréquent tant chez les apprenants que les enseignants. Il est d'ailleurs à 70% la matière de base de la construction des leçons d'histoire, car en relation avec les programmes d'études de la discipline histoire. Seulement, le manuel n'est pas suffisant quand on sait quelles sont les attentes curriculaires. Les enseignants se débrouillent çà et là avec des

dispositifs issus de leurs efforts personnels. Ils ont recours pour certains à internet, aux ressources numériques quand elles sont disponibles en fonction de l'environnement de travail. Certains font usage des moyens du bord et documents spécialisés pour contextualiser les enseignements.

En gros le matériel didactique demeure un réel problème pour les formateurs dans l'exercice de leur tâche.

❖ **Le déroulement de la leçon**

L'on peut constater à l'issue des différentes observations qu'à chaque de leçon, l'enseignant procède par évaluation diagnostique pour questionner les connaissances des apprenants. Par la suite, il fait une mise en route par le biais d'une entrée par les situations de vies ou situation problème. Nous entendons ici par situation problème toute situation qui propose à l'apprenant une tâche à accomplir. Cette tâche fait office problème :

- Parce que l'apprenant ne dispose pas encore d'outils nécessaires pour la résoudre ;
- Parce que les savoirs dont il dispose sont insuffisants ou peu performants.
- Parce qu'il y a un conflit entre une représentation « déjà là » et une seconde qui contredit la première.

En somme, il s'agit de combler les manquements observés chez l'apprenant. C'est précisément ce que l'on a prévu comme apprentissage dans un contexte global de résolution de problème. Les situations problèmes doivent permettre à l'apprenant d'utiliser ses compétences disponibles pour comprendre ce qu'il doit trouver et l'amener à prendre conscience de l'inadéquation ou de l'insuffisance de ces mêmes connaissances.

Sans ces deux conditions, le problème n'est pas un moyen d'apprentissage. Il faut aussi donner conscience à l'enfant, avec l'aide de l'adulte, qu'en résolvant tel problème, il a appris quelque chose, il a fait évoluer ses procédures. L'apprenant dispose des ressources nécessaires pour s'acquitter de sa tâche : ressources personnelles, ressources constituées par ses pairs, ressources offertes par le maître (documents, indications, pistes de recherches...). L'enseignant donne les objectifs attendus et décline le bien-fondé de la leçon du jour

L'enseignant se meut entre les rangs des tables bancs, pour s'assurer que tous les apprenants s'impliquent de manière active, pour ceux dont les classes sont viables. Il est nécessaire de préciser que dans certains cas observés, l'enseignant ne pouvait point la possibilité de se mouvoir entre les tables-bancs, faute de mobilier non-adapté.

❖ **Le contenu d'enseignement**

L'enseignant, dispose d'un *background* car ayant été formé pour enseigner la discipline. Il est donc appelé à la maîtrise du contenu, bien que moins adapté et pas assez contextualiser. Car plus ouvert au monde extérieur qu'aux réalités locales, ce qui rend parfois les apprenants évasifs.

❖ **Méthodes d'enseignement**

Bien que les textes et les programmes d'études officiels, encouragent l'utilisation des méthodes actives dans les pratiques didactiques, nous avons constaté une utilisation partielle des méthodes actives par les enseignants. Les enseignants ont plus recours au modèle d'enseignement transmissif dans les classes cibles de l'étude, car ils ont en face d'eux un certain nombre d'obstacles pose obstruction à la mise en oeuvre des méthodes actives. Cela se justifie par une appréhension partielle des méthodes actives, l'inadéquation entre cadre d'apprentissage et objectifs attendus, le caractère gargantuesque des apprenants qui n'ont point conscience leur rôle.

❖ **Evaluation des compétences**

En classe l'enseignant mène classiquement trois sortes d'évaluations : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

L'observation en classe nous a laissé voir que grâce à :

- L'évaluation diagnostique l'enseignant identifie les acquis et analyse les besoins. Cette forme d'évaluation constitue un support d'aide à la construction des stratégies pédagogiques ;
- L'évaluation formative, renvoie à la mise en œuvre des situations au cours des activités, liées à des objectifs identifiés et en appui sur des critères de réussite appropriés.
- L'évaluation sommative, intervient en fin de processus de formation et en cohérence avec l'évaluation formative. En gros, elle permet de mesurer les acquis.

5.1.2. Interprétation des résultats issus des entretiens avec les enseignants

Cinq thèmes ont constitué l'objet de nos entretiens respectifs notamment : la connaissance des méthodes actives et leur mise en pratiques par les enseignants ; la question du matériel didactique ; les méthodes actives comme un idéal méthodologique ; le rôle de l'exercice dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire et les obstacles liés à l'application des méthodes actives.

❖ **La connaissance des méthodes actives par les enseignants**

À travers les résultats issus de ce thème, nous pouvons constater que bon nombre d'enseignant ne mettent pas en pratique les méthodes actives. Elles sont présentes sur les fiches pédagogiques de manière à remplir les formalités. Aussi ils ont une connaissance approximative de celles-ci. Ce qui justifie leur utilisation partielle dans les pratiques de salles des enseignants observés.

❖ **La disponibilité du matériel didactique dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire.**

Les enseignants se sont montrés unanime sur la question de l'indisponibilité du matériel didactique. Selon eux, le livre ou manuel scolaire d'histoire au programme est leur ressource de base et présente des insuffisances. Pour pallier à ce manque d'aucun font recours à des ressources variées tels que internet, les bibliothèques et ouvrages spécialisés pour préparer les leçons.

❖ **L'activité de l'apprenant et le développement des compétences l'enseignement-apprentissage en histoire.**

Selon Chevrel (1988), dans la structuration ordinaire du travail à l'école, l'exercice est central, si l'on entend par là une démarche didactique qui porte sur un savoir-faire identifié fondé sur des supports divers (souvent textuels) qui sont l'objet d'activités précises, matérielles et cognitives des apprenants (cité par Daunay et Denizot, 2017 ; p.7-15).

Les résultats des entretiens avec les enseignants au sujet du rôle que joue l'exercice, révèlent qu'il n'est pas possible de parler d'apprentissage sans exercice. Dans le but de permettre à l'apprenant de poursuivre son apprentissage, l'enseignant doit donner des exercices à l'apprenant. Les sujets interrogés nous ont fait savoir qu'ils évaluent leurs apprenants de trois manières : test diagnostique (pour questionner les prérequis des apprenants), évaluation formative (pour s'assurer qu'au fur et à mesure qu'ils évoluent dans le processus d'enseignement-apprentissage, les apprenant comprennent l'objet de l'étude...) et évaluation sommative (pour consolider les acquis).

❖ **Les obstacles à la mise en œuvre des méthodes actives**

Pour ceux des enseignants interrogés, les méthodes actives sont en théorie une aubaine pour l'enseignement-apprentissage, seulement elles sont chronophages, présentent un caractère complexe et entaché d'irrégularité. Les méthodes actives restent donc une théorie car celles-ci tardent encore à se fondre dans les pratiques didactiques des enseignants. Aussi peu sont ces apprenants qui éprouvent de l'intérêt pour la discipline « histoire ». Ces derniers

ne sont pas captivés par les apprentissages historiques car le plus souvent, celle-ci ne les plonge point dans leur réalité quotidienne. Nous concluons que les méthodes actives siéent aux classes à effectif moyen, car le contrôle des apprenants est facile.

5.1.3. Interprétation des résultats obtenus à travers le questionnaire soumis aux apprenants

L'interprétation des résultats de l'analyse du questionnaire adressé aux apprenants se fera en fonction des différentes parties de ce questionnaire, qui a pris en compte les différentes variables de cette étude. Ainsi donc nous avons :

❖ Avis des apprenants sur la fréquence d'utilisation des méthodes actives par les enseignants en classe d'histoire

La première partie porte sur la connaissance des méthodes actives et leur fréquence d'utilisation. À ce sujet, le tableau 10 nous montre que sur 100 sujets interrogés, soit 55% interrogés savent de quoi il s'agit quand on parle de méthodes actives. Quant à la fréquence d'utilisation des quatre (04) méthodes actives choisis, quatre résultats nous intéressent :

❖ La mise en application de la discussion/débat en classe

Une centaine de sujets apprenants a été interrogé sur l'application de la discussion/débat par l'enseignant, 52 apprenants (52%) parmi déclarent que l'enseignant n'a jamais passé une leçon sous forme de débat ou discussion. Pour 20%, soit 20 apprenants l'enseignant dans ses pratiques de salle, fait de temps à autre recours à la leçon/débat. Pour 13%, soit 13 apprenants disent que l'enseignant fait souvent recours à cette méthode en classe. Par contre 15%, soit 15 apprenants affirment que l'enseignant toujours fait usage de la discussion/débat pour dispenser ses leçons. En fin de compte, l'enseignant 15% est le résultat qui nous intéresse, car il présente la faible intensité de la présence de la discussion/débat comme méthode active.

❖ Le brainstorming en classe d'histoire

Une centaine de sujets apprenants a été interrogé, ainsi 53%, soit 53 apprenants disent que l'enseignant n'a jamais passé une leçon sous forme de brainstorming. 27%, soit 27 d'apprenants affirment que l'enseignant dans ses pratiques de salle, fait parfois recours au brainstorming. 13%, soit 13 apprenants disent que l'enseignant fait souvent recours à cette méthode en classe. Par contre 7%, soit 15 élèves affirment que l'enseignant fait toujours recours au brainstorming pour dispenser ses leçons. En conclusion, 7% est la fréquence qui tape à l'œil de l'observateur que nous sommes et montre à quel point le brainstorming est

moins fréquent en enseignement-apprentissage de l'histoire ans les classes observées et enquêtées.

❖ **Le jeu de rôles**

Une centaine de sujets apprenants a été interrogé, ainsi 49%, soit 49 apprenants disent que l'enseignant n'a jamais passé une leçon sous forme de débat ou discussion. 28%, soit 28 apprenants affirment que l'enseignant dans ses pratiques de salle, fait parfois recours au jeu de rôles. 12%, soit 13 d'apprenants disent que l'enseignant fait souvent recours à cette méthode en classe ; par contre 11%, soit 11 apprenants affirment que l'enseignant fait toujours recours au jeu de rôle dispenser ses leçons. En conclusion, l'enseignant se sert à peine du jeu de rôle comme méthode pédagogique.

❖ **Le travail en petit groupes**

Une centaine de sujets apprenants a été interrogé, ainsi 33%, soit 33 disent que l'enseignant n'a jamais disposé la classe en sous-groupe de travail ; 25%, soit 25 affirment que l'enseignant dans ses pratiques de salle, les disposent en petits groupes de travaux. 20%, soit 13 disent que l'enseignant fait souvent recours à cette méthode en classe. Par contre 11%, soit 11 élèves affirment que l'enseignant fait toujours recours aux travaux de groupes, dans les situations d'enseignement-apprentissage en histoire, ils sont donc une minorité à avoir une opinion positive. En conclusion, l'enseignant dans de rares dispose la classe en travaux de groupes comme. Nous n'avons pas limité notre étude sur la mise en œuvre des méthodes actives dans les pratiques de salle en histoire, nous avons évoqué les mécanismes de mise en situation de classe opérés par l'enseignant.

❖ **Ce que fait l'enseignant avant, pendant et à la clôture de la leçon**

- **Le début de la leçon**

Le début d'une leçon d'histoire est une phase très importante, c'est à ce moment que l'enseignant procède par l'entrée par les situations de vie, tout en posant des questions ayant un fil conducteur vers la leçon du jour.

- **La motivation des apprenants**

L'enseignant déploie des mécanismes qui suscitent de l'intérêt chez les sujets apprenants. Il leur présente le bienfondé de la leçon en vue, crée un climat d'apprentissage, engage les apprenants et leur fait un feedback.

- **L'implication des apprenants dans les apprentissages**

- **Les résultats issus de cette partie de l'enquête, nous montrent que :**

- L'enseignant avant le début de la leçon du jour, fait un rappel sur la précédente. 88% d'apprenants sont unanimes sur la question.
- L'enseignant présente la leçon du jour, histoire de mettre en situation d'apprentissage les apprenants. À ce sujet par 60% de sujets interrogés ont un émis un jugement unanime.
- L'enseignant explique les mots difficiles un avis de 50% de sujets interrogés ont un émis un jugement unanime, soit la moitié de l'échantillon.
- L'enseignant pose des questions en rapport avec la leçon du jour un avis de 65% de répondants ;
- L'enseignant procède à une évaluation diagnostic, pour appréhender les connaissances de ses apprenants par rapport à l'objet d'apprentissage.
- L'enseignant se sert du tableau à 58% selon les sujets interrogés. Tous ces éléments évoqués, sont visibles dans les tableaux.

Toutefois, l'enseignant fait des efforts pour mettre l'apprenant dans le bain de son apprentissage. Il est question à cette phase de l'apprentissage d'interroger les prérequis des apprenants, de les déconstruire pour les aider à construire de nouveaux savoirs. À côté des mécanismes précédant, réside l'intérêt ou la motivation des apprenants pour la discipline étudiée qui constitue un facteur non-négligeable.

❖ **L'intérêt des apprenants pour l'histoire**

En effet, l'intérêt pour la discipline est un facteur du développement des compétences, une question à choix multiple a été posée aux apprenants notamment « aimez-vous le cours d'histoire ? », ils ont eu la possibilité de répondre par « beaucoup », « un peu » et « pas du tout ».

- Les réponses issues de ce questionnaire sont :
- 54% pour « beaucoup » ou assez ;
- 34% pour « un peu »
- 12% pour « pas du tout ».

En somme, 54%, soit 54 apprenants ont présenté un intérêt pour la discipline histoire. Pour mieux apprendre une discipline il faut avoir de l'intérêt pour celle-ci. À côté de l'intérêt pour l'apprentissage de l'histoire chez les apprenants, nous avons un autre facteur des plus impactant sur l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

❖ **La présence du matériel didactique et pédagogique en classe d'histoire**

Une question a porté sur le matériel didactique, « parmi ces outils les quels sont les plus réguliers en classe sur la table de l'enseignant. Nous avons obtenu les résultats suivants :

- Soit 98% pour la présence du manuel d'histoire au programme ;
- Soit 27% pour la présence des outils des TIC (ordinateur, projecteurs) ;
- Soit 8% pour la présence d'un globe terrestre en classe.
- Par contre ils ont décrié l'absence des documents iconographiques, ce qui est un problème quand on sait que l'histoire se fait avec les sources et les documents.

Il est difficile dans ces conditions pour l'enseignant d'atteindre les objectifs liés au développement des compétences des apprenants, lorsque celui-ci n'est pas outillé. Néanmoins, l'enseignant trouve des issues pour atteindre les objectifs attendus car il est le maçon attendu au pied du mur.

❖ **La mise en activité des apprenants et le développement des compétences**

Nous avons pris l'initiative d'interroger les apprenants sur leur exercisation durant les apprentissages historiques. Nous avons à l'issu de ce questionnement obtenu les résultats suivants :

- L'exercice en classe d'histoire
 - Selon 82 %, l'enseignant s'attèle à donner des exercices aux apprenants le plus souvent en groupe. Les apprenants disent d'ailleurs qu'ils ont droit à des exercices d'approfondissement à faire à la maison de temps à autres.
- Les notes d'évaluation trimestrielles des trimestres 1 et 2.
 - Les notes dans cette investigation, constituent un indicateur de performance. Les notes de deux trimestres ont été mises en exergue :
 - Au premier trimestre, les notes varient entre 8,5/20 et 18,5/20 ;
 - Au second trimestre elles varient entre 8,5 et 20/20.

❖ La compétence selon les apprenants.

Selon les apprenants, la compétence renvoie :

- ❖ Au savoir-faire pour 59%. Un apprenant qui développe un savoir-faire est la preuve d'un développement de compétences mixtes ;
- ❖ A la capacité à résoudre des situations problèmes 42%. Nous comprenons la capacité pour un apprenant à résoudre une situation de vie relève d'une compétence transversale.

- ❖ Au savoir-vivre 29%. Lorsqu'un apprenant est capable de cohabiter avec les autres, les accepter peu importe les différences, c'est une marque de compétence ;
- ❖ Au savoir-être 36%. Faire preuve de savoir-être, c'est savoir se tenir auprès des autres. Cela relève des qualités personnelles de l'individu.

Somme toute, l'interprétation des résultats issus des questionnaires adressés aux apprenants, nous révèle l'utilité de leur présenter le bien-fondé des apprentissages qu'ils doivent réaliser. Cela est utile pour leur futur ou pour des personnes extérieures accentue la motivation et l'intérêt porté à la tâche suscitent un engagement important, un travail plus régulier et donc, à terme, un apprentissage davantage profond. La motivation de l'apprenant et favorise l'appropriation des connaissances et la capacité, à long terme, de pouvoir les réinvestir.

Le développement des compétences des apprenants fait appel à la foi aux savoirs, savoir-faire, des attitudes, des savoir-agir. Autrement dit, en immergeant les apprenants dans des situations réelles ou proches de leur quotidien entraîne un développement de leur compétence disciplinaires et bien au-delà de la classe (transversales). Après avoir présenté les résultats de l'étude, nous passons à la discussion de ces derniers.

5.2. DISCUSSION DES RESULTATS DE L'ANALYSE

Cette étude repose sur la problématique des enjeux liés à l'application des méthodes actives et la mise en évidence des entraves à leur déploiement en classe de 6^e. Cette étude a été menée dans trois (03) établissements de la ville de Yaoundé : Collège Notre Dame des Victoires de Mvog-Ada (CNDV) et le collège Bilingue Montesquieu (CBM) et le Lycée de Nsam-efoulan (LYNE).

5.2.1. Rappel de la question de recherche

Une question principale a conduit la présente étude notamment **comment les méthodes actives participent-elles à la construction des compétences disciplinaires et transversales des apprenants de 6^e ?**

Le résultat ou mieux la réponse à cette question est la suivante : les méthodes actives présentent des qualités non exploitées et sont sujette à des obstacles qui empêchent leur déploiement. Cet ensemble de facteurs nous ont permis la formulation, des questions de recherche suivantes :

- ❖ Comment les méthodes actives amènent les apprenants à développer des compétences disciplinaires et transversales ?

- ❖ L'implication des apprenants dans des activités d'enseignement-apprentissage favorise-t-elle le développement des compétences disciplinaires et transversales de ces derniers ?

5.2.2. Rappel des objectifs de la recherche

❖ Objectif principale de la recherche

Le but de cette recherche est de montrer comment les méthodes actives participent à la construction des compétences des apprenants de 6^e. Cet objectif donne lieu à deux objectifs secondaires.

Cet objectif donne lieu à deux objectifs secondaires qui sont les suivants :

❖ Objectifs secondaires de la recherche

- ❖ Justifier que les méthodes actives participent au développement des compétences de l'apprenant.
- ❖ Montrer comment l'implication des apprenants dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire, favorise le développement des compétences des apprenants.

Par ailleurs, pour mener à bien cette étude, une hypothèse a été formulée en rapport avec l'objectif général et en réponse à la question principale de la recherche : « les méthodes actives participent à la construction des compétences des apprenants ».

5.2.3. Discussion des hypothèses

❖ Les méthodes actives participent à la construction des compétences des apprenants

Par référence à Lebrun, M. (2003). Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les méthodes actives ? Pédagogie médicale, 4(1), 1- 11. Nous comprenons qu'avec les méthodes actives notamment la méthode de résolution de problèmes, les apprenants travaillent en petits groupes pour identifier les problèmes, collecter des données, évaluer les solutions et enfin proposer une solution. La méthode de la découverte encourage l'apprenant à découvrir les concepts par lui-même en utilisant des expériences pratiques et des exemples. Cette méthode suppose généralement la mise à disposition d'un ensemble de ressources à explorer et utiliser par les apprenants. La méthode de l'apprentissage par les pairs - cette méthode se concentre sur les interactions sociales entre les apprenants. Les élèves travaillent en petits groupes pour résoudre des problèmes, discuter des concepts et présenter des solutions dans des travaux collaboratifs. La méthode d'apprentissage par la pratique - cette méthode met l'accent sur l'expérience de l'apprenant. Les élèves participent

activement à des activités pratiques, telles que des simulations, des jeux de rôle et des travaux pratiques. La méthode du débat - cette méthode consiste en la discussion d'un sujet ou d'un argument dans le but de défendre différents points de vue. Les élèves sont encouragés à discuter, à débattre et à défendre leurs opinions de manière argumentée.

En somme, ces méthodes actives d'enseignement sont conçues pour encourager les apprenants à être plus actifs dans leur apprentissage et à devenir des enseignants en herbe pour leurs pairs, entre autres avantages. Les enseignants peuvent utiliser ces méthodes pour encourager une participation plus active des apprenants, améliorer la compréhension et retenir et transmettre des concepts clés.

D'autres variables ont aidé à l'aboutissement de ce travail de recherche. Notamment, l'implication des apprenants dans les apprentissages, le travail personnel de l'apprenant, l'intérêt pour la leçon d'histoire,

❖ **L'implication des apprenants dans la construction de leur savoir, favorise le développement des compétences.**

Trois questions ont été soumises à l'appréciation des apprenants de 6^e des établissements cibles entre autres :

L'enseignant d'après les résultats suivant soient 52 % l'enseignant implique les apprenants dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire par le biais des travaux de groupes. Par ailleurs 48 % ne font pas l'unanimité. Il faut noter tout de même les efforts fournis par l'enseignant quand on sait que les conditions ne sont pas toujours réunies. Il ne suffit point d'impliquer simplement les apprenant, car il faut savoir comment les impliquer mieux encore quels sont les moyens à déployer.

En effet les résultats suivant soient 59%, sont relatif au travail personnel de l'apprenant nous observons une présence considérable, même si pour 41% le travail personnel de l'apprenant est absent. Ce qui nous laisse voir un certain déséquilibre entre les cadre d'apprentissage. Il arrive le plus souvent que lors des exercices individuels en classe, que les apprenants soient dispersés alors pour ce faire l'enseignant se doit de ramener à l'ordre ses apprenants.

La plupart des apprenants nous apprennent que l'enseignant pour susciter de l'intérêt voire leur attention durant la leçon, l'enseignant fait usage des techniques variées. Les enquêtés nous font savoir que pour susciter leur attention et leur intérêt pour la leçon, l'enseignant fait recours selon les avis émis à des anecdotes et intrigues (11 %) ; des petites punitions pour les apprenants nuisibles (22%) ; jeu de questions en rapport avec la leçon (67 %). Nous pouvons donc constater que chaque enseignant dispose de moyens propres à lui

pour mener à bien sa tâche. Ainsi, éléments cités plus hauts, constituent l'ensemble des mécanismes déployés par les enseignants pour mener à bien le passe des leçons d'histoire en classe.

❖ **L'autonomisation de l'apprenant comme indicateur du développement des compétences transversales**

Les apprenants pour la plupart ne se limitent pas à la consommation des apports de l'enseignant(e), en réponse à la question suivante : « *lequel de ces éléments utilisez-vous en dehors de la classe ?* » nous ont fait savoir qu'en dehors de la classe mieux encore une fois rendu à la maison ils poursuivent leurs recherches en exploitant les outils suivants :

- Internet (intelligence artificielle) et didacticiels programmés ;
- Le manuel d'histoire au programme ;
- Les médias radiodiffusés et à la télévision pour complément informations ;
- Visionnage de documentaires commentés.

Nous concluons alors que les apprenants consolident leur apprentissage par l'usage des TIC (internet), le manuel d'histoire au programme, la radio et la télévision. Cci témoigne sans toutefois prétendre à suffisance de leur capacité à chercher d'eux-mêmes l'information qu'il faut.

5.3. SUGGETIONS

À l'image de tout travail scientifique, la finalité est de trouver des solutions au problème initial. Ainsi à l'issue de cette recherche des suggestions sont faites pour identifier des mesures de valorisation et d'application effectives des méthodes actives en histoire. Celles-ci sont organisées autour de trois axes majeurs, soit sur les axes didactique, sociopolitique et scientifique.

5.3.1. Recommandation faites aux enseignants d'histoire

La didactique de l'histoire poursuit son chemin au Cameroun, elle doit davantage s'impliquer afin de proposer des solutions pour renforcer l'enseignement-apprentissage de l'histoire par le biais de fortes contributions scientifiques dans laquelle ce travail de mémoire s'inscrit. Pour développer des compétences, l'acte pédagogique doit impliquer les actions suivantes :

En première ligne faire participer les apprenants dans le processus d'enseignement-apprentissage, en requérant une participation vive accompagné par des moyens divers notamment des questionnements variés et réguliers ;

Deuxièmement, objectiver à la fin de chaque activité d'apprentissage, pour amener l'apprenant à se surpasser ;

Troisièmement, permettre aux apprenants de bénéficier d'une rétroaction constante en leur donnant un feedback continu sur leur travail (compliment, renforcement, insertion de jeu quizz durant l'enseignement-apprentissage...) ;

Quatrièmement, en fonction des enjeux de leçons, mettre sur pied des dispositifs d'enseignement-apprentissage significatifs et porteurs de sens pour inciter les apprenants à participer à la construction de leur propre savoir ;

Cinquièmement, face au manque de matériels didactiques, les enseignants ne doivent pas attendre que l'État et l'établissement leur fournissent les matériels didactiques dont ils ont besoin. Pour faire face au manque de support didactique, il faut que les enseignants créent eux-mêmes leurs matériels didactiques (Tendry, 2016 ; p.81).

5.3.2. À l'endroit des responsables des politiques éducatives

Selon Tendry (2016), l'environnement scolaire est un des facteurs qui influence sur la qualité de l'enseignement-apprentissage et le résultat scolaire, c'est pour ces raisons qu'il doit être amélioré. Pour y arriver, la documentation, les équipements pédagogiques et les infrastructures doivent satisfaire les besoins des enseignants et des élèves (p.80). Pour que l'école s'ouvre davantage au à la société qui l'abrite, il faut :

- Mettre à sa disposition des infrastructures, un mobilier et des ressources adéquates à sa disposition. Notamment la construction des salles de classe flexibles et adaptées à l'application des méthodes actives. Les classes doivent être construites de manière à faciliter la circulation des enseignants, le mobilier de la classe doit être adaptable à tout type d'enseignement ;
- Veiller au renforcement des enseignants en continue et les équiper en matériels didactiques conséquents pour leurs pratiques pédagogiques, pour qu'ils parviennent aux objectifs assignés par les programmes d'études ;
- Envisager un environnement numérique d'apprentissage, peut-être une des solutions de la gestion des grands groupes.
- Équiper les établissements en laboratoire d'application et de centre de ressources documentaires utiles à la fois aux enseignants et aux apprenants en l'occurrence, les médiathèques. Les ressources documentaires sont l'ensemble des documents, des informations et des instruments disponibles pour les élèves, les enseignants et enseignantes ainsi que pour les autres agents d'éducation, afin de soutenir les activités d'apprentissage et d'enseignement.

- Mettre un accent sur les visites de sites en impliquant les parents d'apprenants.

5.3.3. Sur la question des programmes ou référentiels d'études

La communauté scientifique et éducative est invitée à proposer une vision allant au-delà des simples curricula disciplinaires, il lui est proposé la logique du curricula de Gagné (1976), qui voudrait que les curricula ne se focalisent pas à un enseignement en particulier, mais à la vie en général. Chaque discipline scolaire contribue à son niveau à la formation du type d'homme voulu. Le résultat de ce type d'homme au sortir du secondaire ne s'évalue pas au regard d'une discipline mais de l'école en général.

À cet effet, la Loi de l'Orientation scolaire (1998) en son article 4, rappelle les missions assignées à l'école. Elle stipule que : « l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société ». Il s'agit clairement de la formation intégrale de l'homme, car la société, a besoin d'individu capable de s'insérer et participer à son éclosion sur divers aspects. Plus encore en son article 5, deux objectifs primordiaux qu'elle assigne à l'éducation sont : « la formation des citoyens enracinés dans leur culture et la formation aux grandes valeurs éthiques universelles ». Il est suggéré que le développement des compétences soit rendu concret et pris au sérieux vu la vision globale de l'éducation au Cameroun.

5.3.4. Sur le plan familial

Selon Tendry (2016), les activités de l'enseignant à l'école ne sont pas suffisantes pour améliorer l'apprentissage des élèves sans la participation active des parents. Selon l'auteur, la famille est la première institution éducative, ainsi les parents jouent un rôle important, car une grande partie de l'apprentissage des élèves se fait à la maison (étude des leçons et finitions des exercices).

Pour Meirieu (2016) repris par Tendry (2016), un apprentissage efficace ne peut s'effectuer que si le sujet dispose d'une part des matériaux et des outils nécessaires (Meirieu, 1993). À travers ces propos l'auteur invite les parents à fournir en matériels didactiques leurs enfants et leurs fournir de bonnes conditions d'apprentissage à la maison.

5.4. PROPOSITION DE DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE SUR LE COMPTAGE DU TEMPS EN CLASSE DE SIXIEME

5.4.1. Le dispositif d'enseignement-apprentissage

Tableau 30 : Dispositif d'enseignement apprentissage et de lecture de frise chronologique

DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE SUR LE COMPTAGE DU TEMPS	
Classe d'histoire / Niveau concerné : classe de sixième de l'enseignement secondaire général.	
- TD : Le temps en histoire	- Durée : 55 minutes
- Concepts clés : histoire, chronologie.	Notions : se situer dans le temps
<p>Exemple de situation : Abena est confronté ce matin à un problème, il ne peut pas se rendre à l'école car le pont qui relie son domicile à l'école est détruit. Qu'est ce qui peut occasionner la destruction d'un pont ? qu'est-ce qu'il faut faire pour que cela n'arrive plus ?</p> <p>Exemple d'action : pouvoir situer un fait dans le temps.</p> <p>Justification : mobiliser les ressources pour développer les techniques d'enquêtes. Pour représenter le temps et inscrire les évènements les uns par rapport aux autres</p>	
<p>Ressources didactiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ressources didactiques de l'enseignant : Manuel d'histoire au programme ; tableau noir ; bibliothèque ; ressources humaines ; ressources matérielles ; - Ressources et documents de l'élève : le manuel scolaire d'histoire au programme ; dictionnaire historique ; Atlas historiques ; - Autres outils didactiques : internet ; vidéo projecteur ; cartes murales ; documents iconographiques et autres... 	
<p>I- PHASE I : INSERTION DE L'ACTIVITE DANS LE PROGRAMME</p> <p>Cette leçon s'adresse aux apprenants de la classe de sixième de l'enseignement secondaire générale.</p> <p>Elle s'insère dans un ensemble de leçons portant sur le legs des civilisations anciennes d'Afrique dans la pensée et l'édification du monde actuel. La méthode et la technique : Brainstorming et exercices sur frises chronologiques.</p>	
<p>II- PHASE II : DEROULEMENT DE L'ACTIVITE (20 min)</p> <p>1- Organisation de la classe : le but de la leçon étant de mettre les élèves en situation d'apprentissage, une organisation de l'espace est primordiale afin de créer une dynamique de classe. La classe sera organisée en « U », cet agencement des tables bancs favorisera les discussions collectives, mais aussi les activités prévues en sous-groupes.</p> <p>2- L'accroche (5 minutes)</p> <p>2-1- Mise en situation d'apprentissage</p> <p>L'enseignant présente le bien-fondé de la leçon à étudier :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il projette à l'aide d'un vidéoprojecteur une frise chronologique illustrée afin qu'ils aient une idée claire. - Il fait ensuite une brève présentation sur des sources de l'histoire et donne leur utilité (vestige, images, texte manuscrits et bien d'autres...) <p>2-2- Questions attendues des apprenants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi étudier le passé ? - Qu'est-ce qu'une source ? - À quoi sert une frise chronologique ? - Comment se reconstitue le passé et quels sont les outils nécessaires à la construction du passé ? 	

2-3- Consolidation des acquis des apprenants par l'enseignant

III- LECTURES DE FRISES CHRONOLOGIQUES ET SOURCES DE L'HISTOIRE

1- Démarche didactique

À la suite de la première activité collective qui aura suscité l'intérêt, nous revenons aux notions liées aux techniques d'enquêtes et méthodes histoire, afin de clarifier les notions suivantes :

1-1- Définition des termes :

- **Histoire :** c'est la connaissance des événements, les faits du passé ;
- **Frise chronologique :**

La frise chronologique est un outil qui permet de représenter le temps. Il s'agit d'une ligne ou d'une bande horizontale sur laquelle on place des dates en se repérant par rapport à la naissance de Jésus-Christ. Pour construire une frise, il faut être précis et choisir l'échelle qui convient.

2- Répartition des rôles dans l'activité

Le rôle de l'enseignant :

L'enseignant organise les groupes de travail mixtes 3 à 4 membres selon la disposition de la classe. Groupes dans lesquels les rôles sont définis (modérateur, secrétaire, rapporteur, communicateur).

- Le rôle de l'apprenant

Les apprenants sont confrontés à un visuel de frise chronologique mise à leur disposition, par l'enseignant. Ils ont à leur disposition un document, qui questionne le visuel projeté. Le but étant d'impliquer activement l'apprenant au comptage du temps à travers la lecture d'une frise chronologique. D'où l'intérêt du travail en groupe et le brainstorming.

Notons que tous ces groupes devront travailler sur le même document, ensuite nous confronterons les résultats.

Matériel à disposition : Dictionnaires nécessaire à la compréhension de certains documents.

2- Organisation du travail en groupe

- Précision des objectifs de travail, répartition des rôles. Chaque personne doit s'assurer qu'elle a bien compris clairement ses missions et quel rôle le groupe attend de sa part. Attribuez les tâches de chacun en fonction de ses compétences ;
- Chronométrage du temps ;
- Établissement des règles.

3- Synthèse (10 min)

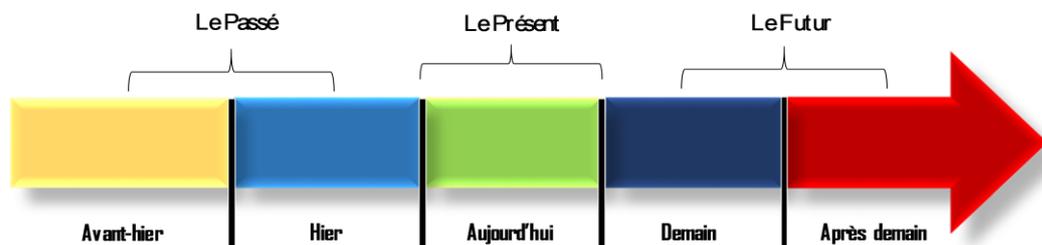
Confrontation des idées par le biais du brainstorming.

Conclusion de l'activité d'enseignement-apprentissage

Le présent dispositif d'enseignement-apprentissage, est un outil qui permet de clarifier la démarche adoptée par l'enseignant formateur, aussi il a pour objectif de fournir les outils théoriques à l'apprenant afin que ce dernier sache de façon pratique se repérer dans le temps. Par ailleurs après l'apprentissage sur le comptage du temps, l'apprenant peut faire preuve de transversalité dans d'autres disciplines notamment en mathématiques (la manipulation des chiffres, en français (développer des qualités narratives), en géographie (se repérer dans le temps et dans l'espace). Il est reparti en trois grande phases phase insertion de l'activité dans le programme, phase 2 : déroulement de l'activité (20 min), lectures de frises chronologiques et sources de l'histoire.

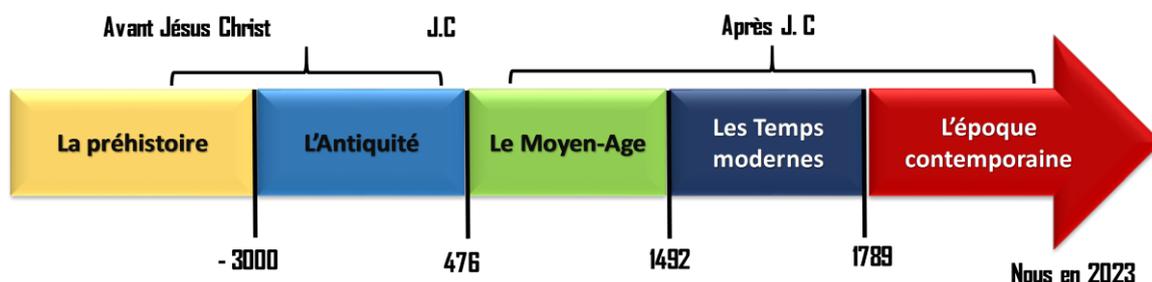
5.4.2. La fiche d'activité

Exercice 1 : Le comptage du temps



- 1- Qu'est-ce qu'une frise chronologique ?
- 2- Servez-vous de la frise chronologique ci-dessus et dites quels sont les temps qui y figurent.
- 3- **Repère sur le temps temps :**
 - Si avant-hier nous étions lundi, quel jour étions-nous hier ?
 - Si hier nous étions mardi, quel jour sommes-nous aujourd'hui ?
 - Si aujourd'hui nous sommes mercredi, quand serons-nous demain et après-demain ? étions-nous hier ?
 - Si demain sera jeudi, à quand serons-nous après jeudi ?

Exercice 2 : L'analyse et l'exploitation d'une frise chronologique



- 1- À partir de cette frise situer les grandes périodes de l'histoire.
- 2- En histoire, on utilise les chiffres romains pour désigner les siècles et les millénaires.
 - Écris en chiffre romain 21^e siècle.....
 - Écris en chiffre romain 3^e millénaire.....
- 3- Quels autres chiffres connaissez-vous ?
- 4- Ecrivez selon les indications suivantes : de 1 à 10 en chiffres romains, en chiffre arabes.

5.4.3. Proposition de correction

I. Réponses aux questions :

Exercice 1 : Le comptage du temps

1- Frise chronologique : c'est un outil qui permet de représenter le temps. Il s'agit d'une ligne ou d'une bande horizontale sur laquelle on place des dates en se repérant par rapport à la naissance de Jésus-Christ.

2- Repère dans le temps

- Si avant-hier nous était lundi, quel jour étions-nous hier ?
 - o *Si avant-hier était lundi, alors hier était mardi.*
- Si hier nous étions mardi, quel jour sommes-nous aujourd'hui ?
 - o *Si hier était mardi, alors aujourd'hui nous sommes mercredi.*
- Si aujourd'hui nous sommes mercredi, quand serons-nous demain et après-demain ? étions-nous hier ?
 - o *Si nous sommes mercredi, demain sera jeudi*
- Si demain sera jeudi, à quand serons-nous après jeudi ?
 - o *Si demain nous serons jeudi, alors après -demain nous serons vendredi.*

Exercice 2 : L'analyse et l'exploitation d'une frise chronologique

1- À partir de cette frise situer les grandes périodes de l'histoire.

Les temps présentés sur la frise chronologique sont :

- *La préhistoire*
- *L'antiquité*
- *Le moyen-âge*
- *Les temps modernes*
- *L'époque contemporaine*

3- En histoire, on fait usage des chiffres romain pour désigner les siècles et les millénaires.

- *Écris en chiffre romain 21^e siècle : XXI siècle*
- *Écris en chiffre romain 3^e millénaire : III millénaire*

3. Quels autres chiffres connaissez-vous ?

Nous connaissons aussi les chiffres arabes

4. Ecrivez selon les indications suivantes : de 1 à 10 en chiffres romains, en chiffre arabes.

- J'écris en chiffres arabes de 1 à 10 : 1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 5 ; 6 ; 7 ; 8 ; 9 ; 10.
- J'écris en chiffres romains de 1 à 10 : I ; II ; III ; V ; VI ; VII ; VIII ; IX ; X.

II. Compétences attendues : disciplinaires et transversales

1- Les compétences disciplinaires

Se repérer dans le temps : construire des repères historiques. Les indices de la chronologie : hier, aujourd'hui et demain.

- Situer chronologiquement les grandes périodes historiques ;
- Ordonner des faits les uns par rapport aux autres et les situer dans une époque où une période donnée ;
- Manipuler et réinvestir le repère historique dans différents contextes ;
- Utiliser des documents donnant à voir une représentation du temps (dont les frises chronologiques), à différentes échelles, et le lexique relatif au découpage du temps et suscitant la mise en perspective des faits ;
- Mémoriser les repères historiques liés au programme et savoir les mobiliser dans différents contextes.

2- Compétences transversales

Les compétences transversales, aussi appelées compétences psychosociales, sont des aptitudes qui ne relèvent pas des savoirs « scolaires » traditionnels comme le français, les maths ou l'histoire.

- Pouvoir développer des qualités de narrateur ;
- Pouvoir développer un caractère d'interdisciplinarité ;
- Pouvoir mettre en pratique les notions théoriques reçues dans le cadre disciplinaire au profit du concret.

Somme toute, il est attendu de l'apprenant qu'il fasse le transfert des acquis en salle de classe pour le monde réelle (celui dans lequel il vit).

CONCLUSION GENERALE

Le travail qui s'achève a porté sur « *méthodes actives en histoire et développement des compétences disciplinaires et transversales chez les apprenants de 6^e : enjeux et problèmes* ». Le processus d'enseignement-apprentissage à travers l'APC, met désormais l'accent sur l'activité de l'apprenant. L'objectif majeur de la présente étude était de présenter les enjeux et les faiblesses liées à l'application des méthodes actives dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire en classe de 6^e. L'étude s'est appuyée sur des entretiens semi-directifs effectués auprès des enseignants praticiens ; sur des questionnaires adressés aux apprenants de 6^e et en fin sur des observations de classe. Trois hypothèses ont été formulées : l'exploitation des méthodes actives dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire favorise le développement des compétences disciplinaires et transversales ; l'implication des apprenants dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire favorise le développement des compétences disciplinaires et transversales ; le cadre et le contexte d'apprentissage sont des obstacles à l'application des méthodes actives dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Ces hypothèses ont été vérifiées par des entretiens et des enquêtes, des observations de classes effectuées sur le terrain.

À l'issue de cette étude, il en ressort que les méthodes actives présentent plusieurs intérêts notamment l'autonomie de l'apprenant, qui participe à la construction de son savoir ; le contrôle des acquis ; la motivation de l'apprenant ; la prise d'initiative de l'apprenant. Les méthodes actives ne présentent pas que des forces, mais aussi des faiblesses. Les obstacles auxquels font face les méthodes actives sont entre autres : les méthodes actives demeurent une théorie lorsqu'elles ne sont pas exploitées ; la dépendance des enseignants vis-à-vis de la pratique transmissive du savoir dû à la connaissance approximative des méthodes actives et l'inconscience des apprenants au sujet du rôle de co-constructeur qui est le leur ; l'on observe une certaine inadéquation entre cadre d'apprentissage (infrastructure peu adaptées, classe non-flexibles) et pratique des méthodes actives. Les conditions d'enseignement-apprentissage ne sont pas réunies ; l'on note l'indisponibilité du matériel didactique et de ressources conséquentes tant pour les apprenants que les enseignants.

En gros elles font face à d'innombrables difficultés. À ce niveau, quatre aspects importants d'irrégularités ont été identifiés : les méthodes et pratiques d'enseignement, le matériel didactique et son usage et les méthodes d'apprentissage. Enfin de compte, les enseignants qui ont eux-mêmes reconnu leurs difficultés à recourir aux méthodes actives. Ils

ont tous été unanimes quant à la nécessité d'un réaménagement du temps de l'enseignement-apprentissage accordé à la discipline historique et des programmes ; l'amélioration des cadres d'apprentissage et conditions de travail ; la fourniture en matériel didactique et ressources nécessaires. En outre les enseignements historiques, demeurent encore fortement transmissifs.

L'objectif de toute recherche étant de trouver ou proposer des solutions, cette étude suggère pour aider à améliorer les conditions d'enseignement-apprentissage de l'histoire qu'un accent soit mis sur la formation et / ou le recyclage des enseignants d'histoire aux normes curriculaires en vigueur, un réaménagement du temps d'enseignement-apprentissage de l'histoire, l'amélioration des conditions de travail des enseignants, l'amélioration des programmes, que des contenus davantage significatifs et contextualisés.

Somme toute, même si cette étude porte sur l'impact des méthodes actives sur le développement des apprenants de 6^e du secondaire, dans un contexte complexe. Rappelons avec Jeunness (cité par Martineau, 1997) que, le vrai problème de l'enseignement de l'histoire n'est pas le quoi enseigner, mais plutôt dans le comment. Cela demande surtout une pédagogie appropriée pour amener les élèves à apprendre, à questionner, à répondre à leurs interrogations et à interpréter les réalités passées, pour mieux comprendre le présent. Le sujet est donc loin d'être clos. Il présente plusieurs limites et insuffisances, qui nous amènent à le voir comme une ébauche pour une recherche plus grande, sur le phénomène de la course à la couverture des programmes scolaires d'histoire en milieu scolaire et son impact sur les pratiques enseignantes et le développement des savoir-faire chez les apprenants au Cameroun et en Afrique. Elle entend ainsi ouvrir des portes à d'autres études sur la didactique de l'histoire qui est encore un vaste champ en friche au Cameroun.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

I- OUVRAGES

A- Ouvrages spécialisés

- Archambault, J., & Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe* (2e Ed.). (G. Morin, Ed.) ;
- Aubry Le Fur, N. (2017). *Les enjeux et les préconisations pour une relation pédagogique constructive pour l'élève en lycée technologique*. Université de Nantes, économie-gestion. École supérieure du professorat et de l'éducation ;
- Barbier, J.-M. (1985) *L'évaluation en formation*, Paris, PUF.
- Barlow, M. (1992). *L'évaluation scolaire. Décoder son langage*, Lyon, Chronique sociale ;
- Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction. Méthodes pour une meilleure réussite de l'école*, Paris, Retz ;
- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage coopératif. Origines et évolution d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective*. Bruxelles : De Boeck.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Crahay, M. (1997). *Une école de qualité pour tous*. Bruxelles : Labor.
- Gillet, P. (1991). *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris : PUF.
- Meirieu, P. (1989). *Apprendre... oui mais comment*. Paris : ESF.
- Perraudeau, M. (2006). *Les stratégies d'apprentissage. Comment accompagner les élèves dans l'appropriation de savoirs ?* Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1999). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Roegiers. X., (2000). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Rogiers, X, (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Paris : Armand Colin.
- Talbot, (2008). *Les pratiques d'enseignement– Entre innovation et travail*. Paris : Savoir et Formation, l'harmattan.

- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Mgbwa, V., Matouwé, A., & Ndoungmo, I. (2019). Appropriation de l'APC par les Acteurs : *Entres Légimation et Résistance*. Yaoundé : spécial focus on APC.
- Morandi, F. (2005). 2e édition Nathan ;
- Perrenoud, P. (1997). *Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors l'école* ;
- Ruguduka, S. N. (2009). De la transmission au partage des savoirs selon Jacques Maritain et Paulo Freire : *prolégomènes a une pédagogie du développement en Afrique*. Lyon, France ;

B- Ouvrages méthodologiques

- Aktouf, Omar, (1987). Méthodologie des sciences sociales et approches qualitatives des organisations, PUQ ;
- Angers, M, (1996). Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines. CEC ;
- Beaud, M, (2001). L'art de la thèse. Edition, Paris, La Découverte.
- Guide de rédaction et d'évaluation d'un mémoire de fin d'étude. ENS de Yaoundé.

II- MEMOIRES ET THESES

- Randrianjanahary K. F. (2018). « *Fondements épistémologiques et représentations sociales des enseignants d'histoire du secondaire de l'enseignement de l'histoire dans le contexte scolaire malgache* ». Université d'Antananarivo/École Normale Supérieure d'Antananarivo ;
- Ngo Konde V. C., (2017). « *Pratique des travaux pratiques et développement des compétences pour la fabrication du papier et du compost par les élèves de classe de 6e au Lycée de Soa* ». Mémoire de master II, Université de Yaoundé I;
- Hameni. (2005). « *Les méthodes actives dans le système éducatif camerounais : le cas de la NAP dans l'enseignement de la philosophie en classes de terminale à Yaoundé* ». Mémoire de master II, Université de Rouen ;
- Monalison F. R. (2018). « *La méthode active dans l'apprentissage de la géographie : cas du lycée d'Andohalo Antananarivo* ». Mémoire de master professionnel, ENS – Antananarivo ;
- Meboma Ntoulala, A. S. (2015). « *Matérialisation des programmes scolaires par les enseignants d'histoire et intégration de la conscience historique chez les apprenants du niveau secondaire* ». Master, Université de Yaoundé.

- Alima M. P. (2015). « *Les pratiques évaluatives des enseignants pour la compétence scripturale depuis l'arrivée de l'approche par compétence au Cameroun : cas de la classe de 5^e* ». Essai, Programme de Maîtrise sur mesure en sciences de l'Éducation, Université Laval, l'ENS de Yaoundé et l'ENS de Libreville. Les classiques des sciences sociales chicoutimi, Québec. <http://classiques.uqac.ca/>

III- ARTICLES ET COMPTE RENDUS

- Puaud, M. (2018). « *Pédagogies actives : mode d'emploi* ». Bulletin des bibliothèques de France (BBF), n° 16, p. 16-21. Disponible en ligne : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2018-16-0016-002>. ISSN1292-8399 ;
- Nkoumou Melingui C. G. (2020). *L'enseignement-apprentissage de l'histoire au Cameroun et la promotion de l'intégration nationale*. In *revue de recherches historiques et de didactique de l'histoire*. Héritages des tropiques ;
- Martineau, S., & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496. Doi : <https://doi.org/10.7202/032010ar> ;
- De Ketele, J.-M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pourquoi ? *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation*, n° 23 ;
- Renard, P. (2003). *L'enseignement de Base en Afrique Noire : pédagogie de grand groupe et formation des maîtres*. In *l'éducation en débats : analyse comparée*. Mons : Université de Mons ;
- Borgès, C. & Lessard, C. (2008). *Pratique enseignante et « travail curriculaires » dans le contexte de la réforme du secondaire au Québec*. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 41, 29-57. <https://doi.org/10.3917/lsdle.414.0029> ;
- Altet, M. (2002). *Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle*. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93. Doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866> ;
- El Abboud, G. (2014). *L'introduction des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants de français*. *Formation et profession*, 1(23). Doi : <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.107> ;
- Guigon, C. (2020). Comment construire un groupe de travail équilibré ? Retrieved from Manager-go: <http://www.manager-go.com/geestion-de-projet/travail-en-groupe.htm> ;

- Fozing-Temo, B. (2013). *Suivi parental et performances scolaires des élèves en production d'écrits*. <https://www.institut-numerique.org/suivi-parental-et-performances-scolaires-des-eleves-en-production-decrits-520b6198f34fc> ;
- Kozanitis, A. (2015). *Relation pédagogique. Une allée vitale pour la création d'un climat de classe propice à la motivation et à l'apprentissage*. Réflexion pédagogique, 4-9. Récupéré sur http://aqpc.qc.ca/sites/default/revue/kozanitis-vol_28-4.pdf;
- Rocque, S. (1995). Champy, P. et Étevé, C. (dir.) (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Éditions Nathan. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(3), 610- 612. <https://doi.org/10.7202/031818ar>;
- Roegiers, X. (2016). *Un cadre conceptuel pour l'évaluation des compétences*. Bureau International d'éducation de l'UNESCO (4), 1-45. Retrieved Aout 22, 2020 ;
- Schneuwly, B. (2012). *Vygotsky, critique socioconstructivisme avant la lettre ?* In Y. Frédéric, & Y. Zinchenko, *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation*. Recueil de textes et commentaires (pp. 340-357). Moscou : MGU ;
- OCDE. (2004). *L'environnement d'apprentissage et l'organisation de l'enseignement*. In P. r. PISA, *Apprendre aujourd'hui, réussir demain* ;
- Basque, J. (2015). *Le concept de compétences : Quelques définitions*. Montréal, Canada : projet MAPES (*Modélisation de l'approche-programme en enseignement supérieur*). Réseau de l'Université de Québec. Accessible en ligne sur le portail de soutien de la pédagogie universitaire du réseau de l'Université du Québec : <http://pedagogie.quebec.ca> ;
- Yakouba, Y., Kenne, E., Elougou, N. j.-B., Mbouda, D., & Fouda, S. (1999). *Revue étude prospective bilan de l'éducation en Afrique : étude des cas du Cameroun*. Ministère de l'Education Nationale. Yaoundé : Revue étude prospective Cameroun ;
- Minesec. (2010). *Le guide d'information sur les opportunités de formation et d'insertion professionnel au Cameroun*. Projet d'appui à la réforme de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. Yaoundé, Cameroun : Ministère des Enseignements Secondaire ;
- Turgeon, A., & Van Drom, A. (2019). *Des outils numériques pour soutenir une approche pédagogique inclusive*. Retrieved from Profweb: <http://www.profweb.ca/publications/dossiers/des-outils-numeriques-pour-soutenir-une-approche-pedagogie-inclusive> ;

- Safourcade, S. (2011). *Les pratiques enseignantes au collège*. Recherche & éducation mis en ligne le 15 Novembre 2012, consulté le 08 Aout 2020. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducation.788> (n.d.) ;
- Loi N° 98/004 du 4 avril 1998 d'Orientation de l'Education au Cameroun portal.unesco.org/education/fr/files/.../10434093270Cameroun1.doc/Cameroun1.do
- Louari, D. (2013). Soutenza Médiaterre.org. Récupéré sur média terre : <https://www.mediaterre.org/actu,20130313221437,5.html>;
- Mahamat, A. (2011). *La pratique de l'approche par compétence dans les écoles primaires d'application (EPA) de la ville de Kousserie Région de l'Extrême-nord/Cameroun*. Spiral-E Revue de recherches en éducation, Supplément électronique, 33-50. Doi : <http://doi.org/10.3406/spira.2011.1718> ;
- Maingari, D. (2019). *Du curriculum caché dans le discours de l'approche par les compétences*. Syllabus reviw, Special focus on APC/CBA ;
- Manga N. A, L. (2019). *De l'approche par objectifs à l'approche par les compétences. Réflexions philosophiques sur les risques d'un changement de*. 8(1), 1-35. Consulté le Juillet 27, 2020 ;

IV- Dictionnaires

- Alain Rey, Josette Rey-Debove, Collectif Le Robert. (2007). *Le nouveau Petit Robert de la Langue Française*. Le Robert ;
- Dictionnaire Universel Francophone. (1997). *Dictionnaire Universel Francophone* (Edicef). <https://www.decitre.fr/livres/dictionnaire-universel-francophone>;
- Legendre & Renald. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Larousse.
- Van Zanten, A., & Rayou, P. (2017). *Dictionnaire de l'éducation* (éd. 2). Paris : Presse Universitaire de France ;
- Cuq J. P. et al. (2003). *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.

V- SITOGRAPHIE

- www.refseek.com
- www.worldcat.org
- www.link.springer.com
- www.repec.org
- www.pdfdrive.com
- www.base-search.net

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
ABBREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	3
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	4
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE	4
1.1.1. Contexte de l'étude.....	4
1.1.2. Justification de l'étude.....	4
1.2. FORMULATION DU PROBLEME DE RECHERCHE	5
1.2.1. Les constats	5
1.2.1.1. Le paramètre temps dans la mise en œuvre des méthodes actives	6
1.2.1.2. L'espace scolaire comme un cadre d'apprentissage coopératif.....	7
1.2.2. Le problème de recherche	8
1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE	8
1.3.1. Question principale.....	8
1.3.2. Questions secondaires	8
1.3.2.1. Question secondaire N° 1.....	8
1.3.2.2. Question secondaire N° 2.....	9
1.4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	9
1.4.1. Objectif principal.....	9
1.4.2. Objectifs secondaire	9
1.4.2.1. Objectif secondaire N°1	9
1.4.2.2. Objectif secondaire N°2.....	9
1.5. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE.....	9
1.5.1. Intérêt pédagogique et didactique.....	10
1.5.2. Intérêt sociopolitique	10

1.5.2.1. Intérêt social.....	10
1.5.2.2. Intérêt politique.....	10
1.6. DÉLIMITATION DU CADRE DE L'ÉTUDE	11
1.6.1. Sur le plan thématique.....	11
1.6.2. Au plan théorique.....	11
1.6.3. Sur le plan spatial.....	11
CHAPITRE 2 : DEFINITIONS DES CONCEPTS ET REVUE DE LA LITTERATURE ...	12
2.1. DÉFINITIONS DES CONCEPTS	12
2.1.1. Méthode.....	12
2.1.2. Méthodes actives.....	13
2.1.3. Le concept « histoire » et ses appréhensions	13
2.1.3.1. L'Histoire savante	14
2.1.3.2. L'histoire comme discipline scolaire	14
2.1.3.3. Le rôle de l'histoire dans la société.....	14
2.1.3. La compétence	15
2.1.4. La notion de compétence selon les auteurs et leurs types.....	16
2.1.4.1. La compétence selon les auteurs	16
2.1.4.2. Les types de compétences	17
2.1.5. Le développement des compétences	18
2.2. LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE.....	19
2.2.1. La didactique de l'histoire en Occident	19
2.2.2. La didactique de l'histoire en Afrique	19
2.2.3. Lien entre science historique et histoire scolaire	21
2.3. REVUE DE LA LITTERATURE	22
2.3.1. Méthodes actives.....	22
2.3.1.1. Fondement des méthodes actives et postulats des méthodes actives	24
2.3.1.2. Quelques méthodes actives	26
2.3.2. Développement des compétences	27
2.3.3. Les compétences disciplinaires et transversales	28
2.3.4. Le rôle de la motivation dans le développement des compétences.....	30
2.3.5. Feedback comme facteur de développement des compétences.....	31
2.3.6. Relation pédagogique et développement des compétences.....	32
2.3.7. Les pratiques didactiques en l'histoire	33
2.3.8. L'intérêt de l'enseignement-apprentissage de l'histoire dans un contexte global	34

2.3.9. Les notions impératives dans l'enseignement de l'histoire.....	35
2.4. THEORIES EXPLICATIVES DE L'ETUDE.....	36
2.4.1. Constructivisme et socioconstructivisme.....	36
2.5. FORMULATION DES HYPOTHESES DE LA RECHERCHE.....	38
2.5.1. Hypothèse Principale.....	39
2.6. DÉFINITION DES VARIABLES.....	39
2.7. Le tableau récapitulatif.....	40
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE DE LA RECHERCHE.....	44
CHAPITRE 3: CADRE METHODOLOGIQUE.....	45
3.1. TYPE DE RECHERCHE.....	45
3.2. DEFINITION DE LA POPULATION.....	45
3.2.1. La population cible.....	45
3.2.2. La population accessible.....	45
3.3. DEFINITION DE L'ECHANTILLON D'ETUDE.....	46
3.3.1. Définition de l'échantillon.....	46
3.3.2. Définition de l'échantillonnage et technique d'échantillonnage.....	46
3.4. METHODES ET INSTRUMENTS DE COLLECTES DES DONNEES.....	48
3.4.1. Méthodes de collectes des données.....	48
3.4.2. Instruments de collecte des données.....	49
3.4.3. L'observation.....	51
3.5. LA VALIDATION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES.....	52
3.5.1. Validation de la grille d'entretien.....	52
3.5.2. Validation du questionnaire.....	52
3.5.3. Validation de la grille d'observation.....	52
3.6. PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES.....	52
3.6.1. Le déroulement de la collecte des données.....	52
3.7. LES METHODES D'ANALYSE DES DONNEES.....	53
3.7.1. La méthode d'analyse des données qualitatives.....	53
3.7.2. La méthode d'analyse des données quantitatives.....	54
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	55
4.1. ANALYSE DES PRATIQUES DIDACTIQUES EN CLASSE D'HISTOIRE 6 ^e ... 55	
4.1.1. Les méthodes actives dans l'enseignement apprentissage de l'histoire selon les programmes d'études de 6 ^e et 5 ^e	55

4.1.2. Pratiques déclarés des enseignants d'histoire.....	59
4.1.3. Pratiques effectives en classe d'Histoire	66
4.1.3.1. Observations faites en classe de sixième.....	66
4.1.3.2. Documentation et supports didactiques de l'enseignant	69
4.1.3.3. Organisation spatiale de la classe	70
4.2. AVIS DES APPRENANTS DES APPRENANTS SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES.....	71
4.2.1. Présentation et caractéristiques des apprenants interrogés.....	71
4.2.2. Méthodes actives dans l'enseignement-apprentissage de l'Histoire	73
4.2.3. Développement des compétences disciplinaires et transversales.....	78
4.3. VERIFICATION DES HYPOTHESES.....	79
4.3.1. Rappel des hypothèses de recherche	79
4.3.2. Validation des hypothèses	80
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS	83
5.1. INTERPRETATION DES RESULTATS	83
5.1.1. Interprétation des observations en classe	83
5.1.2. Interprétation des résultats issus des entretiens avec les enseignants	85
5.1.3. Interprétation des résultats obtenus à travers le questionnaire soumis aux apprenants	87
5.2. DISCUSSION DES RESULTATS DE L'ANALYSE	91
5.2.1. Rappel de la question de recherche	91
5.2.2. Rappel des objectifs de la recherche	92
5.2.3. Discussion des hypothèses	92
5.3. SUGGETIONS.....	94
5.3.1. Recommandation faites aux enseignants d'histoire	94
5.3.2. À l'endroit des responsables des politiques éducatives.....	95
5.3.3. Sur la question des programmes ou référentiels d'études	96
5.3.4. Sur le plan familial	96
5.4. PROPOSITION DE DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE SUR LE COMPTAGE DU TEMPS EN CLASSE DE SIXIEME.....	97
5.4.1. Le dispositif d'enseignement-apprentissage	97
5.4.2. La fiche d'activité.....	99
5.4.3. Proposition de correction.....	99
CONCLUSION GENERALE	102

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	104
TABLE DES MATIERES	109
ANNEXES	114



ANNEXES

Annexe 1

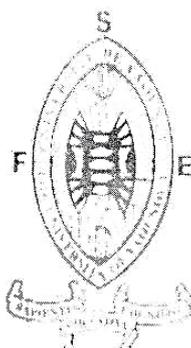
REPUBLIQUE DU CAMEROUN

 Paix – Travail – Patrie

 UNIVERSITE DE YAOUNDE I

 FACULTE DES SCIENCES DE
 L'EDUCATION

 DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE
 DES DISCIPLINES



REPUBLIC OF CAMEROON

 Peace – Work – Fatherland

 UNIVERSITY OF YAOUNDE I

 FACULTY OF EDUCATION

 DEPARTMENT OF DIDACTICS

Le Doyen

The Dean
 N° 574 /21/UYI/VDSSE-

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné (e), Professeur **MOUPOU Moïse**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant (e) **LEWASSA Emeline Alfred Augrey**, Matricule **19Y3036** est inscrit (e) en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *DIDACTIQUE DES DISCIPLINES*, filière : *DIDACTIQUE DES DISCIPLINES*, Spécialité : *DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE*.

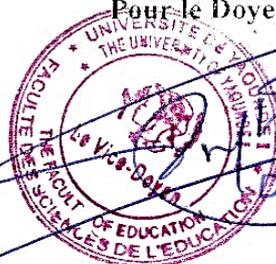
L'intéressé (e) doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il (elle) travaille sous la codirection de **Pr AMANA Evelyne** et de **Dr DYIE Jérémie**. Son sujet est intitulé : « *Pratique de la méthode active et acquisition des savoirs en classe d'histoire : cas de la classe 6^{ème}* ».

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

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

Fait à Yaoundé, le 10.1.MARS.2021...

Pour le Doyen et par ordre



DONGO Etienne
 Professeur

Annexe 2

GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSER AUX ENSEIGNANTS D'HISTOIRE DE 6^e

Dans le cadre de notre mémoire de Master II, nous avons choisi de travailler sur : « *méthodes actives en histoire et développement des compétences transversales et disciplinaire chez les apprenants de 6^e : enjeux et problèmes* ».

Ainsi, nous voudrions discuter avec vous pendant quelques minutes sur vos pratiques enseignantes en classe de 6^e. Cependant, nous vous assurons que toutes les informations recueillies seront gardées confidentielles.

IDENTIFICATION DE L'INTERVIEWE

- 1- Age de l'enquêté :
- 2- Sexe l'enquêté :
- 3- Diplôme académique ;
- 4- Diplôme professionnel
- 5- Filière d'obtention du diplôme :
- 6- Nombre d'année d'expérience :

LES PRATIQUES ENSEIGNANTES EN HISTOIRE

- 7- Que savez-vous des méthodes actives ?
- 8- Avez-vous recours aux méthodes actives dans vos pratiques enseignantes ?
- 9- Selon vous, les méthodes actives sont-elles une solution au développement des compétences chez les apprenants de 6^e ?
- 10- Disposez-vous de matériel didactique conséquent pour vos pratiques en salle ?
- 11- Quel regard portez-vous à l'exercice dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire ?
- 12- Selon vous, qu'est-ce qui justifie, selon vous l'utilisation partielle des méthodes actives dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire ?
- 13- Que suggérez-vous pour la mise en pratique effectives des méthodes actives dans vos pratiques enseignantes ?

Nous vous remercions d'avoir répondu à nos questions

Annexe 3

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX APPRENANTS DE 6^e**I- Identification de l'élève et situation de l'apprenant**

Etablissement fréquenté.....

Classe :

Age :

Sexe : M (Masculin) et F (Féminin)

Redoublant Nouveau **II- Questions**1- **Connaissez-vous les méthodes actives ?** Oui non 2- **Pour chacune des méthodes actives suivantes, lesquelles votre enseignant utilise le plus pendant les leçons d'histoire ? Cochez une (1) case pour chaque méthode.**- **La discussion ou débat**Jamais 2. Parfois 3. Souvent 4. Toujours - **Brainstorming**Jamais 2. Parfois 3. Souvent 4. Toujours - **Jeux de rôle**Jamais 2. Parfois 3. Souvent 4. Toujours - **Travail en petit groupes**Jamais 2. Parfois 3. Souvent 4. Toujours 3- **Quel est l'outil que vous utilisez dehors de la classe ? Cochez une (1) case pour un outil (1).**Internet Films documentaires Journal télévisé/Radiodiffusé Livre 4- **Aimez-vous le cours d'histoire ?**Beaucoup Un peu Pas du tout 5- **Quelle note est vos notes en histoire**

Premier trimestre :/20

Deuxième trimestre :/20

6- **Par quoi l'enseignant commence-t-il à chaque début d'une leçon d'histoire ?**

Cochez une (1) case.

- Fait un rappel sur le cours précédent - Copie la leçon au tableau - Pose des questions en rapport avec la leçon du jour aux apprenants

- Présente la leçon du jour
- Définit les mots difficiles

7- Parmi ces outils lesquels voyez-vous souvent sur la table de l'enseignant ?

Cochez une (1) case.

- Livre d'histoire
- Ordinateur
- Globe
- Images

8- L'enseignant vous fait-il participer en classe durant les leçons ?

a- Cochez une case.

Oui non

b- Comment l'enseignant vous fait-il participer en classe ?

- Par des débats ou discussions
- Travail en petit groupe
- Jeu ou quizz
- Exercice personnel

9- L'enseignant vous donne-t-il des devoirs à faire à la maison après le cours ?

Oui non

10- Que fait l'enseignant pour capter votre attention pendant le cours ?

- Intrigues
- Punitons
- Pose des questions

11- Selon vous qu'est-ce-que la compétence ?

- Le savoir-faire
- La capacité à résoudre des problèmes
- Le savoir-vivre

Annexe 4

CRITERES	INDICATEURS	OUI	NON
OBJECTIFS	Les objectifs figurent sur la fiche de préparation		
	Les objectifs sont en adéquation avec le programme		
	Les objectifs sont communiqués aux élèves		
	Les objectifs sont atteints		
MATERIELS DIDACTIQUES	La fiche existe		
	L'enseignant utilise les supports à bon escient		
DEROULEMENT DU COURS	L'enseignant commence le cours par les pré requis		
	La voix de L'enseignant audible		
	La voix de L'enseignant est intelligible		
	L'enseignant interroge les élèves sans discrimination		
	L'enseignant circule entre les rangées		
	Le tableau est correctement utilisé		
	Le cours est bien structuré vers les objectifs		
	Le temps est bien géré		
	La trace écrite existe		
	Les élèves participent au cours		
	Le plan du cours est cohérent		
	L'enseignant maîtrise sa classe		
CONTENUS	Le contenu est exact		
	Les notions et concepts sont conformes aux objectifs		
	L'enseignant maîtrise le contenu		
METHODES D'ENSEIGNEMENTS	L'enseignant fait participer les élèves		
	Il y a interaction entre les élèves		
	Les élèves sont acteurs		
	L'enseignant pose des questions variées et pertinentes		
	L'enseignant réagit aux questions des élèves		
EVALUATION DES COMPETENCES	L'enseignant traite les erreurs des élèves		
	L'enseignant évalue progressivement		
	Les évaluations sont conformes aux objectifs		
	L'enseignant donne du travail à faire à la maison		

Annexe 5

Ccatégories thématiques		Indices	Code		
Compétences attendues	01	Connaissance des faits historiques			
	02	Tolérance, esprit d'ouverture			
	03	Les apprenants savent qui est attendu d'eux			
	04	Esprit d'équipe			
	05	Confrontation des sources			
	06	Interaction sociale			
	07	Esprit de groupe			
Matériels didactiques	08	Présence de la fiche pédagogie			
	09	Présence du manuel d'histoire au programme			
	10	Outils TIC			
	11	Présence d'un dispositif didactique adapté			
Déroulement du cours	12	L'enseignant commence le cours par les pré requis			
	13	La voix de L'enseignant audible			
	14	La voix de L'enseignant est intelligible			
	15	L'enseignant interroge les élèves sans discrimination			
	16	L'enseignant circule entre les rangées			
	17	Le tableau est correctement utilisé			
	18	Le cours est bien structuré vers les objectifs			
	19	Le temps est bien géré			
	20	La trace écrite existe			
	21	Les élèves participent au cours			
	22	Le plan du cours est cohérent			
Contenus	23	L'enseignant maîtrise sa classe			
	24	Le contenu est exact			
	25	Les notions et concepts sont conformes aux objectifs			
Méthodes d'enseignements	26	L'enseignant maîtrise le contenu			
	27	L'enseignant fait participer les élèves			
	28	Il y a interaction entre les élèves			
	29	Les élèves sont acteurs			
	30	L'enseignant pose des questions variées et pertinentes			
Evaluation des compétences	31	L'enseignant réagit aux questions des élèves			
	32	L'enseignant traite les erreurs des élèves			
	33	L'enseignant évalue progressivement			
	34	Les évaluations sont conformes aux objectifs			
	35	L'enseignant donne du travail à faire à la maison			

Annexe 6

Etablissement : LYNE		Famille de situation : La vie religieuse	
Classe : 6 ^e 3,4 et 6		Catégorie d'action : Adaptation à un environnement multi-religieux	
Effectif total :	Garçons :	Module N° 3 : L'apport des religions monothéistes dans la pensée et l'édification du monde actuel	
	Filles :	Chapitre : 7. La civilisation judéo – chrétienne	
		Leçon N° 12 : Les apports du judaïsme et du christianisme dans le monde actuel.	Durée : 55 minutes
Nom de l'enseignant : Mme NGUESSONG A.		Notions : judaïsme et christianisme	
Pré requis : révision sur le judaïsme et le christianisme			

Situation problème : La petite Julia élève en classe de 6^e suit l'actualité télévisée sur les conflits religieux et les critiques à l'égard des religions. Elle veut comprendre quelle est l'apport de la religion juive et la religion chrétienne dans l'édification de la société actuelle. Vous êtes appelés à l'aider à comprendre.

Exemple d'action : cultiver la coexistence des religions.

Justification : Cette leçon permettra à l'apprenant de mobiliser les ressources nécessaires pour pratiquer la tolérance religieuse et le vivre ensemble.

Séquences didactiques	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Ressources didactiques	Situation d'enseignement/apprentissage	Evaluation formative	Durée
Introduction	Judaïsme et Christianisme	Identifier les valeurs morales véhiculées par une religion et le patrimoine culturel	L, ouverture d'esprit Le sens de la justice Le respect de la différence et de la diversité La confiance en soi Le courage L, optimisme, le discernement et la tolérance	Tableau noir, manuel scolaire, centre de ressources multimédia, bibliothèque, musées, ressources humaines, ressources matériels	Brainstorming : identifier l'origine du judaïsme et du christianisme et leurs différents traits caractéristiques. Analyse des documents	-Définir : judaïsme, christianisme, nouveau testament, torah. -Pourquoi dit-on que le judaïsme et le christianisme ont la même origine ?	10mn 8
Résumé : le judaïsme et le christianisme sont des religions monothéistes qui ont une origine commune Abraham. Ces deux religions qui ont marqué l'histoire de l'humanité depuis leurs naissances respectives, ont contribué à l'édification du monde actuel notamment sur le religieux, social et culturel.						-Qu'est-ce qu'une religion monothéiste ? donnez en deux exemples.	20mn
I- L'apport du judaïsme et du christianisme sur le plan religieux à la société actuelle						-Citez quatre valeurs religieuses enseignées par le judaïsme et le christianisme qu'on retrouve dans la société actuelle.	
Résumé : Dès leurs naissances, le judaïsme et le christianisme ont marqué la société par leurs manières de penser sur le plan religieux. Cette vision a traversé le temps et continue d'influencer le monde moderne. L'idée d'un Dieu unique créateur de toutes choses, et l'homme créée à l'image de Dieu, selon le judaïsme, la rédemption, la recherche de la vie éternelle, l'amour la charité, la miséricorde, le pardon la tolérance l'humilité selon le christianisme sont toujours d'actualité.							
II-L'influence du judaïsme et du christianisme						-Donnez 4 règles du vivre ensemble contenues dans les dix commandements	10mn

me sur le plan sociale et culturel						ts. -A quoi renvoi l'établissement des tribunaux dans la société ?	
Résumé : Les idées contenues dans ces deux religions révélées sont la base de la société moderne et assurent son équilibre. Ces deux religions proposent un code de bonne conduite qui pose les règles d'un vivre ensemble exigible à tout groupe humain et à chacun, c'est à dire les lois du livre de la genèse qui s'adressent à toute l'humanité : l'interdiction du vol, l'adultère e, la convoitise, le faux témoignage l'interdiction du meurtre, le devoir de respecter son père et sa mère, le devoir d'établir les tribunaux etc.							
Sur le plan culturel, le judaïsme et le christianisme continuent d'influencer la société à travers leurs pratiques religieuse : le respect d'un jour de repos hebdomadaire, la célébration des fêtes religieuse telle la pâque, ou Noël, et les multiples pèlerinages à travers le monde. Cette influence sur le plan culturel s'exprime aussi à travers la présence des édifices religieux avec leurs architectures particulières partout dans le monde : synagogues, chapelles, cathédrales basilique, monastères etc.							
Conclusion							15mn
Résumé : Le judaïsme et le christianisme sont deux religions monothéistes abrahamites qui ont contribué à l'édification de la société actuelle à travers leurs idées dans plusieurs domaines, religieux, social et culturel.							

Devoir :

Définir : Décalogue, prophète, torah, christianisme.

- Trouver dans les dix commandements :
- Une loi qui concerne le prochain
- Une loi qui interdit le meurtre. De toutes ces lois, quelle est celle que vous aimez le plus dites pourquoi ?

Comment appelle-t-on le jour de repos hebdomadaire chez les juifs et chez les chrétiens ?

Citez deux lieux saints où l'on va souvent en pèlerinage pour la religion juive et la religion chrétienne.

Nommez deux fêtes religieuses qui sont célébrées par le judaïsme et le christianisme que la société actuelle reconnaît.

Annexe 7

Etablissement :		Famille de situation : Crise de l'identité africaine	
Classe : Niveau I (6 ^{ème})		Catégorie d'action : Découverte des traits culturels	
Effectif total :	Garçons :	Module N°2 : Les legs des civilisations anciennes d'Europe et d'Asie dans la pensée et l'édification du Monde actuel	
	Filles :	Chapitre 6 : Les civilisations anciennes d'Asie	
		Dossier 7 : Rome	Durée : 1h
Nom de l'enseignant : M. LEWASSA E. ALFRED AUGREY		Notions : Amphithéâtre, aqueduc, droit, infanterie, légion.	
Pré requis : Qu'est ce qui caractérise la Grèce ancienne ?			

Exemple de situation : Abena est confronté ce matin à un problème, il ne peut pas se rendre à l'école car le pont qui relie son domicile à l'école est détruite. Qu'est ce qui peut occasionner la destruction d'un pont ? Qu'est-ce qu'il faut faire pour que cela n'arrive plus ?

Exemple d'action : prendre des initiatives pour rendre viable son environnement.

Justification : mobiliser les ressources pour développer des techniques de construction, l'esprit de créativité et d'innovation afin de participer à l'épanouissement de son milieu de vie.

Exemple de situation	Exemple d'action	Séquences didactiques	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Ressources didactiques	Situation d'enseignement/apprentissage	Evaluation formative	Durée
		Introduction	Rome	Localiser	Ouverture d'esprit	Internet et livre histoire au programme	Exploitation de document (doc 1)	Situer Rome.	15mn
		Résumé : La Rome antique se trouvait au centre de l'Italie actuelle, péninsule située au cœur de la mer méditerranée.							
		I- Les travaux publics	Travaux publics	Sens de l'observation	Ouverture d'esprit	Internet et livre histoire au programme	Exploitation de document (doc 2)	Citer deux matériaux de construction romains.	20mn
		Résumé : Les romains ont développé les techniques de construction des routes, des aqueducs et des édifices publics (amphithéâtre : grand édifice rond ou ovale avec de places assises). Pour la construction de leurs bâtiments ils utilisaient du gravier, du ciment, la terre cuite, sable, gravier, blocs de pierre permettant une meilleure durabilité.							
		II- Le droit et l'art militaire	Droit et art militaire	Identifier	Développer le sens de la justice	Livre histoire au programme page 56	Exploitation de document (doc3)	Document 3	15mn
		Résumé : Le droit romain est considéré comme l'un des premiers appareils juridiques de l'histoire, L'organisation de la République romaine n'est ni formelle ni même officielle. Elle est largement non écrite, et est en constante évolution durant la République. Les romains ont développé les techniques de guerre. Leur armée était habile et disciplinée. Elle disposait d'une infanterie organisée en légion (st l'unité de base de l'armée romaine de l'époque de la Rome antique jusqu'à la fin de l'Empire romain.							
		Conclusion							10mn
		Résumé : La Rome ancienne s'est fait remarquer par les techniques de construction et par son armée puissante et disciplinée, les romains conquièrent l'Italie, l'Espagne, la Grèce, la Gaule (France) et le pourtour de la méditerranée.							

Lexique :

- **Pentathlon :** c'est l'ensemble de cinq épreuves sportives : la lutte, le javelot, le disque, la course et le saut ;
- **Amphithéâtre :** C'est un grand édifice rond ou ovale comportant des gradins ;
- **Aqueduc :** canal pour conduire l'eau ;
- **Droit :** ensemble des lois et coutumes qui régissent chaque peuple.
- **Infanterie :** C'est l'ensemble des unités militaires qui combattent à pied.
- **Légion :** c'est une unité d'une infanterie.

Annexe 8

Etablissement :		Famille de situation : Crise de l'identité africaine	
Classe : Niveau I (6 ^{ème})		Catégorie d'action : Découverte des traits culturels	
Effectif total :	Garçons :	Module N°2 : Les legs des civilisations anciennes d'Europe et d'Asie dans la pensée et l'édification du Monde actuel	
	Filles :	Chapitre 6 : Les civilisations d'Asie	
Nom de l'enseignant : M. LEWASSA E. ALFRED AUGREY		Leçon N°9 : La Chine : essor des sciences, des techniques et la vie culturelle et religieuse	Durée : 2h
		Notions : Dynastie, science, technique, invention	
		Pré requis : cité un apport de Rome en politique	

Justification : Cette leçon va permettre à l'apprenant de mobiliser les ressources afin cultiver la recherche et l'innovation.

Exemple de situation	Exemple d'action	Séquences didactiques	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Ressources didactiques	Situation d'enseignement/apprentissage	Evaluation formative	Durée	
Retard technique dans les pays africains Négligence de nos langues locales.	Recherche, développement. Faire des découvertes et inventer	Introduction	Dynastie	Localiser	Sens de l'observation, curiosité, Sens de la mémoire.	Manuel d'histoire 6 ^e au programme	Brainstorming en vue de localiser la Chine en Asie	Où est située la chine ?	15mn	
		Résumé : située en Asie de L'Est la chine était constituée de plusieurs royaumes ayant à leurs têtes des dynasties régnautes.								
		I-Organisation politique et inventions chinoises	Organisation	Présenter	Sens du respect	Manuel d'histoire 6 ^e au programme	Exploitation et analyse des documents. Brainstorming		25mn	
Résumé : La Chine était organisée en cités États qui se sont agrandi pour former des petits royaumes dirigés par les dynasties dont les plus importantes étaient celles des Hang descendant du prince de Quin et celle des Tang. Les Chinois ont fait de nombreuses découvertes parmi lesquelles : le papier, la brouette, le harnais, la boussole, la poudre à canon, l'écriture, le tissu en soie.										
		II- Le patrimoine culturel	Patrimoine culturel	Présenter	Sens de la curiosité	Manuel d'histoire 6 ^e au programme.	Exploitation et analyse des documents	Cite deux religions pratiquées en chine.	20mn	
Résumé : La société chinoise est divisée en castes : les Mandarins, les Artisans, les Marchands et les Paysans. Les religions chinoises sont : le bouddhisme, le taoïsme et le culte des ancêtres. Les Chinois ont donné une grande importance à l'art : métallurgie d'art, laque, peinture sur soie.										
		Conclusion	Chine	Construire résumer	Sens de la mémoire	Manuel d'histoire 6 ^e au programme	Débat		15mn	
Résumé : La civilisation chinoise est connue partout dans le monde grâce à ses grandes inventions et à son patrimoine culturel.										

Evaluation sommative :

Cite les noms de deux dynasties chinoises.

Énumère quatre inventions chinoises