

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

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

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



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING CENTER (DRTC) IN
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCE

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING SCHOOL IN EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

**ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE
PAR LES SITUATIONS-PROBLEMES ET L'ANALYSE
DES DOCUMENTS VISUELS : DISPOSITIFS DE CO-
CONSTRUCTION DES REPRESENTATIONS DES
APPRENANTS EN HISTOIRE**
(cas du Lycée Général Leclerc et du Lycée Technique de Bafia)

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master en didactique de
l'histoire

Option : Ingénierie didactique

Par :

Diane Eleme Otabela
Licenciée en Histoire
Matricule : 18X3353

Sous la Direction de :

Pr Eugene Eloundou
Et de :
Pr Evelyne Amana
Maîtres de conférences



JUIN 2023

A ma mère Nga Atangana Pauline épouse Otabela

REMERCIEMENTS

L'occasion nous est offerte d'exprimer notre profonde reconnaissance à tous ceux qui de près ou de loin nous ont apporté leur soutien multiforme. Notre reconnaissance s'adresse tout d'abord à nos Directeurs de recherche, les professeurs Eugène Eloundou et Evelyne Amana qui ont consenti à nous encadrer lors de nos recherches. Leur disponibilité et leurs conseils nous ont été forts bénéfiques.

Nous témoignons aussi de notre gratitude aux inspecteurs nationaux et départementaux du Ministère des Enseignements Secondaires chargés de la conception et du suivi de la mise en pratique des programmes d'études au secondaire. Nos profonds remerciements s'adressent aussi à toute l'équipe pédagogique du Lycée Leclerc et du Lycée Technique de Bafia.

Nous remercions particulièrement les animateurs pédagogiques d'Histoire-Géographie du Lycée Général Leclerc, Joseph Nga Ekani et du Lycée Technique de Bafia, David Dongmo. Nos profonds remerciements vont aussi à l'encontre des personnes ressources entre autres, les chercheurs en didactique de l'histoire comme Christian Nkoumou et Cédric Kounou qui nous ont apporté des éclaircis sur les questions de didactiques de l'histoire et d'ingénierie didactique.

Que nos amis Aunel Afaga, Madeleine Mgbwa, Christelle Ovozobo ainsi que toute la famille Otabela, soient assurés de notre profonde reconnaissance, preuve de leur amitié et de leur fraternité.

SOMMAIRE

<i>REMERCIEMENTS</i>	<i>iii</i>
<i>LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS</i>	<i>v</i>
<i>LISTE DES ILLUSTRATIONS</i>	<i>vi</i>
<i>RESUME</i>	<i>viii</i>
<i>ABSTRACT</i>	<i>ix</i>
<i>INTRODUCTION GENERALE</i>	<i>1</i>
<i>CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE</i>	<i>7</i>
<i>CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE</i>	<i>24</i>
<i>CHAPITRE 3 : CADRE METHODOLOGIQUE</i>	<i>60</i>
<i>CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS</i>	<i>80</i>
<i>CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET IMPLICATION PROFESSIONNELLE</i>	<i>106</i>
<i>CONCLUSION GENERALE</i>	<i>128</i>
<i>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</i>	<i>131</i>
<i>ANNEXES</i>	<i>138</i>
<i>TABLE DE MATIERES</i>	<i>138</i>

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

- **ADDIE** : Application, Design, Développement, Implantation, Evaluation
- **APC** : Approche par compétences
- **APO** : Approche par les objectifs
- **AP** : animateur pédagogique
- **DSCE** : Document de Stratégie pour la croissance et l'emploi
- **DFN** : Dispositif de formation numérique
- **ESF** : Economie sociale et familiale
- **ESG** : Enseignement général
- **EST** : Enseignement technique
- **ESV** : Entrée par les situations de vie
- **FOAD** : Formation ouverte à distance
- **LGL** : Lycée Général Leclerc
- **LYTEBA** : Lycée Technique de Bafia
- **IPN** : Inspecteur National des Enseignements secondaires
- **IPD** : Inspecteur Départementale des Enseignements secondaires
- **MINESEC** : Ministère des Enseignements secondaires
- **PCEG** : Professeur des Collèges d'Enseignement général
- **PLEG** : Professeur des Lycées d'Enseignement général
- **SP** : Situation-problème
- **SRP** : Situation de résolution de problèmes
- **PPO** : Pédagogie par les objectifs
- **STT** : Sciences et technologies du tertiaire
- **TIC** : Technologie de l'information et de la communication
- **TICE** : Technologie de l'information et de la communication en enseignement.

LISTE DES ILLUSTRATIONS

1- LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Tableau synoptique	58
Tableau 2 : Profil des Inspecteurs interrogés	65
Tableau 3: Statut général des enseignants d'Histoire/Géographie enquêtés de 6 ^{ème} et 1 ^{ère} An	66
Tableau 4: Les caractéristiques des élèves de 6 ^{ème} 3 du LGL.....	69
Tableau 5: Les caractéristiques des élèves de 1 ^{ère} Année ESF du LYTEBA	70
Tableau 6: Perceptions des situations-problèmes par les enseignants du LGL et du LYTEBA.	82
Tableau 7: Fréquences et pourcentages de l'usage des stratégies didactiques interactives lors des situations d'apprentissages et d'évaluations de l'histoire.....	85
Tableau 8: Représentations-savoirs et performances des apprenants lors du Pré-test	87
Tableau 9: Identification du problème posé dans la situation-problème (production de 30 élèves en 6 ^{ème} 3 par classe).....	90
Tableau 10: Identification du problème posé dans la situation-problème (production de 30 élèves en 1 ^{ère} Année ESF) groupe cas témoin 2.....	92
Tableau 11: Récapitulatif des notes du groupe cas témoin des apprenants du LGL et de LYTEBA.....	95
Tableau 12: Récapitulatif des notes de l'étude expérimentale des apprenants du LGL et de LYTEBA.....	96
Tableau 13 : Représentation des apprenants sur l'histoire et ses sources	98
Tableau 14: Fréquences des représentations collectives des apprenants de 6 ^{ème} 3 et de 1 ^{ère} Année ESF en contact avec les documents visuels (Dossiers 1et 2).....	101
Tableau 15: Pourcentage des habiletés des apprenants par rapport à leurs réponses sur l'identification du problème de la situation-problème	103
Tableau 16: Estimations du taux annuel réel de couverture des heures de cours d'histoire dans la classe de 1 ^{ère} Année ESF	115
Tableau 17: Modalités d'accès des enseignants d'Histoire-Géographie aux TIC	118

2- LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1: Estimations du pourcentage des statuts des enseignants du LGL	67
Graphique 2: Estimations du pourcentage des statuts des enseignants du LYTEBA	68
Graphique 3: Estimations des pourcentages des critères d'évaluation des apprenants cumulés lors du test expérimental	114
Graphique 4: Modalités d'accès les apprenants au Centre de Recherche Multimédia (CRM) des classe 6 ^{ème} 3.....	119

3- LISTE DES FIGURES

Figure 1: La transposition didactique de Devalay.....	33
Figure 2: Les quatre piliers du modèle allostérique, réalisé à partir des travaux de Giordan ..	36
Figure 3: Cadre conceptuel de l'intervention éducative de Yves Lenoir	39
Figure 4: Le modèle ADDIE pour la conception d'une ingénierie pédagogique hybride	40
Figure 5: Facettes des activités d'enseignement/apprentissage qui favorisent la construction des compétences.....	45
Figure 6: La méthode triangulation de données mixtes	62

LISTE DES PHOTOGRAPHIES

Photographie 1: Mise en situation d'apprentissage des élèves de la classe de 6 ^{ème} 3 en séance présentielle (discussion en petits groupes de 5 à 6)	108
Photographie 2: Gravure rupestre de Bidzar	112
Photographie 3 :cours d'histoire digitalisé à la salle informatique du Lycée Technique de Bafia	125

RESUME

La présente étude porte sur l'enseignement-apprentissage de l'histoire par les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels : dispositifs de co-construction des représentations des apprenants en histoire. Elle se consacre à faire une étude des données mixtes à la fois quantitatives et qualitatives des pratiques enseignantes et d'apprentissage de l'Histoire dans les classes de 6^{ème} 3 au Lycée Général Leclerc et de 1^{ère} Année ESF au Lycée Technique de Bafia aux moyens des situations-problèmes et de l'analyse des documents visuels. Pour mieux conduire nos recherches, nous avons jugé opportun de situer notre thème d'étude dans un contexte historique post Covid 19 et de bâtir un cadre théorique d'analyse navigue entre constructivisme, socioconstructivisme et théorie de l'intervention éducative de Lenoir(2009). Lesquelles théories sont soutenues par des modèles pédagogiques tels, la transposition didactique de Develay(1992), le modèle allostérique et le modèle hybride ADDIE d'ingénierie didactique.

En vue d'opérationnaliser nos recherches de manière à rendre les résultats plus pertinents et plus valides, nous avons jugé nécessaire de définir un échantillon représentatif constitué de 153 sujets enquêtés. Ces personnes enquêtées représentent la population d'étude accessible. En ce qui concerne l'analyse quantitative des données, nous avons bâti une grille d'analyse basée sur une étude cas-témoin constituée de 30 élèves de 6^{ème} 3 au LGL et de 30 élèves de 1^{ère} Année ESF et une étude expérimentale qui comporte aussi 60 apprenants de ces deux établissements respectifs. Les résultats issus de cette analyse nous ont permis de valider les hypothèses car ils ont démontré que le groupe d'apprenants soumis au test expérimental technopédagogique appelé « jeu d'images numériques », présentent plus de performances en matière d'acquisition de nouveaux savoirs historiques par rapport à ceux du groupe cas témoin. Le traitement statistique nous a permis d'établir des corrélations entre les variables. L'analyse qualitative a été utilisée en amont pour compléter les informations dites quantitatives. Après avoir effectué au préalable une méthode de triangulation des données telle que préconisée par Creswell et Clark (2007), nous sommes parvenus aux résultats généraux suivant lesquels, les difficultés professionnelles, matérielles et contextuelles ne facilitent pas cette co-construction des représentations-savoirs d'où la mutualisation d'efforts s'impose en matière de renforcement de formation continue et de remédiation systématique.

Mots clés: situations-problèmes-Documents visuels numériques- representations.

ABSTRACT

This study focuses on the teaching-learning of history through problem situations and the analysis of visual documents : devices for the co-construction of the representations of learners in history. She is dedicated to studying mixed data, both quantitative and qualitative, of the teaching and learning practices of History in the 6th 3 classes at the Lycée General Leclerc and the 1st Year ESF at the Lycée Technique de Bafia by means of problem-situations and the analysis of visual documents. To better conduct our research, we deemed it appropriate to situate our study theme in a post-Covid 19 historical context and to build a theoretical framework for analysis that navigates between constructivism, socio-constructivism and the theory of Lenoir's (2009) educational intervention. Which theories are supported by pedagogical models such as Develay's(1992) didactic transposition, the allosteric model and the ADDIE hybrid model of didactic engineering.

In order to operationalize our research so as to make the results more relevant and more valid, we deemed it necessary to define a representative sample made up of 153 subjects surveyed. These respondents represent the accessible study population. With regard to the quantitative analysis of the data, we have built an analysis grid based on a case-control study made up of 30 pupils of 6th 3 at LGL and 30 pupils of 1st Year ESF and an experimental study which also includes 60 learners from these two respective establishments. The results from this analysis allowed us to validate the hypotheses because they demonstrated that the group of learners subjected to the experimental techno-pedagogical test called "digital image game", present more performance in terms of acquisition of new historical knowledge. compared to those in the control group. The statistical processing enabled us to establish correlations between the variables. Qualitative analysis was used upstream to complete the so-called quantitative information. After having carried out beforehand a data triangulation method as recommended by Creswell and Clark (2007), we arrived at the general results according to which, the professional, material and contextual difficulties do not facilitate this co-construction of the representations-knowledge of where the pooling of efforts is essential in terms of strengthening continuing education and systematic remediation.

Keywords: problem-situations-digital visual documents-representations.

INTRODUCTION GENERALE

Notre étude qui porte sur « l'enseignement-apprentissage de l'histoire par les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels: dispositifs de co-construction des représentations en histoire, nous conduit à nous poser la question centrale qui est celle de savoir, quelle est l'histoire à enseigner en enseignement secondaire général et technique? La réponse immédiate à cette question est celle de Nicole Allieu (1995) qui propose de « transformer l'histoire savante en histoire scolaire » (p1). Cela nous amène un tant soit peu à faire un regard rétrospectif sur les méthodes et techniques autrefois utilisées en histoire scolaire en vue de jauger quels sont les fondements ou les raisons qui expliquent le changement de paradigme pédagogique en Histoire comme discipline scientifique. L'enseignement de l'histoire en milieu scolaire a toujours soulevé quelques controverses. Pour des raisons épistémologiques et d'objectivité scientifique, certains historiens comme ceux de l'école méthodique tels Charles Victor Langlois et Charles Seignobos(1992) ont toujours pensé que « l'histoire se veut méthodique car elle a pour finalité de restituer les faits passés à l'aide d'une chronologie rigoureusement construite et sur ce, grâce aux sources diverses »(p171).Ainsi, la question de l'existence de différentes sources de l'histoire et de sa scientificité a toujours été au centre des préoccupations épistémologiques. A cause du fait que les sources écrites sont rares ou mal distribuées dans le temps et dans l'espace en Afrique, certains historiens européens notamment ont ainsi qualifié le continent africain d'« anhistorique » ou de continent qui ne pouvait avoir d'histoire(M.Amadou Mahtar M'Bow,1990,p9).Il est sans doute reconnu que les sources ou documents historiques constituent les piliers de la connaissance historique. Mais leur maniement est souvent difficile.

En effet, à cause du débat portant sur la scientificité de l'histoire, il se crée une rupture entre les tenants de l'histoire méthodique et ceux qui reconnaissent la pluridisciplinarité de la science historique. Les pionniers de l'histoire méthodique tels que Charles Victor Langlois et Charles Seignobos(1992), soutenaient certes que « l'histoire se fait avec les documents »(p1). Toutefois, ils ne reconnaissaient aucunement en l'histoire une science qui s'intéresse autant au passé qu'au présent. Ainsi pour Charles Seignobos cité par Antoine Prost(1996), l'histoire n'est qu'une connaissance du passé et par conséquent, « est historique tout fait qu'on ne peut

plus observer directement parce qu'il a cessé d'exister »(p69).En revanche, les pionniers de la « Nouvelle histoire » tels que Lucien Febvre et de Marc Bloch(cités par Le Goff,1988) vont démontrer qu'il n'est possible de comprendre le passé que dans sa multi dimensionnalité en faisant interagir l'économie, le social, la démographie, la psychologie ... »(p85).L'Ecole des Annales a donc été novatrice dans son paradigme car elle a ainsi ouvert une nouvelle perspective épistémologique et historiographique fortement défendue par Lucien Febvre appelée « l'histoire-problème »,terme repris par(Massicotte,1981,p23).Ainsi selon Massicotte(1981), « l'histoire-problème consiste à chercher dans l'immense champ du passé des réponses aux questions que l'homme se pose... »(p22) .Il rejoint ainsi la conception du « problème » de Lucien Febvre en ce sens qu'il affirme que le « problème » dont il s'agit est l'interaction complexe entre les différents aspects de la société de l'époque(social, politique, culturel).L'Ecole des Annales a ainsi permis de rompre avec l'ancienne conception ou la conception traditionnelle de l'histoire qui la percevait que sous l'angle d'un « récit » d'évènements passés.(L. Febvre 1929 cité B.Muller,1999,p132).La Nouvelle histoire, courant historiographique correspondant à la troisième génération de l'Ecole des Annales apparue au début des années 1970 en France, est alors orientée vers « l'histoire des mentalités, des idées et des sensibilités ».(A.E. Demartini et al,2005).Ce courant historiographique se dresse contre « la domination de l'école positiviste ».(G. Bourdieu et H.Martin,1983,p214).

L'école positiviste ou méthodique de Langlois et de Seignobos est ainsi remise en cause par les tenants de l'Ecole des Annales car son fondement est l'histoire politique qui est « d'une part, une histoire- récit, et de l'autre, une histoire des événements...» (J. Le Goff,1988, p214).La Nouvelle histoire en faisant appel à d'autres disciplines complémentaires à l'histoire, « pose des questions et privilégie les problèmes... ».Raison pour laquelle Massicotte(1981) affirmait dans ce sens que « l'histoire, pour être utile, doit s'articuler sur le temps présent et l'historien se plonger dans le monde contemporain où il puise son inspiration » (p23).Il convient donc de faire recours aux sources de l'historiographie contemporaine pour rendre l'histoire utile. L'histoire-problème ou la nouvelle histoire remplace alors l'histoire-récit à travers « la problématisation du passé ».(S.Debons et S.Fierz,2010,p1).Contrairement à l'Ecole méthodique, courant historiographique du XIXème siècle qui restreignait les sources de l'histoire qu'aux seuls documents écrits, l'Ecole des Annales suggère de faire recours à d'autres sources de l'histoire outre l'écriture comme l'archéologie, l'iconographie etc. (L.Saldanha, 2021,p10).

Considérée en tant qu'illustration de l'écrit, l'étude des images fut longtemps délaissée par les historiens, le recours à l'image avait pour but de compléter le manque de traces écrites pour les périodes les plus anciennes comme la Préhistoire, l'Antiquité ou encore l'époque médiévale.(L.Saldanha,2021).Toutefois, la question centrale qui nous revient à l'esprit est celle de savoir, comment rendre l'histoire comprise comme discipline scientifique facilement assimilable par les apprenants du secondaire notamment ceux de 6^{ème} de l'enseignement secondaire général et de 1^{ère} Année de l'enseignement secondaire technique ?

Les pédagogies ont longtemps été transmissives, c'est-à-dire que l'enseignant déversait son savoir sans tenir compte des connaissances préalables que l'apprenant pouvait posséder. (M.Ayrinhac et A. Bru, 2014, p4).La pédagogie transmissive part du postulat selon lequel, l'apprenant est une « tête vide » et doit recevoir le savoir venant de son enseignant, « maître-expert » . (J.Houssaye, 2014, p11).En revanche, Piaget grâce à sa théorie basée sur le constructivisme, a démontré que le savoir est construit en interaction avec les élèves car ceux-ci possèdent des prérequis construits avec l'expérience. C'est dire que l'enseignant s'appuie sur ce que les élèves savent afin de construire ses enseignements (M.Ayrinhac et A. Bru, 2014, p4). Et ceux-ci sont beaucoup plus actifs lors des apprentissages lorsqu'ils participent à la construction de leurs savoirs. Pour construire les représentations ou connaissances initiales des apprenants, il est nécessaire de recourir aux situations-problèmes et aux stratégies didactiques comme l'analyse des documents visuels lors des enseignements et les apprentissages de l'histoire notamment. Le concept de situation-problème est récent. Il s'inscrit dans la mouvance de la psychologie cognitive piagétienne et ce concept s'est surtout développé à la fin des années soixante-dix au sein des mouvements de la pédagogie nouvelle et dans la didactique des Mathématiques.(J.Bonnard et P.Gesset,1963,p2).Pour Gérin Grataloup et al(1994),« L'enseignement de l'histoire recourt aujourd'hui aux situations-problèmes. De telles situations demandent à l'élève de remanier une représentation-obstacle ou de s'approprier un problème scientifique et social ».(p25).L'obstacle dont il est question ici désigne « une représentation de la tâche induite par un apprentissage antérieur, étant la cause d'erreurs systématiques et faisant obstacle à l'apprentissage actuel ».(*Cambridge dictionary*,2022). C'est dire que la situation-problème vise à surmonter les représentations-obstacles qui sont considérées par Bachelard(1938) comme « une connaissance antérieure » ou « des connaissances mal faites » qui font obstacles dans l'esprit.(p17). Ainsi, l'apprentissage est donc envisagé du point de vue « du raisonnement car en posant de petits problèmes aux apprenants, l'on veut susciter leurs intérêts et favoriser l'apprentissage en

remaniant ce qui constitue l'obstacle ou le blocage en vue de leur acquisition de postures intellectuelles, d'un nouveau savoir ou d'une nouvelle compétence » (G.Grataloup et al,1994,p25).L'apprenant surmonte mieux ses obstacles qu'en se confrontant avec les autres et de cette confrontation que va naître le conflit cognitif, élément facilitant l'acquisition de nouvelles représentations plus riches, plus complexes, en lien plus pertinent avec la réalité.(J.Bonnard et P.Gesset,1963,p3). La pédagogie par les situations-problèmes s'est ainsi inspirée de l'histoire-problème en histoire. Car elle se veut interactive. Selon Chloé Guyard (2017), « Les situations-problèmes permettent de placer l'élève dans une démarche qui lui permet de construire les savoirs...Son objectif est d'instaurer un déséquilibre, un conflit, une divergence entre ce que l'élève croit savoir du problème posé (ses représentations initiales) et ce qu'il constate dans la réalité ». (p2).Elle est encore définie par Guy Guyard (2017) comme une sorte d' « énigme proposée par l'enseignant et sa résolution consiste à transformer les représentations initiales par l'intégration de nouvelles compétences ». (p2).Elle se présente ainsi comme un « espace organisé de productions de nouvelles représentations et de nouvelles capacités en vue d'un progrès à réaliser ». (A.Dalongeville et M.Huber,2000,p14).

Dès lors, il convient de s'interroger sur le processus de construction ou de co-construction des représentations initiales des apprenants grâce à ces démarches ou dispositifs didactiques que sont les situations-problèmes. Selon Giordan(1994), « Il apparaît nettement que l'apprentissage n'est pas un processus de transmission...C'est surtout un processus de transformation »(p14) .Et cette transformation nécessite une certaine auto-structuration des savoirs menée par l'élève et une auto-socio-structuration des savoirs conduite par l'enseignant. (Giordan,1994 ,p15). Dans un contexte actuel marqué depuis l'année 2000, par des technologies de l'information et de la communication et en vue de faire de l'histoire un apprentissage le long de la vie capable de résoudre les problèmes de la vie quotidienne du jeune apprenant, il est nécessaire de s'interroger outre sur les modèles d'enseignement-apprentissage, mais aussi sur les stratégies pouvant permettre de construire les conceptions initiales des apprenants sur l'histoire notamment visant à faire acquérir des compétences aux apprenants du secondaire. Sur ce, il est nécessaire de faire recours aux situations-problèmes et aux documents visuels qui sont les dispositifs didactiques visant à susciter l'intérêt de l'élève dans les apprentissages et à contribuer efficacement à la co-construction des représentations des apprenants en histoire. Ils participent ainsi à la co-construction des représentations à la fois socioaffectives et cognitives des apprenants en histoire. Cette hypothèse dite générale sera ainsi confirmée ou infirmée lors des grandes articulations de notre étude.

Les motivations de cette étude conduite sur les représentations-savoirs est que comme nous l'avons mentionné plus haut, elles font parties des idées premières que détiennent les apprenants et d'aucuns les considèrent comme obstacles à l'apprentissage surtout lorsqu'elles sont erronées. En revanche, il convient pour l'enseignant, guide des apprentissages de les considérer comme partie intégrante de l'apprentissage en vue d'amener l'apprenant à développer ses habiletés ou compétences. Le recours aux situations-problèmes et aux documents visuels fait partie des stratégies de contournement de ces obstacles en vue d'atteindre ce que Martinand(1986) appelle, « l'objectif-obstacle »(p115). L'enseignement des sciences humaines comme l'histoire et la géographie recourt aujourd'hui à des situations-problèmes et de telles situations demandent à l'élève de remanier une représentation-obstacle ou de s'approprier un problème scientifique et social.(G.Grataloup e t al,1994,p25). Et ce remaniement n'est possible que grâce aux outils ou dispositifs comme l'analyse des documents visuels mis sur pied visant à construire les représentations des apprenants dans un espace précis. L'analyse des documents visuels est une des stratégies didactiques qui occupent aujourd'hui une place prépondérante dans la didactique de l'histoire ainsi que dans l'ingénierie didactique. Il est sans doute prouvé que l'histoire se fait avec des traces ou des documents.(H.Moniot,1993,p49),et que la situation-problème est une tâche concrète à réaliser dont la construction ou réalisation efficace en histoire n'est possible que grâce aux documents susceptibles de la nourrir et qui permettront la construction des représentations plus pertinentes. Le choix des ressources et des contraintes dépend alors des capacités telles que les savoirs, les savoir-faire et les savoir- être.(C.Partoune,2002,p2).L'objectif général visé de cette étude est de prouver que l'enseignement-apprentissage de l'histoire par les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels contribuent à la co-construction des représentations des apprenants en histoire.

Pour jauger de l'efficacité et de la pertinence des pratiques enseignantes et des apprentissages de l'histoire aux moyens des situations-problèmes et l'analyse des documents visuels conformément aux prescriptions du nouveau paradigme pédagogique qu'est l'APC, nous avons procédé aux observations et des enquêtes directes sur le terrain notamment dans les établissements d'enseignement secondaire général et technique précisément, au Lycée Général Leclerc, dans les classes de 6^{ème} et au Lycée Technique de Bafia dans les classes de 1^{ère} Année. Lesquelles seront rendues pertinentes grâce aux échantillons qui seront préalablement élaborés. Les résultats de ces études sur le terrain nous permettront de vérifier les hypothèses qui seront préalablement établies notamment la principale qui stipule que

l'enseignement-apprentissage de l'histoire par des situations-problèmes et l'analyse des documents visuels à l'heure du numérique contribuent à la co-construction des représentations des apprenants en histoire. Ainsi, nous avons bâti notre réflexion sur cinq principaux chapitres, Le premier fait état de la problématique et ses constituants, le second quant à lui se forge sur l'insertion théorique, le troisième se consacre à présenter la méthodologie générale de l'étude, le quatrième sur la présentation et l'analyse des résultats, le cinquième le dernier, sur l'interprétation des résultats, les difficultés et perspectives avenir.

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

La recherche en sciences sociales nécessite l'utilisation de méthodes scientifiques et de techniques appropriées aux différentes disciplines afférentes. Dans le but de bien mener nos travaux de recherche, il nous a semblé opportun de circonscrire notre cadre conceptuel, méthodologique et théorique. Il permet de faire transparaître les différents moyens théoriques et méthodologiques qui ont été mobilisés en vue de la réalisation concrète de nos recherches. Sur ce, pour mieux traiter la question de l'enseignement-apprentissage de l'histoire par des situations-problèmes et l'analyse des documents visuels comme dispositifs de co-construction des représentations de l'histoire, nous nous sommes proposés de partir de la problématique après avoir situé notre thème d'étude dans un contexte, puis de préciser le problème, les questions de recherche, l'intérêt afin de parvenir à la délimitation spatiale et temporelle de notre étude.

1-1 Le contexte et justification de l'étude

1-1-1 Le contexte

L'enseignement-apprentissage de l'histoire au secondaire s'inscrit dans la mouvance des réformes entreprises par le Ministère des enseignements secondaires depuis 2012 notamment les révisions curriculaires conformes au nouveau paradigme pédagogique qu'est l'APC. Les programmes d'études en histoire selon l'APC avec entrée par les situations de vie « permettent à l'élève de déterminer les actions à mener et d'identifier les ressources nécessaires à la résolution des problèmes qui se posent à lui »(Cf annexe 1, MINESEC, Inspection de pédagogie chargée de l'enseignement des sciences humaines, programme d'études d'histoire des classes de 6^{ème} et 5^{ème}, août 2014, p14). La présente étude s'inscrit dans un contexte de technopédagogie ou de digitalisation post covid 19 de l'enseignement-apprentissage de l'histoire conformément aux réformes curriculaires entreprises par le ministère des enseignements secondaires (MINESEC) depuis 2012 au Cameroun. Il convient de mentionner que l'intégration des TIC dans les activités d'enseignement-apprentissage de l'histoire notamment n'est pas une résolution nouvelle. Depuis la fin des années 90, il a toujours été recommandé à tous les enseignants du secondaire d'intégrer les nouvelles technologies dans leurs pratiques enseignantes considérées comme des stratégies didactiques

interactives en vue de bannir le modèle d'enseignement transmissif, pour faire acquérir des compétences nouvelles aux apprenants. Ainsi, il est communément admis que l'enseignement est d'abord une action sociale contextualisée et ne consiste pas seulement à obtenir des élèves qu'ils puissent apprendre en vue d'atteindre certains objectifs préalablement fixés, mais que ces enseignements et apprentissages leur servent à pouvoir résoudre les problèmes de la vie »(MINESEC, Inspection de pédagogie chargée de l'enseignement des sciences humaines, août 2014,p14). C'est dans ce contexte qu'a été mise sur pied une nouvelle approche pédagogique dénommée APC. Les tenants de l'APC placent l'élève au centre de ses apprentissages. C'est une approche basée sur le paradigme constructiviste et socioconstructiviste où l'apprenant est acteur à la fois de ses enseignements et de ses apprentissages tels que cela est préconisé par la pédagogie de l'intégration. Les compétences sont classées parmi les principaux éléments constitutifs d'un programme d'étude en APC. L'enseignant d'Histoire au regard de cette réforme curriculaire devient un facilitateur, un guide de ses apprenants. C'est donc dans ce sens que De Ketele(2000) affirmait que l'APC, « cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situation »(p188). Dans le contexte actuel marqué par l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans les enseignements et les apprentissages, l'enseignement est désormais considéré comme une sorte de « médiation », interactive, intégratrice, bienveillante et régulatrice menée par un enseignant sur l'action de ses apprenants (Y.Lenoir et al,2002,p16).

Au regard de la conjoncture actuelle marquée par la survenue de la pandémie à corona virus et des contraintes qui surviennent lors des pratiques enseignantes et d'apprentissage, classées parmi les obstacles pédagogiques, l'enseignant d'histoire au secondaire est interpellé à plus d'un titre à être un professionnel de transposition de la méthode historique et à donner « une nouvelle vision à l'école camerounaise » telle que mentionnée à la page de présentation des programmes d'études des enseignements secondaires généraux et techniques, « une école soucieuse d'outiller les apprenants afin qu'ils puissent faire face à des situations de vie réelle, complexes et diversifiées...une école intégrée, soucieuse du développement durable »(Programmes d'études en histoire des classes 6^{ème},5^{ème} ;programmes d'études en histoire des classes de 1^{ère} Année et de 2^{ème} Année,2014, p1). Pour s'arrimer aux exigences de distanciation sociale qu'imposent les stratégies de lutte contre la pandémie à Corona Virus ou Covid 19,le MINESEC a pris comme résolution de recommander aux chefs

d'établissements des enseignements secondaires publics et privés de recommander aux enseignants du secondaire de faire des cours en ligne leur priorité. Sur ce, la période actuelle dite post-covid, est celle de la digitalisation.

1-1-2 Justification de l'étude

L'enseignement tout comme l'apprentissage de l'histoire au secondaire s'avère de plus en plus complexe au regard des exigences qu'imposent la nouvelle approche pédagogique qu'est l'APC. Il convient pour l'essentiel de faire un dépassement des seuls objectifs pédagogiques pour une migration vers les compétences. Car comme l'affirme sans doute Amar Meziane(2014), « l'APC vise à certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire que l'élève s'empresse d'oublier, et dont il ne sait pas comment les utiliser dans la vie active »(p150). La conduite d'un cours tout comme une évaluation selon le modèle APC nécessite donc que l'enseignant fasse recours aux situations-problèmes et aux documents visuels en vue de susciter l'attention des apprenants lors des apprentissages et de construire leurs conceptions initiales ou représentations en histoire. Sur ce, nos recherches visent principalement les classes de 6^{ème} de l'enseignement secondaire général et de 1^{ère} Année de l'enseignement secondaire technique. Il est communément admis que les situations-problèmes ne sont pas à proprement parler un problème à résoudre comme l'affirme certains enseignants d'histoire au secondaire mais elles sont une composante du problème posé car elles intègrent le problème à résoudre lors des enseignements et les apprentissages. Leur principal objectif est d'aider l'apprenant à construire ses représentations. Et c'est cette activité de construction de représentations qui permettra à l'apprenant d'acquérir des compétences après avoir surmonté l'obstacle qui lui faisait défaut lors des apprentissages (G.Grataloup et al, 1994, p25). Les travaux de Christine P(2002), l'ont démontré que « la situation-problème est une tâche concrète...ce n'est pas une problématique. C'est la confusion la plus fréquente » (p1).Il en est de même pour Michel Huber et Alain Dalongeville (1999),qui démontre que « la situation-problème est liée à un obstacle repéré, défini, considéré comme dépassable et dont les apprenants doivent prendre conscience de leurs conceptions(représentations mentales) »(p2).

1-2 Constats et formulation du problème de l'étude

1-2-1 Constats

Lors de nos observations directes sur le terrain ou dans les salles de classes, nous avons fait un constat général suivant lequel, les apprenants ont des représentations ou des idées premières sur certains savoirs ou cours d'histoire. Contrairement à ceux qui considèrent l'apprenant de « tête vide » (M.Ayrinhac et A. Bru, 2014, p4). Ces idées préconçues qualifiée par Bachelard cité par Mathieu Quidu (1938) d'« expérience première, est le premier obstacle à vaincre »(p1). Aussi, l'enseignement-apprentissage de l'histoire au secondaire par des situations-problèmes et les documents visuels en faisant recours au numérique ne se pratique pas encore de façon systématique comme l'exige la pratique du nouveau paradigme didactique qu'est l'APC. Au regard des observations et enquêtes de terrain menées dans les établissements des enseignements secondaires généraux et techniques notamment au Lycée Général Leclerc et Lycée Technique de Bafia, certains enseignants d'histoire au secondaire pratiquent encore le cours magistral mieux encore, ne s'imprègnent pas des outils numériques pour conduire leurs activités d'enseignement-apprentissage au secondaire. Par conséquent, ils éprouvent encore de difficultés pour co-construire les représentations de leurs apprenants en histoire aux moyens des documents visuels et pour faire acquérir de nouvelles compétences à leurs apprenants dans cette discipline. Les enseignements-apprentissages de l'histoire sont généralement basés sur les modèles transmissifs qui consistent à faire recopier uniquement les cours aux apprenants (les leçons, les dossiers ou les TD). Les apprenants sont ainsi tenus de les recopier et réciter fidèlement. Raison pour laquelle certains semblent ignorer l'importance de l'usage des stratégies didactiques comme l'analyse ou l'exploitation des documents visuels notamment lors de la conduite des activités d'enseignement apprentissage de l'histoire au secondaire. Et cela d'autant plus visible à l'heure actuelle marquée par le numérique, certains enseignants n'accordent pas véritablement d'intérêt à l'usage des documents numériques visuels lors des apprentissages.

De même, les évaluations ne se font pas toujours selon l'approche par les compétences car d'autres ne savent même pas l'importance de l'usage des situations-problèmes lors des apprentissages et des évaluations. Certains enseignants ne savent pas formuler les situations-problèmes en histoire et d'autres vont jusqu'à à taxer une épreuve d'histoire selon l'APC contenant à la fois la situation- problème, les consignes et les tâches de très longue au regard du niveau moyen des élèves de 6^{ème} et de 1^{ère} Année. Ainsi, il n'est pas rare de rencontrer des

épreuves d'histoire actuelles présentant l'ancienne formulation. Par ailleurs, certains enseignants considèrent la situation-problème comme un document sur lequel l'on se base pour élaborer toutes les tâches de l'apprenant lors des évaluations sommatives notamment. Raison pour laquelle, certaines épreuves d'histoire au secondaire se présentent sans aucun document historique et surtout visuel qui permettra aux jeunes apprenants de 6^{ème} ou de 1^{ère} Année de susciter leur intérêt pour cette discipline et de développer leurs capacités réflexives ou d'analyse des documents historiques.

1-2- 2 Problème

Les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels s'inscrivent dans une perspective de co-construction des représentations des apprenants en histoire. L'analyse ou l'exploitation des documents visuels fait partie des stratégies d'enseignement apprentissage interactives. Elles sont définies par Cluzard (2014) comme « des moyens qui favorisent la mémorisation, l'autonomie et la collaboration »(p1). Pour Bégin(2006), les stratégies d'apprentissages visent à favoriser l'acquisition des compétences aux apprenants grâce à ces stratégies à la fois métacognitives, cognitives de traitement de l'information et les stratégies cognitives d'exécution) (p2). Ces stratégies didactiques tout comme les situations-problèmes, sont proposées pour construire les représentations ou connaissance des apprenants en histoire notamment. Les situations-problèmes tout comme l'analyse des documents visuels, contribuent à la co-construction des savoirs en surmontant l'obstacle.

Cependant, la conduite des enseignements et les apprentissages de l'histoire au secondaire aux moyens des situations-problèmes et l'analyse des documents visuels, fait face aujourd'hui à plusieurs contraintes. Si les stratégies didactiques comme l'analyse des documents visuels est clairement présentée dans les programmes d'études en histoire selon l'APC sous forme de démarches méthodologiques (Cf annexe 1), tel n'est pas le cas avec les situations-problèmes. L'usage de celles-ci dans les situations d'enseignement-apprentissage et d'évaluation n'est pas explicite dans les programmes d'études comme ceux de 6^{ème} et 1^{ère} Année des enseignements secondaires généraux et techniques. Cette absence de précision de la mise en pratique de certaines démarches didactiques comme les situations-problèmes fait partie du premier obstacle à surmonter. Ces dispositifs didactiques ne sont pas toujours utilisés par tous les enseignants du secondaire car d'aucuns avancent la raison suivant laquelle, le temps alloué aux enseignements est très limité pour conduire des activités d'apprentissage en alternant les stratégies didactiques plus interactives comme l'analyse des

documents visuels. De même, en ce qui concerne les situations-problèmes, le constat a été fait suivant lequel, la majeure partie des enseignants d'histoire au secondaire notamment ceux du LGL et du LYTEBA ne se limitent qu'à élaborer des situations-problèmes lors des évaluations sommatives pour faire acquérir des connaissances ou de nouvelles représentations à leurs apprenants. Or l'élaboration de la situation-problème seule ne suffit pas construire de façon efficace les représentations des apprenants dans cette discipline. Elle devrait être soutenue par une confrontation de documents qui sont des traces laissées par un fait (C. Seignobos, 2014, p21). C'est dire que sans documents, il n'y a pas d'histoire. Car l'histoire se fait avec une diversification de sources qui sont définies dans le dictionnaire français le petit Larousse illustré comme « tout objet servant d'information, de témoignage ou de preuve » (Larousse, 2008, p343). Par ailleurs, la quasi-totalité des enseignants du LGL et du LYTEBA qui font l'objet de notre étude, ne sont pas suffisamment formés et outillés pour mieux mettre en pratique ces dispositifs didactiques lors des situations d'enseignement-apprentissage et d'évaluation en histoire au secondaire. De même, l'usage ou la mise en pratique de ces démarches didactiques n'est pas toujours conforme aux exigences de la méthodologie selon l'APC. C'est le cas des situations-problèmes qui sont formulées en congruence avec les catégories d'actions des programmes d'études mais dont la formulation et l'importance semble ignorer par certains enseignants notamment au regard des enquêtes de terrain.

Le présent sujet de recherche soulève donc un problème central celui des contraintes des enseignements-apprentissages des contenus des programmes d'études en histoire par des situations-problèmes et l'analyse des documents visuels en vue de la co-construction de leurs représentations-savoirs dans cette discipline. Concrètement, le sujet pose le problème des contraintes d'enseignement-apprentissage de l'histoire par les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels comme dispositifs de co-construction des représentations-savoirs des apprenants notamment ceux de 6^{ème} au LGL et de 1^{ère} Année au LYTEBA. Il nous importe donc de mener une étude réflexive sur la contribution des situations-problèmes et l'analyse des documents visuels à la co-construction des représentations-savoirs des apprenants et à leur acquisition des connaissances ou compétences en histoire notamment au secondaire. Il convient de s'interroger sur le type de moyens ou dispositifs didactiques utilisés par l'enseignant vu comme guide, facilitateur, médiateurs pour contribuer à l'acquisition des connaissances des apprenants dans cette discipline dans le contexte actuel marqué par l'intégration des TIC dans les enseignements et les apprentissages. Après l'identification du

problème de recherche, nous allons circonscrire notre problématique de recherche laquelle sera soutenue par les questions de recherche.

1- 3 La problématique et les questions de recherche

1-3-1 La problématique

La problématique occupe une place centrale dans les recherches scientifiques. Elle est pour Gaston Bachelard(1934) définie comme « un fait polémique, c'est-à-dire, un phénomène nouveau ou un fait non exploré jusque-là auquel il faut apporter des réponses ou des solutions scientifiques » (p232).C'est encore « la façon d'articuler un ensemble de questions ou de problèmes en se référant à des concepts précisément déterminés » (Baraquin et al, 2007).Michel Beau(1991) la considère comme « un ensemble construit autour d'une question principale, des hypothèses de recherches et lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi »(p31).Dans le cadre de notre étude, nous nous interrogeons précisément sur comment les enseignants se servent des situations-problèmes et de l'analyse des documents visuels pour co-construire les représentations-savoirs de leurs apprenants en histoire ? Sont-ils confrontés à certaines difficultés lors de ce processus de co-construction des représentations ou connaissances initiales des apprenants ? Ces question suscitent dite générale renvoyant à la problématique, sont ainsi est ainsi le fil conducteur qui nous permet ainsi de bâtir nos questions de recherches.

1-3-2 Questions de recherche

Les questions de recherche sont considérées comme celles qui sont dites vives et qui meubleront nos analyses. A la suite de la problématique, il convient pour nous de préciser la question principale et les questions spécifiques qui font l'objet de notre étude. Le problème relatif à l'enseignement-apprentissage de l'histoire par les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels à l'heure du numérique comme dispositifs de co-construction des représentations-savoirs de l'histoire, soulève quelques certaines questions fondamentales. Et celles-ci sont ainsi structurées en une question centrale et en questions spécifiques.

1-3-2-1 Question principale

La question principale ou centrale de notre étude est celle de savoir si l'enseignement-apprentissage de l'histoire par des situations-problèmes et l'analyse des documents visuels à l'heure du numérique est remis en cause ou ne contribue pas à la co-construction des représentations-savoirs de l'histoire des apprenants de 6^{ème} au LGL et de 1^{ère} Année du

LYTEBA. Cette question nous renvoie donc aux contraintes ou difficultés. Ainsi, il s'agit de poser la question de savoir, Comment peut-on apprécier l'efficacité de ces dispositifs didactiques lors des enseignements-apprentissages de l'histoire au secondaire ? Autrement dit, comment l'enseignement-apprentissage de l'histoire par les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels à l'heure du numérique facilite les représentations à la fois socioaffectives et cognitives des apprenants en histoire ? Cette question dite centrale va ainsi soulever d'autres questions secondaires non moins négligeables pour nos analyses.

1-3-2-2 Questions spécifiques

A la lumière de la question centrale, nous pouvons nous poser un certain nombre de questions pertinentes dites spécifiques à savoir, comment les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels facilitent la co-construction des représentations de l'histoire des apprenants des classes de 6^{ème} 3 au LGL, de 1^{ère} Année ESF ? Concrètement, quels sont les indicateurs à la fois quantitatifs et qualitatifs qui prouvent que l'enseignement-apprentissage de l'histoire par les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels contribuent à la co-construction des représentations-savoirs des apprenants de 6^{ème} et de 1^{ère} Année ? En d'autres termes, quels sont les indicateurs socioaffectifs et cognitifs qui attestent ce processus de co-construction ? La problématique est donc une construction qui regroupe à la fois la question de départ et l'état de la question (R.Quivy et L.Campenhoudt, 2005). Les questions de recherche orientent les grands axes de nos recherches. Ainsi posées, il importe pour nous de préciser les objectifs de nos recherches.

1-4 Objectifs de recherche

La présente étude vise à atteindre un certain nombre d'objectifs dont le principal est de prouver que l'enseignement apprentissage des contenus des programmes d'études par des situations-problèmes et des stratégies didactiques comme l'analyse des documents visuels contribuent à la co-construction des représentations de l'histoire dans un contexte du numérique. Il importe pour nous de montrer comment les programmes d'études actuels en histoire opèrent des changements de paradigmes pédagogiques notoires à travers la mise en situations d'apprentissages et d'évaluations comme les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels en vue de la co-construction des représentations des apprenants de l'histoire au secondaire. Contrairement, ce travail de recherche vise à prouver à l'aide des indicateurs quantitatifs et qualitatifs que l'enseignement-apprentissage de l'histoire par les

situations-problèmes et l'analyse des documents visuels contribue à la co-construction des représentations -savoirs des apprenants.

La problématique qui est constituée par un ensemble de questions ou de problèmes en les référant à des concepts précisément déterminés. Baraquin (2007) démontre que la problématique c'est « la façon d'articuler un ensemble de questions ou de problèmes en les référant à des concepts précisément déterminés »(cité par Y.Levian,p30). Cependant, pour apporter des réponses plus ou moins réalistes à nos recherches, il est nécessaire de donner l'intérêt de l'étude et de faire une délimitation thématique, spatiale et temporelle du sujet de l'étude.

1-5 Intérêt de l'étude

La présente étude s'intéresse de façon assez particulière à l'enseignement apprentissage de l'histoire par les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels dans un contexte de numérique en vue de démontrer que ces dispositifs d'enseignement et d'apprentissage participent à la co-construction des représentations des apprenants en histoire au secondaire. Sur ce, notre intérêt est à la fois, scientifique, pédagogique, didactique et social.

1-5-1 Intérêt scientifique

Ce travail de recherche aussi modeste fût-il, revêt de prime abord un intérêt d'ordre scientifique. L'intérêt scientifique est le premier qui a meublé la construction de ce travail de recherche. Nos recherches partent d'un constat suivant lequel, au regard des précédents travaux scientifiques que nous avons eu à consulter, nous nous rendons à l'évidence qu'il n'existe presque pas jusqu'à l'heure actuelle ceux qui traitent de façon approfondie la question des situations-problèmes et des documents visuels numériques comme dispositifs de co- construction des représentations-savoirs des apprenants de l'histoire au secondaire. Les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels numériques sont ainsi considérées comme des moyens épistémologiques et des dispositifs d'enseignement-apprentissage que l'enseignant d'histoire se sert pour mieux co-construire des représentations-savoirs de ses apprenants en l'histoire. En quête de la vérité historique qu'il doit inculquer à ses apprenants, l'enseignant d'histoire au secondaire, devrait faire recours démarches méthodologiques et aux supports qui contiennent cette vérité notamment les documents historiques visuels. L'étude de l'histoire par les jeunes apprenants à l'instar de ceux de 6^{ème} ou de 1^{ère} Année qui font l'objet de notre étude, nécessite que l'on se serve des dispositifs actuels en vue de susciter l'intérêt des apprenants pour l'histoire et pour leur

permettre de co-construire leurs connaissances dans cette discipline. En effet, les situations-problèmes sont perçues comme des situations d'apprentissages qui visent l'appropriation d'un problème social ou scientifique par l'apprenant. Définit par Gérin Grataloup (1994) et autres comme « un outil particulier approprié aux disciplines de l'histoire et de la géographie dans la mesure où elle permet de travailler sur les faits sociaux en partant des opinions et des conceptions du monde des apprenants » (p25). La situation-problème rejoint ainsi le modèle épistémologique de l'Ecole des annales de Lucien Febvre et de Marc Bloch (1953) appelé, « l'histoire-problème » (p). Guy Massicotte (1981), l'un des historiens défenseurs de la nouvelle histoire telle présentée par cette école historique renchérit alors cette idée d'histoire-problème lorsqu'il réaffirme que : « L'histoire-problème consiste à chercher dans l'immense champ du passé des réponses aux questions que l'homme se pose... » (p362). Il recommande ainsi de réécrire le passé en fonction du présent ou à faire recours à l'historiographie contemporaine pour que l'histoire devienne « plus utile » (G.Massicotte, 1981, p362.). Les stratégies didactiques comme l'analyse des documents visuels sont actuellement assimilées à des stratégies d'enseignement-apprentissage. Elles sont considérées comme des moyens qui favorisent la mémorisation, l'autonomie et la collaboration. (Philippe Clauzard, 2014, p1). Cet argument est d'autant plus vérifié au secondaire précisément dans les classes de 6^{ème} et de 1^{ère} Année qui font l'objet de notre étude et sera plus visible sur le plan pédagogique et surtout didactique.

1-5-2 Intérêt pédagogique et didactique

Ce travail de recherche a aussi un intérêt pédagogique et didactique indéniable. Il a pour centre d'intérêt, les pratiques enseignantes et d'apprentissage de l'Histoire à l'heure des TICE. Il prend appui sur les programmes d'étude notamment celui de 6^{ème} et de 1^{ère} Année. Ainsi, nous voudrions faire comprendre à tous les professionnels de la pédagogie qu'il existe un rapport de puissance entre réformes curriculaires et innovations pédagogiques. Le programme d'étude couplé aux dispositifs d'enseignement-apprentissage et d'évaluation, conditionnent cette praxéologie éducative. Car l'usage des programmes d'étude en histoire en vigueur sont indissociables des situations d'apprentissage et d'évaluation. C'est dire qu'un didacticien ou pédagogue ne saurait conduire ses activités d'enseignement et d'apprentissage sans tenir compte de ces dispositifs d'apprentissage et d'évaluation conformément l'approche par compétences dans un contexte actuel de techno-pédagogie. La vision innovatrice est basée sur les relations pédagogiques, les méthodes, techniques, approches et stratégies didactiques ou d'apprentissage. C'est dans ce sens que Masciotra (2006) affirmait « l'innovation consiste, par exemple, à implanter de nouvelles pratiques pédagogiques objet de changement)

chez les enseignants »(p2).Le programme d'étude est donc considéré comme un référentiel qui donne toutes les directives à l'enseignant afin de pouvoir atteindre les objectifs escomptés.(Masciotra,2006,p2).

La mise en pratique de ses contenus, recommande à l'enseignant d'abandonner l'ancienne tradition d'enseignement, celle de la méthode transmissive dont les activités didactiques exigent sur une forte capacité de mémorisation ou de rétention de la part de l'apprenant en vue de faire de ce dernier un acteur, un co-constructeur de ses apprentissages. Cette co-construction ne pourra se faire de manière plus efficace qu'au moyen des dispositifs d'enseignements-apprentissages tels que les situations-problèmes et les stratégies didactiques comme l'analyse des documents visuels. Les stratégies didactiques concernent à la fois les stratégies d'enseignement et d'apprentissage. L'intérêt porté aux stratégies d'apprentissage est qu'elles font partie des ressources que l'apprenant doit mobiliser dans l'exercice de ses compétences. (Peters et Viola, 2003).Pour Weinstein et Mayer(1986), les stratégies d'apprentissage sont des moyens que l'étudiant utilise pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on lui enseigne (p2).Elles sont à la fois cognitives et métacognitives. Si la cognition vise à faire acquérir des connaissances à l'apprenant à travers non seulement la mémorisation, mais surtout la compréhension, l'analyse et l'évaluation ou jugement, la métacognition quant à elle, vise à améliorer la capacité des apprenants à faire face à des situations scolaires. (Hagen et Weinstein, 1995).

De même, pour enseigner aux moyens des situations-problèmes est d'un intérêt didactique assez singulier. En effet, conduire les enseignements-apprentissages aux moyens des situations-problèmes, permet de susciter l'intérêt des apprenants pour les apprentissages lorsque celle-ci est présentée comme situation déclenchante. Ou encore, de remanier une représentation-obstacle en s'appropriant du problème social ou scientifique ainsi posé en vue de s'engager à la résolution du ou des problème(s) au(s) quel(s) l'apprenant est confronté. (Bonnard et al.).Car il est nécessaire de confronter les élèves à un problème social de leur vécu quotidien pour captiver leur attention ou susciter leur motivation pour cette discipline. Raison pour laquelle Moscovici(1961) en évoquant l'idée de représentations sociales affirment pour renchérir cette idée que « l'affectif et l'opinion s'y greffent sur les savoirs » dans le but de prouver qu'il est important de considérer à la fois le domaine cognitif et affectif de l'apprenant lors des apprentissages. L'intérêt accordé de nos jours aux situations-problèmes est indéniable car elles sont organisées autour du « franchissement d'un obstacle par la classe, obstacle préalablement identifié » (J.P.Astolfi, 1993, p319).La situation-problème permet de développer la capacité de réflexivité de l'apprenant qui est soumis à un

obstacle ou à problème à résoudre. Et cette résolution consiste à identifier le problème posé ou surmonter l'obstacle antérieur qui lui faisait problème en vue d'acquérir de nouvelles connaissances rationnelles (G. Grataloup, 1994, p25). Les situations-problèmes tout comme les stratégies didactiques comme des documents visuels sont des moyens mis à la disposition de l'enseignant pour construire les représentations ou les connaissances des apprenants dans sa discipline. L'intérêt accordé à cette construction, mieux encore co-construction s'explique par le fait que dans le cadre des enseignements-apprentissages de l'histoire en l'occurrence, les apprenants ont déjà leurs conceptions initiales dans cette discipline. Mais celles-ci peuvent être erronées et constitue ce que Bachelard (1999) appelle « obstacle-épistémologique » (p1).

Pour la surmonter, il propose de procéder à une rupture épistémologique en substituant la nouvelle conception à l'ancienne. Ainsi, pour lui, cette substitution de l'ancien paradigme scientifique par le nouveau, opère une certaine transposition dans le monde scolaire appelée conflit cognitif au moyen de la « situation-problème ». Les situations-problèmes tout comme les documents visuels, sont des dispositifs didactiques interactifs qui sont mises en œuvres ou utilisées dans un espace social ou groupe de classe précis d'où revêtent aussi un intérêt social précis. Il convient ainsi de partir des conceptions initiales des apprenants, les faire évoluer, les transformer et les dépasser en procédant à un remaniement profond du savoir (Giordan, 1994, p112). Par ailleurs, l'intérêt pédagogique ou didactique des images pour l'enseignement de l'histoire au secondaire est qu'elles sont visuellement plus attractives et qu'elles sont aussi des canaux par lesquels certains messages sont transmis sans avoir eu recours aux mots. Les images ou tout au plus les documents iconographiques ont donc des fonctions psychologiques ou de motivation et cognitives car contribuent tout comme les documents écrits au développement de la capacité réflexive des apprenants. (L. Saldanha, 2021, p11). Dans le contexte actuel marqué par les technologies de l'information et de la communication (TIC), il est important à envisager de la technopédagogie au secondaire c'est-à-dire, à des pratiques d'enseignement apprentissage qui considèrent à la fois des aspects pédagogiques (méthodes d'enseignement et d'apprentissage, motivation, compétences à développer chez les étudiants etc.) et les aspects technologiques (utilisation de l'ordinateur, du Web, des tableaux blancs interactifs, etc.). (G. Lameul, 2014, p1). La scénarisation des cours d'histoire aux moyens des situations-problèmes et de l'analyse des documents visuels en technologie, revêt sans doute d'un intérêt technopédagogique particulier. En effet, d'après Gilbert Paquette (1999) « le scénario d'apprentissage doit offrir des problèmes à résoudre, des tâches ou des projets génériques à réaliser plutôt que des connaissances à contempler » (p156). C'est dire que le dispositif technopédagogique vise non

pas à faire de l'apprenant un simple contemplatif de ses apprentissages mais plutôt un acteur. Le recours à la technologie facilite l'acquisition des connaissances ou des compétences. Elle offre des possibilités extraordinaires d'accès aux connaissances et de développement des habiletés cognitives supérieures non pas un apprentissage strictement individuel, mais des possibilités de travail en équipe, de projets collectifs, de discussion, d'échanges de groupes en vue d'établir des synthèses de connaissances (G.Paquette, 1999,p133).

1-5-3 Intérêt social

La présente étude est revêt aussi un intérêt social indéniable car il est admis avec Marie Medoni(2016) ,que le sujet qui apprend ne peut construire un savoir qu'en interaction avec les autres, dans la coopération ou en confrontation avec des opinions différents d'où l'idée de conflit cognitif(p2).L'intérêt social que revêt ce travail d'étude est perçu sous le prisme de l'usage des programmes d'études en histoire par les stratégies didactiques et les situations-problèmes dans un contexte de techno-pédagogie et à leur contribution à la construction des représentations des apprenants ainsi qu'à leur acquisition de compétences au secondaire. La nouvelle vision de l'école camerounaise a pour principal objectif, d'intégrer le jeune apprenant dans son environnement immédiat. Ce terme « intégration » est réitéré dans les préfaces des programmes d'études du secondaire en vue de montrer que les enseignements se veulent désormais contextualisés tenant compte à la fois des réalités sociales et culturelles de apprenants susceptibles de les outiller à pouvoir résoudre les problèmes quotidiens auxquels ils seront confrontés. Cette vision à la fois sociale et culturelle de l'école camerounaise est réaffirmée dans les propos de Belinga Bessala (2006) car pour lui : « les programmes d'enseignement sont déterminés par un ensemble de paramètres culturels, socioprofessionnels, anthropologiques, philosophiques et politiques de chaque société »(p107). Etant donné qu'au-delà des nouvelles approches pédagogiques qui sont adoptées dans le système éducatif camerounais, il convient de relever que les nouveaux programmes d'études tiennent toujours compte des réalités socioculturelles du pays dans toutes ses composantes.

Les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels font partie des instruments de co-construction des représentations des apprenants en histoire notamment. Et ces représentations revêtent non seulement une dimension cognitive mais aussi sociale. Les représentations cognitives renvoient aux structures mentales ou schèmes (Piaget cité par V. Besnard-Burban,2012,p7).Alors que les représentations sociales sont définies par Jodelet(1989) comme « une forme de connaissance socialement élaborée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune »(p53).L'intérêt de notre sujet

de recherche est donc trilogique. A la fois scientifique, pédagogique, didactique et social. Il est nécessaire pour nous de donner outre son intérêt, mais aussi circonscrire de notre réflexion dans un cadre spatial et temporel bien délimité.

1-6 Délimitation thématique et spatio-temporelle

1-6-1 Délimitation thématique

La délimitation thématique est sans doute capitale en recherche scientifique car elle permet de bien circonscrire nos travaux de recherche dans une thématique originale et en vue d'éviter de sortir de son champ d'investigation. Elle ne suffit pas au regard de la complexité de ce dernier ; il convient de l'accoler à un cadre spatial et temporel précis. Nos travaux de recherche s'inscrivent dans le cadre d'une thématique bien précise. Celle de l'enseignement-apprentissages des contenus des programmes d'études des classes de 6^{ème} et de 1^{ère} Année par des stratégies didactiques et des situations-problèmes pour la construction des représentations des apprenants en histoire au secondaire. Cette thématique a bien évidemment des visées praxéologiques innovantes. Concrètement, il convient de montrer comment les stratégies didactiques et des situations-problèmes contribuent à la construction des représentations des apprenants en histoire. La mise en pratique des contenus des programmes d'étude selon le paradigme pédagogique qu'est l'APC aux moyens des stratégies didactiques et des situations-problèmes, est une thématique complexe sur le plan praxéologique car c'est une réflexion autour de l'enseignant, l'apprenant et le savoir. L'APC opère un changement cognitif qu'on a sur l'acquisition des savoirs ou des compétences car la conception du savoir pédagogique est celui de l'acquisition des compétences par l'apprenant, constructeur de ses apprentissages. Ce paradigme pédagogique démontre en définitive que le savoir pédagogique est indissociable avec les compétences. (Bath,2005,p161).La compétence est donc à la fois le but et la finalité curriculaire car elle est un concept intégrateur car prend en compte à la fois des contenus, les activités à exercer et les situations dans lesquelles s'exercent les activités. Cette thématique a ainsi pour point focal la construction ou co-construction des représentations des apprenants aux moyens des dispositifs didactiques tels, les stratégies didactiques et des situations-problèmes. Elle tire ses fondements sur le constructivisme Piagétien qui considère l'apprentissage comme une modification des représentations ou conceptions initiales des apprenants qui consiste à « construire un savoir à partir de ce que l'on sait déjà »(J.PAstolfi et P. Faivi, 1993,p104).Cette assertion suppose que l'apprenant n'est pas « une tête vide » comme le prétendait les défenseurs de la méthode transmissive. Au contraire, l'apprenant possède déjà des connaissances antérieures qui peuvent être erronées ou

non. C'est donc grâce à des stratégies didactiques considérées comme des « capsules pédagogiques ». (V. Quanquin et al, 2019,p481) et des situations-problèmes que l'enseignant peut mieux déconstruire et reconstruire les représentations de ses apprenants.

Les dispositifs didactiques comme les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels numériques sont un exemple palpable d'interstructuration des savoirs. Cette idée est fortement défendue par Louis Not qui reconnaît certes que le processus d'individualisation ou d'auto-structuration des connaissances est fondamental. Mais, le sujet est un être social en relation avec les autres. D'où la nécessité de partir de procéder à une intervention didactique qui privilégie l'interstructuration des savoirs dans le but de construire ou co-construire les représentations des apprenants en histoire lors des apprentissages ou les évaluations. Ces représentations étant ainsi perçues comme des schèmes, des croyances, des schémas explicatifs ou des connaissances antérieures des apprenants. Ces représentations peuvent être erronées ou non et seront déconstruites et reconstruites par l'enseignant. Les représentations erronées ne sont plus considérées comme une faute ou une déficience intellectuelle comme nous l'avons mentionné plus haut, mais un moyen facilitant l'apprentissage. La situation-problème tout comme les stratégies didactiques, fait partie des dispositifs de co-construction des représentations des apprenants en histoire notamment. Elle est comprise comme étant, « *une situation-d'apprentissage que l'on propose aux élèves par le biais d'une tâche au cours de laquelle, il faudra dépasser un obstacle qui pourra mettre en doute les représentations initiales des élèves et amenant à la création de nouvelles connaissances pour les supplanter dans les esprits* ». (Karsenty et al, 2008). La situation-problème permet donc de construire les représentations des élèves car elle est une situation d'apprentissage où une énigme est proposée à l'élève et celle-ci ne peut être dénouée que s'il remanie une représentation précisément identifiée ou s'il surmonte l'obstacle. (G.Grataloup et al,1994,p25). Elle participe ainsi à la construction d'une intelligibilité globale des faits sociaux car elle engage l'apprenant à s'approprier un problème scientifique et social ou à s'engager à la résolution du problème en opérant un dépassement du sens commun pour susciter l'intérêt et favoriser l'apprentissage (G.Grataloup et al, 1994,p26).

1-6-2 : Délimitation spatiale et temporelle

Notre étude a été menée respectivement dans deux établissements d'enseignement secondaire à savoir le Lycée Général Leclerc(LGL) et le Lycée Technique de Bafia (LYTEBA).Le premier est inéluctablement un établissement de l'enseignement secondaire

général. Nous nous sommes proposé de choisir comme espace, les classes du premier cycle d'enseignement secondaire général précisément de 6ème. Créé le 21 octobre 1952 avant l'indépendance du Cameroun français par Louis Paul Ajoulat, autrefois Secrétaire d'Etat à la France d'Outre-mer. Le Lycée Général Leclerc a pour actuel Proviseur, M. Fouda André, 24 Censeurs, 17 surveillants généraux et 28 enseignants d'Histoire-Géographie. Son personnel administratif assez considérable le classe parmi les meilleurs établissements scolaires publics du Cameroun en termes de résultats ou taux de réussite.

Le Lycée Technique de Bafia quant à lui, est un établissement d'enseignement secondaire technique situé en plein cœur du Département du Mbam et Inoubou dans l'arrondissement de Bafia. Créé en 1992, c'est le plus ancien des établissements d'enseignements secondaires que comporte cet arrondissement. Il est constitué d'un personnel administratif et d'enseignants considérables. A la tête, un chef d'établissement du nom de Kadji Ali Honoré, 05 censeurs repartis ainsi qu'il suit : 02 censeurs industriels, 02 censeurs STT et un censeur des enseignements généraux. Les activités pédagogiques sont conduites par ces censeurs suivants les départements respectifs. Le département d'histoire qui nous intéresse, est constitué de 07 enseignants d'Histoire-Géographie qui comporte 03 enseignants titulaires ou formés et 04 enseignants vacataires. C'est un établissement d'enseignement technique constitués outre des censeurs industriels et commerciaux comme nous l'avons mentionné plus haut, mais aussi des Chefs de travaux qui sont au nombre de trois chargé du suivi de la mise en pratique des enseignements professionnels en enseignement technique. Ceux-ci interviennent principalement dans les cas des pratiques professionnelles en enseignement technique en vue d'assurer le suivi de ces enseignements pratiques dans les ateliers de formation et la gestion du matériel ou la matière d'œuvre pour une utilisation équitable et rationnelle par tous les enseignants ou apprenants concernés. Il est important de mentionner que c'est au Chef de travaux de recenser tous les besoins en matière d'œuvre des enseignants ou des apprenants en vue de les soumettre au chef de l'établissement qui va chercher les voies et moyens pour s'en procurer. (Entretien avec M.MM. Chef de travaux industriels, le 13 novembre, 2021).

La problématique est l'un des éléments très importants dans un travail de recherche scientifique ; la problématique est considérée comme le socle car elle permet de bâtir un travail scientifique. Dans le cadre de notre étude, il importe pour nous de définir une problématique générale qui consiste pour l'essentiel à se poser la question de savoir, comment l'enseignement-apprentissage de l'histoire par les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels à l'heure du numérique contribue à la co-construction des représentations

des apprenants en histoire ? Cette question considérée comme le fil conducteur de nos travaux, a été également soutenue par les questions centrales et secondaires, l'objectif, l'intérêt de l'étude. C'est grâce à la problématique basée principalement sur l'identification du problème, et les questions de recherche, que l'on peut mieux de donner les grandes orientations du travail et son bien-fondé. Elaboration d'une problématique ainsi que de ses éléments associés ont pour finalité, d'aboutir à l'objectivité scientifique. Toutefois, ces éléments seuls ne pourront suffire, il convient de circonscrire le cadre théorique et conceptuel qui consiste à s'inspirer d'une approche ou théorie ainsi que des hypothèses qui contribueront à rendre un travail de recherche scientifique.

CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE

Le cadre théorique concerne principalement les théories, les approches à travers lesquelles l'on s'est inspiré à meubler les grandes articulations de notre travail de recherche scientifique. Pour ce faire, nous avons trouvé judicieux de procéder d'abord à l'analyse conceptuelle du thème d'études puis à la définition des approches théoriques sur lesquelles nous avons basé nos analyses et enfin la revue scientifique de la littérature viendra en amont pour rendre notre travail de recherche plus scientifique et original.

2-1- Analyse conceptuelle du thème d'étude

Cette sous-partie se consacre essentiellement à l'analyse conceptuelle des termes du thème d'étude. Elle vise à clarifier les termes clés de notre thème d'étude. Elle se propose ainsi de définir ces termes de manière à mieux appréhender le sujet et à meubler ses différents axes. Sur ce, les termes suivants font l'objet de cette analyse.

2-1-1 Enseignement

L'enseignement est un terme dont l'étymologie latine signifie « *insignare* » c'est-à-dire, un signe, une trace ou une marque. D'après le dictionnaire d'enseignement *La Toupie*, l'enseignement est « l'action ou la manière de transmettre des connaissances ou des savoirs nouveaux ». L'enseignement est donc l'action de transmettre des connaissances ou savoirs à un élève (instruire et endoctriner tout en respectant certaines règles). Pour Legendre, l'enseignement est un « processus de communication en vue de susciter l'apprentissage. ». C'est encore un ensemble d'actes de communication et de prises de décisions mises en œuvre intentionnellement par une personne ou un groupe de personnes qui interagit en tant qu'agent dans une situation pédagogique ». (Legendre, 1993, p507). Selon Marguerite Altet (1997) « l'enseignement couvre donc deux champs de pratique. Celui de la gestion de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'élève, domaine de la didactique. Celui du traitement et de la transformation de l'information en savoir par la pratique relationnelle et l'action de l'enseignant en classe par l'organisation de situations pédagogiques pour l'apprenant, c'est le domaine de la pédagogie » (p11). L'enseignement est considéré comme une tâche ou comme une mise en œuvre d'une tâche et la mise au jour de l'intentionnalité. A ce titre, la notion d'enseignement est perçue par les psychologues du

développement comme une théorie de l'esprit et de l'intentionnalité car pour eux, enseigner porte sur l'attribution de buts et de savoirs. L'activité d'enseignement est à cet effet chargée d'intentions liées à l'apprentissage des élèves. Scheffer indique qu'il existe deux acceptions au terme « enseigner ». Premièrement, enseigner, est une intention car le professeur essaie d'enseigner un contenu à des élèves sans pour autant qu'on soit sûr du succès de son activité. Cette intention se réalise au sein d'un établissement au sein d'un établissement scolaire au moyen d'un programme scolaire. Deuxièmement, enseigner c'est viser un succès, une performance. Ryle va ainsi démontrer que l'enseignement est à la fois une tâche ou une performance (Ryle, 1978). L'enseignement est tout naturellement associé à l'apprentissage. Car comme le réaffirme si bien B.Morin et M.St-Onge (1987) « tout ce qu'on enseigne, on enseigne toujours pour que l'élève l'apprenne » (p36).

2-1-2 Apprentissage

L'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire. (D'après J.P. Cuq, 2003, p22). Vienneau (2011) définit l'apprentissage comme un « processus interne, interactif, cumulatif et multidirectionnel par lequel l'apprenant construit activement ses savoirs (p10). L'apprentissage est un processus qui permet à l'apprenant de créer des savoirs pour pouvoir penser et agir en faisant de tout sujet un auteur du savoir (Beillerot, 1989, p202). L'apprentissage est « un acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet... Acquisition des connaissances et développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs qui s'ajoutent à la structure cognitive d'une personne » (Legendre, 1993). La définition du terme apprentissage varie ainsi selon les différentes approches d'enseignement-apprentissage. L'approche transmissive considère l'apprentissage comme une transmission des connaissances par l'enseignant et par leur acquisition ou réception par les apprenants qui se doivent de les mémoriser et les restituer fidèlement en vue d'atteindre les objectifs fixés. Le béhaviorisme, théorie de l'apprentissage de l'américain Watson (1913 cité par P.Maubant, 2004,), repose sur une manifestation observable de la maîtrise d'une connaissance qui permettra de s'assurer que l'objectif visé est atteint. Elle est le fondement de l'enseignement programmé et de la pédagogie par les objectifs (PPO) (pp7-38). La conception béhavioriste de l'apprentissage consiste donc à être capable de donner une réponse juste ou adéquate par rapport à l'objectif fixé. Tout comme le modèle transmissif, les béhavioristes considèrent l'erreur comme grave car ils estiment que la

présence de l'erreur signifie qu'il n'y a pas eu apprentissage. D'où l'objectif principal de l'enseignant est d'éviter à tout prix que les apprenants commettent des erreurs.(Fayol, 1995). Toutefois, cette théorie est réduite au conditionnement (Stimuli-Réponse). Elle ne reconnaît pas les conceptions initiales de l'apprenant dans le processus d'apprentissage.

Le courant cognitiviste définit l'apprentissage comme un processus interne qui implique la mémoire, le raisonnement, la réflexion, l'abstraction, la motivation et la métacognition. L'apprentissage est pour les cognitivistes perçu comme un processus de traitement des informations. (Tardif, 1992). Ce traitement de l'information se fait au niveau de la mémoire à court terme et perdure dans la mémoire à long terme. Pendant ce processus, les connaissances conceptuelles ou déclaratives sont créées pendant l'interaction de l'apprenant avec son environnement. Les erreurs sont considérées par les cognitivistes comme un processus mental incomplet ou inadéquat au type de problème rencontré (Fayol, 1995). Ces deux modèles cités précédemment, ne perçoivent l'erreur en apprentissage que sous l'angle négatif. En revanche, les approches constructivistes et socioconstructivistes considèrent l'apprentissage comme une construction de l'apprenant ou une co-construction entre l'apprenant et son enseignant. Acquérir des connaissances pour les constructivistes suppose l'activité des apprenants, une activité de manipulations d'idées, de connaissances, de conceptions. Pour Piaget(1923 cité par G.Noeltin,1977), 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(p36).Avec le modèle constructiviste, les erreurs ne sont condamnables, mais des moyens par lesquels l'apprenant peut accéder à la connaissance.

2-1-3 Situation-problème

Pour Guy Brousseau(1998), « Une situation est l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve, et des relations qui l'unissent à son milieu » (p2). Les situations didactiques font ainsi référence à l'environnement de l'élève mis en œuvre et manipulé par l'enseignant ou l'éducateur. « Ce sont des situations où se manifeste directement une volonté d'enseigner »(G.Brousseau, 1938, p2).Elles incluent les « tâches ou les actions qu'une personne pose en se référant à ses connaissances, aux ressources et aux contraintes de la situation... ».Les situations d'apprentissages sont définies d'après Faerbe (2003) « comme un ensemble de conditions et de circonstances susceptibles d'amener une personne à construire des connaissances »(p4). Elles sont liées à la notion d'obstacle didactique. Il existe ainsi plusieurs types de situations d'apprentissages au rang desquelles, les situations-

problèmes et les situations de résolution des problèmes. A Dalongeville et M.Huber (2000) définissent la situation-problème comme l'« espace organisé de productions de nouvelles représentations et de nouvelles capacités en vue du progrès à réaliser » (p14). La situation-problème est issue de la théorie de l'apprentissage appelée constructivisme. Elle fait émerger les difficultés de l'élève ou des réussites spontanées non construites. En confrontant l'élève à un problème à résoudre, elles revêtent alors plusieurs formes telles, une situation déclenchant ou le « déclencheur » qui permet d'entrer dans un processus d'apprentissage. La situation-problème va donc permettre aux élèves de prendre conscience de leurs représentations et leur construction exige ainsi à l'élève de remanier une représentation-obstacle ou de s'approprier un problème scientifique et social (A.M. Grataloup et al, 1994, p26). Elle s'apparente à la situation de résolution de problème (SRP) dans la mesure où elle pose un problème et met l'élève en confrontation avec les autres dans le but de construire activement une ou des réponses nouvelles. Pour Clément Partoune (2002), la situation-problème est « une tâche concrète à accomplir dans certaines conditions qui supposent que les personnes franchissent un certain nombre d'obstacles pour y arriver » (p2).

2-1-4 Les documents visuels

La définition du terme document est plurielle et complexe. Pour mieux la cerner, il convient de partir de la perception ancienne, en vue d'aboutir à sa nouvelle perception. Ainsi, pour certains théoriciens de l'école méthodique du XIX^{ème} siècle, comme Charles Victor Seignobos, « un document est une trace laissée par un fait - ces traces peuvent-être de deux espèces, directes ou indirectes ». Les traces directes sont des objets dits matériels anciens comme un bâtiment, une machine etc. qui peuvent servir pour faire connaître directement l'activité pratiquée par les hommes anciens. Les traces indirectes sont les écrits. Ainsi, la conception ancienne de l'histoire reconnaît en elle trois principales sources visant à aboutir à la connaissance des faits historiques. Il s'agit des documents écrits, de l'archéologie et de la tradition orale. (Joseph Ki-Zerbo, 1984, p25). Les documents sont donc définis par Charles Victor Langlois et Charles Seignobos (1992) comme des « traces qu'ont laissées les pensées et les actes des hommes d'autrefois ». (C.V. Langlois et C. Seignobos, 1992, p20).

La nouvelle perception du document a un lien étroit avec le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication. A cet effet, un document est défini comme, « toute connaissance mémorisée, stockée sur un support fixé par l'écriture, ou inscrite par un moyen mécanique physique, chimique ou électronique ». (S. Abiteboul cité par

G. Gallezot, 2006, p2). C'est dire que le document est aujourd'hui perçu comme un support d'information stockée ou mémorisée qui peut se présenter sous sa forme physique, électronique ou numérique. Les documents visuels sont des représentations figuratives, matérielles et analogiques. Ces représentations matérielles peuvent être des objets réels tangibles, les photos, les dessins etc. Bahri Ibtisseme (2016), après avoir reconnu que le terme image est doté de multiples acceptions ou recouvre plusieurs emplois dans divers domaines, le définit en partant de son étymologie. Ainsi pour lui, le terme image vient du latin « imago » qui signifie, « reproduction inversée qui est une surface polie donne d'un objet qui s'y refléchi ». (p1).Les documents visuels tels, les images, les photos font ainsi référence aux sources iconographiques en histoire .

2-1-5 Dispositifs

Nous entendons par dispositif, un ensemble cohérent constitué de ressources (matérielles et humaines), de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but .Le but d'un dispositif pédagogique est de faire apprendre quelque chose à quelqu'un ou de permettre à quelqu'un d'apprendre quelque chose.(Lebrun,2011).Les ressources et des contenus à apprendre constituent les éléments d'ingénierie pédagogique.(M. Lebrun et C.Batier,2016).Un dispositif est un élément principal d'un système sans lequel ce dernier ne peut fonctionner. Un dispositif pédagogique met à la disposition d'un scénario pédagogique des moyens logistiques et des ressources (techniques, humaines etc). Un dispositif est considéré comme « une articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques ». (Weisser, 2007).

Les dispositifs didactiques se distinguent grâce à leur extension du milieu d'apprendre, espace que l'élève est appelé à explorer pour construire le savoir visé, et par la diversité de leurs méthodes d'enseignement. (M.J. Mossuet al, 2003). La mise en œuvre d'un dispositif d'enseignement, se réfère à un modèle socioconstructiviste interactionniste des apprentissages. Un dispositif d'enseignement de type socioconstructiviste fournit les instruments et les moyens, agit en stimulant la motivation pour apprendre. (B.Verba.et W. Kamen ,1998). Les dispositifs technologiques désignent, « un ensemble intellectuel, technique ou matérielle ayant pour fonction d'assurer la réalisation d'un projet et définissant, le rôle des acteurs, des outils associés et les étapes nécessaires pour la réalisation d'une tâche préalablement identifiéeLes dispositifs technologiques s'opèrent ainsi dans un environnement informatisé ».(Cuq et al, 2003).L'on les classe généralement dans le cadre des

situations a-didactiques à cause de leur double fonction instrumentale et pédagogique. (B.Coulibaly, 2010, p10).

2-1-6 Co-construction

Le terme co-construction, est dérivé de « construction » qui est défini d'après le dictionnaire français Larousse comme une action de bâtir, élaborer, forger, imaginer. La co-construction est donc le fait de construire en commun, de co-inventer, de co-concevoir. (C. Géard, 2010,p). La co-construction stipule que le sujet qui apprend ne peut construire un savoir qu'en interaction avec les autres, dans la coopération, en confrontation d'opinions différentes : c'est le conflit sociocognitif. La co-construction renvoie à une problématique commune à différents champs (travail social, développement territorial, management, écologie etc.) et qui est aujourd'hui l'objet d'une forte reconnaissance sociale.(M.Foudriat,2019).D'après Flavie Deprez(2015), « ce terme sert à mettre en valeur l'implication d'une pluralité d'acteurs dans l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet ou d'une action »(p2)..C'est un processus par lequel des différents acteurs confrontent leurs points de vue et s'engagent dans une transformation de ceux- ci jusqu'au moment où ils s'accordent sur des traductions qu'ils ne perçoivent plus comme incompatibles ».

La co-construction est bâtie sur un apprentissage collectif, des changements cognitifs, la problématique de la pluralité des points de vue, la problématique des jeux de pouvoir et des régulations. La co-construction est un processus coopératif de transformation de points de vue sur la réalité. Il prend source de l'approche socioconstructiviste de Vygotsy(1934). Grâce à sa théorie du développement social encore appelée théorie socio-culturelle du développement cognitif, il suggère que l'apprentissage humain est en grande partie un processus social ; c'est le résultat des activités sociocognitives liées aux échanges didactiques entre enseignant-élèves et élèves-élèves. (N. Elayech, 2010).

2-1-7 Représentations

Les représentations tout comme les conceptions permettent de comprendre le monde qui nous entoure. Toutefois, les conceptions initiales sont des systèmes explicatifs individuels possédés par chacun qui se construisent dès la naissance. Astolfi, J.P et Peterfaivi, B(1993) définissent ainsi les conceptions initiales de « conceptions dont les élèves disposent déjà ».Ce sont les représentations des idées préconçues que l'on a sur un fait, un sujet dans un contexte particulier. Pour Giordan cité par Reverdy(1989), les conceptions sont « un ensemble d'idées

cohérentes, explicatives utilisées par les apprenants pour raisonner face à face à des situations-problèmes »p5.Ce sont des raisonnements naturels ou des conceptions erronées » (Reverdy. C., 2018,pp1-2). Giordan et De Vecchi (1994) définissent une conception comme *un processus personnel par lequel un apprenant structure au fur et à mesure les connaissances qu'il intègre. Ce savoir s'élabore dans la majorité des cas, sur une période assez longue de sa vie, à partir de son archéologie, c'est-à-dire de l'action culturelle parentale, de sa pratique sociale d'enfant à l'école, de l'influence de divers médias et plus tard, de son activité sociale d'adulte.*(p9).Les conceptions individuelles sont relatives à une personne alors que les représentations seraient des idées collectives(Clément,1991,p133). Les conceptions tout comme les représentations sont ancrées dans l'apprentissage. Ces conceptions sont ainsi considérées par Piaget de schèmes des apprenants qui se construisent par étapes ou en fonction du développement cognitif de l'enfant. Pour Vygostsky(1985), la connaissance de l'apprenant est une action sociale ou une construction sociale de l'intelligence.(p7). Les représentations sont donc des idées préconçues ou des connaissances initiales que détiennent les apprenants.(M.Ayrinhac et A.Bru,2019,p6).

D'après Jodelet (1989), « les représentations sociales sont un ensemble d'opinions, d'informations, de valeurs et de croyances sur un objet particulier (p59). Les représentations ont un fondement social et leur origine est très ancienne. C'est en faisant référence à ce concept que le sociologue allemand Emile Durkheim(1898 cité par J.L.Rio,2016) va mentionner l'idée de « représentation collective »(p dans le but d'analyser des phénomènes sociétaux. Ce terme sera repris en psychologie sociale par les auteurs tels, Moscovici dans ses travaux sur la psychanalyse et les images, c'est ainsi qu'il évoque l'idée de « représentation sociale » dans le but de faire transparaître la différenciation intergroupale au sein de la société française de l'après-guerre (deuxième guerre mondiale) sur la base d'enquêtes. En vue d'analyser la manière dont ces représentations se construisent et se modifient, d'aucuns vont employer le terme de stéréotypage ou de représentations de stéréotypes qui sont les représentations de la réalité. (W.Labov,1982 cité par Bernstein.B,1975,p73).Les conceptions sont ainsi qualifiées de représentations car elles désignent « un ensemble d'idées coordonnées et d'images cohérentes, explicatives utilisées par les apprenants pour faire face à des situations problèmes »(Giordan,1989 cité par Reverdy,2018,p2).

2-2 Théories explicatives

Les travaux scientifiques partent d'un cadre théorique et méthodologique bien approprié en vue d'aboutir à des résultats. La théorie encadre les recherches ou des investigations

scientifiques. Elle consiste à faire une rupture avec les présupposés, les idées préconçues, de l'illusion du savoir scientifique pour aboutir à des analyses vérifiées et des résultats probants. C'est dans ce sens que Pierre Gingras et Cotec (2009) définissait la théorie comme étant, « un ensemble de propositions logiquement reliées, encadrant un plus ou moins grand nombre de faits observés formant un réseau de généralisation dont on peut dériver des explications pour un certain nombre de phénomènes sociaux »(Gingras.et Cotec 2009,p109).La théorie explicative en recherche scientifique renvoie au cadre théorique ou à la nécessité pour le chercheur d'utiliser certaines notions, certains concepts, certaines approches caractéristiques d'une « théorie » disponible dans son champ scientifique. (Y.Levian, 2015, p31). Elle donne les précisions sur les méthodes et approches en recherches scientifiques. La réalisation de nos travaux de recherche s'est réalisée aussi aux moyens des approches constructiviste et socioconstructivistes ainsi que de la théorie des situations-didactiques.

2-2-1 Les approches constructivistes/ socioconstructivistes et leurs modèles

Les approches constructivistes et socio- constructivistes qui sont nées dans le but de remettre en cause l'approche béhavioriste basée sur le conditionnement opérant ou sur le comportement, ont fortement contribué à l'élaboration de ce travail de recherche. À cet effet, nous nous sommes inspirés du constructivisme Piaget et du socioconstructivisme de Vygotsky pour mieux expliquer les fondements du paradigme pédagogique qu'est l'APC. L'approche par compétences est basée sur une approche constructiviste et socioconstructiviste.

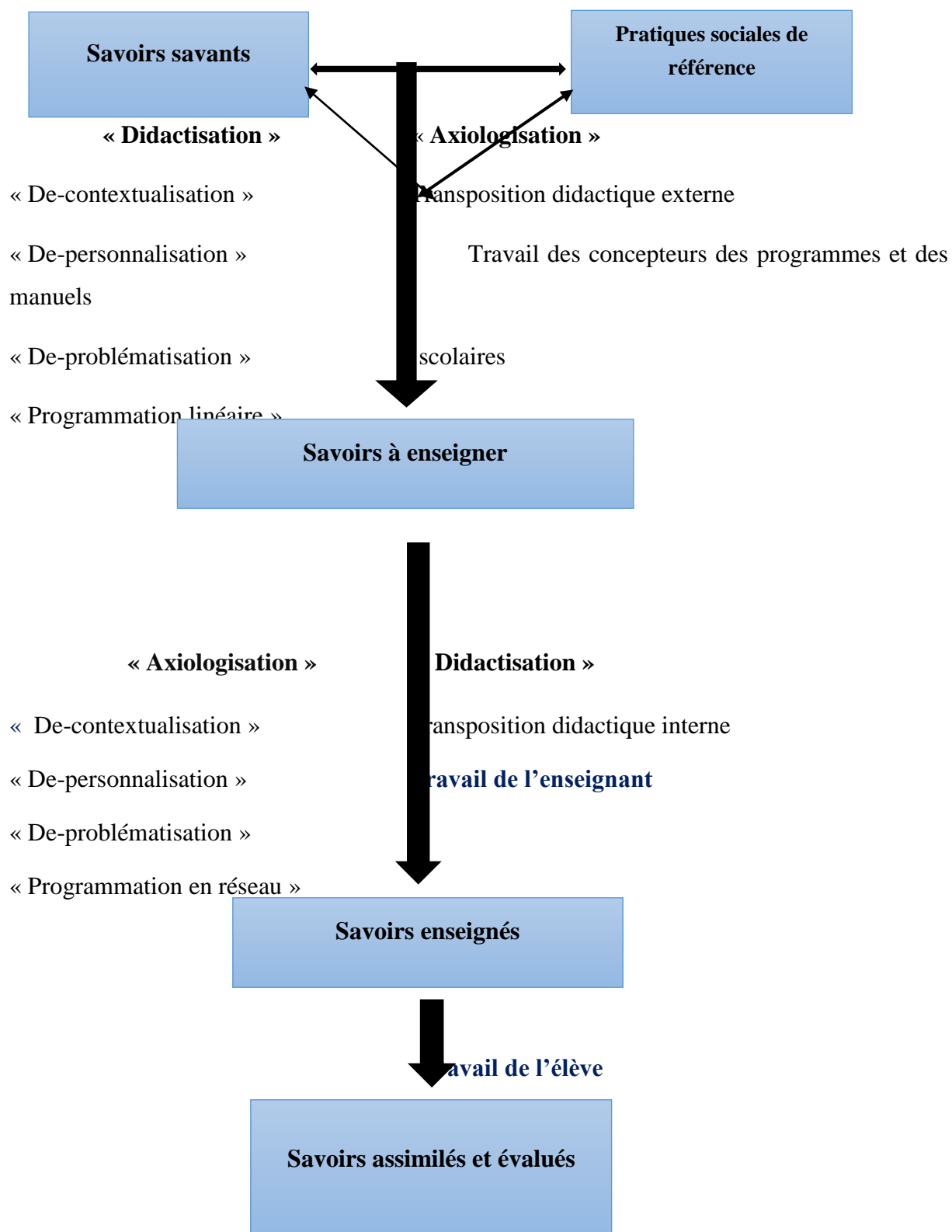
2-2-1-1 Le constructivisme de Piaget

Le constructivisme suppose que l'apprenant en situation construit ses connaissances à partir de son expérience propre. Le constructivisme de Piaget va démontrer que le sujet apprenant connaît un développement cognitif basé l'assimilation qui est l'intégration des stimuli nouveaux aux schèmes existants ; l'accommodation ou l'émergence de nouveaux schèmes du fait de la difficulté d'utiliser à bon escient des schèmes existants ; et enfin l'équilibration qui est la dernière s'accompagne de bonds significatifs. Le constructivisme considère ainsi l'acte d'apprendre comme un accomplissement actif des fonctions cognitives telles que l'assimilation, l'accommodation et l'équilibration. L'assimilation d'une nouveauté n'est possible que grâce aux connaissances dont qu'une personne dispose déjà. Elle ne conduit au nouveau savoir que si et seulement si, il y a aussi accommodation c'est-à-dire, transformation « es connaissances anciennes. (Masciotra, 2005, pp 5-6).Pour Piaget 1969 cité par F. Guillemette et al. (2020) :

L'accommodation est le processus qui consiste à transformer ce qui est déjà connu (les schèmes déjà existants) pour intégrer les informations, pour les apprendre, en quelque sorte. Ainsi, le connu (ou les schèmes qui servent pour l'assimilation des informations) se développe, par la transformation des schèmes existants et par l'élaboration de nouveaux schèmes... Ces schèmes se transforment pour devenir eux aussi plus complexes et plus riches. (p1). L'enseignant favorise donc l'accommodation en proposant de nouvelles informations qui sont en lien avec le connu et en montrant ces liens. Il favorise alors l'accommodation aussi lorsqu'il aide l'apprenant à prendre lui-même conscience des processus qui établissent les liens entre ce qui est connu et ce qui est nouveau. (J. Piaget 1969 cité par F. Guillemette et al. 2020, pp1-2). Et ce processus d'adaptation contribue à son équilibre. Tout apprentissage résulte ainsi d'un processus d'équilibration entre l'assimilation et l'accommodation.

La théorie constructiviste considère qu'apprendre c'est modifier des représentations ou construire un savoir à partir de ce que l'on sait déjà. Elle s'oppose à la méthode transmissive qui considère l'élève comme un individu ayant la « tête vide » auquel il faut tout apprendre. Le constructivisme reconnaît par contre à l'apprenant des conceptions initiales par rapport au savoir ou domaine que l'on souhaite étudier. La théorie constructiviste offre à l'erreur un nouveau statut. Elle n'est plus considérée comme une déficience comme dans les théories précédentes, au contraire comme facilitateur du processus d'apprentissage et devant être mise au cœur des apprentissages. (C. Guyard, 2017, p7). D'après Masciotra (2005), « Le constructivisme prétend qu'une personne construit ses connaissances en action et en situation et la réflexion sur l'action ». (p1). Et cette construction s'opère au niveau des savoirs historiques notamment. C'est dans ce sens que le modèle de transposition didactique de Develay s'illustre comme un moyen ou outil qui facilite cette construction de savoirs facilement assimilables par l'apprenant. Le premier modèle choisi dans le cadre de nos recherches est celui de la transposition didactique de Develay. Son but est de transformer les savoirs savants en savoirs enseignés, savoirs scolaires qui seront facilement assimilables par les apprenants. Plus précisément, il convient à l'enseignant d'histoire de l'enseignement secondaire, de transformer les savoirs savants de la science historique et des grands historiens, en savoirs enseignés facilement assimilables par le jeune apprenant. La figure ci-après se propose de mieux expliciter ce modèle de transposition didactique.

Figure 1: La transposition didactique de Devalay



Source : Michel Devalay(1992), De l'apprentissage à l'enseignement, Paris, ESF, pp15-29.

Cette figure donne des éclaircis sur la tâche qui incombe à l'enseignant d'histoire au secondaire qui est celle de transformer les savoirs savants historiques en savoirs enseignés qui seront facilement assimilables par l'apprenant. La transposition didactique selon Develay oscille donc entre activité d'axiologisation et didactisation qui consiste donc à transformer les connaissances générales ou savoirs savants en contenus enseignés et il convient à l'apprenant lui-même des assimilés. Pour mieux percevoir l'efficacité et la pertinence de la nécessité d'opérer une transposition didactique des savoirs savants historiques en savoirs scolaires (facilement assimilables par les apprenants, Martineau(1999) va ainsi proposer un modèle de transposition didactique des contenus historiques en savoirs historiques scolaires qui seront exposés dans les programmes d'études (p26). Il a ainsi établi un distinguo entre un historien et enseignant d'histoire en vue d'éviter toute forme de confusion entre ces acteurs de l'enseignement. Pour lui, « les Historiens sont les professionnels de la discipline historique et par conséquent, détiennent la responsabilité d'élargir leur champ d'investigation à travers la quête de la vérité historique aux moyens de l'analyse scientifique des différentes sources d'information » (R. Martineau, 1999, p26). En revanche, l'enseignant d'histoire au secondaire n'a pas pour premier rôle de transformer ses jeunes apprenants en Historiens mais de les aider à se procurer des outils et de créer des conditions, des dispositifs nécessaires à leur formation ou apprentissage de manière qu'ils puissent eux-mêmes construire leurs savoirs leur permettant de résoudre les problèmes auxquels ils seront confrontés dans la vie quotidienne. Martineau les savoirs scolaires comme étant « un savoir conceptuel curriculaire » (Martineau 1997, p98).

Toutefois, il est important de mentionner que l'enseignant d'histoire au secondaire ne devrait se dissocier des méthodes et techniques propres à la science historique notamment l'utilisation et la diversification des sources historiques (orales, écrites, matérielles etc) lors de la conduite des activités pédagogiques. La scientificité de l'histoire est certain car il convient de faire une transposition des savoirs historiques vérifiées et vérifiables à travers une analyse rationnelle des sources d'information pour extraire la vérité historique. Ces propos sont résumés dans cette phrase de Engelbert Mveng(1985) « l'histoire aujourd'hui une science sans doute, c'est-à-dire l'effort d'exactitude est menée pour cerner les faits à la lumière de la connaissance critique et rationnelle »(p300). Toujours dans le même ordre d'idée, Anne Leroux propose de construire les savoirs à travers la multiplicité des sources écrites et orales en vue d'évaluer leur fiabilité et leurs limites. (Anne Leroux 2004, p37). Le constructivisme insiste alors sur structuration des connaissances(Masciotra, 2005, p9). Cette structuration des

savoirs est également reconnue par l'approche socioconstructiviste de Vygotsky qui, partant du postulat selon lequel, l'« apprendre...se fait toujours dans un cadre socioculturel.

2-2-1-2 Le socioconstructivisme de Vygotsky

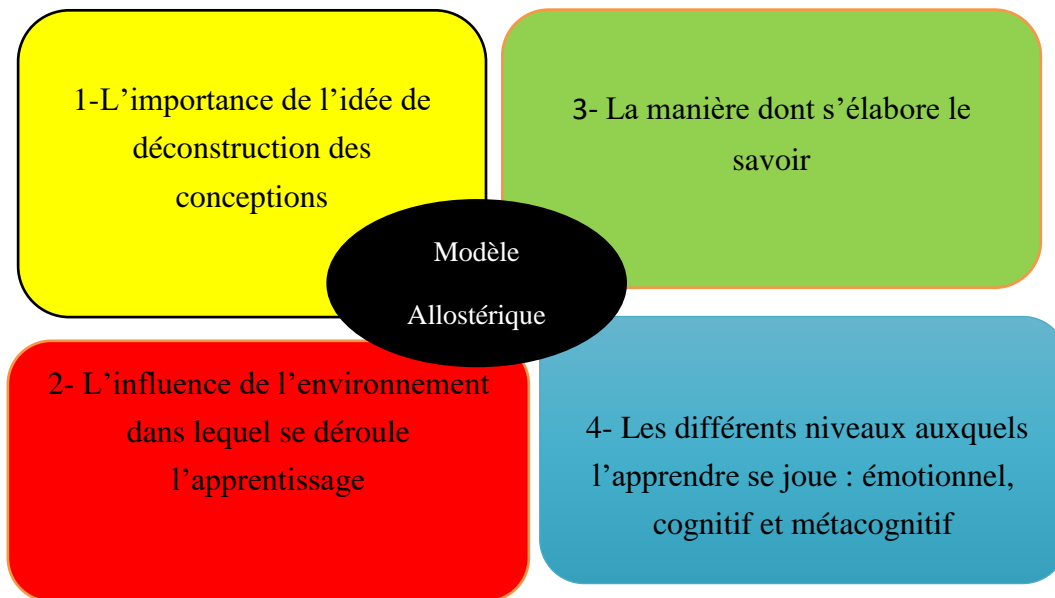
Le socioconstructivisme de Vygotsky quant à lui prend ses sources sur le constructivisme mais il met un accent particulier sur l'action pédagogique pour stimuler le développement intellectuel de l'apprenant dans son milieu ou environnement social immédiat. Selon Vygotsky (1934 cité par B.Shneuwly et J.P.Bronckart,1985,p95), l'apprentissage n'est pas une simple adaptation au milieu. Pour lui,c'est en transformant son milieu que l'homme se transforme lui-même. Cette transformation permet donc à l'individu d'atteindre ainsi à l'aide des outils (outils matériels et techniques, outils mentaux et instruments psychologiques), d'atteindre la zone proximale de développement(ZPD). (Lev Vygotsky,1934 cité par B.Shneuwly et J.P.Bronckart,1985,p95).Le paradigme socioconstructiviste suppose que les connaissances sont construites par les acteurs dans son environnement précis. Dans cette perspective, l'apprenant construit ses savoirs en s'adaptant à des types de situations et en développant ainsi ses compétences.Les théories constructivistes et socioconstructivistes prennent en compte les représentations des élèves encore appelées représentations mentales, ce sont des modèles qui expliquent le monde qui entoure chaque être humain depuis sa naissance dans le but de le comprendre de s'y adapter et d'agir.(C.Guyard,2017,p7).Nous avons jugé opportun d'accoler au socio-constructivisme un modèle d'apprentissage appelé le « modèle allostérique de André Giordan(1994) en vue de comprendre la nécessité de la construction des représentations-savoirs des apprenants qui passe au préalable par le processus de « déconstruction » pour une reconstruction efficiente de ces savoirs.

- **Le modèle allostérique**

André Giordan (1994), après avoir reconnu la place centrale qu'occupent les conceptions initiales des apprenants en didactique, propose ainsi un modèle d'apprentissage : « le modèle allostérique » qui consiste à confronter l'apprenant à des informations nouvelles plus aptes à répondre aux interrogations qu'il se pose. Reconnaisant cependant que ce processus de construction de savoirs n'est pas toujours immédiat car les savoirs peuvent ne pas être compris tout de suite, il reconnaît néanmoins, que ce dernier devrait s'appuyer sur des modèles organisateurs qui vont l'aider à structurer les informations autrement. Raison pour laquelle, l'auteur propose le modèle allostérique car réaffirme-t-

il « apprendre regroupe un ensemble d'activités multiples, polyfonctionnelles et pluricontextualisées ». (A. Giordan, 1994, p113). Cette démarche consiste donc à transformer des questions, des idées initiales, des façons de raisonner habituelles des élèves (p11). Il repose sur quatre piliers fondamentaux présentés de façon simplifiée à travers la figure ci-après :

Figure 2: Les quatre piliers du modèle allostérique, réalisé à partir des travaux de Giordan



Source : Francine Pellaud, « Un modèle pour comprendre l'apprendre : le modèle allostérique » in Romain Pujol, 2021, p14.

Le modèle allostérique privilégie alors quatre piliers fondamentaux ainsi présentés sur la figure ci-dessus entre autres, la déconstruction des conceptions. C'est le premier pilier car Giordan (1994) va l'acte d'apprendre repose sur le processus de déconstruction des conceptions des apprenants (p5). Pour lui, il est donc nécessaire de penser la transformation du savoir comme un processus simultané de « déconstruction-reconstruction » des conceptions, où l'ancien savoir sera transformé et ne céderait véritablement place au nouveau que lorsqu'il apparaît périmé (Giordan, 1994, p5). Le deuxième, quant à lui, est très capital, s'intéresse à l'environnement ou le cadre social où se déroule l'apprentissage. C'est dire que l'environnement influence fortement les apprentissages. Le troisième se base sur la structuration des savoirs ou la manière dont s'élabore le savoir. Le quatrième, le dernier, s'attèle à démontrer que l'apprendre se joue à différents niveaux à savoir : l'émotionnel, le cognitif et le métacognitif. Le modèle allostérique se concentre alors sur la transformation du savoir initial des élèves et l'enseignant joue ainsi le rôle de « metteur en scène du savoir » (R. Pujol, 2021, p14). Ce processus de transformation se produit alors dans un environnement

didactique précis. Francine Pellaud (2021) le définit ainsi comme étant « l'ensemble des éléments et des méthodes que l'enseignant doit mettre à la disposition de l'apprenant pour tenter de favoriser la transformation de ses conceptions » (p3). Il importe alors à l'enseignant de mettre en place des paramètres qui pourront faciliter ce processus de déconstruction-reconstruction des conceptions de ses apprenants. (F. Pellaud, 2021, p5).

Cependant, il convient de mentionner que pour conduire les activités d'enseignement-apprentissage et d'évaluation en APC aux moyens des situations-problèmes et l'analyse des documents visuels, il incombe à l'enseignant de mettre ou de créer au préalable des conditions ou de situations didactiques favorisant la construction ou la co-construction des savoirs historiques notamment. Ainsi, la troisième théorie qui a meublé notre réflexion est celle de l'intervention éducative ou didactique de Yves Lenoir (2009). La théorie de l'intervention éducative de Lenoir fortement inspirée des travaux de Not (1979 cité par Lenoir, 2009) résulte de plusieurs motivations en lien direct avec la dimension professionnalisante de la fonction enseignante (p4). Il présente ainsi de façon succincte neuf (09) avantages du concept d'intervention éducative.

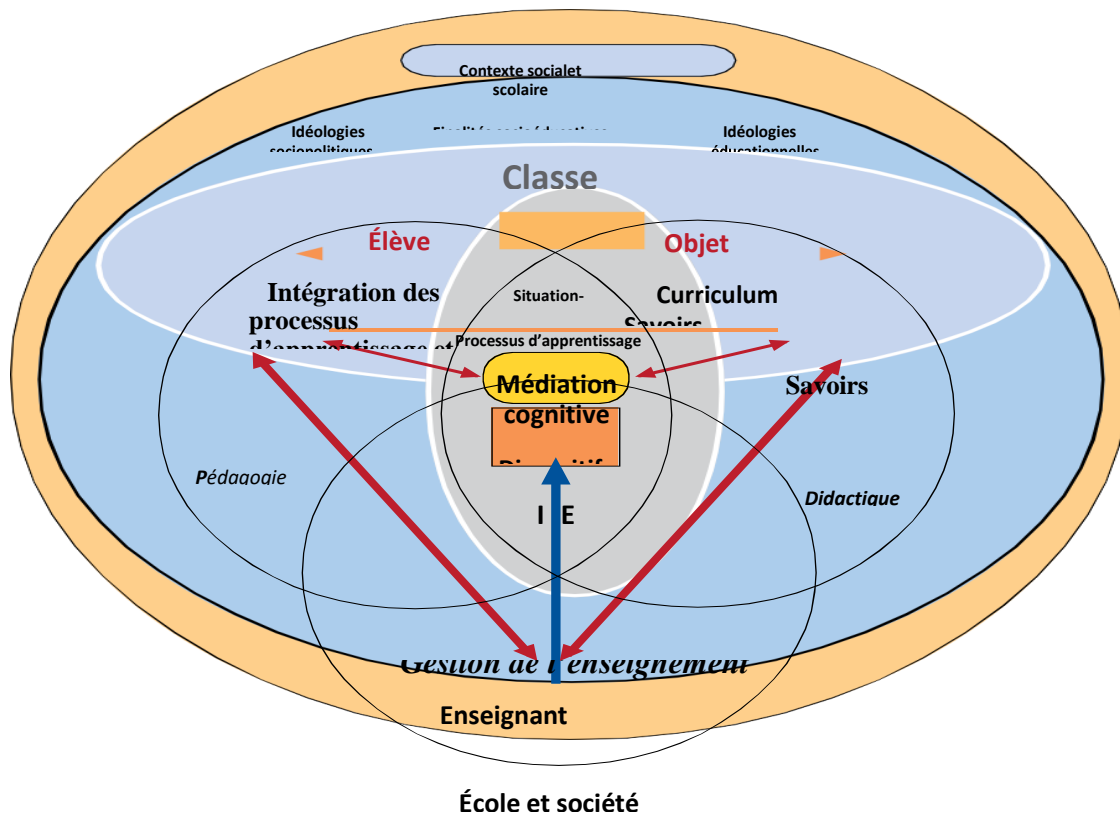
2-2-2 La théorie de l'intervention éducative de Lenoir

Le premier est qu'il est centré sur l'action de l'enseignant orientée dans un rapport interactif (venir entre) vers un ou des sujets apprenants (Couturier, 2001). Deuxièmement, il souligne ainsi la tension dialectique qui s'établit entre les composantes du rapport et impose le recours à des processus médiateurs. Troisièmement, il prend dès lors en compte les composantes qui fondent les interactions entre les sujets apprenants, des savoirs et un ou plusieurs enseignants, ainsi que les processus médiateurs qui les lient dans un contexte socioéducatif et socioculturel spécifique. Quatrièmement, il est centré sur la formation professionnalisante... Cinquièmement, il impose la nécessité de confronter un double rapport, celui à la pratique et celui aux savoirs homologués... Sixièmement, il témoigne parce qu'il implique le rapport d'objectivation du refus d'adhérer à cette tendance traditionnelle qui considère séparément l'acte d'enseignement et l'acte en exergue, d'un point de vue épistémologique, le passage du paradigme de la simplification à celui de la complexité (Morin, 1990). Huitièmement, il traduit la nécessité d'exprimer synthétiquement la complexité de la fonction enseignante, la multidimensionnalité et la multi référentialité de l'agir de l'enseignant par ses rapports aux élèves. Neuvièmement, il s'inscrit... au monde vécu

renvoyant à l'agir régulé par des normes le monde subjectif...et aux dimensions symboliques (de type social, affectif, relationnel etc. (Y. Lenoir, 2009,p4).

Appréhendée sous l'angle praxéologique, l'intervention est donc un agir opérationnel qui exprime ainsi que le soulignent Néliste et Zùniga (1997), « une catégorie générale synthétique regroupant des perspectives, des états d'esprits, des manières de penser et de faire contemporaines ... » (p5). Au plan conceptuel, Lenoir(2009) va ainsi résumer les avantages de la théorie de l'intervention éducative en quelques caractéristiques bien spécifiques. En effet, il va démontrer que l'intervention éducative est complexe, car elle repose sur un ensemble de dimensions enchevêtrées qui influent sur la pratique. Elle est aussi par essence intrusive puisqu'elle s'introduit entre l'élève et les objets de savoirs ; elle est interactive, car elle n'existe que par les interactions qui s'établissent entre les élèves et l'enseignant. Elle est aussi bienveillante ou à une visée positive car il appartient à l'enseignant de bien veiller sur les rapports que les élèves établissent au savoir et de mettre des conditions les plus adéquates possibles. Elle est aussi régulatrice en ce qu'elle s'avère un travail réfléchi et réflexif de rationalisation et de prescription d'une action de régulation finalisée, menée par un acteur (l'enseignant) dans un cadre socialement normé (Couturier, 2001, p78). Par conséquent, elle est fondamentalement interdisciplinaire, sinon « circumdisciplinaire » (Lenoir,2015,p3). L'intervention éducative selon Lenoir(2009) est donc une médiation car elle implique une interactivité pratique et régulatrice entre les sujets objets de savoir prescrits et normés par le curriculum(Lenoir, 2009, p11). Cette médiation est plus visible à travers la figure ci-après :

Figure 3: Cadre conceptuel de l'intervention éducative de Yves Lenoir (2009)



Source : Y.Lenoir , (2009), « L'intervention éducative ,un construit pour analyser les pratiques d'enseignement »,Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation .Vol 12,numéro 1,p25.

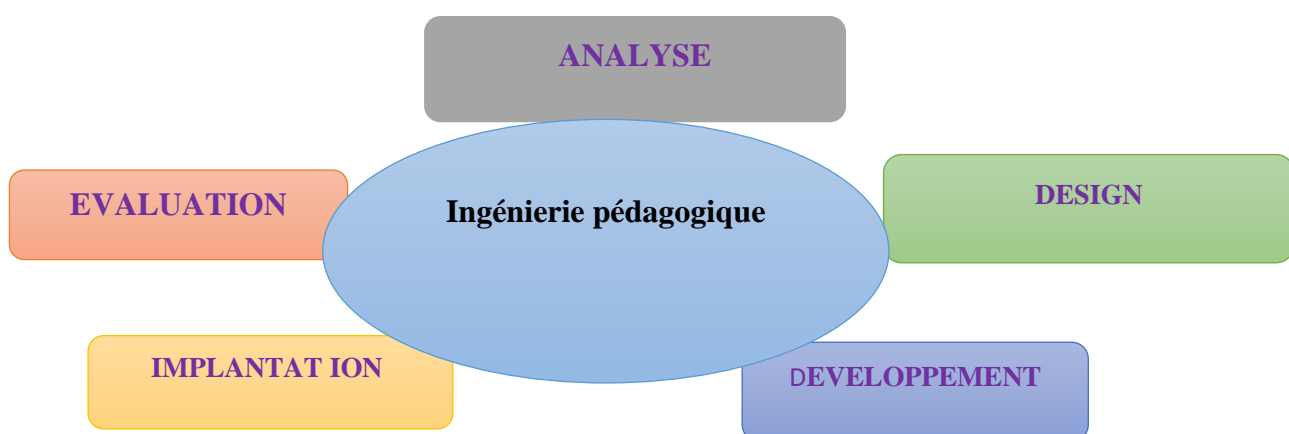
Cette figure proposée par Lenoir(2009) permet alors de comprendre les interrelations qui existent entre l'apprenant et le savoir ou les objets du savoir. L'intervention éducative selon Lenoir(2009), est alors un rapport d'objectivation et ce dernier est indissociable de la médiation sociale et cognitive car elle implique une interactivité pratique et régulatrice entre les sujets apprenants, les objets de savoir prescrits et normés par un intervenant ou enseignant qui devra présenter une posture socialement mandatée. (p11). C'est dans ce sens que Marie Claude Bernard(2014), en faisant référence à cette médiation qui caractérise le rapport au savoir, soutient l'idée de « perspective microsociologique » (p1) qui prend en compte « le caractère social des savoirs et la socialisation de ces derniers ». (Akkari et Perrin, 2006 cité par M.C.Bernard, 2014, p7). Parmentier et Paguay (2002), s'inspirant fortement des situations-problèmes en vue d'amener l'apprenant à agir et à inter-agir avec les autres, vont démontrer que le rôle de l'enseignant est donc d'accompagner l'apprenant dans ce processus de construction de ses connaissances individuelles et de co-construction avec les autres(p2). Un tel outil peut intervenir en formation et, en particulier, pour accompagner les futurs

enseignants dans la préparation de séquences didactiques. Dans ce cas, on peut imaginer de l'utiliser de manière prescriptive, en présentant a priori aux étudiants une liste d'ingrédients qui devraient être intégrés dans leurs séquences didactiques). Mais il vaut sans doute mieux l'utiliser dans un mouvement de va-et-vient entre théorie et pratique, pour apprécier a posteriori la présence et la qualité des différents ingrédients proposés dans une unité de formation (projetée ou réellement mise en œuvre). Il peut d'ailleurs être intéressant pour confronter les points de vue des différents acteurs (étudiant, formateur, maître de stage) à propos d'une même activité didactique et développer ainsi une certaine pratique réflexive et développer les compétences des acteurs en pédagogie.(p13).Toutefois, il convient de s'interroger sur le processus d'acquisition des savoirs et des compétences par les apprenants mis en situation d'apprentissage. Il nous a semblé opportun de faire recours aux approches constructivistes et socioconstructivistes ainsi qu'aux modèles y afférents pour mieux expliciter ce processus d'acquisition de connaissances et des compétences par les apprenants dans un contexte de technopédagogie. Dans le contexte actuel marqué par l'intégration des TIC dans les apprentissages, il nous semble opportun de recourir à d'autres modèles ou dispositifs technologiques novateurs comme le modèle ADDIE.

- **Le modèle ADDIE ou hybride**

Le modèle ADDIE tel que présenté par l'Académie Clermont-Ferrand, est une démarche utilisée en ingénierie pédagogique se résume suivant la figure ci-après :

Figure 4: Le modèle ADDIE pour la conception d'une ingénierie pédagogique hybride



Source : Zierer et Seel(2007) <http://commons.wiki/File:Model-ADDIE-blue.org,p1>.

D'après Zierer et Seel, il existe plusieurs modèles d'ingénierie didactique « Instructional design ». Le plus connu et le plus usité dans le monde est le modèle ADDIE qui repose donc

sur cinq axes fondamentaux. Le premier concerne l'analyse consiste de manière générale à analyser les besoins de la formation en termes d'objectifs généraux, de contenus et de modalités pédagogiques ainsi que le public cible, les moyens disponibles et questionner la pertinence de ce projet. Le second quant lui est dénommé le design s'intéresse à la structure générale du projet et consiste à choisir les objectifs, les contenus, les modalités, les outils ou dispositifs adéquats et scénariser la formation en sous-objectifs pédagogiques notamment. Le développement est la troisième phase appelée phase de médiatisation pour aboutir au contenu structuré suivant le dispositif de formation mis en place. Elle consiste donc à créer les contenus et les activités et à les mettre en forme dans un système d'apprentissage à l'aide des divers outils papier, appareil photographique, traitement de texte, éditeur graphique, logiciel de (programmation etc). L'implantation consiste à implémenter la formation c'est-à-dire, la rendre disponible et la mettre en œuvre à travers l'intégration du dispositif dans une plate-forme de formation à distance où il y aura à la fois des activités collaboratives (partage de documents), interactives et des évaluations, des ressources pédagogiques etc. Le modèle ADDIE accorde un accent particulier au processus interactif de la formation en ligne car l'enseignant ou le formateur a la responsabilité de créer un climat d'échanges interactifs entre les acteurs pour rendre le processus plus attrayant ou captivant répondant aux besoins des apprenants. Ainsi pour Millerand, l'on conçoit les TIC comme des dispositifs techniques cognitifs dont l'approbation se fait en partie par un travail de présentation mentale et d'apprentissage sociocognitif chez l'utilisateur ». L'intégration des TIC en apprentissage se fait généralement dans un environnement coopératif ou interactif. L'évaluation est la dernière qui fait état de l'efficacité et de la qualité du projet de formation et consiste à vérifier si les objectifs fixés préalablement ont été atteints. Il est conseillé de faire à la fois une évaluation quantitative en utilisant les indicateurs quantitatifs à l'exemple du taux de participation et satisfaction des apprenants etc et qualitatifs en mettant en place un questionnaire d'évaluation de la formation pour les apprenants. L'ingénierie pédagogique consiste donc à créer des dispositifs de formation à partir d'une analyse poussée de données entrants à savoir, les ressources disponibles, profils des apprenants, objectifs de formation etc. (Zierer et Seel, 2007, p2). Le modèle ADDIE tout comme les autres modèles mentionnés plus haut à l'instar du modèle constructiviste, socioconstructiviste et de la transposition didactique, ont largement contribué à l'élaboration de notre cadre théorique qui fait partie du fondement scientifique de notre étude. Toutefois, le cadre théorique seul ne saurait suffire pour mener à bien nos travaux de recherche. Toutefois, le cadre théorique seul ne saurait suffire pour mener à bien nos travaux de recherche. Il est aussi capital de faire une revue de la littérature et de d'évoquer les

hypothèses d'étude qui seront vérifiées lors de nos analyses en congruence avec la problématique de recherche mentionnée plus haut.

2-3 La revue de la littérature

La construction de notre travail de recherche s'est faite en grande partie grâce à l'appropriation de certains documents scientifiques. Le premier ouvrage scientifique qui a retenu notre attention est celui de Michel Fabre (1999) dans son ouvrage intitulé, *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Il se propose ainsi de présenter un canevas de mise en application des situations problèmes. Il débute ainsi par la présentation des notions de « problème » et de « situation-problème » (pp156-177) en vue d'établir de prime abord un distinguo entre les deux concepts en vue d'éviter toute forme de confusion entre ces deux termes bien qu'étroitement liés. Il affirme à cet effet que la notion de problème abordée sous l'angle épistémologique, fait référence à trois domaines sémantiques entre autres, l'idée de projet et d'intentionnalité car un problème se caractérise par un but à atteindre ; l'idée de difficulté ou d'obstacle (M.Fabre, 1999, pp156-177). En effet, qui dit problème suppose recherche car entre l'état initial et l'état final, il y a quelque chose qui fait saillance, terme peu explicite auquel l'on associe celui de signification dans la mesure où il est communément admis en apprentissage que l'on affronte le problème parce qu'il est énigme, controversé pour celui qui l'affronte parce qu'il fait sens. Enfin, pour l'auteur, le problème impose d'envisager un savoir comme réponse à une question au regard des perceptions communes reconnues à l'importance à l'école comme « lieu de réponses à des questions que les élèves ne se posent pas. Il termine ses analyses par une question, celle de savoir si les réponses sont vraies ou fausses et elle la question du philosophe Descartes, est-ce résoudre les problèmes ? Toutefois, l'auteur ne précise pas clairement comment mettre en application une situation-problème.

L'article de Jacqueline Bonnard et al (2009), fait ainsi état de la mise en place de nouveaux programmes aux moyens des situations-problèmes dans un contexte de technologie après avoir défini les termes « problèmes » et « situation-problème » qui semblent créer la confusion dans les enseignements et les apprentissages, les auteurs vont proposer une grille d'application de ces situations-problèmes dans les apprentissages. En s'appuyant sur les démarches d'investigation et de résolution des problèmes, il se propose de faire un éclairage théorique sur le concept de situation-problème et de leur mise en œuvre en cours de technologie. La première qualification que les auteurs donnent au terme situation-problème, est une « situation-déclenchante » qui s'appuie sur un fait, un phénomène observable qui

permet d'enrôler l'élève dans un processus d'apprentissage. En vue d'éviter toute confusion entre « situation-problème » et « problème », ils se sont investis à définir au préalable le terme « problème » en affirmant que c'est un concept qui s'appuie sur un constat, une observation et sur un dysfonctionnement. Ils poursuivirent en déclarant que le problème en apprentissage se trouve dans un domaine conceptuel avec lequel les élèves ont assez de familiarité. (J. Bonnard et al, 2009, p2). C'est à la suite de définition du problème qu'ils vont définir par la suite le terme « situation-problème ».

Ces auteurs définissent la situation-problème comme étant :

bien plus qu'une simple accroche, c'est en premier lieu, une situation d'apprentissage à construire avec soin et rigueur aussi bien dans les connaissances ou capacités visées que dans son déroulement. Son objectif est d'instaurer un déséquilibre, un conflit, une divergence entre ce que l'élève croit savoir du problème posé (ses représentations initiales) et ce qu'il constate dans la réalité. Ce déséquilibre (conflit cognitif) provoque un questionnement introspectif. (J. Borrard et al, 2009, p2).

Plusieurs concepts mobilisables dans l'enseignement sont associés à la situation-problème. Il s'agit selon les auteurs la représentation mentale dont la construction fait appel à des connaissances stockées en mémoire et/ou des éléments issus de l'environnement. Puis du conflit cognitif qui est en sorte une confrontation entre la représentation et la réalité. Et enfin, le conflit sociocognitif qui est une confrontation entre les représentations de l'individu en interaction avec les autres (les pairs, les enseignants, les parents etc) et la réalité. La situation-problème se présente alors sous la forme de « l'énigme proposée par l'enseignant en vue de transformer les représentations initiales par l'intégration de nouvelles compétences ». (J. Borrard et al, 2009, p2). Sa mise en œuvre s'appuie sur un fait ou un phénomène observable qui va constituer « le déclencheur » lors des apprentissages ; la question est aussi formulée lors de la mise en œuvre de la situation-problème en s'adressant aux élèves, elle est un défi entraînant une investigation ou une résolution de problème ; le problème se présente sous la forme d'un énoncé court et se trouve dans un contexte assez familiarisés à l'élève ; la problématique peut aussi en découler du problème posé et permet de délimiter le contexte de l'investigation.

Les situations-problèmes font aujourd'hui partie des moyens de références de construction des connaissances des apprenants car confrontent ceux-ci à un problème ou à une situation à affronter pour trouver des réponses nouvelles à ce problème. Mais la question qui

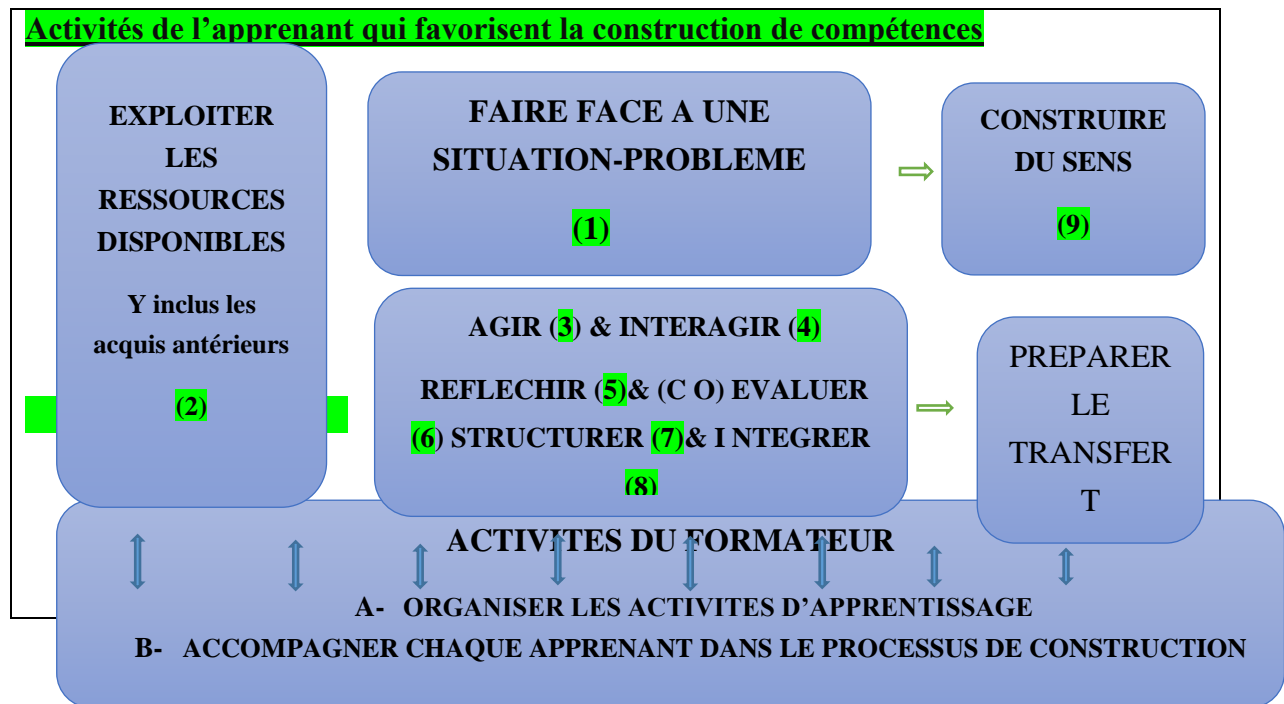
se pose est celle de savoir, comment élaborer une situation-problème ? Guillaume Permingeat (2002) dans son mémoire de Master de Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de formation intitulé « une situation-problème en classe de 6^{ème} » (p1), après avoir présenté les caractéristiques d'une situation-problème, il va par la suite proposer un canevas d'élaboration d'une situation-problème. La première caractéristique est la possibilité pour l'élève de s'engager dans la résolution des problèmes, la deuxième démontre que les connaissances de l'élève ne doivent pas lui permettre de résoudre immédiatement le problème de peur qu'il ne reste figer sur ses anciennes connaissances. La troisième doit lui permettre de décider si une solution trouvée est convenable ou pas ou encore lui permettre de prendre conscience que ses connaissances sont insuffisantes. La quatrième porte sur l'adaptation nécessaire entre la connaissance que l'on désire acquérir à l'élève et la résolution du problème par celui-ci. La cinquième caractéristique porte sur la formulation du problème dans plusieurs registres de connaissances.

Pour élaborer une situation-problème l'auteur propose de façon ramassée trois grandes lignes directrices entre autres :

- Proposer plusieurs questions sur un même thème à chaque élève d'une classe. Ce dernier se doit les approprier et entrer dans la problématique.
- Permettre à ce que les premières questions soient un démarrage pour tous les élèves 'ensemble des questions ne doit pas pouvoir être résolu immédiatement par l'élève. Leur résolution n'est possible qu'après un travail de recherche personnelle de l'élève (individuel ou en groupe).
- Résoudre l'ensemble des activités pour que l'élève soit capable d'accéder à un niveau de connaissance supérieur. (G. Permingeat, 2016, pp4-6). Cependant, le problème qui se pose ici est celui de savoir quelles stratégies utilisées comme co-construire les représentations ou les connaissances des apprenants en situation d'apprentissage de l'histoire ?

P. Parmentier et Léopold Paguay (2002), dans leur article intitulé, « En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de compétence ? Développement d'un outil d'analyse : le COMP.A.S », proposent un modèle de construction de compétences qui s'articule sur différentes facettes des activités d'apprentissages qui favorisent la construction des compétences chez l'apprenant. La figure ci-après permet ainsi de l'explicitier.

Figure 5: Facettes des activités d'enseignement/apprentissage qui favorisent la construction des compétences



Source : Philippe Parmentier et Léopold Paguay,(2002), « En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de compétences ? développement d'un outil d'analyse : le compa.s »,p6.

Ce modèle a eu le mérite de présenter succinctement les activités de l'apprenant qui sont susceptibles contribuer au développement de compétences. Celles-ci se résument sous forme de dix entre autres :

- (1) Faire face à des situations-problèmes ou situations nouvelles et motivantes ;
- (2)Exploiter des ressources mises à la disposition de l'apprenant ou rendus accessibles ;
- (3) et (4) Agir et interagir pour chercher, confronter, analyser, comprendre, produire etc. ;
- (5) et (6) réfléchir et (co) évaluer à propos des processus mis en œuvre et des produits obtenus ;
- (7) et (8) structurer et intégrer pour fixer les nouveaux acquis dans le long terme et les articuler aux acquis antérieurs ;
- (9) et (10) construire du sens et préparer le transfert.

Toutes ces activités visent donc à répondre aux finalités de l'apprentissage par compétences parmi lesquelles, comprendre le monde et mobiliser les compétences acquises dans de nouvelles situations. L'apprentissage repose donc sur la gestion des situations d'apprentissage à l'aide de l'enseignant.

Brandie Wempe(2019) dans son article sur les stratégies pédagogiques nous a permis de comprendre que les stratégies pédagogiques regroupent à la fois les stratégies d'enseignement ou didactiques et les stratégies d'apprentissage. Elle définit les « stratégies pédagogiques comme étant des techniques utilisées par l'enseignant pour permettre aux 'lèves de devenir des apprenants stratégiques et indépendants Elles peuvent servir à motiver les élèves et les aider à se concentrer ; organiser les informations pour les comprendre et les mémoriser, contrôler et évaluer l'apprentissage ». (p2).L'auteur va s'investir par la suite à présenter quelques stratégies pédagogiques et leurs méthodes associées. Il procède par établir un distinguo très significatif entre l'apprentissage direct et indirect. Après avoir démontré que la méthode pédagogique est une composante de la stratégie pédagogique, elle suggère de faire recours surtout à l'enseignement multimédia interactif tel que les travaux dirigés et dissertations. (B.Wempe, 2019, p6)

L'enseignement indirect est une stratégie la mieux adaptée à l'intérieur du milieu d'étude car il s'intéresse à la présentation des concepts, d'abstractions ou de schémas et lorsque le processus d'apprentissage repose sur le questionnement, a pour résultat la découverte. Il permet de susciter en l'apprenant le raisonnement ou l'attitude réflexive. La troisième stratégie pédagogique développée par Brandie est l'enseignement collaboratif interactif. Sa méthode pédagogique stipule que les étudiants acquièrent des connaissances par leurs pair et enseignants/formateurs pour développer des compétences et des aptitudes sociales. (B. Wempe, 2019, p8). Les méthodes pédagogiques associées à cette stratégie pédagogique sont entre autres, les études de cas, observations sur le terrain, visites sur le terrain, jeux, modélisation, exercices, pratiques, travaux pratiques, jeux de rôles, simulations, récits etc.(ibid,p9). Dans le but d'appuyer l'idée selon laquelle, l'enseignement collaboratif est très important en pédagogie, l'auteur présente le schéma de la « pyramide d'apprentissage » ou « cône d'apprentissage » développée par le National Training Laboratory », indique que la plupart des étudiants ne retiennent que 10% de ce qu'ils lisent dans les manuels mais qu'en revanche, ils se souviennent de près de 90% de ce qu'ils apprennent en enseignant aux autres. D'où l'impérieuse nécessité qui se fait ressentie à faire recours à l'enseignement collaboratif ou à un apprentissage actif où l'apprenant ne se limite

pas à la seule écoute d'un cours. Il implique un apprentissage interactif qui privilégie les discussions, les résolutions de problèmes et la participation en classe. (B. Wempe, 2019, p7). Toutefois, l'auteur ne traite de façon assez particulière le cas de l'analyse des documents visuels ou iconographiques.

Marie Claude Larouche(2014) dans son article intitulé, « voir et savoir interpréter des documents iconographiques, de l'affectif au cognitif », débute sa réflexion par une question très pertinente qui est celle de savoir, pourquoi s'intéresser aux documents iconographiques en sciences humaines ? Elle soutient qu'avec l'avènement des moyens audiovisuels, puis du multimédia, d'internet et des médias sociaux, l'image a littéralement envahi le paysage pédagogique (p205). Cependant, il se pose un problème de son utilisation ou de son exploitation en bon escient en pédagogie ou en didactique. Après avoir souligné que la conception des programmes de formation de l'école québécoise au primaire et au secondaire incite l'enseignant à faire vivre à ses élèves une démarche de recherche qui inclut le décodage et l'interprétation des documents iconographiques lors de l'apprentissage de l'histoire, l'auteur réitère l'idée communément connue selon laquelle, les documents iconographiques ont pour valeur de trace du passé et également ce sont des « ressorts attractifs puissants » pour les élèves. (M. Larouche, 2014, pp205-206).Ces documents sont classés ainsi parmi les sources première en histoire. Leur importance en didactique est indéniable. Larouche (2014) démontre alors l'intérêt de l'image autant en contexte d'éducation formelle que non formelle. (p207).Ainsi dans un contexte de classe qui fait l'objet de nos travaux de recherche, l'on note un regain d'intérêt envers l'image considérée comme matériau authentique ou comme support des activités d'apprentissage (Jadouille et al, 2002 cité par M.C. Larouche, 2014, p207).Elle fait une remarque particulière avec le cas des caricatures employées lors des apprentissages dans la mesure où elle réaffirme que « le fait d'exagérer à outrance les caractéristiques physiques des individus, de leur donner les traits des personnages types, d'utiliser différents éléments visuels, dont les symboles... contribue à forger le message visuel ».(p2011). Elle va s'intéresser d'une façon assez singulière de l'interprétation des documents iconographique qualifiées de « précieuses sources historiques ».(Haskell,1995,p.13 cité M.C.Larouche,2014,p206).Après avoir reconnu certes que tout être humain a la capacité d'analyser intuitivement les images qu'il perçoit. Cependant, l'interprétation des représentations visuelles a pris naissance dans une pluralité de disciplines et de pratiques professionnelles, comme l'explique Gervereau (2004,p10).En vue de prouver qu'il est important d'élaborer une technique d'interprétation des images ou les documents

iconographiques, l'auteure dresse ainsi un tableau en vue de présenter clairement les éléments nécessaires qui pourront faciliter cette interprétation. Pour Larouche(2014),il s'agit de : « Déterminer la nature du document, d'établir (ou déterminer) s'il s'agit d'une image de la réalité ou d'une reconstitution ; de repérer le nom de l'auteur et sa fonction ; de repérer la date ou d'autres repères de temps ;de repérer la source ;lire le titre ;décoder le titre ;déterminer le sujet principal ;de décomposer le document en éléments constitutifs ;de déterminer des lieux, des acteurs, des circonstances...d' établir des liens entre des éléments constitutifs, de mettre en relation et comparer l'information tirée de plusieurs documents pour faire ressortir des similitudes et des différences, et pour faire ressortir des éléments de continuité et de changement ». (p213).Cependant, dans cet article, il n'est pas clairement précisé le rôle que joue l'image en didactique de l'histoire.

Julien Eggenberger (2010), dans son mémoire de Master en arts et d'enseignement pour le degré de secondaire I, donne certains éclaircis sur le rôle didactique de l'image. Il part au préalable d'un constat historiquement prouvé que cette discipline a évolué ainsi que des savoirs historiques. En s'inspirant des écrits de François Furet(1971), il soutenait que « l'histoire a connu une évolution assez particulière car elle est passée du paradigme de l'histoire-récit à l'histoire-problème » (p71). Il précise ainsi « l'enseignement de l'histoire ne consiste donc pas en la transmission d'une vérité historique, mais en la construction de discours sur un passé qui ne cesse d'être questionné » (J.Eggenberger, 2010, p5). Il est donc nécessaire d'analyser au préalable les objectifs d'apprentissage en tenant en compte les représentations des élèves, lesquelles peuvent constituer des obstacles aux apprentissages c'est-à-dire des écarts à la pensée scientifique témoignés par les représentations des élèves. (Clerc, 2007).L'étude des images en didactique permet alors de s'introduire dans les imaginaires et les représentations de sociétés à d'autres périodes ou régions (J. Eggenberger, 2010, p6).Toutefois, l'auteur ne nous livre pas assez de précisions sur les moyens à utilisés pour mieux exploiter diverses sources visuelles en histoire dans un contexte du numérique.

Guillaume Zicola (2012), dans son mémoire de Master en métiers de l'Education, de la formation et de l'accompagnement, démontre le bien-fondé de l'image en didactique de l'histoire. Il débute par une affirmation suivant laquelle, « l'image est utile, polyvalente, mais également à double tranchant. L'auteur nous as au préalable fournis quelques éclaircis sur l'importance de l'image en histoire. Il soutient à cet effet que l'image est un phénomène de société ; elle possède ses propres codes et normes contribuant à la lecture pluridisciplinaire ou transdisciplinaire de l'histoire (G.Zicola, 2012, pp4-5). En effet, il souligne ainsi

que « l'image peut devenir un piège sémantique si elle est mal employée, analysée et comprise » (G.Zicola, 2012,p1).Il poursuit aussi en affirmant que « l'image se donne parfois difficilement à sa première lecture...elle peut comporter une dimension cachée, implicite, qui ne nous transcende pas au premier abord » (G.Zicola, 2012, p2). Selon Zicola (2012), « l'exploitation de l'image demande alors un minimum de prérequis en vue de sa lecture »(p5).Dans une future perspective d'enseignement-apprentissage de l'histoire au moyen de l'image, il convient ainsi d'après l'auteur à armer le regard de l'élève et de lui inculquer une culture de l'image notamment en ce siècle du numérique et des TIC(médias, internet, publicité etc).(G. Zicola,2012,p5).Il nous a permis donc de comprendre qu'à cause de sa mauvaise interprétation que naissent les contresens, les erreurs d'interprétation, des lectures unilatérales de l'histoire... (G. Zicola, 2012, p2).Ainsi, le problème réside au niveau de l'importance de l'analyse et de l'interprétation des documents visuels lors des apprentissages.

Lebrun et al(2012) font une précision sur l'importance des documents visuels numériques notamment de la « capsule vidéo » dans les apprentissages(Pour ces auteurs, la capsule vidéo contient une intention pédagogique et est mise au service de la création d'une consigne ludique. Après avoir souligné que l'usage de l'image dans l'ingénierie didactique n'est pourtant pas récent, sa dimension affective fait d'elle d'un support de communication pour les élèves. Cependant, ils mentionnent que ce n'est à partir des années 1970 que l'intérêt pour les images est visible dans les pratiques enseignantes. Les auteurs font un constat suivant lequel, l'image est devenue un médium ou un moyen informatif ; c'est une pratique communicationnelle ne cesse de nos de croître dans les ingénieries didactiques, mais sa prise en charge reste limitée. L'enjeu est donc de former les enseignants et les enseignantes à l'utilisation des images conversationnelles. Ils recommandent ainsi « d'agir sur les images pour les questionner, les travailler et ne plus se contenter d'y voir » (Lebrun et al,2012,p2). Cependant, il convient de s'interroger sur le processus de construction ou de co-construction des représentations des apprenants en histoire à travers ces documents visuels et les situations-problèmes en vue de surmonter les obstacles ou de leur faire acquérir de nouvelles connaissances dans cette discipline.

Jean-Pierre Astolfi et Brigitte Peterfaivi (1993), ont fait une réflexion sur les obstacles didactiques. En effet, ils soulignent qu'il est important de permettre aux élèves de « surmonter les obstacles épistémologiques qui entravent leurs apprentissages et cela constitue également l'un des défis fondamentaux des enseignements scientifiques » (p103). Ils

vont alors démontrer qu'il existe une certaine parenté entre les représentations et les obstacles épistémologiques. Ils affirment également dans ce sens que les représentations définies localement comme le domaine notionnel, ont un double statut. D'abord considérées comme un écart de savoir, et par conséquent, « la représentation constitue le contrepoint du projet didactique. Les représentations ont aussi un statut d'explication fonctionnelle pour l'élève et comme un mode de connaissance parmi d'autres. (Astofi et Peterfaivi, 1993, p60). Toutefois, ils ne proposent pas des modèles didactiques qui pourraient aider l'enseignant à transformer ou surmonter les obstacles des apprenants.

Pour surmonter les obstacles qui résident au niveau de la construction ou la co-construction des connaissances, André Giordan et al(1994), proposent de considérer de prime abord les conceptions des apprenants(p110). Il débute par la définition même du terme conception qui est selon André Giordan (1994), « la structure de pensée sous-jacente qui est à l'origine de ce que l'élève pense, dit, écrit ou, dessine »(p110). Par conséquent, l'apprendre est un processus de transformation des questions, des façons de raisonner habituelles des élèves.(A. Giordan et al,1994,p111). Il est important donc de partir des conceptions initiales des apprenants, les faire évoluer, les transformer et les dépasser. (A. Giordan et al, 1994, p113). Ils reconnaissent toutefois qu'il n'est pas aisé de transformer ou de « détruire » les conceptions initiales des apprenants. En effet, il ne suffit pas que l'apprenant prenne conscience que sa conception est erronée ou limitée pour accéder spontanément à un nouveau concept. Ce processus est progressif et non immédiat car ils démontrent que les nouveaux savoirs ne sont pas toujours compris tout de suite par l'apprenant dans la mesure que celui-ci peut soit manquer une information nécessaire ou être démotivé par rapport à cette dernière ;ou encore, il peut-être dans l'incapacité d'y accéder pour des raisons de méthodologie, d'opération, de référentiel, etc. (A. Giordan et al,1994,p113). L'apprentissage repose ainsi sur de nouvelles mises en relation et sur l'acceptation de nouveaux modèles (p111). Le modèle allostérique est ainsi proposé par Giordan (1994) comme moyen de transformation des conceptions initiales des apprenants car il consiste à confronter ces derniers à des informations nouvelles ou à ses connaissances mobilisées en vue de produire de nouvelles significations plus aptes à répondre aux interrogations qu'il se pose. (p112). C'est donc un processus de « déconstruction simultanément à toute nouvelle construction ». (A. Giordan et al, 1994, p113). Par ailleurs, il est important de s'intéresser au processus de construction ou de déconstruction de ces savoirs guidé par l'enseignant car le sujet est un être social en relation avec les autres. Il s'agit de trouver donc un équilibre. L'éducation selon les

tenants de l'interstructuration, est un moyen de transformation de l'individu et l'objet d'apprentissage vise à éliminer toute forme de tutelle contraignante.

Claude Demissy.(2015) après avoir présenté les limites de deux modèles didactiques tels que l'auto-structuration et l'hétéro-structuration des connaissances, il suggère de procéder à l'interstructuration de connaissances lors des apprentissages. L'auteur confronte alors ces trois modèles didactiques pour en tirer des conclusions. Le premier modèle ainsi présenté par l'auteur est celui de l'auto-structuration de la connaissance est basée sur le postulat suivant lequel « rien ne se fait sans désir » (p2) C'est dire qu'imposer quoi que ce soit ce soit au sujet, s'il n'en manifeste, et s'exposer au refus ou engendrer le rejet ». C'est dire d'après cet argument que pour aider un apprenant, il faut au préalable l'écouter et lui communiquer. Toutefois, l'auto-structuration des savoirs est une forme de pédagogie dogmatique car l'apprenant demeure le récepteur des connaissances de son enseignant-maitre. L'hétérostructuration de la connaissance se préoccupe d'abord du contenu de la matière à enseigner. Elle apporte aux apprenants qui sont encore de simples récepteurs des connaissances, des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui leur seront utiles. Les enseignements sont principalement basés sur les contenus et les objectifs visés. C'est une pédagogie des comportements observables, des performances et d'acquisition d'un langage cognitif. En revanche, l'interstructuration des connaissances vise en premier chef à valoriser la personnalité de l'élève tant que membre d'un environnement social précis. L'auteur pour illustrer la pertinence de l'impérieuse nécessité de faire recours à l'inter-structuration de savoirs, se sert de l'adage suivant : « le savoir éclairé par la vie et la vie éclairée par le savoir » (C. Demissy, 2015, p2). Il est cependant prouvé qu'il n'est pas toujours aisé de construire ou de co-construire les représentations ou des conceptions initiales de tous les apprenants certaines d'entre elles persistent et empêche l'intégration de nouvelles connaissances. Raison pour laquelle, Martinand (1986) propose l'idée d'objectif-obstacle.

Jean Louis Martinand (1986) dans sa thèse de Doctorat d'Etat développe l'idée d' « objectif-obstacle »(p115) qui se présente alors comme un outil conceptuel qui est utilisé pour « la caractérisation des obstacles comme un mode de sélection des objectifs ».C'est dire qu'il faut s'efforcer de se demander en quoi l'objectif-obstacle possible est intéressant pour nos élèves et dans le cadre des apprentissages visés. Martinand (1986) évoque alors deux raisons principales qui attestent qu'il est nécessaire de franchir ces obstacles dans les activités didactiques en vue d'atteindre cet objectif-obstacle. La première raison avancée dans ce sens est de savoir limiter ses objectifs. Sur ce, il faudra faire un choix pour en retenir certains qui

constitueront des progrès décisifs qui auront une réelle signification du point de vue des attitudes et des capacités de l'élève. La deuxième est liée à l'éducation et consiste à transformer les attitudes des élèves, leurs représentations et les habiletés qu'ils possèdent déjà. Aussi, il souligne qu'il est important de savoir que l'enseignant devrait se confronter aux difficultés de ces transformations.(pp20-21).

Pour lui, l'objectif-obstacle n'est pas un « blocage » car les obstacles en apprentissage ont une signification profonde. Les dépasser signifie, conférer aux activités une dimension plus dynamique et motivante pour les élèves. Il s'agit ainsi d'une démarche pédagogique qui vise à définir les objectifs principaux(J.L.Martinand,p115).Pour lui, « l'ambition pratique est donc de fournir aux maîtres, avec une liste d'obstacles à franchir par les élèves, la description des buts et des activités, afin de permettre d'orienter les interventions pédagogiques et l'évaluation »(Martinand,1986,p115).Les obstacles ne doivent donc pas être considérés négativement, comme ce qui empêche l'apprentissage mais en revanche, comme l'enjeu conceptuel à surmonter en vue d'atteindre l'objectif-obstacle ».(Martinand,1986,p116).Mais si l'obstacle n'est pas franchi, l'auteur propose une « reconstruction alternative ,c'est-à-dire, la réactivation du conflit en vue poursuivre ce travail » (Martinand,p133).Dans le contexte actuel par les technologies de l'information et de la communication, où il est nécessaire de s'intéresser à la mise des apprenants en situation d'apprentissage informatisée ou à l'aide des dispositifs technopédagogiques, il s'avère d'autant plus important de s'intéresser à la co-construction des savoirs des apprenants aux moyens de ces nouvelles technologies.

Bernard Coulibaly (2010), dans son article qui porte sur la « situation a-didactique et dispositif d'apprentissage instrumenté : cas de construction de projets de service », nous fait donc état de l'importance du dispositif instrumental lors les apprentissages. Il débute par la présentation du dispositif d'apprentissage qui est de façon générale, un dispositif proposé aux étudiants de Master en Ingénierie et intervention en milieu socio-éducatif. Il est conçu pour permettre aux étudiants participants à cette formation de maîtriser d'une part, des compétences en termes de savoirs et de savoir-faire, et d'autre part, en management de projets. L'auteur qualifie donc ce dispositif a-didactique à cause de sa composante à la fois instrumentale et pédagogique. Pour lui un dispositif instrumental est composé « d'espaces aux fonctionnalités différentes et structurées suivantes : un forum généraliste, nommé d'évènements de séminaires...Conçu dans l'objectif de favoriser et mutualiser les expériences de la situation d'apprentissage...Ce sont des plateformes de formation pour leur permettre de travailler à distance ».(p10).Alors que le dispositif pédagogique se décline de la façon suivante :la méthode pédagogique utilisée est fondée sur l'apprentissage collaboratif ;un délai

de la réalisation de la situation ;un échancier en six étapes(résumé du projet, ébauche du projet, document intermédiaire, document final; présentation orale à partir d'un support ;évaluation finale.(Bernard Coulibaly ,2010,p10).

Janvier Ngoulaye(2017) dans son article sur l' « influence des TIC sur l'apprentissage des étudiants à l'université de Yaoundé »,nous a permis de mieux comprendre l'impact des TIC sur l'apprentissage des étudiants notamment ceux du Cameroun. Il s'inspire de prime abord de certains auteurs technopédagogues comme Karsenti (2006) qui démontre que l'on apprend plus vite et mieux avec les TIC. Il réaffirme en effet que les « avantages sont nombreux en termes de flexibilité, d'accessibilité, de communication et d'interactions accrues, et de variété des modes d'enseignement et d'apprentissage. Il parvient par conclure que les acteurs universitaires se doivent de saisir sans hésiter et avec empressement ces opportunités qu'offrent les TIC pour combler le grand fossé qui s'est creusé entre l'Afrique et les autres continents. Sur ce, il démontre que les TIC résumant ainsi toutes les habiletés cognitives ou intellectuelles contenues dans la taxonomie de Bloom entre autres la rétention, la compréhension, l'application, l'analyse d'un modèle complexe, la synthèse et l'évaluation. Ngoulaye (2017) réitère ainsi que l'apport des TIC est indéniable car elles améliorent les résultats académiques à travers les possibilités de collaboration et de rétroaction entre les étudiants en vue de développer en eux des compétences ou opérations cognitives d'ordre supérieur. (p67).

Guy Brousseau (2008), réitère l'idée de l'importance sans précédent de l'usage des dispositifs technologiques lors des apprentissages en accordant un intérêt particulier au vaste domaine technopédagogique appelé ingénierie didactique. Pour lui, « l'ingénierie didactique consiste à déterminer des dispositifs d'enseignement communicables et reproductifs »(p2). Elle évoque l'existence d'une description d'une étude et de justifications ainsi précises et consistantes que possible des conditions d'utilisation de ce dispositif. L'ingénierie didactique accompagne les dispositifs produits d'un ensemble d'études et d'analyses qui donnent les caractéristiques du produit en référence avec les connaissances scientifiques, théoriques et expérimentales du moment. L'ingénierie didactique considère alors que l'activité d'enseignement relève de la rationalité. C'est-à-dire, elle est basée sur les « buts, des moyens optimaux...qu'on est capable de justifier ces moyens ».(Grousseau,2008,p2).Brousseau(2008),qualifie ainsi d'irrationnelles, les démarches qui ne partent pas d'un objectif et qui ne justifient pas les moyens d'actions ou encore qui sont incohérentes.(p2).Toutefois, la question qui nous revient à l'esprit est celle de savoirs, si

l'usage systématique du dispositif instrumenté ou technologique comme outil rationnel, ne frise pas de retomber sur une pédagogie béhavioriste ou du conditionnement alors que l'APC est basée sur une approche constructiviste mieux encore, socioconstructiviste ?

2-4 Les hypothèses

D'après Madeleine Grawitz (1999), « L'hypothèse suppose une réponse provisoire à des questionnements » (p349). Elle est encore définie comme « l'énoncé d'une relation de cause à effet entre deux ou plusieurs phénomènes sous une forme permettant la vérification dans la réalité ». (Freissynet J, Dominjon1997, p25) Dans le cadre de notre étude nous avons émis une hypothèse principale et des hypothèses secondaires.

2-4-1 L'hypothèse principale

Le système éducatif camerounais dans ses stratégies gouvernementales, est entré dans la mouvance d'innovations pédagogiques. Cette dynamique est ce d'autant plus visible dans la mesure où l'adoption du nouveau paradigme pédagogique qu'est l'APC, s'accompagne de l'intégration de nouveaux modèles didactiques qui induisent la pratique des méthodes et l'intégrations de nouvelles démarches et stratégies didactiques plus novatrices en Histoire notamment les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels. L'hypothèse principale alors émise dans le cadre de nos travaux de recherche est que l'enseignement-apprentissage de l'histoire par les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels permet de co-construire les représentations-savoirs à la fois sociales et individuelles des apprenants en histoire. Cette hypothèse dite principale ainsi émise, soulève d'autres hypothèses plus spécifiques dont il convient pour nous d'en faire mention pour plus de précision.

2-4-2 Les hypothèses spécifiques

L'enseignement-apprentissage de l'histoire par les situations-problèmes et l'analyse de documents visuels a une fonction de déclencheur ou de stimulateur de l'intérêt des apprenants de 6^{ème} au LGL et de 1^{ère} Année pour l'Histoire. Aussi, l'enseignement-apprentissage de l'histoire par les situations-problèmes et les images ou les photos facilite les échanges ou la médiation entre enseignants et apprenants. De même, l'utilisation des situation-problèmes et de l'analyse des documents visuels participe aussi à la construction ou co-construction des habiletés ou compétences réflexives des apprenants.

2-5 Définition des variables

La variable est définie comme tout phénomène ou toute caractéristique qui varie. Il s'agit d'une quantité qui peut prendre n'importe quelle valeur dans un ensemble de valeurs. D'après Madeleine Grawitz (2001) « une variable est un facteur qui se modifie en relation avec d'autres et dont les fluctuations constituent l'objet de la recherche ». (p525). Elles peuvent être dépendantes ou indépendantes. « La variable dépendante est celle dont le chercheur essaye d'expliquer les variations(...) La variable indépendante(VI) est celle dont on essaie de mesurer et de comprendre l'influence sur la variable dépendante » (Madeleine Grawitz (2001, p525).

La variable dépendante(VD) de notre problème d'étude est la suivante : L'enseignement-apprentissage de l'histoire par les situations- problèmes et les documents historiques à l'heure du numérique. Elle est l'élément qu'on veut stabiliser dans la recherche. La variable indépendante (VI) est celle qui sera manipulée sous diverses formes lors de nos recherches : construction des représentations-savoirs des apprenants. Ainsi, nous avons aussi des variables spécifiques qui complètent les variables générales suivantes : VII : Les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels comme stimulateurs de l'activisme des apprenants lors des cours d'histoire. VI2 : Apprentissage de l'histoire assisté de l'ordinateur aux moyens des situation-problèmes et l'analyse des documents visuels comme facilitateur des échanges et stimulateurs de la co-construction des représentations-savoirs des apprenants.VI3 : Interaction entre les élèves et renforcement des capacités réflexives des apprenants par les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels. Les modalités « toujours, souvent et jamais » ainsi que les tableaux des fréquences vont soutenir l'analyse qualitative. A côté de celles-ci, nous avons les modalités « oui, non » ainsi que les récurrences (une fois, deux fois, trois fois, quatre fois et plus, aucun avis) permettent d'établir les tableaux statistiques pour les données quantitatives grâce aux questionnaires. Toutes ces informations ont été mentionnées de façon simplifiée dans le tableau synoptique ci-après.

La définition d'un cadre théorique sur lequel s'inspire nos travaux de recherche sur l'enseignement-apprentissage de l'histoire par les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels à l'heure numérique comme dispositifs de co-construction des représentations-savoirs des apprenants en histoire, est une rubrique très capitale pour nos travaux de recherche car elle permet de les rendre considérablement scientifiques et plus crédibles en termes d'objectivité. Raison pour laquelle nous avons eu recours à la fois à l'approche constructiviste de Piaget et socioconstructiviste de Vygotsky qui font de la construction ou de la co-construction des représentations-savoirs une priorité au détriment des pédagogies transmissives. Ces théories ou approches théoriques ont été soutenues par les modèles didactiques tels que la transposition didactique de Develay ou transposition des savoirs-savants à savoirs enseignés facilement assimilables par l'apprenant ; à celle-ci, nous avons aussi le modèle allostérique de Giordan qui justifie de l'importance de la « déconstruction et reconstruction » des représentations ou conceptions initiales des apprenants pour l'acquisition de nouveaux savoirs. La théorie des situations didactiques de Brousseau en étroite relation avec les avancées technologiques, privilégie les modèles de l'intervention éducative de Lenoir et hybride ou ADDIE dans cette dynamique de co-construction des représentations-savoirs des apprenants en histoire. Toutefois, en dehors de l'approche théorique, la revue scientifique de la littérature qui consiste à faire une analyse scientifique de certains documents généraux et spécifiques qui nous ont aidés à la rédaction de nos travaux de recherche. Ces éléments de recherche sont présentés de façon sommaire sur le tableau synoptique.

Tableau 1 : Tableau synoptique

Sujet de recherche :	Enseignement –apprentissage de l’histoire par les situations-problèmes et l’analyse des documents visuels à l’heure du numérique: dispositifs de co-construction des représentations des apprenants en histoire.				
Problème :	L’enseignement-apprentissage de l’histoire par les situations-problèmes et l’analyse des documents visuels fait face aux difficultés à la fois professionnelles, matérielles et contextuelles lesquelles ne facilitent pas la co-construction des représentations des apprenants en histoire.				
Questions de recherche Question principale : Comment l’enseignement-apprentissage de l’histoire par les situations-problèmes et l’analyse des documents visuels facilite la co-construction des représentations à la fois socioaffectives et cognitives des apprenants ?	Objectif général Démontrer que l’enseignement-apprentissage de l’histoire par les situations-problèmes et l’analyse des documents visuels contribue à la co-construction des représentations-savoirs des apprenants en histoire.	Hypothèse principale : L’enseignement-apprentissage de l’histoire par les situations-problèmes et l’analyse des documents visuels permet de co-construire les représentations à la fois socioaffectives et cognitives des apprenants en histoire.	Variable indépendante(VI) Le processus de co-construction des représentations socioaffectives et cognitives des apprenants. Variable Dépendante (VD) L’enseignement-apprentissage de l’histoire par les situations-problèmes et les documents historiques à l’heure du numérique. .	Indicateurs	Modalité Oui Non Aucun avis
QS1 : Quels sont les indicateurs socioaffectifs qui attestent que les situations-problèmes et l’analyse des documents visuels participent à la co-construction des représentations-savoirs des apprenants en histoire?	OS1 : Montrer que les situations-problèmes et l’analyse des documents visuels sont les éléments	HPS1 : L’enseignement-apprentissage de l’histoire par les situations-problèmes	VII : Stimulateurs de l’intérêt pour les situations-	Comportements observables	1 ^e fois 2 fois 3 fois 4 fois

	déclencheurs de l'acte enseignement-apprentissage et facilitent la co- construction des représentations initiales des apprenants en histoire.	et l'analyse de documents visuels a une fonction de déclencheur ou de stimulateur de l'intérêt des apprenants pour l'Histoire.	problèmes et l'analyse des documents visuels. VD 1: Interactivité entre les acteurs	Performances des apprenants	0 fois Notes
QS2 : Quels sont les indicateurs cognitifs qui prouvent que les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels facilitent la co- construction des représentations-savoirs des apprenants de 6 ^{ème} au LGL et de 1 ^{ère} Année ESF au LYTEBA ?	OS2 : Analyser les types de situations-problèmes et de documents visuels qui facilitent cette co- construction des représentations des apprenants et leur acquisition de nouvelles représentations-savoirs en histoire.	HPS 2 : L'utilisation des situations-problèmes et de l'analyse des documents visuels facilite l'interaction entre les apprenants et le développement des performances ou les capacités réflexives de ceux-ci.	VI2 : Développement des performances ou compétences des apprenants VD2 : Apprentissage de l'histoire assistée de l'ordinateur aux moyens des situation-problèmes et l'analyse des documents visuels.		

CHAPITRE 3 : CADRE METHODOLOGIQUE

Le cadre méthodologique est le troisième chapitre de nos travaux de recherche. Il intervient à la suite du cadre théorique et s'intéresse principalement aux méthodes et techniques de recherche. La méthode de recherche intervient à la suite de la définition du cadre théorique pour donner une réponse à la procédure d'étude. Elle est comprise comme « l'ensemble des opérations intellectuelles par lesquelles une discipline cherche à atteindre les vérités qu'elle poursuit, les démontre, les vérifie. La méthode est liée à une tentative d'explication » (Madeleine Grawitz, 1996, p265). Il convient pour nous de décomposer le thème principal en sous-thèmes, en catégorie et sous-catégorie pour rendre explicite la compréhension et l'analyse de nos travaux de recherche. Il nous a semblé opportun de faire une analyse mixte à la fois qualitative et quantitative pour mieux mener nos recherches.

3-1 Méthode de recherche

Pour mieux conduire nos travaux de recherche, nous avons pensé bénéfique pour nous d'utiliser la méthode mixte c'est-à-dire à la fois qualitative et quantitative. L'importance des méthodes mixtes est indéniable. Au regard des composantes ou moyens qui les caractérisent notamment les enquêtes de terrain etc. Cependant, il est d'autant plus important de se servir des méthodes quantitatives qui ont la particularité qu'elles sont chiffrées. Les tendances des analyses actuelles accordent une place importante au critère quantitatif au regard des avancées technologiques notamment l'usage des logiciels de codage de l'information etc. L'histoire moderne se tourne donc vers le quantitatif. Pour Madeleine Grawitz (1996) « Toute histoire comporte des faits chiffrables » (p83). Elle poursuit en affirmant que le danger est de faire une analyse scientifique basée sur « l'obsession du quantitatif » qui risquerait de bannir l'interdisciplinarité ou la pluridisciplinarité en recherche scientifique d'où la nécessité d'utiliser une méthode mixte à la fois qualitative et quantitative. (M. Grawitz, 1996, p83). L'analyse qualitative, la première démarche est sans aucun doute nécessaire dans le cadre de notre recherche. Car comme l'affirme si bien (Bouchon ,2009) :

Le but des méthodes qualitatives de recueil de données est de pouvoir appréhender des phénomènes, de chercher à les comprendre et à expliquer leur impact sur les façons de faire et de penser des populations...Il s'agit aussi de limiter les inductions, les prénotions ou

préjugés que tout être humain possède lorsqu'il va à la rencontre d'autres personnes(p8). La méthode quantitative quant à elle, est définie comme « l'ensemble des méthodes et des raisonnements utilisés pour analyser des données standardisées, c'est-à-dire des informations dont la nature et les modalités de codage sont strictement identiques d'un individu ou d'une situation à l'autre » (O. Martin, 2020, p2). Les méthodes quantitatives offrent des données extensives, elles sont basées sur une démarche hypothético-déductive. C'est une démarche épistémologique qui consiste à expliquer le phénomène étudié en formulant des variables explicatives. Elles semblent plus objectivantes car sont adaptées à une recherche systématique, sur un grand nombre de données (caractère extensif) supposant un traitement statistique. Nos travaux sont basés sur une démarche hypothético-déductive qui renvoie à la formulation des hypothèses qui seront validées lors de l'analyse des résultats à l'issue des enquêtes de terrain. D'où la formule suivante :



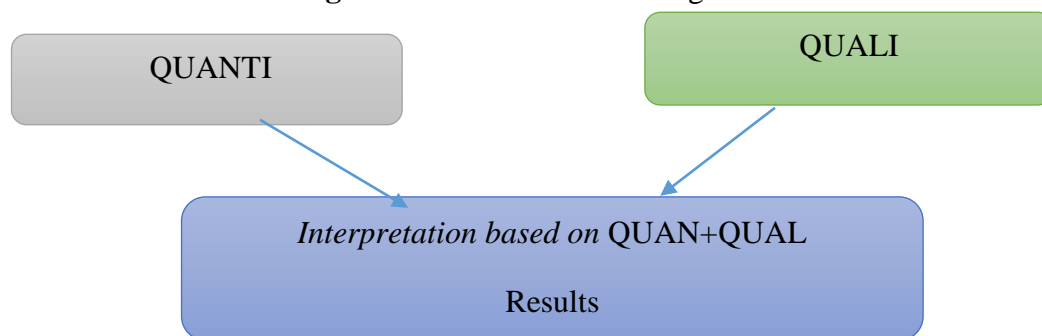
Hypothèses  Enquêtes  Conclusions. (Y. Levian, 2015, p378). Les tendances des analyses actuelles accordent une place aux méthodes mixtes ou hybrides car il est communément admis que l'approche quantitative et qualitative sont « complémentaires ». (Karsenti et Savoie. Zajc, 2000, p132). C'est donc pour réaffirmer cette idée de méthodologie mixte que Fielding et Schreir (2001), utilisent le terme « hybride » en vue de désigner la combinaison de ces éléments dits mixtes. La version anglaise de leurs propos est ainsi la suivante : « *more than often hybrid approaches, comprise a number of phrases some of which are qualitative, others quantitative* ». (p10). La réunion de ces deux approches permet ainsi de procéder à une complémentarité de méthodes afin de saisir toute la complexité de la réalité. (Reichardt et Rallis, 1994, p17). Ces données ont été réunies et analysées de façon mixte en procédant au préalable par la méthode de triangulation de données telle que développée par Creswell et Clark (2007) telle que présentée de façon simplifiée à travers la figure ci-après :

Figure 6: La méthode triangulation de données mixtes



Source : J.W.Creswell et V.L.Plano Clark, « *Designing and conducting mixed methods research*(2007).

La triangulation est l'approche des méthodes mixtes la plus courante qui a pour but d'obtenir des données quantitatives et qualitatives différentes, mais qui se complètent sur le même problème de recherche afin de mieux comprendre les questions de recherche. (J.W. Creswell et V.L.P. Clark, 2007, p60). Pour mieux percevoir la question de l'enseignement-apprentissage de l'histoire par des situations-problèmes et l'analyse des documents visuels comme dispositifs de co-construction des représentations des apprenants de l'histoire, il nous a semblé opportun de compléter des recherches documentaires ,des enquêtes et observations de terrain aux questionnaires directes adressés aux enseignants et à leurs apprenants. Des questions à la fois ouvertes, semi-ouvertes et fermées ont été posées. Celles dites ouvertes étaient uniquement adressées aux enseignants et aux autres personnes ressources qui font partie de la chaîne pédagogique. Alors que les questions fermées étaient en grande partie posées aux élèves. Dans cette sous partie il est question pour nous de définir le type d'entretien, de questionnaire et d'échantillon utilisé lors de nos enquêtes de terrain ainsi que la technique utilisée pour élaborer cet échantillon.

3-2- Population de l'étude

La population d'étude est définie comme « l'univers d'enquête. Cet univers est composé d'un certain nombre de personnes détentrices d'information ». (Touzar 1988, p17).La population cible la plus visée pour notre étude est celle constituée des élèves et des enseignants. Sur ce, nous avons mené des enquêtes auprès de 23 enseignants que compte le Lycée Général Leclerc et de 06 enseignants que comporte le Lycée Technique de Bafia ainsi que de 120 apprenants(60 de la classe de 6^{ème} 3 et 60 de la classe de 1^{ère} Année ESF). Ainsi, ces élèves ont été subdivisés en deux groupes (groupe cas témoin qui ont subi un enseignement-apprentissage ordinaire et le groupe expérimental qui ont été guidés à l'aide du

dispositif technopédagogique dénommé, jeu d'images numériques). Pour obtenir plus d'amples informations en rapport avec notre thème d'étude, nous sommes aussi dirigés vers certaines personnes ressources comme les Inspecteurs nationaux et régionaux des enseignements secondaires au nombre de quatre(04). La population totale de l'étude est donc de 133 personnes enquêtées.

3-3 Méthode d'échantillonnage et l'échantillon

Ces deux éléments sont très importants pour recueillir des données à la fois quantitatives et qualitatives. Cette collecte a été faite au moyen des enquêtes documentaires, de terrain ou des observations participantes dans les salles de classes autant des cours en présentiel qu'en ligne.

3-3 -1 L'échantillonnage

La méthode d'échantillonnage qui nous a semblé bénéfique afin de pouvoir optimiser nos recherches de terrain est dite probabiliste, c'est dire que nous avons choisi nos informateurs de façon aléatoire. Il s'agit de l'échantillonnage aléatoire stratifié c'est-à-dire, « une méthode d'échantillonnage qui implique la division d'une population en sous-groupes plus petits appelés strates ».(Fonkeng et Chaffi,2012).A partir de la méthode d'échantillonnage, nous avons défini notre échantillon défini par Fortin,(2006),réaffirma ainsi que « l'échantillonnage est le procédé par lequel un groupe de personnes ou un ensemble d'une population est choisi en vue d'obtenir des informations à l'égard d'un phénomène et de telle sorte que la population entière qui nous intéresse soit représentée »(p200). Ainsi pour construire notre échantillonnage, nous avons opté pour la méthode non probabiliste de manière à donner la possibilité à toutes les personnes interrogées librement de pouvoir s'exprimer. Nous avons procédé à la fois aux enquêtes par sondage et aux interviews ou questionnements directs auprès des enseignants, élèves et autres personnes ressources à l'instar les Inspecteurs nationaux et régionaux des enseignements secondaires.

3-3-2 L'échantillon

Notre échantillon est représentatif constitué de 04 inspecteurs des enseignements secondaires, 29 enseignants des deux lycées respectifs qui font l'objet de notre étude à savoir, le Lycée général Leclerc et le Lycée technique de Bafia ainsi que 120 élèves enquêtés des deux lycées faisant l'objet de notre étude. Cet échantillon représente donc la population d'étude accessible constituée au total de 152 personnes ou sujets enquêtés. Notre

échantillonnage est ainsi représentatif car notre étude est à la fois de cas témoin et expérimentale en vue d'aboutir à des généralisations. Raison pour laquelle Antoine(1969) affirme que : *l'échantillonnage consiste à présenter un nombre limité d'éléments d'un ensemble d'une façon telle qu'on puisse à partir de l'observation ou de l'analyse de ces éléments, porter un jugement sur la totalité de l'ensemble* (pp203-204).

3-3-2-1 Présentation et caractéristiques des sujets enquêtés

Notre étude est basée sur un échantillon représentatif dont la population cible concerne les inspecteurs, les enseignants et les élèves des classes de 6^{ème} au Lycée Leclerc et de 1^{ère} Année au Lycée Technique de Bafia. Ainsi, nous avons construit un échantillonnage représentatif comme nous l'avions signalé plus haut à partir d'une population accessible constituée de 01 inspecteur national, 03 inspecteurs départementaux, 29 enseignants d'Histoire-Géographie et 60 élèves de la classe de 6^{ème} 3 du Lycée Général Leclerc(LGL) et 60 élèves aussi de la classe de 1^{ère} Année ESF du Lycée Technique de Bafia (LYTEBA) donc (30 élèves ont participé à l'étude cas témoin et les 30 autres élèves à l'étude expérimentale) pour l'analyse quantitative des données. En revanche, l'ensemble de l'échantillon a été soumis aux enquêtes qualitatives de notre étude. Nous avons enregistré au total de 153 sujets enquêtés. Pour présenter ces personnes enquêtées et leurs caractéristiques, nous avons opté pour une approche genre qui consiste à catégoriser les sujets enquêtés suivant le sexe puis, nous insisterons sur certains éléments du profil de ces personnes notamment leur statut ou fonction dans la société.

3-3-2-2 Les Inspecteurs

Au regard de la complexité de notre sujet d'étude qui porte sur l'usage des contenus des programmes d'études par des stratégies didactiques et des situations-problème : construction des représentations et compétences des apprenants au secondaire notamment dans les classes de 6^{ème} et de 1^{ère} Année, nous avons jugé opportun de faire recours aux professionnels de la pédagogie que sont les inspecteurs. Dans cette rubrique nous avons interrogé certains inspecteurs nationaux et régionaux sur la question de l'usage des contenus des programmes d'études aux moyens des stratégies didactiques et des situations-problèmes et sur leur contribution à la construction des représentations des apprenants en histoire et à leur acquisition de compétences au secondaire. Un guide d'entretien semi-directif leur a été adressé présentant les thèmes saillants de notre étude. Le tableau ci-après fait état des informations recueillies sur le statut ou profil du type d'inspecteurs interrogés à ce sujet.

Tableau 2 : Profil des Inspecteurs interrogés

Statut	Sexe	Effectif	Total
IPN des sciences humaines	Masculin	01	04
IPD en service dans le Département du Mbam et INOUBOU	féminin	01	
IPD en service dans le Département du Mbam et KIM	Féminin	01	
IPD en service dans le Département du Mfoundi	Masculin	01	

Source : Enquêtes de terrain effectuées par Diane Otabela, à Yaoundé, Inspection nationale et départementale des sciences humaines, février et mars 2023.

A la lumière du tableau, 01 inspecteur national(IPN) représentant le ministère de tutelle et 03 inspecteurs de la région du centre (Inspectrice départementale du Mbam et Inoubou, Inspectrice départementale du Mbam et Kim et un Inspecteur départementale du Mfoundi) ont été interviewés. 06 inspecteurs d'enseignements secondaires furent enquêtés donc 04 de sexe masculin et 02 de sexe féminin. Il convient pour nous de préciser que ces inspecteurs de pédagogie sont à la base tous des enseignants sortis de l'Ecole Normale Supérieure. Ceux-ci ont été interrogés sur l'importance de l'usage des contenus des programmes d'études par des stratégies didactiques et des situations-problèmes en salle de classe dans la mesure où au regard de la complexité de la mise en pratique des programmes d'études actuels en histoire selon l'APC par les enseignants, ils sont ainsi présentés comme ceux qui doivent assurer le suivi, l'accompagnement ou le soutien des enseignants pour la mise en pratique de ces démarches didactiques dans les salles de classes. En dehors des inspecteurs, nous avons également interrogé les censeurs du Lycée Général Leclerc.

3-3-2-3 Les enseignants et leurs fonctions

L'équipe des enseignants a constitué avec les apprenants enquêtés, le socle de notre étude. Ils ont à la fois constitué l'objet de nos observations et de nos enquêtes. C'est ainsi que sur 28 enseignants que compte l'ensemble du personnel enseignant du Département d'Histoire-Géographie au Lycée Leclerc, 23 ont été enquêtés faisant ainsi partie comme nous l'avons mentionné plus haut, de la population d'étude accessible. Le personnel enseignant du LYTEBA quant à lui est constitué de 07 personnes dont les fonctions et grades ou diplômes sont présentés sur le tableau ci-après :

Tableau 3: Statut général des enseignants d'Histoire/Géographie enquêtés de 6^{ème} et 1^{ère} A ESF

LGL							LYTEBA					
Statuts	Genre		Grades/Fonctions				Genre		Grades/Fonctions			
	H	F	PLEG	PCEG	CON	Effectif total	H	F	PLEG	PCEG	VAC	Effectif total
Ef-Ens	11	13	15	07	01	22	01	01	01	01	04	02
VAC	00	00	00	00	/	00	01	03	00	00	/	04
ECI	00	00	00	00	/	00	00	00	00	00	/	00
E/CON	01	00	00	00	/	00	00	00	00	00	/	00
TOTAL	23						06					
	29											

Source : Enquêtes de terrain auprès des enseignants du LGL et du LYTEBA, octobre 2022- février 2023.

Ef/Ens : Enseignants fonctionnaires sortis de l'Ecole normale supérieure

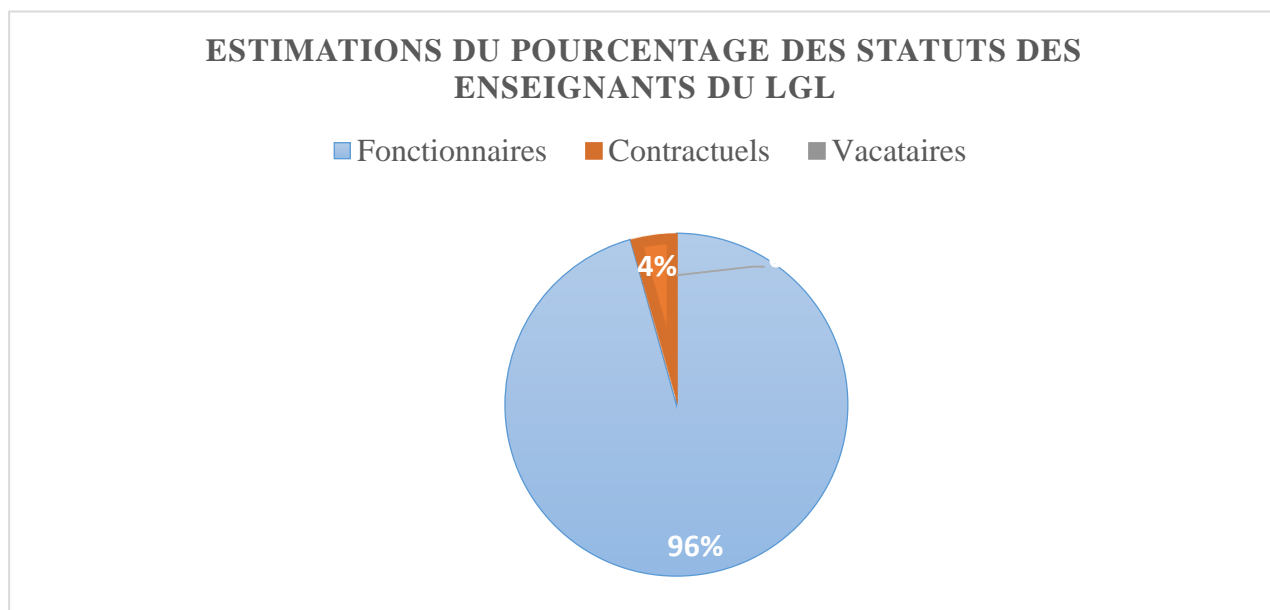
VAC : Vacataire

ECI : Enseignant en cours d'intégration

E/CON : Enseignant contractuel

Notre étude est basée sur un échantillon de 29 enseignants enquêtés repartis en deux groupes. Le premier est celui des enseignants du Lycée Général Leclerc formé de 26 enseignants d'histoire-géographie. Tous sont fonctionnaires, sortis de l'Ecole Normale supérieure au regard de leurs grades de PLEG(15),PCEG(07) et (01) contractuel qui fait un total de 23 enseignants enquêtés qui font partie de notre échantillon .Leurs fonctions et grades sont ainsi présentés dans le tableau ci-contre. Le deuxième groupe est celui du personnel enseignant du Lycée Technique de Bafia. Constitué respectivement de 02 enseignants sortis de l'Ecole normale supérieure parmi lesquels, PLEG et un PCEG d'Histoire/ Géographie et de quatre(04) autres enseignants vacataires, ayant suivi un parcours universitaire dont deux ont une Licence en Histoire et les deux autres ont des Licences en Droit. Ces enseignants font partie de l'échantillon présentent ainsi des caractéristiques ou profils divers .Les graphiques ci-après présentent de façon générale, les statuts des enseignants sus- mentionnés sous forme d'estimations de pourcentages.

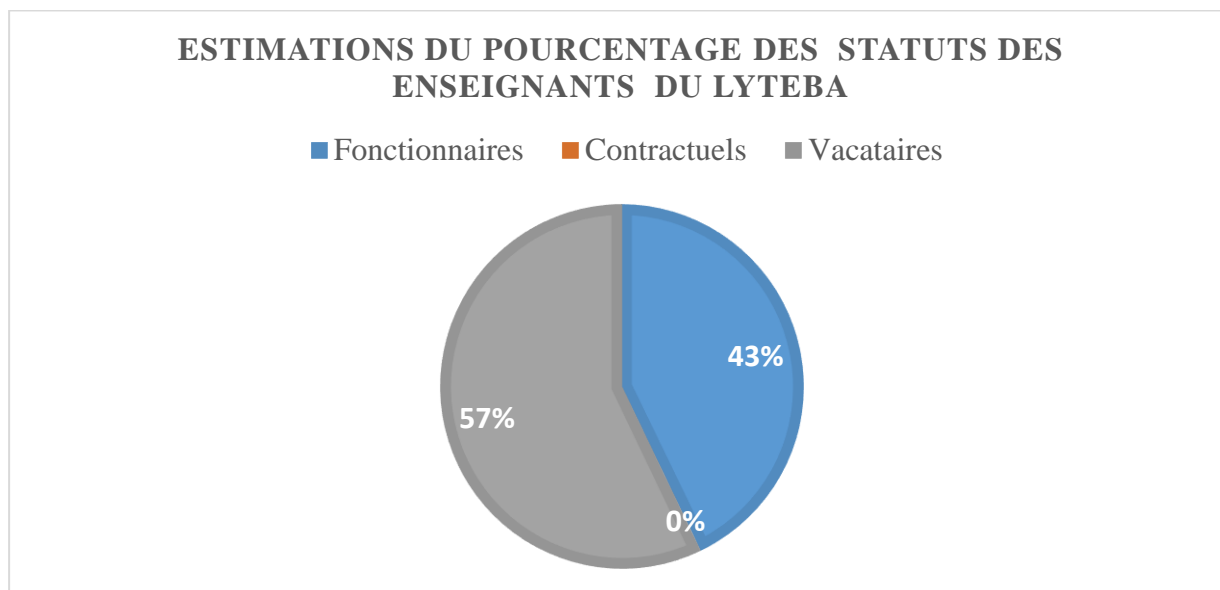
Graphique 1: Estimations du pourcentage des statuts des enseignants du LGL



Source : Enquêtes de terrain auprès des enseignants du LGL, octobre 2022- février 2023.

A la lumière de ce graphique, nous comprenons d'emblée que parmi les 23 enseignants d'Histoire/Géographie du LGL faisant partie de notre échantillon, plus de 96% sont des fonctionnaires et environ 4% seulement sont des contractuel. Ce nombre est sans doute considérable et semble expliquer la raison pour laquelle le statut d'enseignants vacataires est inexistant dans l'échantillon. Nos enquêtes de terrain au LGL ne vont donc s'intéresser qu'à ces deux catégories de population d'étude qui font partie de la population d'étude accessible. En revanche, celle du LYTEBA présente aussi des caractéristiques assez singulières dont les informations sont présentées de façon sommaire à travers le graphique suivant :

Graphique 2: Estimations du pourcentage des statuts des enseignants du LYTEBA



Source : Enquêtes de terrain auprès des enseignants du LYTEBA, octobre 2022-mars 2023.

Ce graphique laisse ainsi transparaître le type de population qui fait partie de notre échantillon. En effet, nos enquêtes de terrain au LYTEBA concernent principalement les enseignants chargés de cours d'Histoire/Géographie au LYTEBA. Les résultats de ces enquêtes présentent ainsi le profil général de ces enseignants ainsi qu'il suit : environ 57% de ces enseignants sont vacataires contre 43% de l'effectif total sont fonctionnaires. De même, aucun enseignant contractuel n'en existe au LYTEBA. Tous ces enseignants enquêtés font partie de notre échantillonnage comme nous l'avons mentionné plus haut et leur contribution à l'analyse de notre sujet d'étude qui porte sur l'enseignement-apprentissage de l'histoire par les situations-problèmes et l'analyse des documents visuel comme dispositifs de co-construction des représentations des apprenants en histoire sera par la suite mentionnée lors des prochaines échéances.

3-3-2-4 Les caractéristiques des élèves du LGL et du LYTEBA

Nous avons défini un échantillon aléatoire stratifié constitué de deux principales strates de la population. Notamment les enseignants et les apprenants. L'ensemble de la population des apprenants de 6^{ème} 3 est au nombre de 63 et celle du 1^{ère} Année ESF est de 75. Toutefois, compte tenu de la taille de la population et surtout de la situation irrégulière de certains apprenants qui brillent par leur absence ou en situation d'insolvabilité, nous avons pensé fixé

notre échantillon à 60 apprenants dans chaque établissement secondaire et ceux-ci ont été répartis en deux strates ou sous-groupes de 30 élèves comme nous l'avons mentionné plus haut dont une strate de la population pour l'étude cas témoin et l'autre pour les études expérimentales .L'élaboration des doubles séries statistiques permettra de bien conduire nos études exploratoires ainsi que nos enquêtes directes dans les salles de classe.

Les caractéristiques des élèves enquêtés ou qui ont participé à l'étude sont ainsi présentées sur le tableau ci-après :

Tableau 4: Les caractéristiques des élèves de 6ème 3 du LGL

Elèves de 6 ^{ème} 3 du LGL					Moyenne d'âges					
	F	G	R	N	9-10 ans	10-11 ans	11- 12 ans	12-13 ans	13-14 ans	14ans et plus
Eff	37	23	02	58	02	08	15	5	0	0
P	61,66	38,33	3,3	96,66	3,3	13,33	25	8,3	0	0

Source : Enquêtes de terrain auprès des élèves du LYTEBA, octobre 2022- mars 2023

F : filles

G : garçons P% : pourcentage

R : Redoublants Eff : effectif

N : Nouveaux

Pour étudier la population qui fait partie de notre échantillon, nous avons opté pour l'approche genre et aussi étudier la population des élèves à travers les moyennes d'âges ainsi que pour les caractéristiques liées au cursus scolaire (redoublant ou nouveau). Dans la classe de 6ème 3 qui totalise un pourcentage de filles de 61,66 % largement supérieur à celui des garçons qui est 38,33%,l'on a enregistré deux redoublants représentant un pourcentage de 3,3% contre 96,66% .La tranche d'âge moyenne de cette population est comprise entre 11 et 12 ans donc 25% le pourcentage moyen de la population comprise entre 11 et 12 ans .Il s'agit d'une population d'adolescents qui sont presque tous nouveaux à la classe.La deuxième série de notre population d'étude est celle des apprenants de 1ère Année ESF dont les caractéristiques sont résumées sur le tableau ci-après :

Tableau 5: Les caractéristiques des élèves de 1ère Année ESF du LYTEBA

Elèves de 1 ^{ère} Année ESF du LYTEBA									
	F	G	R	N	9-10 ans	10-11 ans	11- 12 ans	13-14 ans	14ans et plus
Eff	57	03	6	54	0	03	49	8	00
P%	95	5	10	90	0	5	81,66	13,33	00

Source : Enquêtes de terrain auprès des élèves du LYTEBA, octobre 2022- mars 2023

La deuxième série statistique de notre population d'étude, est celle des élèves du LYTEBA. A la lumière des informations de terrain contenues sur le tableau, elle est en grande partie constituée des filles (95%) contre 5% de garçon seulement en 1^{ère} Année ESF. Parmi ceux-ci, nous avons 10% de redoublants contre 54% de nouveaux. La moyenne d'âge dominant est comprise entre 11 et 12 ans (81,66%). Elle est secondée par celle comprise entre 13 et 14 ans qui enregistre un pourcentage de 13,33%. C'est une population constituée des adolescents de 11 à 14 ans. Toutes ces deux séries ou groupes d'élèves font partie de l'échantillon qui va participer à l'étude et qui fait l'objet de nos enquêtes de terrain sur l'enseignement-apprentissage de l'histoire par les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels. A la suite de la présentation des caractéristiques de la population étudiée, nous allons présenter aussi succinctement les méthodes de collecte et d'analyse des données.

3- 4 Méthode de collecte des données

La collecte des données mixtes c'est-dire à la fois quantitatives et qualitatives s'est faite de manière particulière. La procédure de collecte des données dans le cadre de notre étude s'est faite en trois phases. Pour collecter les données en rapport avec notre sujet d'étude, nous avons mené de prime abord une enquête documentaire puis une enquête de terrain basée sur les observations directes, les questionnaires et les interviews. Il convient ainsi de les décrire. Dans cette sous-partie, nous allons apporter une précision sur l'organisation des activités qui ont facilité cette collecte de données. Ainsi, l'essentiel de nos travaux dans ce cadre a consisté à consulter les documents généraux et spécifiques en rapport avec notre sujet d'étude, à élaborer des grilles d'observations, des questionnaires et des guides d'entretiens en vue de collecter les informations en rapport avec notre étude. Ces étapes de collecte des données seront donc par la suite présentées succinctement.

3-4-1 La quête documentaire

La première technique de collecte des données consiste à repérer tous les documents généraux ou spécifiques en rapport avec notre thème d'étude. Il est question pour nous de mener une quête documentaire sur les ouvrages de didactique, de pédagogie comme des manuels etc, d'histoire, méthodologie propre aux sciences sociales et humaines notamment à la science historique .La recherche documentaire a à la fois des visées épistémologiques, mais aussi praxéologiques car il est important de faire un détour sur les travaux précédents qui ont traité de la question qui l'objet de notre étude et en vue de vérifier si nos travaux s'inscrivent dans un champ épistémologique particulier. De même, il est aussi nécessaire de faire recours à une méthode et une théorie scientifiques en rapport avec sa discipline et de les justifier pour développer en soi « l'esprit scientifique ». (Bachelard,1968).Raison pour laquelle nous avons mentionné nos théories explicatives précédemment.

3-4-2 Les observations directes

D'après J.L Loubet des Bayle(2000), « l'observation peut être définie comme la considération attentive des faits afin de les mieux connaître et de collecter des informations à leur propos ». (p37).L'observation scientifique des faits est considérée par Gaston Bachelard (1938cité par cité par J.L Loubet des Bayle(2000), comme « une conquête » ou comme une « construction ». (G.Bachelard,1938 cité par J.L Loubet des Bayle,2000p39). Les observations directes ont été faites de manière à recueillir certaines informations qui ne nous seront pas livrées avec exactitude par les répondants. Par conséquent, nous avons opté pour les observations participantes pour élaborer des grilles d's grilles d'observation. L'observation comprend l'ensemble des opérations par lesquelles le modèle d'analyse est soumis à l'épreuve des faits, confrontés à des données observables. Elle est indispensable pour connaître la réalité, car c'est la seule base solide des connaissances humaines (Arnaud, 1969, p7). Nous avons ainsi procédé à une observation participante dans les salles de classes notamment en 6^{ème} 3 au Lycée Général Leclerc (LGL) et de 1^{ère} Année ESF au Lycée Technique de Bafia (LYTEBA).Nous avons procédé à l'élaboration d'une grille d'observation directe en vue de tester les hypothèses et de s'assurer du degré d'adéquation des informations observées et recueillies et d'aboutir à des résultats. Concrètement, les observations ont été faites dans les salles de classes de 6^{ème} au Lycée Général Leclerc et en 1^{ère} Année au Lycée Technique de Bafia en vue de vérifier les hypothèses. Les quêtes documentaires ainsi que les observations directes, sont complétées par les enquêtes de terrain.

3-4-3 L'élaboration du guide d'entretien semi-directif adressé aux enseignants du LGL et du LYTEBA

En vue d'opérationnaliser nos recherches de terrain, nous nous sommes investis à faire un travail exploratoire basé sur deux étapes principales. La première concerne la formulation des thèmes qui ont été catégorisés en sous-thèmes et ceux-ci serviront lors de l'analyse de contenus. Puis nous sommes servis du guide d'entretien semi-directif pour recueillir les informations auprès des enseignants. La première partie de chaque guide semi-directif est consacrée à la présentation du statut des personnes enquêtées dans leurs fonctions et grades respectifs puis la deuxième partie se propose de développer les thèmes qui seront soumis à l'enquêteur en rapport avec notre sujet de recherche. Ainsi, pour avoir d'amples informations sur notre sujet de recherche, nous avons élaboré un guide semi-directif aux enseignants des deux établissements qui font l'objet de notre étude puis les élèves ont été enquêtés à l'aide du questionnaire. Ce guide d'entretien a pour finalité de vérifier si les enseignants enquêtés se servent des situations-problèmes et des documents visuels pour co-construire les représentations de leurs apprenants en histoire. Comme les inspecteurs, les enseignants, praticiens de la didactique ont au préalable des connaissances générales sur les concepts « stratégies didactiques » et « situations-problèmes ». De même, s'ils connaissent leur importance dans la construction des représentations des apprenants et à leur acquisition de compétences en histoire. Toutefois, au regard de la complexité de notre sujet de recherche qui veut à la fois cumuler théorie et pratique, nous avons pensé judicieux de compléter ces guides d'entretiens avec les questionnaires directs adressés non seulement aux acteurs des enseignements qui sont les enseignants, mais aussi aux élèves, acteurs des apprentissages.

3-4-3-1 Présentation des catégories des données qualitatives

Notre travail dans cette sous-partie consiste alors à structurer ce thème en différentes catégories et sous-catégories. De manière générale, ce travail d'étude est structuré en trois catégories qui sont-elles même subdivisées en huit sous-catégories.

3-4-4-1 Catégorie 1 : Enseignement-apprentissage de l'histoire par les situations-problèmes

3-4-4-1-1 Sous-catégorie 1 : Perceptions des situations-problèmes par les enseignants d'histoire du LGL et du LYTEBA

- Situation déclenchant le processus d'enseignement-apprentissage
- Situation de construction des obstacles et des représentations des apprenants par l'enseignant
- Situation de résolution des problèmes et d'acquisition de compétences chez l'apprenant

3-4-4-1-2 Sous-catégorie 2 : Mise en pratique des situations-problèmes en histoire lors des évaluations

- Vérification des éléments constitutifs d'une situation-problème : le contexte, les circonstances et l'orientation des tâches
- Vérification de la congruence des consignes et les tâches avec les catégories d'actions
- Vérification de l'élaboration des tâches avec le niveau taxonomique des apprenants.

3-4-4-1-3 Sous-catégorie 3 : Situations-problèmes et co-construction des représentations des apprenants lors d'un cours d'histoire en présentiel

- Vérification de l'usage des situations-problèmes dans un cours d'histoire selon l'APC
- Comportement des apprenants lors de leur mise en activités d'apprentissage
- Vérification de sa contribution à la co-construction des conceptions initiales en histoire

3-4-4-2 Catégorie 2 L'analyse des documents visuels comme dispositifs de co-construction des représentations de l'histoire

3-4-4-2-1 Sous-catégorie 1 : perception des documents visuels par les enseignants d'histoire du secondaire (LGL et LYTEBA)

- Susciter la motivation des apprenants pour les apprentissages
- Rendre les enseignements-apprentissages interactifs

- Développer les compétences transversales des apprenants en histoire

3-4-4-2-1 Sous-catégorie 2 : Mise en pratique des documents visuels pour la co-construction des représentations des apprenants de 6^{ème} et de 1^{ère} Année en histoire

- Identification des conceptions initiales des apprenants
- Mise en situation d'apprentissage au moyen des documents visuels
- Tentative de co-construction des représentations des apprenants en histoire

3-4-4-2-3 Sous-catégorie 3 : comportement des apprenants en situation d'apprentissage et d'évaluation face aux documents visuels

- Activisme des apprenants lors de leur mise en activités d'apprentissage
- Comportements collectifs des apprenants
- Comportements et performances individuelles des apprenants.

3-4-4 L'étape des questionnaires

Les questionnaires qui sont les instruments de collecte des données chiffrées ou quantitatives comme nous l'avons mentionné plus haut ont été soumis au test des enseignants et des apprenants du secondaire. Il est question de vérifier si tous les acteurs des enseignements que sont les enseignants font des situations-problèmes et de l'analyse des documents visuels leur priorité en vue de faciliter la co-construction des représentations des apprenants dans cette discipline. Il est donc question de s'intéresser à l'appropriation de ces dispositifs didactiques mis sur pied par les enseignants d'histoire au secondaire notamment ceux du LGL et du LYTEBA dans un contexte de techno-pédagogie. En vue de mieux collecter les données qui seront par la suite analysées, nous avons pensé opportun pour nous de formuler des questionnaires en rapport avec les grilles d'observations des cours d'histoire dans les classes de 6^{ème} 9 au LGL et de 1^{ère} Année ESF. Les données quantitatives au moyen des questionnaires, seront simplifiées dans les tableaux statistiques et les graphiques pour des raisons d'objectivité.

L'élaboration des questionnaires : c'est une étape capitale pour nos recherches. Elle vise à formuler des questions qui nous orientent à faire un état des lieux des pratiques d'enseignement-apprentissage menées par les enseignants du LGL et du LYTEBA pour aboutir à des généralisations. Les questionnaires élaborés visent à vérifier comment l'enseignant co-construit les représentations de ses apprenants aux moyens des documents visuels. Le premier questionnaire adressé aux enseignants pour vérifier leurs perceptions des

situations-problèmes et des documents visuels. Le deuxième quant à lui, concerne les apprenants, principaux acteurs de leurs apprentissages. Il s'intéresse de façon assez particulière à la définition de l'histoire et la seconde aux différentes sources de l'histoire. Elle fait partie de la vérification des pré-requis en vue de faire une évaluation diagnostique des représentations des apprenants par rapport à l'histoire et ses sources, leçon déjà vue en classe en début d'année scolaire. Nous avons nommé cette étape de pré-test parce qu'elle s'est déroulée avant l'évaluation sommative du premier trimestre. Et la seconde phase quant à elle, est celle du « test » proprement dit dans le but de vérifier si l'enseignant d'histoire s'attèle à mettre les apprenants en situation d'apprentissage en se servant des situations-problèmes et des stratégies didactiques comme l'analyse des documents visuels pour mieux exploiter les ressources visant co-construire des représentations ou conceptions initiales de ses apprenants en histoire. La troisième donc la dernière est appelée, le « post-test », phase qui vise à vérifier si les connaissances ou les compétences ont été acquises. Il convient d'analyser la qualité des épreuves proposées aux apprenants de 6^{ème} et de 1^{ère} Année ainsi que leurs différentes productions écrites. Ici, nous allons aussi nous intéresser de façon singulière aux représentations antérieures de certains apprenants qui persistent bien qu'ayant été déjà mis en activités. Il convient de voir au sortir de ces analyses si ces représentations constituent un obstacle à l'apprentissage ou s'il y a eu installation de nouvelles ressources ou connaissances chez les apprenants.

3-4-4-1 Questionnaire sur la définition de l'histoire et les différentes sources de l'histoire

3-4-3-2 Question n°1 aux apprenants: « Qu'est-ce que l'histoire ? » ; Cite trois principales sources de l'histoire

❖ Groupe A d'élèves du LGL de 6^{ème} 9 : réponses issues des questionnaires de 30 répondants par classe

Après recueil des données, il est question pour nous de catégoriser les réponses individuelles des apprenants en sous-groupes pour établir les analyses statistiques.

- Sous-groupe 1 : Connaissance du passé basé sur les écrits
- Sous-groupe 2 : Connaissance du passé basé sur les documents
- Connaissance du passé des Hommes anciens

❖ **Groupe B d'élèves du LYTEBA (1^{ère} Année ESF : Réponses des apprenants (30 répondants par classes)**

- Sous-groupe 1 : « Connaissance du passé basé sur les écrits ».

- Sous- groupe 2 : « Connaissance du passé basé sur les documents ou sources ».
- Sous-groupe 3 « Connaissance du passé des Hommes anciens ».
- Sous-groupe 4 : Aucune production écrite

3-4-4- 1 Question n°2 : Cite les différentes sources de l’histoire

❖ Groupe A : réponses des apprenants du LGL aux moyens du questionnaire :

- Sous-groupe 1 : « sources écrites » ou documents écrits. Exemples : les journaux, les livres...
- Sous-groupe 2 : « sources matérielles ou vestiges ». Exemples : les restes d’ossements humains
- Sous-groupe 3 « sources orales » : exemples : les contes, les témoignages des griots
- Sous-groupe 4 : les documents du net.

❖ Groupe B : réponses des apprenants du LYTEBA aux moyens du questionnaire :

- Sous-groupe 1 : « sources écrites ». Exemples : documents écrits : les journaux, les livres
- Sous-groupe 2 : « sources matérielles ou vestiges ». Exemples : les restes d’ossements humains
- Sous-groupe 3 « sources orales » : exemples : les contes, les témoignages des ancêtres.
- Sous-groupe 4 : Aucune production écrite

Il est important de mentionner que c’est à partir de ces représentations-savoirs des apprenants sur l’histoire et ses sources recueillies lors de l’enseignement-apprentissage de l’histoire ordinaire dans les salles de classes, que nous avons élaboré une étude expérimental en élaborant un didacticiel technopédagogique qui pourra faciliter l’acquisition de nouvelles représentations-savoirs des apprenants. Ainsi dans cette rubrique nous aurons, d’un côté une étude cas témoin et de l’autre, une étude expérimentale.

3-4-5-1 Etude de cas témoin : Conduite d’une unité pratique en classe de 6^{ème} 3 et de 1^{ère} Année ESF : Dossier 1 : Collecte et classification des vestiges historiques. Durée : 5 0 min

La seconde phase qui a meublé nos études de terrain est celle du « test » qui consiste à mener des enquêtes aux moyens d'une grille d'observation sur les étapes de la conduite d'un dossier et d'une leçon en vue de mettre les apprenants en activités ou en situation d'apprentissage aux moyens des fiches ou planches d'activités. Il est question pour nous de procéder par observation directe en vue de vérifier si l'enseignant d'histoire au secondaire procède par présentation d'une situation-problème avec Entrée par les Situations de Vie(ESV) telle que recommande la conduite d'un cours selon le nouveau paradigme pédagogique qu'est l'APC. Une grille d'observation sera dressée et servira de vérification des différentes étapes d'une leçon d'histoire selon l'APC. Les enquêtes de terrain s'intéressent aux stratégies utilisées par les enseignants pour amener l'apprenant à être actif dans ses activités. Aussi, à la qualité des documents qui sont mis à la disposition de l'apprenant susceptible l'aider à construire ses représentations et ses compétences en histoire.

Étape 1 : Présentation d'une situation de vie contextualisée sous forme d'une scène de vie 1- **Situation-problème** : Dans ton village (Deuk), Guébédian a laissé à un mauvais endroit les photos de ses grands-parents et la moisissure les a entièrement détruites. On te demande de proposer de mesures pour éviter ce genre de désagrément.

❖ **Questions directes y relative :**

Q1 : Quel est le problème qui se pose ici ?

Q2 : Que faut-il faire pour lutter contre la moisissure ?

Cette situation d'apprentissage dite situation-problème a été formulée par l'enseignant et sert de déclencheur ou d'accroche qui permet d'inciter la motivation des apprenants pour ce nouveau cours d'histoire. Et aussi à vérifier leurs capacités ou habilités intellectuelles des apprenants à pouvoir identifier et résoudre les problèmes quotidiens de la vie.

Etape 2 : Présentation et analyse des documents

Le premier document proposé est un extrait de texte écrit et le second est une image ou photo sur les fouilles archéologiques. (Annexe 5). Ces documents sont soutenus par questionnaire constitué de trois principales questions. Après avoir analysé sa formulation par l'enseignant, il convient de s'interroger sur ses éléments constitutifs en vue de vérifier s'ils sont conformes avec le programme d'étude en histoire des classes de 1^{ère} Année d'enseignement secondaire technique.

3-4-5-2 Etude de cas de la mise en pratique des situations-problèmes et de l'analyse des documents visuels dans les classes de 6^{ème} et de 1^{ère} Année : dispositif expérimental

Dans cette sous- partie, nous avons élaboré un dispositif technopédagogique expérimental servant de didacticiel en vue de faciliter la co-construction ou l'acquisition de nouvelles représentations-savoirs des apprenants sur l'histoire et ses sources. Un échantillon de 30 apprenants par établissement scolaire a été préalablement élaboré en vue de confirmer l'hypothèse principale qui stipule que le dispositif technologique facilite la co-construction des représentations socioaffectives et cognitives des apprenants de 6^{ème} et de 1^{ère} Année en histoire. Cette étude expérimentale permettra alors de façon claire à opérationnaliser les variables et à confirmer aussi les hypothèses spécifiques notamment l'hypothèse 2 qui soutient que l'enseignement-apprentissage de l'histoire par les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels dans un environnement informatisé ou instrumenté par les dispositifs technologiques, facilite la co-construction des représentations-savoirs des apprenants en histoire. Sur ce, l'indicateur quantitatif choisi à cet effet ce sont les notes des apprenants pour jauger leurs performances dans cette unité d'apprentissage.

3-5 Instruments de traitement de données

Le traitement des données mixtes s'est fait à l'aide de certains logiciels de saisie et de traitement de données dont le but est d'établir des outils statistiques tels que les tableaux statistiques et des graphiques en vue d'en faire des corrélations des résultats obtenus.

3-5-1 Outils ou instruments de traitements de données quantitatives

Dans le cadre des données quantitatives, nous avons opté systématiquement des données à l'aide d'un questionnaire qui nous servira de base pour aboutir au traitement de données statistiques en vue de valider les hypothèses préalablement établies. Nous avons fait recours à la statistique descriptive constituée des graphiques et tableaux statistiques conçus à l'aide des logiciels informatiques tels *Microsoft word*, *Excel* ainsi que de « PowerPoint » pour rendre visuels les cours projetés par les enseignants enquêtés.. Nous avons fait la transcription de certaines données qualitatives (annexe 6) .A partir de ces données dites quantitatives, nous allons dégager des fréquences et pourcentages y relatives en rapport avec l'échantillon. Le questionnaire comporte à la fois des questions ouvertes, semi- ouvertes et fermées a été analysé par la technique de codification. Le recueil de ces données mixtes vise donc les mêmes objectifs et cherchent à vérifier les mêmes hypothèses de recherche partant du

problème de recherche commun d'où l'idée de triangulation des données de Creswell et Clark(2007) que nous avons mentionné plus haut dont la base visera à faire une addition de toutes ces informations pour un objectif commun.

3-5-2 Outils ou instruments de traitements de données qualitatives

En ce qui concerne les données qualitatives, la méthode utilisée dans le cadre du recueil de ces données dites qualitatives, est l'analyse de contenus. Elle consiste à analyser les contenus sous forme de thèmes et de vérifier les hypothèses préalablement émises qui donnent des orientations générales de nos travaux. L'analyse de contenus est un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des discours extrêmement diversifiés et fondé sur la déduction et l'inférence. (Bardin, 1986). Elle obéit à trois phases successives entre autres, la pré-analyse, l'exploitation du matériel, le traitement et l'interprétation des résultats. Concrètement, il convient de vérifier comment l'usage des contenus des programmes d'études par les stratégies didactiques et les situations-problèmes, contribue à la construction des représentations et des compétences des apprenants en histoire au secondaire. Sur ce, nous avons élaboré des grilles d'analyses. Ces données de l'étude et seront donc traitées au moyen de la technique de codage ou de comptage des unités d'enregistrement retenues qui seront transcrites dans la grille d'analyse.

La présente sous-partie était consacrée à la méthodologie de la recherche. Elle s'est investie à décrire le type de recherche dans ses composantes à savoir, l'échantillon, la technique ou l'instrument de collecte de données. Ainsi nous avons mentionnée une procédure de collecte de données basée sur la recherche documentaire, les observations directes sur le terrain et les enquêtes par questionnaires à certains répondants. Au sortir de nos enquêtes, nous avons élaboré une grille d'analyse en procédant à l'analyse des contenus ou catégorielle par le truchement des thèmes. Toutes ces informations seront par la suite analysées et interprétées à l'aide des tableaux statistiques et des graphiques ainsi que des logiciels de traitement de données.

CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

La présentation et l'analyse des résultats est une étape très importante pour la recherche scientifique. Elle permet ainsi de faire un état des lieux des enquêtes et observations recueillies sur le terrain lesquelles seront interprétées par la suite. Il convient de présenter les contenus de notre sujet de recherche afin de les analyser. La méthode utilisée comme nous l'avons mentionnée plus haut, est l'analyse des contenus. Cette étape de présentation débute avec la présentation des sujets enquêtés. Sur ce, nous avons privilégié l'approche genre pour catégoriser ces personnes enquêtées. Notre échantillon représentatif est constitué ainsi d'une population qui regroupe à la fois les inspecteurs de pédagogie, les enseignants et leurs apprenants, et ces personnes ont été soumises à nos enquêtes aux moyens des questionnaires et des guides d'entretiens comme nous l'avons mentionné plus haut. Les résultats de ces enquêtes seront ainsi présentés et analysés d'abord selon une analyse de contenus ou catégorielle pour les données qualitatives puis selon une analyse exploratoire cas témoin et expérimentale. Ces données seront ainsi analysées par le truchement des données statistiques.

4-1 Analyse des contenus : enseignement-apprentissage de l'histoire par les situations-problèmes

L'analyse des contenus occupe une place centrale dans une recherche scientifique notamment en sciences de l'éducation. Elle est considérée comme un instrument méthodologique de plus en plus raffiné et en constante amélioration s'appliquant à des « discours » extrêmement diversifiés et fondé sur la déduction ainsi que l'inférence. (Bardin, 1986). Elle a donc pour but de traiter les données brutes de manière à les rendre plus significatives et plus valides. Ainsi, les tableaux, les opérations statistiques simples tels que les pourcentages, des diagrammes permettront d'établir ces résultats de façon condensée. L'analyse des contenus de cette sous-partie va se matérialiser par l'élaboration d'une grille d'analyse grâce aux informations ou données recueillies auprès des enseignants du LGL et du LYTEBA aux moyens des guides d'entretiens semi-directifs et des grilles d'observations directes.. Pour vérifier les hypothèses, nous avons pensé judicieux de procéder à une analyse catégorielle des différentes réponses recueillies auprès des personnes interrogées et enquêtées.

4-1-1 Catégorie 1 : enseignement-apprentissage de l'histoire par les situations-problèmes

Les situations-problèmes désignent les situations d'enseignement et d'apprentissage dans lesquelles une énigme est proposée à l'élève ne peut-être dénouée que s'il remanie une représentation précisément identifiée ou s'il acquiert une compétence qui lui fait défaut c'est-à-dire s'il surmonte obstacle. Elles ne sont pas données de manière explicite dans les programmes d'études. Mais elles sont formulées en fonction des familles de situations et des catégories d'actions à déployer (entretien avec Mme MM. Inspectrice régionale d'Histoire-Géographie, octobre 2021). Elles sont perçues différemment par les enseignants des secondaires. Les différentes informations recueillies en rapport avec les perceptions des enseignants sont ainsi présentées dans le tableau suivant :

4-1-1-1 Sous-catégorie 1 ; perceptions des situations-problèmes par les enseignants du LGL et du LYTEBA

Pour recueillir les informations relatives aux perceptions des situations-problèmes par les enseignants d'histoire au secondaire, nous avons proposé un questionnaire de quatre questions aux enseignants visés. Ainsi, sur 29 enseignants d'histoire-géographie chargés de classes qui ont été soumis au questionnaire présenté dans l'annexe n°2,24 seulement ont accepté répondre aux questions relatives à l'usage des situations-problèmes dans les enseignements et les apprentissages de l'histoire au secondaire. Ces répondants sont repartis respectivement dans deux groupes ou deux établissements scolaires (18 sur 26 enseignants au total du LGL et 06 sur 07 enseignants du LYTEBA).Le tableau ci-après présente les différentes perceptions des situations-problèmes par les enseignants du LGL et du LYTEBA.

Tableau 6: Perceptions des situations-problèmes par les enseignants du LGL et du LYTEBA.

Différentes perceptions			Les enseignants du LGL			Les enseignants du LYTEBA			
Nombre de personnes enquêtées=24 au LGL et 06 au LYTEBA			Nombre de répondants	Pourcentage	Nombre de répondants	pourcentage			
P1= situation de motivation, déclenchant les apprentissages			04	17,40%	01	16,67%			
P2= Situation de vie courante			12	52,17%	03	50 %			
P 3= Situation de résolution des problèmes			7	30,43%	03	50%			
Total			23	100 %	06	100%			
P%	95	5	10	90	0	5	81,66	13,33	00

Source : Enquêtes de terrain auprès des élèves du LYTEBA, octobre 2022.

Nous faisons un constat suivant lequel parmi tous les enseignants interrogés, 23 du LGL et 06 au LYTEBA, ont des représentations ou perceptions sur les situations-problèmes. Ainsi, la première perception des enseignants symbolisée en P1 qui perçoivent les situations-problèmes comme une situation de motivation, déclenchant les apprentissages a enregistré huit (04) réponses venant des enseignants du LGL et deux (01) réponse pour les enseignants du LYTEBA. Ce qui représente un pourcentage de 17,4% de répondants au LGL contre 16,67 % de répondants au LYTEBA. Concernant la perception n°2, les enseignants ont répondu qu'une situation-problème est une situation de vie. Cette perception a enregistré un effectif de 12 répondants au LGL ce qui représente un pourcentage de 52,17% de répondants au LGL. Au LYTEBA, 03 enseignants sur 06 ont affirmé que les situations-problèmes sont les situations de vie et l'on enregistre un pourcentage de 50%. La troisième perception des situations-problèmes est celle qui reconnaît en elles, un moyen de résolution de problèmes. A ce titre, nous avons recueilli 7 réponses venant des enseignants du LGL qui fait un pourcentage de 30,43 % de répondants et 33,33 de répondants au LYTEBA pour un effectif de 02 enseignants sur cinq(05). Tous les enseignants ont donc des perceptions ou les représentations vraies sur les situations-problèmes. Toutefois, il convient de s'interroger sur leur mise en application par les enseignants. Sur ce, nous allons nous appesantir sur l'usage des situations-problèmes lors des évaluations en histoire. Nos enquêtes visent à vérifier

l'élaboration ou la formulation d'une situation-problème par les enseignants du LGL et du LYTEBA lors des évaluations sommatives en vue de jauger si ces enseignants parviennent à construire les représentations de leurs apprenants aux moyens de ces situations -problèmes.

4-1-1-2 Sous-catégorie 3 : Habiletés cognitives des apprenants lors de leur mise en situation d'apprentissage par une situation-problème en histoire

La présente sous-partie s'intéresse de façon assez particulière à la mise en application des situations-problèmes lors des enseignements-apprentissages de l'histoire. La mise en situation d'apprentissage et d'évaluation des apprenants du secondaire notamment ceux du premier cycle selon l'APC, exige que l'on fasse désormais recours aux situations-problèmes. Lesquelles sont définies comme « une énigme proposée à l'élève ne peut-être dénouée que s'il remanie une représentation précisément identifiée ou s'il acquiert une compétence qui lui fait défaut, c'est-à-dire surmonte l'obstacle ». (A.M. Grataloup et al. 1994, p26). Elle encore appelée la situation de résolution de problème(SRP). Ainsi, nous nous intéressons à sa mise en application par l'enseignant et à son appropriation par les apprenants dans une perspective de co-construction de leurs représentations.

4-2 Analyse des contenus : enseignement-apprentissage de l'histoire par les documents visuels

Pour mieux analyser cette sous-partie qui se consacre à l'enseignement-apprentissage de l'histoire par l'analyse des documents visuels, nous avons trouvé judicieux de partir de leurs perceptions par les enseignants du LGL et du LYTEBA puis de jauger comment ces derniers en font usage pour co-construire les représentations de leurs apprenants en histoire

4-2-1 Sous-catégorie 1 : perception des documents visuels par les enseignants d'histoire du secondaire (LGL et LYTEBA)

L'analyse des contenus de nos enquêtes de terrain a consisté à catégoriser les différentes réponses recueillies auprès de nos répondants afin de pouvoir établir des tableaux d'effectifs, des fréquences et des pourcentages à base de ces réponses. Dans le cadre de la première partie de notre plan de recherche ou de la première catégorie intitulée, perceptions des stratégies didactiques par les enseignants du LGL et du LYTEBA, nous avons recueilli trois indices après enquêtes de terrain. C'est dire que les perceptions des stratégies didactiques à l'exemple de l'analyse des documents visuels par les enseignants d'histoire du LGL et du LYTEBA sont les suivantes :

4-2-1-1 Susciter la motivation des apprenants pour les apprentissages

Ce premier indice a enregistré le pourcentage le plus élevé parmi toutes les réponses émises par les répondants dans cette sous-partie. Qu'ils soient inspecteur de pédagogie ou chargés de classes, tous les enseignants enquêtés au nombre de 32 au total (29 enseignants chargés de classe et 03 inspecteurs de pédagogie), ont reconnu aux stratégies didactiques une place primordiale dans les enseignements et les apprentissages de l'histoire au secondaire. Tous les répondants enquêtés ont donc ainsi affirmé que les stratégies didactiques permettent de susciter la motivation des apprenants lors des apprentissages. Ce facteur dit stimulateur, permet ainsi de rendre ces enseignements-apprentissages plus interactifs.

4-2-1-2 Rendre les enseignements-apprentissages interactifs

Tous les répondants ont reconnu que les stratégies didactiques permettent aussi de rendre les enseignements et les apprentissages interactifs à travers les travaux en groupes, les débats etc. Ces stratégies didactiques permettent de lutter contre la monotonie, le cours magistral pour instaurer un climat d'échanges, de coopération entre l'enseignant et ses apprenants. La conduite d'un cours d'histoire dans un environnement interactif développe en l'apprenant certaines compétences dans cette discipline.

4-2-1-3 Développer les compétences transversales des apprenants en histoire

Pour les sujets enquêtés, les stratégies didactiques ont aussi pour importance de faire développer en l'apprenant des compétences de dialogue, de coopération, de confiance et de résolution des problèmes. Les enquêtes de terrain attestent donc que presque tous les enseignants du LGL et du LYTEBA ont les mêmes perceptions sur l'importance des stratégies didactiques pour la conduite des enseignements et des apprentissages de l'histoire au secondaire notamment dans les classes de 6^{ème} et de 1^{ère} Année. Toutefois, il est important de s'interroger sur la mise en pratique de ces stratégies didactiques dans les situations d'enseignements et d'apprentissages de l'histoire dans un contexte de techno-pédagogie. A cet effet, en vue d'adjoindre la théorie à la pratique, c'est-à-dire, confirmer ces perceptions des répondants avec les données de terrain en rapport avec les hypothèses de terrain, nous avons jugé opportun de procéder par des observations directes dans certaines salles de classes des 6^{èmes} et des 1^{ères} Années. Ainsi nous avons élaboré des grilles d'observations qui nous permettront également de faire des statistiques.

4-2-2 Mise en pratique des apprenants en situation d'apprentissage et d'évaluation par les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels numériques

Pour construire efficacement les représentations à la fois socioaffectives et intellectuelles des apprenants en histoire, il convient de mettre les apprenants dans des conditions sociales plus attrayantes ou qui favorisent l'apprentissage de l'histoire. Les stratégies didactiques sont des facilitateurs de cette construction des représentations-des savoirs en histoire. Le tableau ci-après dressé à la suite d'une enquête par questionnaire atteste cela.

Tableau 7: Fréquences et pourcentages de l'usage des stratégies didactiques interactives lors des situations d'apprentissages et d'évaluations de l'histoire

Types de stratégies didactiques	Modalités	Fréquences enregistrées par trimestre	Nombre de répondants	Pourcentage
1- « Brainstorming ou remue méninge »	Toujours (leçons, dossiers et TD)	Plus de 4fois	15	51,72 %
2- Analyse des documents écrits	Toujours (leçons, dossiers, TD et évaluation sommative)	4 à 5 fois	06	20,68 %
3- Analyse des documents visuels (images, Photos)	Souvent (Dossiers, TD et évaluation sommative)	2 à trois fois	03	10,34 %
4- Discussion en petits groupes	Souvent (Dossiers et TD)	2 fois à 3fois	03	10,34 %
5- Usage du micro projecteurs (TIC)	Souvent	Une fois à 2 fois	02	6,89%
4- Jeu de rôles	Jamais	0 fois	0	0%
5- Excursions	Jamais	0 fois	0	0 %
6- Interviews	Jamais	0 fois	0	0%
Total des réponses émises			29	100%

Source : Diane Otabela, interviews menés auprès des enseignants d'histoire du LGL et du LYTEBA chargés des classes de 6^{ème} et de 1^{ère} Année, du 07 au 15 novembre 2022.

Les informations contenues sur le tableau ci-dessus font donc état des fréquences et du pourcentage des stratégies didactiques les plus utilisées lors des activités d'apprentissages et d'évaluation au cours d'un trimestre. Il est important ainsi de préciser qu'à la lumière de ce tableau, nous avons enregistré 15 répondants sur 29, qui ont reconnu qu'ils utilisent plus le « *brainstorming* » ou remue-méninge lors des activités d'apprentissage dans les classes de 6^{ème} et de 1^{ère} Année. L'on enregistre ainsi un pourcentage le plus élevé de 51,72% .En ce qui concerne l'analyse des documents écrits et visuels ,06 enseignants interrogés à l'aide d'un questionnaire(annexe n°4), ont répondu qu'ils emploient l'analyse ou l'exploitation des documents écrits lors des activités d'apprentissage et d'évaluation de l'histoire et l'on enregistre un pourcentage oscillant autour de 20%(20,68%).Et 03 personnes ou répondants ont affirmé qu'ils se servent toujours des documents visuels .Ce qui fait un pourcentage 10,34% . La discussion en petits groupes qui fait aussi partie des stratégies didactiques mentionnées par les répondants a enregistré également un pourcentage de 10,34% car 03 répondants seulement ont affirmé qu'ils servent souvent de cette stratégie didactique deux à trois fois par trimestre. Alors qu'il est reconnu que cette dernière joue à la fois un rôle psychologique ou de motivation et cognitif. Car tous les sujets répondants ont reconnu en la discussion en petits groupes, une démarche pédagogique qui favorise efficacement un climat interactif entre l'enseignant et ses apprenants ; c'est un moyen qui développe les compétences de dialogue, de coopération ou d'échanges entre les apprenants. Les autres stratégies didactiques telles que le jeu de rôles, les interviews et les excursions sont quasiment inexistantes dans les pratiques enseignantes et d'apprentissages de l'histoire au secondaire .Les répondants avancent l'argument des contraintes de temps évoqués par les enseignants d'histoire des classes de 6^{ème} et de 1^{ère} Année.

En effet, bien que toutes les personnes interrogées ont affirmé qu'elles se servent des stratégies didactiques pour faire acquérir de nouvelles représentations-savoirs à leurs apprenants, il est sans doute nécessaire d'identifier au préalable les représentations-savoirs des apprenants en histoire. Le présent tableau statistique se consacre de présenter les principales représentations-savoirs des apprenants à construire ou à déconstruire en histoire repérées à la suite des enquêtes effectuées dans les salles de classes.

Tableau 8: Représentations-savoirs et performances des apprenants lors du Pré-test

			LGL : 6 ^{ème} 3			LYTEBA : 1 ^{ère} Année STT et ESF				
Questions	Stratégies didactiques		Réponses des répondants			Réponses des répondants				
			Sous-Grpe 1	Sous-Grpe 2	Sous-Grpe3	Sous-Grpe1	Sous-Grpe2	Sous-Grpe3		
1-définis : Histoire	LGL	LYTEBA	CPE	CPD	AR	CPE	CPD	AR		
	Brain - storming	Brain - storming								
Nombre de répondants			23	06	00 00	24	03	03		
Pourcentage			76,68 %	20%	0% 0%	80%	10%	10%		
Total			Effectif = 30			Effectif=30			Pourcentage 100%	
2-Cite 2 sources de l'histoire ?	Brain storming	Brain storming	SE	SM ou VE	SO	AV	SE	SM ou VE	SO	AV
			Effectif ou nombre de répondants	22	06	02	00	20	05	02
Pourcentage			73,33%	20%	6,67%	0%	66,66%	16,66 %	6,67 %	10%
Total			Effectif total		Pourcentage total	Effectif total		Pourcentage total		
			30		100%	30		96,66%		

Source : Etudes de terrain effectuées par Diane Otabela, novembre 2022.

CPE : connaissance du passé basé sur les écrits ;

CPD : connaissance du passé basé sur les documents

SE : Sources écrites **SM ou VE :** sources matérielles ou vestiges

SO : Sources orales

AV : Aucun Avis

Au regard des informations contenues dans le tableau, il convient de préciser que les apprenants ont toujours des représentations d'un cours d'histoire. Ainsi, à travers l'analyse des résultats des données issues d'une étude cas-témoin dans les classes de 6^{ème} 3 au LGL et de 1^{ère} Année au LYTEBA, nous nous rendons à l'évidence que la quasi-totalité des apprenants représentant notre échantillon ont des représentations sur le cours ou l'unité d'apprentissage qui leur a été proposé. La question relative à la définition de l'histoire totalise un fort taux de pourcentage (76,68% en 6^{ème} 3 et 80% en classe de 1^{ère} Année ESF) au niveau de la CPE. C'est dire que les productions écrites des apprenants soumis au questionnaire de vérification des prérequis, ont unanimement définis l'histoire comme étant qu'une connaissance basée sur les écrits. Cette représentation sur l'histoire n'est certes pas erronée, mais elle est incomplète car l'histoire intègre sans doute d'autres sources. La représentation-savoir juste qu'est la CPD ou connaissance du passé basé sur les documents enregistré quant à elle, un faible taux par rapport à la première (20 % en 6^{ème} 3 et 10% en 1^{ère} Année ESF). La deuxième représentation-savoir des apprenants sur les sources de l'histoire enregistre de toute évidence un fort pourcentage au niveau de la SE ou source écrite (73,33 % en 6^{ème} 3 contre 66,66% en 1^{ère} Année ESF).

Les sources matérielles ou vestiges viennent en deuxième position avec un pourcentage cumulé de 20% en 6^{ème} 3 et de 16,66% en 1^{ère} Année ESF. La troisième représentation-savoir enregistrée lors de cette étude est celle de la SO ou source orale qui totalise ici un faible pourcentage par rapport aux précédentes(6,67 %) chez les apprenants ayant suivi un enseignement-apprentissage ordinaire. Par ailleurs, mentionnons qu'au regard des informations présentées sur le tableau, nous avons aussi enregistré le cas des apprenants qui ne manifestent aucune représentation-savoir ou ne fournissent aucune production écrite(AV). C'est le cas particulier de 03 apprenants de la 1^{ère} Année ESF au LYTEBA. L'on se pose donc la question de savoir, quels sont les mobiles ou les causes qui semblent expliquer cette attitude ? Ces résultats seront par la suite interprétés lors de la prochaine échéance.

4-3-3 Test ou mise en situation d'apprentissage ordinaire par les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels

Le test de mise en situation d'apprentissage ordinaire du groupe cas témoin, s'est fait conformément à la méthodologie de mise en situation d'apprentissage des apprenants en

histoire/géographie, au moyen d'une planche d'activités pédagogiques prévue sur la fiche pédagogique de l'enseignant. Les résultats obtenus lors de cette mise en activité ordinaire seront ainsi présentés à travers les tableaux statistiques.

4-3-3-1 Test ordinaire sur la situation-problème

Cas pratique :

Situation-problème 1 : Dans ton village, les populations consomment désormais les aliments qui viennent de l'étranger. On te demande de proposer des solutions pour changer cette attitude.

Situation-problème proposée2 : Situation-problème : Dans ton village (Deuk.....), Guébédian a laissé à un mauvais endroit les photos de ses grands-parents et la moisissure les a entièrement détruites. On te demande de proposer de mesures pour éviter ce genre de désagrément.

Questions directes y relative : Quel est le problème qui se pose ici ? Que faut-il faire pour lutter contre la moisissure ?

Nos enquêtes par questionnaire concernant la mise en situation d'évaluation des apprenants au moyen de la situation-problème se sont intéressées d'une façon assez particulière aux habiletés cognitives des apprenants. Il s'agit des habiletés lors de l'interprétation de la situation-problème. Les résultats de ces enquêtes de 60 productions écrites ou copies des élèves réparties respectivement en 30 copies pour la classe de 6^{ème} 9 et 30 copies pour le classe de 1^{ère} Année ESF présentent de façon synthétisées les informations suivantes :

R1 : Cas des groupes d'apprenants qui répondent la question posée sans reformulation de la question (majoritaires) .

R2 : Cas des groupes d'élèves qui répondent correctement à la question posée (minoritaires)

R3 : Cas des groupes d'élèves qui ne pas correctement à la question posée (proportion relative à chaque classe)

R4 : Cas des groupes d'élèves qui ne rédigent aucune production écrite (cas particuliers en 1^{ère} Année ESF).

Ces résultats ont ainsi analysés et interprétés à l'aide des tableaux statistiques et des diagrammes. Les tableaux ci-après font transparâître ces informations :

Tableau 9: Identification du problème posé dans la situation-problème (production de 30 élèves en 6^{ème} 3 par classe)

A-Formulations de la SP par les élèves de 6 ^{ème} 3(groupe cas témoin 1)					
Sous-groupes	R1	R2	R3	R4	
	« Le problème qui se pose dans la situation-problème est que les populations locales du village ne consomment que désormais les aliments qui viennent de l'étranger ».	« Le problème qui s'est posé ici c'est dans ton village, les populations locales ne consomment que désormais les aliments qui viennent de l'étranger.»	« Dans ton village, les populations consomment désormais les aliments qui viennent de l'étranger »	« Les populations consomment des aliments de l'étranger. On te demande de proposer des solutions pour changer cette attitude ».	
Modalités	Reformulation et réponse correctes	Réponse correcte mais reformulation pas très correcte	Réponse correcte sans formulation	Production sans reformulation et réponse pas très correcte.	Total
Effectif	05	.15	09	01	30
Pourcentage	16,66 %	50 %	30%	3,34%	100%

Source : Etudes de terrain effectuées par Diane Otabela, novembre – décembre 2022 au LGL et au LYTEBA

A travers ces productions recueillies au terme d'une évaluation sommative du premier trimestre, nous nous rendons à l'évidence que l'enseignant peut mieux diagnostiquer la capacité de réflexivité de ses apprenants. Précisément, leurs capacités intellectuelles à identifier et à résoudre le problème auquel il est confronté. Ainsi à travers ces différentes réponses émises par élèves, l'on constate qu'ils existent de manière générale quatre catégories d'élèves dans les classes de 6^{ème}. Nous avons désigné de première catégorie ceux des élèves produisent une formulation et une réponse correctes par rapport à la question qui leur a été posée portant sur l'identification du problème posé dans les situations-problèmes qui font l'objet de notre étude. Et l'on a enregistré un effectif de 05 productions écrites des apprenants de 6^{ème} qui représente un pourcentage de 16,66 %. Toutefois, d'autres apprenants n'arrivent pas à reformuler correctement le problème posé dans la situation-problème bien qu'ils ont

réussi à identifier ce problème. Ils font ainsi partie de la deuxième catégorie. Ils sont au nombre de 15 pour un total de 30 copies ou productions écrites consultées. Ce qui représente un pourcentage de 50 %. De même, d'aucuns ne savent pas répondre à la question posée car répondent à la question posée sans reformulation de la question posée. Ils font partie de la troisième catégorie des apprenants. L'on a détecté 09 copies ou productions écrites des élèves pour un effectif de 09 élèves qui représente un pourcentage de 30 %. La quatrième catégorie, la dernière est de ceux des apprenants qui n'ont ni formulé le problème posé ni réussi à trouver le problème posé ou à proposer une réponse juste. Nous avons une copie qui représente 3,34 %.

Les résultats de ces analyses en classes de 6^{ème} au LGL montrent prouvent ainsi que les apprenants ont des habiletés intellectuelles différentes par rapport à la manière de répondre aux questions. Car si d'aucuns parviennent à identifier correctement le problème posé dans la situation-problème qui leur est proposée, d'autres en revanche présentent encore des lacunes sur la manière de répondre aux questions. Raison pour laquelle l'on observe des productions dont le problème est mal reformulé ou encore n'est pas du tout reformulé et les réponses sur le problème posé notamment sont parfois erronées. Ces constats sont presque similaires en enseignement technique dans les classes de 1^{ère} Année. C'est le cas des enquêtes de terrain effectuées en classe de 1^{ère} Année ESF au LYTEBA. Le tableau ci-après permet de l'apercevoir.

Tableau 10: Identification du problème posé dans la situation-problème (production de 30 élèves en 1^{ère} Année ESF) groupe cas témoin 2

B- Formulations de la SP en classe de 1 ^{ère} Année						
Sous-groupes 1	R1	R2	R3	R4	R5	Total
Reformulations	« Le problème qui se pose dans la situation-problème est que le comptage du temps dans la langue maternelle échappe à bon nombre des camarades de classe ».	« le problème c'est le comptage du temps dans la langue maternelle échappe à bon nombre de camarades de classe » .	« Le comptage de temps dans la langue maternelle. »	« Le comptage de temps dans la langue maternelle. Tu es sollicité à proposer une formule	Aucune production écrite	
Modalités	Reformulation et réponse correctes	Réponse correcte mais reformulation pas très correcte	Réponse correcte sans formulation	Production sans reformulation et réponse fausse	Aucune production écrite	
Effectif	04	08	09	03	06	30
Pourcentage	13,33%	26,67%	30%	10%	20%	100%

Source : Etudes de terrain effectuées par Diane Otabela, novembre – décembre 2022 au LGL et au LYTEBA

Ainsi, en diagnostiquant les productions de trente (30 apprenants en 1^{ère} Année ESF), nous avons procédé à la catégorisation des réponses issues des résultats de nos enquêtes en quatre sous-groupes. Les données statistiques de nos analyses font état de 05 catégories de productions des apprenants de 1^{ère} Année. La première est celle des apprenants qui ont reformulé le problème et l'on identifié de façon correcte. Ils sont au nombre de 04 et ce qui représente un pourcentage de 13,33%. Le deuxième sous-groupe est celui des apprenants qui ont certes identifié le problème mais n'ont pas rédigé un corpus très correct. Ils ont cumulé un effectif de 08 élèves sur 30 qui enregistrent un pourcentage de 26,67%. Le troisième sous-groupe est de ceux des élèves qui ne savent pas formuler une phrase cohérente ou encore qui ont des difficultés de compréhension et d'analyse des textes. Ils cumulent le plus fort taux à savoir, 30% pour un effectif de 09 apprenants. Le quatrième sous-groupe, est la catégorie des

apprenants qui ont émis une réponse fautive ou incomplète sans reformulation de la question. La cinquième catégorie est le prototype même de ceux qui ne savent pas écrire une phrase en français et par conséquent, ils n'ont pas rédigé aucune production écrite ayant un sens. Pour un échantillon représentatif de 30 productions écrites des élèves de 1^{ère} Année ESF, six (06) d'entre eux ont des difficultés en écriture et ce sous-groupe totalise un pourcentage de 20%. La construction des représentations-savoirs au moyen de la situation-problème passe donc l'identification du problème et la proposition de solution au problème posé autant en classe ordinaire ou présentielle qu'en classe informatisée. La transcription des paroles prononcées par les inspecteurs et les enseignants (annexe 8) permet d'attester les perceptions de ces derniers :

Groupe 1 : « La situation-problème est un problème à résoudre... Ses éléments tels que le contexte, le problème et la résolution au problème posé permettent ainsi de co-construire les connaissances des apprenants ».

Groupe 2 : « La situation-problème n'est pas un problème à proprement parler... Elle est une situation-apprentissage qui vise à réaliser une tâche... Ses éléments constitutifs sont le problème, le contexte et la résolution au problème... Ces éléments facilitent sa construction des savoirs ou son acquisition des compétences ».

Groupe 3 : « La situation-problème n'est pas un problème mais une situation d'apprentissage qui vise à réaliser une tâche... Le contexte social, le problème et la résolution au problème ou orientation sont ses éléments essentiels qui favorisent le développement des habiletés des apprenants en histoire notamment ».

Groupe 4 : « La situation-problème n'est pas un problème mais une situation d'apprentissage... Sa mise en pratique consiste à demander aux élèves à identifier le problème social contextualisé et à proposer une ou des solutions à ce problème identifié »... C'est dire que la situation-problème et les documents visuels sont reconnus de façon unanimes par les enseignants comme les inspecteurs comme des dispositifs de co-construction des représentations-savoirs en histoire. Toutefois, il convient de s'interroger sur leur mise en pratique effective d'où les contraintes (annexe 8).

Cependant il convient de s'interroger sur le type de représentations-savoirs qui ont été construites ou co-construites au cours de nos études exploratoires menées chez les apprenants du LGL et du LYTEBA.

A la suite du prétest qui consiste à vérifier les prérequis ou les représentations-savoirs initiales des apprenants qui s'est fait dans le cadre d'un apprentissage ordinaire ou étude cas témoin, nous avons par la suite soumis certains apprenants comme nous l'avons mentionné plus haut, aux activités expérimentales grâce au dispositif didactique préalablement élaboré. Ce dernier fait recours aux sources multimédia et se présente sous le prisme d'un « jeu guidé » par l'enseignant qui consiste en clair, de soumettre l'apprenant à un jeu d'images diverses et ce dernier après les avoir visualisé, se sert de petits codes qui lui sont proposés pour facilement identifier les différentes sources de l'histoire(annexe 6) .Sur ce, ce dispositif vise deux principaux objectifs : le premier est de stimuler la motivation, l'activisme des apprenants lors des activités d'apprentissage de l'histoire et le deuxième est de développer les performances des apprenants dans cette discipline grâce à ses « ingrédients attractifs (l'image visualisée par le projecteur) et cognitifs qu'il en témoigne.

4-4- Mise en activités expérimentales par les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels

La mise en application d'une situation-problème se fait lors des évaluations sommatives de chaque trimestre. La deuxième partie de l'épreuve d'histoire selon l'APC concerne, l'évaluation de l'agir-compétent ou des compétences. Elle débute avec une situation-problème. Ainsi, lors de nos enquêtes, nous nous sommes intéressés à la deuxième partie de l'épreuve d'histoire de 1^{ère} Année d'enseignement technique notamment en classe de 1^{ère} Année ESF en vue de vérifier si ladite épreuve obéit aux éléments constitutifs tels que recommandés en APC. Les informations recueillies en enseignement général concernent la classe de 6^{ème} 3 et celle de la 1^{ère} Année ESF .Nous sommes focalisées aux évaluations sommatives du premier trimestre de ces différentes classes en vue de faire des analyses.

4-4-1- Test ou mise en situation d'apprentissage expérimental : « jeu d'images numériques et de petits textes ».

La mise en activités d'expérimentation s'est faite en deux phases principales .La première, a consisté à présenter les différents documents visuels choisis dans le cadre de cette unité d'apprentissage (dossier 1).

Etape 1 : présentation des documents : « jeu d’images numériques et de petits textes explicatifs »

Après avoir présenté ces images à l’aide d’un dispositif technologique qu’est le projecteur en salle informatisée, nous avons distribué un questionnaire aux apprenants (annexe) dans lequel contient les questions formulées lors du pré-test de l’étude cas témoin. En effet, la consigne de travail consiste à justifier dans une production correcte ou cohérente toute réponse à la question posée dans le but d’amener l’élève lui-même à justifier sa représentation-savoir sur la question posée et s’il est attentif, il pourra prendre conscience que sa représentation ou sa réponse par rapport à cette question est erronée ou juste. L’objectif alors visé de ce « didacticiel » ou de ce dispositif technopédagogique est d’amener l’apprenant à prendre conscience de ses représentations-savoirs au moyen de ce dispositif instrumenté. Sur ce, les résultats probants attendus sont le développement ou augmentation des performances des apprenants en termes de notes. L’analyse des différentes notes cumulées permet ainsi de faire des comparaisons et de confirmer l’hypothèse générale ainsi que les hypothèses spécifiques. Le tableau ci-après, permet de percevoir ce cumul des notes des deux cas d’études.

Tableau 11: Récapitulatif des notes du groupe cas témoin des apprenants du LGL et de LYTEBA

										Teff	Total des scores ou notes
Eff	2	1	4	4	6	8	3	2		30	
Score Xi	5	6	7	8	9	9,5	10	12	/	30	260
Score Yi	4,5	5	6	7,5	8	8,5	9	11,5	/	30	234

Source : Etudes de terrain effectuées par Diane Otabela, janvier-mars 2023 au LGL et au LYTEBA

X_i = cumul des notes des apprenants du LGL de l’étude cas- témoin

Y_i = Cumul des notes des apprenants du LYTEBA de l’étude cas –témoin

$V(X_i Y_i)$ = Covariance du groupe cas témoin X_i et Y_i

$Cov(X_i Y_i)$ = Covariance du groupe cas témoin X_i et Y_i

$V(x,y) = \frac{\sum X_i - X^2}{N}$ Moyenne $X=8,31$ Moyenne $Y= 6,67$

r = Coefficient de corrélation .

En procédant au calcul des données statistiques nous obtenons les informations suivantes :

$$V(x_i) = 589,25 : 8 = 73,65 - (8,31)^2 = 75,65 - 69,05 = 6,6 \quad \sqrt{6,6} = 2,5$$

$$V(x_i) = 2,5 \text{ (variance des notes du groupe cas témoin 1 LGL)}$$

$$V(y_i) = 487 : 8 = 60,8 - (6,67)^2 = 16,32 \quad \sqrt{16,32} = 4,03 \text{ (variance des notes du groupe cas}$$

$$\text{témoin 2 du LYTEBA)} \cdot \text{COV}(XY) = \sum \frac{X_i Y_i}{N} - \bar{X} \bar{Y}$$

$$\text{Cov}(X_i Y_i) = 73,65 - 60,8 = 12,85 \quad \sqrt{12,8} = 3,57$$

$$r = \text{Cov}(XY) = 3,57 : 2,5 \times 4,03 = 0,35 \text{ approximativement égale à } 0,4$$

$$r = 0,4 \cdot \text{NB} : r \text{ doit être proche de } 1 \text{ et par conséquent, les notes sont basses.}$$

En revanche, les notes des apprenants soumis au groupe expérimental, sont considérablement différentes des précédentes. Le tableau statistique suivant permet de faire ce constat.

Tableau 12: Récapitulatif des notes de l'étude expérimentale des apprenants du LGL et de LYTEBA

											Total eff	Total scores
Eff	2	1	3	4	4	6	8	1	1	Moyennes	30	
Scores X _{ii}	10	12	09	08	09	7	11,5	11	13	09,5	/	285
scores Y _{ii}	09	11	08	10	12	8,75	12,5	10	12	10,5	/	315

Source : Etudes de terrain effectuées par Diane Otabela, janvier-mars 2023 au LGL et au LYTEBA,

X_{ii} = cumul des notes des apprenants du LGL issues des activités expérimentales

Y_{ii} = Cumul des notes des apprenants du LYTEBA issues des activités expérimentales

Moyenne x = 09,5 Moyenne y = 10,5

$$V(X_{ii}) = 1129,5 : 8 - (09,5)^2 = 138,6 - 90,25 = 48,35$$

$$V(X_{ii}) = \sqrt{48,35} = 5,75 \text{ Tapez une équation ici.}$$

$$V(Y_{ii}) = 1097,06 : 8 - 110,25 = 137,1 - 110,25 = 26,85$$

$$V(Y_{ii}) = \sqrt{26,85} = 5,18 \text{ (l'écart-type)}$$

$$COV(XY) = \sum \frac{X_i Y_i}{N} - \bar{X} \bar{Y}$$

$$Cov(X,Y) = \frac{600}{8} - 75 \cdot 99,5 = 24,5$$

$$\alpha_x = \sqrt{48,35} = 5,75 \quad \sqrt{5,75} = 2,73 \quad \alpha_x = 2,73 \text{ (l'écart-type)}$$

$$\alpha_y = \sqrt{5,18} = 2,27 \quad r = \frac{Cov(xy)}{\alpha_x \cdot \alpha_y} = \frac{24,5}{5,75 \times 5,18} = 0,85 \text{ approximativement égale à } 0,90$$

$r=0,85$ ou $0,90$ donc r ou coefficient de corrélation proche de 1

A la lumière de ce tableau et du précédent, nous avons fait un constat suivant lequel, les notes ou scores enregistrés lors d'une étude cas-témoin différents de ceux cumulés lors des activités expérimentales. La moyenne des apprenants soumis à l'étude expérimentale est comprise entre 9,5 et 10,5 alors que celle de l'étude cas-témoin est inférieure de la deuxième et oscille entre 6,67 et 8,31. Ces différences de moyennes s'expliquent par le fait que nous avons mené nos études dans deux établissements scolaires bien distincts comme nous l'avons mentionné au chapitre précédent réservé à la méthodologie. Les résultats ou ces notes cumulées seront alors interprétés au prochain chapitre réservé à l'interprétation des résultats.

En appliquant le test T ou de *Student* de William Gosset, permet d'évaluer les différences entre les moyennes obtenues lors d'une ou de deux populations à l'aide d'un test d'hypothèses. Notamment une hypothèse nulle ($H=0$) et une hypothèse contraire ($H\alpha \neq 0$). Puis de décider la valeur α (alpha) comme risque d'erreurs de 0,05 degrés (G. Millot, 2018, p2). Au regard des résultats des notes des études cas témoin et expérimentales obtenues, nous faisons un constat comme nous l'avons mentionné plus haut que ces moyennes sont différentes de 0 et par conséquent t ou test de student est différent de zéro ($t \neq 0$). Il s'agit d'un test de student à deux échantillons indépendants. Il est non apparié car les moyennes des notes des apprenants sont indépendantes de chaque type d'étude. Ainsi, à la suite de l'identification des sources sous formes de codes, la dernière tâche demandée à l'apprenant est de définir le concept histoire qui faisait obstacle lors de l'enseignement-apprentissage ordinaire et de justifier sa définition. Le tableau ci-après présente clairement les différentes représentations-savoirs des apprenants qui ont été améliorées lors de l'étude expérimentale :

Tableau 13 : Représentation des apprenants sur l’histoire et ses sources lors de l’étude expérimentale

		LGL : 6^{ème} 3					LYTEBA : 1^{ère} Année STT/ESF						
Questions	Stratégies didactiques		Réponses des répondants					Réponses des répondants					
			S-Grpe 1	S-Grpe 2	S-Grpe 3	Grpe 4	S-Grpe 5	Sous-Grpe1	Sous-Grpe 2	S-Grpe3	S-Grpe 4	S-Grpe5	
1- Identifie les différentes sources de l’histoire	LGL	LYTEBA	SE	SM ou VE	SO	SI	AV	SE	SM ou VE	SO	SI	AV	
	Analyse de documents	Analyse de documents											
Nombre de répondants			10	11	04	05	00	09	12	04	02	3	
Pourcentage			33,33 %	36,66 %	13,33 %	16,66 %	00	30 %	40%	13,33 %	6,66 %	10 %	
Total			Effectif = 30 Pourcentage= 100%					Effectif =30	Pourcentage 100%				
			CP E	CPD	AR			CPE	CPD	AR			
Effectif ou nombre de répondants			12	18	00			11	16	03			
Pourcentage			40 %	60%	0%			36,66%	53,33 %	10 %			
Total			Effectif total 30		Pourcentage total 100%			Effectif total 30		Pourcentage total 100%			

Source : Etudes de terrain effectuées par Diane Otabela, janvier-mars 2023 au LGL et au LYTEBA

CPE : connaissance du passé basé sur les écrits ;

CPD : connaissance du passé basé sur les documents

SE : Sources écrites **SM ou VE** : sources matérielles ou vestiges

SO : Sources orales **SI** : Source iconographique ou image

AV : Aucun Avis

En analysant les informations contenues sur le tableau ci-dessus, nous faisons un constat suivant lequel, les représentations-savoirs des apprenants sur les sources de l'histoire et sur sa définition ont subi des modifications. En effet, lors de l'étude expérimentale, la première consigne donnée aux apprenants consistait à observer d'abord tous les documents avant d'identifier leur nature grâce à ces codes qui leur ont été attribués en vue de proposer et de l'amener lui-même à mieux comprendre la raison pour laquelle il a proposé telle définition à l'histoire. Les données statistiques, enregistrées en 6^{ème} 3 au LGL font état de 10 apprenants qui ont identifié les sources écrites comme sources de l'histoire avec un pourcentage de 33,33%, de 11 apprenants pour les sources matérielles ou vestiges. Ce qui fait un pourcentage 36,66% et en ce qui concerne les sources orales, nous avons 04 apprenants ont identifié le document y relatif aux sources orales pour un pourcentage de 13,33 et 05 apprenants pour les sources iconographiques ou les images et l'on totalise un pourcentage de 16,66%. A la suite de l'identification des sources, chaque groupe d'apprenants peut donc ainsi proposer une définition à l'histoire. Celle-ci se fait également sous forme de codes. Ainsi le premier code proposé : la CPE enregistre un effectif de 12 apprenants qui fait un pourcentage de 40% contre 60% pour la CPD car 18 apprenants sur 30 apprenants faisant partie de l'échantillon, ont compris que l'histoire est une connaissance du passé basé aussi sur les documents.

En ce qui concerne la classe de 1^{ère} Année ESF LYTEBA, nous avons enregistré un effectif de 09 apprenants sur 30 de la classe de 1^{ère} Année ESF soumis à l'étude expérimentale qui ont identifié les sources écrites(SE) comme source de l'histoire. Ce qui fait un pourcentage de 30 % contre 12 apprenants qui totalisent un pourcentage de 40% pour les sources matérielles ou vestiges(SM ou VES) .Alors que 13,33 % d'apprenants ont identifié aussi les sources orales(SO),6,66% seulement de ces apprenants ont identifié les images ou sources iconographiques(SI).Cependant, le code AR(Aucune réponse) est de 10% car ceux-ci n'ont pas compris la consigne qui était mentionnée sur le fiche d'activité. En ce qui concerne la définition même du terme histoire sous forme de codes, le premier code d'identification,

CPE(connaissance du passé basé sur les écrits) a cette fois-ci totalisé un effectif et pourcentage inférieure au code CPD(connaissance du passé basé sur les documents).C'est dire que lors de ce test expérimental,11 apprenants seulement sur 30 ont identifié le code CPE pour un pourcentage de 36,66% et 16 apprenants de cette classe ont identifié le code CPD(connaissance du passé basé sur les documents).Ce résultat représente un pourcentage de 53,33% de scores enregistrés. Toutefois, dans cette rubrique nous avons aussi trois(03) cas d'apprenants qui semblent ne pas avoir compris le jeu et par conséquent, n'ont pas identifié les codes qui étaient inscrits sur les fiches d'activités qui l'ont été distribuées. Ces apprenants sont classés parmi la catégorie AR (Aucune réponse) ce qui représente un pourcentage de 10%.

L'étude des situations-problèmes et les documents visuels comme dispositifs de co-construction des représentations-savoirs des apprenants, s'est intéressée non seulement aux indicateurs quantitatifs comme les notes précisées sur le tableau synoptique (tableau 1),mais aussi aux données qualitatives liées à l'étude comme nous l'avons souligné dans le cadre méthodologique. Les situations-problèmes tout comme l'analyse des documents visuels ont ainsi une double fonction cognitive et socioaffective. En parlant des représentations socioaffectives, nous faisons référence à la motivation ou l'activisme des apprenants pendant les apprentissages. La transcription de certains comportements ou attitudes des apprenants permet ainsi de conformer cette hypothèse à travers le tableau ci-après :

Le tableau ci-après permet de percevoir les fréquences des représentations collectives des apprenants en contact avec les documents visuels.

Tableau 14: Fréquences des représentations collectives des apprenants de 6^{ème} 9et de 1^{ère} Année ESF en contact avec les documents visuels (Dossiers 1et 2)

6 ^{ème} 3			1 ^{ère} Année ESF		
Modalités : type de représentations (Attitude spontanée)	Transcription des paroles récurrentes des apprenants	Fréquences	Modalités : type de représentations	Transcription des paroles récurrentes des apprenants	Fréquences
2-Identification de l'objet d'apprentissage	R1 « ...c'est quand les Hommes étaient encore comme des singes ».	Plus de 4 fois par groupe	2-Identification de l'objet d'apprentissage	« ... creusent le sol ...».	Plus de 4 fois
	R2 : « ...c'est quand l'Homme marchait encore à quatre pattes »	Plus de 3 fois par groupes		« ...font des fouilles... »	Plus de 3 fois
	R3 :« ...Ils étaient d'abord des primates, ensuite les Australopithèques et enfin l'homo sapiens... ».	Plus de 2 fois		« ...recherchent les vestige, les ossements humains ».	Plus de 2 fois

Source : Etudes de terrain effectuées par Diane Otabela, janvier-mars 2023 au LGL et au LYTEBA

Ce tableau élaboré à la suite des observations directes dans les salles de classes (annexe 4 grilles d'observations de la conduite des unités d'apprentissages) laisse transparaître que les apprenants ont déjà des représentations ou conceptions initiales sur les documents visuels qui leur sont proposés par leur enseignant. Ainsi, nous avons fait un constat suivant lequel, tous les apprenants des classes de 6^{ème} 3 au LGL et de 1^{ère} Année ESF reconnaissent tous que le document qui leur est proposé est une image ou une photo. Nous avons nommé cette forme de représentation initiale de R0 car il s'agit d'une attitude spontanée qui ne nécessite pas une réflexion approfondie. En recueillant les informations récurrentes dans les petits groupes qui ont été préalablement formés par l'enseignant, l'on enregistre une fréquence de plus de 4 fois sur l'identification de ce document visuel qu'est l'image ou la photo proposée autant en 6^{ème} 3 qu'en 1^{ère} Année ESF. En ce qui concerne l'identification de l'objet d'apprentissage, nous nous rendons à

l'évidence que c'est le premier maillon qui facilite l'acquisition de nouveaux savoirs dans la mesure où l'apprenant mobilise ici ses habiletés ou aptitudes en compréhension et en analyse qui sont à la fois les habiletés inférieures et supérieures (cf annexe 6 : tableau de la taxonomie de Bloom). A cet effet, la première attitude réflexive la plus récurrente en 6^{ème} 3 enregistre une récurrence de plus de 4 fois (R1 « ...C'est quand les Hommes étaient encore comme les singes »). Et en 1^{ère} Année ESF, l'on observe la même fréquence, plus de 4 fois au niveau de la première représentation y relative. (R1 : « ...Ils creusent le sol »). Ce sont les représentations qui surgissent dès le premier contact avec le document.

Les autres représentations telles que la deuxième R2 enregistre une fréquence de plus de trois en 6^{ème} 3 et en 1^{ère} Année ESF. La troisième R3 a un faible récurrent par rapport aux premières car c'est une réflexion plus approfondie qui exige le plus souvent que l'apprenant s'imprègne des documents qui lui sont proposés. Par ailleurs, s'il est admis qu'à travers les enquêtes de terrain que tous les apprenants détiennent des représentations sociales sur le cours qui leur est proposé, il est aussi nécessaire de s'intéresser à celles-ci lors des évaluations sommatives en vue de jauger chaque cas d'élève s'il présente des habiletés ou compétences attendues. Ainsi, par la suite, nous allons nous intéresser aux représentations individuelles des apprenants en histoire qui laissent clairement transparaître les difficultés de certains apprenants dans cette discipline. Ces habiletés cognitives qui sont la résultante directe de l'attitude réflexive des apprenants, font aussi partie des critères à la fois qualitatifs qui permettent d'évaluer la qualité des connaissances acquises ou construites, ont également servi d'instrument de mesure pour confirmer les hypothèses concernant le processus de co-construction des représentations- savoirs des apprenants notamment sur l'histoire et ses sources. En nous inspirant du tableau de la taxonomie du domaine cognitif de Bloom (annexe 8), nous avons établi une grille d'observation des habiletés des apprenants qui concourent à la construction de leurs représentations-savoirs en histoire. C'est le cas de la suivante qui s'est investie à faire une triangulation des analyses à la fois quantitatives et qualitatives des données et en vue de calculer les pourcentages.

Tableau 15: Pourcentage des habiletés des apprenants par rapport à leurs réponses sur l'identification du problème de la situation-problème

Habiletés cognitives Classes de 6 ^{ème}	Habiletés requises	Modalités	Effectifs		Pourcentage	
			LGL	LYTEBA		
Compréhension	Connaitre Comprendre	comprendre le corpus et la consigne	25	21	83,33%%	70 %
Analyse	Connaissance Compréhension Application	Réponse juste et correcte	05	04	16 ,66%	13,33%

Source : Enquêtes documentaires et études de terrain effectuées par Diane Otabela, rmars 2023 au LGL et au LYTEBA

En observant les informations contenues dans le tableau ci-après, nous nous rendons à l'évidence que dans une situation-problème, les habiletés recherchées sont principalement celles de la compréhension et de l'analyse. En effet, l'habileté de compréhension débute avec la connaissance qui consiste à mémoriser ou retenir le corpus formulé. La compréhension est donc une habileté cognitive très capitale qui vise à vérifier si l'apprenant a compris le corpus et la consigne formulés. En observant les productions écrites de 30 élèves en classe de 6^{ème}, 25 ont des habiletés en connaissance et en compréhension. Ce qui représente un pourcentage de 83,33%. Et en 1^{ère} Année l'on enregistre un effectif de 21 apprenants sur 30 qui présentent les habiletés en connaissance et en compréhension. Ce qui fait un pourcentage de 70% d'apprenants qui ont répondu ou compris la question qui leur a été posée à la première tâche. Toutefois, peu sont ceux qui détiennent des habiletés en analyse. C'est dire que nombreux ne savent pas répondre correctement à la question posée. Si certains ont reformulé correctement la question qui leur a été posée à la première tâche qui consiste à identifier le problème posé dans la situation-problème qui leur a été soumise lors de l'évaluation sommative, d'autres par contre ne l'ont pas fait correctement ou encore ont répondu directement à la question posée sans la reformuler. Et l'on remarque le plus souvent qu'ils répondent directement aux questions des trois tâches que comporte la deuxième partie d'une évaluation sommative en APC appelée : l'agir-compétent comme nous l'avons mentionné plus haut. Autrement dit, nombreux sont des apprenants qui répondent aux questions posées à l'agir-compétent sans reformulation de la question et sans construction cohérente sous forme de paragraphes comme prévoit la méthodologie de rédaction lors d'une évaluation sommative selon l'approche par les compétences. Ainsi en observant les productions écrites de ces apprenants susmentionnés,

nous avons fait un constat suivant lequel, cinq(05) élèves en classe de 6^{ème} et quatre (04) seulement ont répondu correctement à la première question qui concerne l'identification du problème posé dans la situation-problème. Ce qui fait un pourcentage de 16,66 % des apprenants de 6^{ème} est de 13,33% des élèves de 1^{ère} Année qui présentent des habiletés en analyse lors d'une évaluation sommative du premier trimestre.

Les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels sont encouragées par les responsables du suivi des activités pédagogiques au secondaire car l'on reconnaît en elles, les moyens qui facilitent la co-construction des représentations des apprenants pour leur acquisition de compétences lors des enseignements-apprentissages et les évaluations. En vue de compléter la théorie par la pratique, nous avons trouvé opportun de mener une étude de terrain au sein de deux établissements d'enseignements secondaires généraux et technique, le Lycée général Leclerc et le Lycée Technique de Bafia dans les classes de 6^{ème} et de 1^{ère} Année. Nous avons eu recours aux observations directes et des enquêtes de terrain au moyen de questionnaires. L'analyse de contenus choisie comme technique d'analyse de données a été matérialisée de grilles d'analyses qui présentent les données issues de nos observations dans les salles de classes. Les résultats de nos analyses démontrent qu'effectivement, certains enseignants d'histoire s'efforcent à se servir des stratégies didactiques telles que l'analyse des documents visuels comme les images ou les photos lors de la conduite de leurs cours d'histoire ou pendant les évaluations sommatives. Mais ne parviennent pas encore à les exploiter de façon efficiente de manière à aider les apprenants à les interpréter. Les résultats de ces observations ou enquêtes directes seront ainsi interprétés dans la prochaine sous-partie.

CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET IMPLICATION PROFESSIONNELLE

Après avoir établi les objectifs, posé le problème et émis les hypothèses, il importe pour nous d'interpréter les résultats qui ont été préalablement analysés. Dans ce chapitre il importe pour nous de procéder à l'interprétation des données afin de tirer des conclusions et de proposer des suggestions. La présente sous-partie se consacre vise à confronter les résultats des observations et des enquêtes de terrain en vue de confirmer les hypothèses préalablement établies. Ces données vont ainsi passées au crible de la critique ou discussion en vue de tirer de les rendre valides et pertinentes. Et après avoir tiré des conclusions au sortir de nos enquêtes, nous allons proposer certaines suggestions avenir à l'étude. Il convient pour nous d'interpréter les résultats des enquêtes de terrain dans le but de vérifier les hypothèses préétablis à l'avance et de proposer enfin d'éventuels propositions ou suggestions avenir.

5-1 Rappel du problème, des objectifs et des hypothèses de recherche

La présente étude pose le problème des difficultés d'enseignement-apprentissage de l'histoire par les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels comme dispositifs de co-construction des représentations-savoirs des apprenants en histoire. Elle vise à démontrer que ces dispositifs didactiques facilitent la co-construction des représentations-savoirs des apprenants en histoire. Ainsi, les hypothèses ont été élaborées pour confirmer ou infirmer ce constat. Leur opérationnalisation a contribué à élaborer des grilles d'analyses et à faire des études exploratoires de terrain.

5-1-1 La vérification de l'hypothèse générale ou principale

La première étape relative à l'interprétation des résultats de notre étude, est celle de la vérification des hypothèses qui ont été préalablement établis. Pour procéder à la vérification desdites hypothèses de travail, il convient de faire un rappel de ces dernières et de les confronter aux résultats des enquêtes de terrain dans le but de les confirmer à dans nos analyses. A la suite de cette étape, nous allons procéder à l'interprétation des résultats des enquêtes de terrain. La vérification de la première hypothèse dite principale consiste à montrer que l'enseignement-apprentissage de l'histoire se fait au moyen des situations-problèmes et

l'analyse des documents visuels lesquels favorisent la co-construction des représentations à la fois socioaffectives et cognitives des apprenants en histoire .

5-1-2 La vérification des hypothèses spécifiques

Les hypothèses spécifiques ont été émises pour soutenir l'hypothèse générale. Ces réponses dites provisoires ont été confirmées lors des études exploratoires notamment l'étude expérimentale. En effet, l'enseignement-apprentissage de l'histoire par les situations-problèmes et l'analyse de documents visuels a une fonction de déclencheur ou de stimulateur de l'intérêt des apprenants de 6^{ème} au LGL et de 1^{ère} Année pour l'Histoire. Aussi, l'enseignement-apprentissage de l'histoire par les situations-problèmes et les images ou les photos facilite les échanges ou la médiation entre enseignants et apprenants. De même, l'utilisation des situation-problèmes et de l'analyse des documents visuels participe aussi à la construction ou co-construction des habiletés ou compétences réflexives des apprenants en histoire. C'est donc à base de ces hypothèses que les analyses des données ont été faites et leurs résultats seront ainsi interprétés.

5-2 Interprétation des résultats

L'interprétation des résultats des enquêtes est la dernière étape très importante en analyse des données. Après avoir confirmé les hypothèses de l'étude, il convient d'interpréter les interprétations des résultats des conclusions qui rendent ces résultats plus valides et probants. L'interprétation des résultats fait état des pratiques enseignantes et d'apprentissage organisées au sein des salles de classe de 6^{ème} au Lycée Général Leclerc et en 1^{ère} Année au Lycée Technique de Bafia par les enseignants de la discipline y afférente.

5-2-1 Interprétation des résultats sur la mise en pratique des situations-problèmes et de l'analyse de documents visuels comme dispositifs de co-construction des représentations des apprenants

Les situations-problèmes tout comme l'analyse des documents visuels sont présentés comme des modèles ou moyens qui facilitent les enseignements et les apprentissages selon le nouveau paradigme didactique qu'est l'APC. Les situations-problèmes découlent du cadre de contextualisation qui regroupe à la fois les familles de situations et les catégories d'actions. La famille de situations est ainsi définie comme un ensemble de situations de vie partageant au moins une propriété commune alors que les catégories d'actions représentent un ensemble d'actions partageant au moins une propriété commune ; elles apportent une grande réponse au

problème posé dans une famille de situations. C'est des familles de situations et des catégories d'actions que découlent des exemples d'actions qui sont une réponse à un problème posé dans une situation de vie spécifique ou un exemple de situation. Une situation de vie orientée par le curriculum ou programme d'étude vise donc à réagir face un problème préalablement identifié et l'identification de la situation de vie dépend du bon vouloir de l'enseignant qui devra soumettre ses apprenants aux situations-problèmes en vue de leur faire acquérir ou développer leurs compétences. Ces dernières sont prévues dans les curricula et font partie des paliers de compétences qui seront vérifiées lors des évaluations des ressources et de l'agir-compétent ou des compétences. L'agir-compétent est défini comme « une compétence terminale » ou « un ensemble d'actions déployées par une personne pour améliorer une situation. Il permet de conjuguer les savoirs, les savoir-faire et être pour résoudre un problème ».

Les résultats de terrains démontrent que les apprenants détiennent des représentations-savoirs sur la définition de l'histoire et de ses différentes sources. C'est ainsi que la quasi-totalité de ces derniers ont émis des réponses en définissant l'histoire comme qu'une « connaissance basée sur les écrits » lors du pré-test ou avant leur mise en situation d'apprentissage par le dispositif numérique qu'est « le jeu d'images numérique et de petits textes ». Ces représentations sur les situations-problèmes ne sont pas certes erronées mais incomplètes car l'histoire intègre diverses sources dans ses analyses. Les stratégies didactiques comme l'analyse des documents et la discussion en petits groupes se sont révélés comme des moyens par excellence de co-construction des représentations-savoirs des apprenants lors des études cas-témoin ou en présentiel sans dispositif technologique. C'est le cas de la discussion en petits perçue à travers l'image suivante :

Photographie 1: Mise en situation d'apprentissage des élèves de la classe de 6^{ème} 3 en séance présentielle (discussion en petits groupes de 5 à 6)



Source : Photo prise par OTABELA Diane, le 7 décembre 2022 au Lycée Général Leclerc.

Au regard des informations recueillies sur le terrain, nous nous rendons à l'évidence que la discussion par petits groupes est jusqu'à lors, le moyen par excellence de développement des compétences des apprenants en situation d'apprentissage, mieux encore, de co-construction des représentations-savoirs des apprenants. Car comme l'affirme si bien Mme MM., Inspectrice départementale des enseignements secondaires dans le Mbam et Inoubou que *la discussion par petits groupes permet de mutualiser les efforts des apprenants, de transformer l'espace salle de classe en une sorte de synergie, de collaboration entre les acteurs des apprentissages que sont les élèves. C'est dire qu'à travers la discussion en petits groupes, l'enseignant peut mieux faciliter l'exploitation collective des documents entre les apprenants en vue de leur faire acquérir de nouvelles représentations-savoirs en histoire dans un climat interactif ou de conflit cognitif. Toutefois, le problème réside au niveau de la participation active de tous les apprenants lors des travaux en groupes car lors les informations, les différences criardes entre les notes prouvent que ceux-ci n'ont pas atteints les acquis ou objectifs escomptés .D'où le recours à d'autres stratégies didactiques plus novatrices et plus interactives comme les TIC.*

Le dispositif didactique expérimental a donc permis d'améliorer les performances des apprenants dans cette unité d'apprentissage. Sur ce, nous pouvons dire que les théories constructivistes et socio-constructives de Piaget et de Vygotsky(1985) et surtout de l'intervention éducative de Lenoir(2009) préalablement élaborées, sont vérifiées dans le cadre de cette étude. Ainsi que les modèles associés tels le modèle allostérique de Gordan de « déconstruction des savoirs » et d'hybridation ADDIE de Zerzer et Seel(2007), La situation-problème à travers sa situation de vie ainsi que les documents visuels bien élaborés surtout au moyen des nouvelles technologies stimulent davantage l'attention ou l'activisme des apprenants pour les apprentissages. Les réactions ou comportements des apprenants transcrites lors du premier contact avec en témoignent soit leur démotivation (« ...ef, l'image est floue »); soit leur intérêt pour l'apprentissage (« ...waouh que l'image est claire.. »).(annexe 5 : transcription des comportements des apprenants de 1^{ère} Année ESF et de 6^{ème} 3 lors d'une étude).

Les résultats des données recueillies au terme des études cas témoin et des études expérimentales, ont ainsi établies les différences de variances entre les notes. Le coefficient de corrélation établis à l'issue de l'étude cas-témoin est éloignée de 1($r=0,47$) contrairement à celui issu de l'étude expérimentale qui se rapproche de 1($r=0,90$),par conséquent l'étude expérimentale en termes de notes cumulées a permis l'augmentation des performances des

apprenants en histoire. En se servant du test de Student des échantillons indépendants, nous pouvons dire l'hypothèse nulle des moyennes égales est rejetée ($H_0 : t_{GE} \neq t_{GT}$ et $t_{GE} \geq t_{GT} \neq 0$).

t_{GE} = test de student du groupe expérimental et t_{GT} = test de student du groupe cas témoin.

Sur ce, pour interpréter les résultats des notes à l'aide de ce test, il convient de partir de sa formule suivante en vue de rejeter l'hypothèse d'égalité des variances :

$$t = \frac{X_{GE} - X_{GT}}{\sqrt{\frac{S_2 + S_{2GT}}{N_{GE} + N_{GT}}}} = \frac{10,5 + 9,5 - 8,31 + 6,67}{\sqrt{48,60 + 26,85 + 2,5 + 4,03}} = \frac{5,08}{81,98} = 0,06 \sqrt{0,06} = 0,2 \quad t = 0,2 \neq 0 \text{ alors, l'hypothèse}$$

de rejet de l'égalité des variances est confirmée.

Toutefois, s'il est admis qu'il y a eu construction ou co-construction des représentations-savoirs des apprenants au plan cognitif au regard des indicateurs quantitatifs qui sont les notes, nous nous interrogeons aussi sur les indicateurs qualitatifs s'ils ont aussi été atteints de façon efficiente ? Sur ce, en interprétant les productions écrites de la majeure partie des apprenants au terme d'un test sommatif, nous nous rendons à l'évidence que d'aucuns ne parviennent pas encore à bien reformuler la question posée notamment lors de l'identification du problème contenu dans la situation-problème. Nombreux sont de ceux qui reformulent mal la question posée ou encore répondent de façon hâtives sans reformulation. Le cas le plus criard est celui des cas des apprenants de 1^{ère} Année ESF qui ne produisent aucune réponse ou aucune production écrite. La question qui se pose ici est donc de savoir, qu'elles sont les difficultés qui empêchent que tous les apprenants acquièrent de nouvelles représentations-savoirs en histoire ?

5-3 Les difficultés ou contraintes

5-3-1 Limites de l'étude

Lors de nos recherches, nous avons été confrontés à de nombreuses difficultés. La première réside sur le fait que nous n'avons pas pu collecter toutes informations souhaitées auprès des personnes ressources comme les inspecteurs régionaux et nationaux, des enseignants et des apprenants. Celles-ci portant sur l'enseignement-apprentissage de l'histoire par les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels comme dispositifs de co-construction des représentations des apprenants en Histoire. Ceux-ci, malgré la détention d'une autorisation de recherche, ont toutefois manifesté de la méfiance à notre rencontre et considérant cela comme une sorte d'espionnage. Par ailleurs, certains enseignants chargés des classes de 6^{ème} au Lycée Général Leclerc et de 1^{ère} Année au Lycée Technique de

Bafia ne mènent pas toujours leurs activités d'enseignement-apprentissage dans le strict respect des emplois de temps et des progressions préalablement élaborés. D'autres étaient même fréquemment absentéistes et justifiaient leurs absentéisme à cause du déficit criard du personnel enseignant notamment au LYTEBA. Aussi, certains apprenants étaient absentéistes lors de nos travaux d'expérimentation. De même, certains établissement scolaires comme le LYTEBA, ne disposent pas encore de tous les dispositifs technopédagogiques comme le Centre de Recherche Multimédia(C RM) visant à mieux expérimenter notre dispositif technopédagogique en milieu scolaire et d'aucuns étaient absents lors de l'expérimentation de ce dispositif. Par conséquent, l'expérimentation s'est faite en salle d'informatique avec un nombre réduit d'apprenants. Raison pour laquelle, l'échantillon représentatif dans les salles informatisées a été réduit à 30 et nous n'avons pas pu couvrir nos enquêtes de terrain dans toutes les classes de 6^{ème} au LGL et de 1^{ère} Année au LYTEBA.

5-3-2 Les contraintes liées à la conduite des activités d'apprentissage et d'évaluation

L'autre difficulté réside au niveau de l'interprétation des images. Les apprenants ne sont pas formés ou fréquemment confrontés à des cas des situations d'interprétations des images ou documents iconographiques. Raison pour laquelle, la difficulté majeure auxquelles nous avons été confrontés est celle de l'interprétation des documents visuels ou les photos. Les apprenants ont manifesté une certaine réticence à l'encontre de la tâche qui leur a été proposée lors des activités expérimentales qui consiste à observer et à décrire l'image proposée car ils ne sont pas familiers ce cas d'apprentissage. C'est le cas de cette photo sur la gravure de Bidzar dans la mesure où la quasi-totalité de ces derniers ne se sont contentés que de la contempler malgré le petit texte écrit qui servait de référence au type de document proposé.(Annexe 6).

Photographie 2: Gravure rupestre de Bidzar



Source : <https://www.minculture-cameroun-gov.com/patrimoine-culturel>

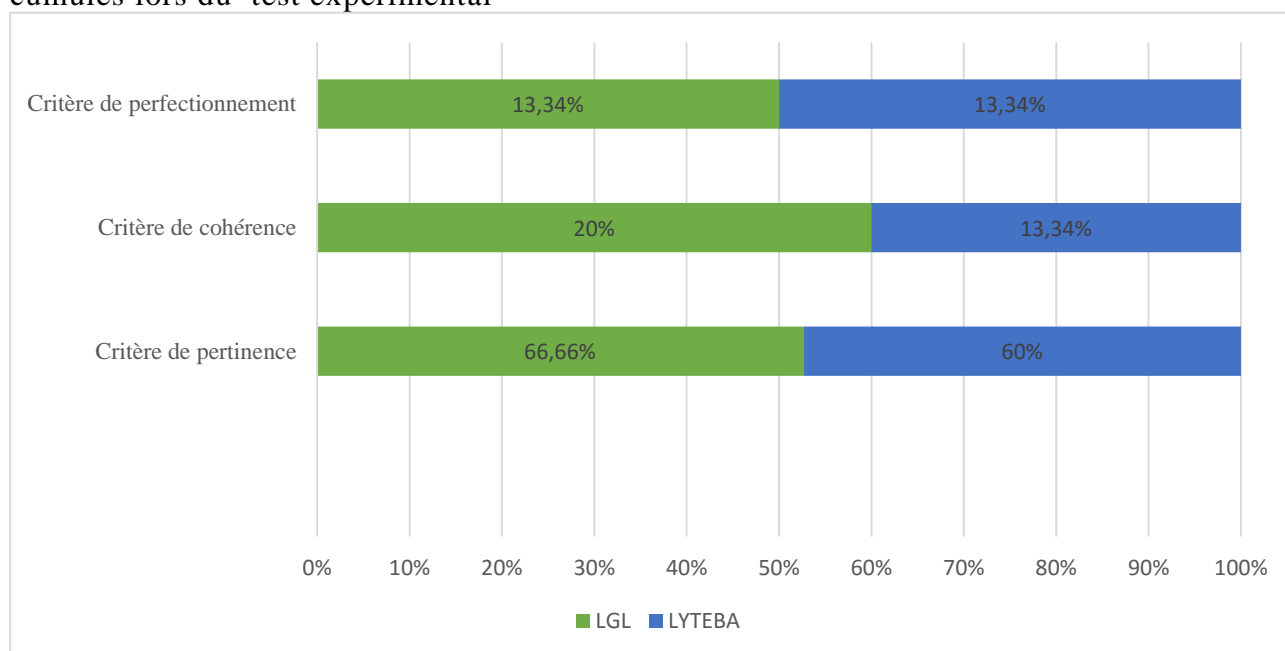
Cette image visualisée sur l'épreuve permet certes de comprendre qu'il s'agit d'une source archéologique ou muette mais elle ne sera pas exploitée ou analysée ni interprétée par l'apprenant en quête des savoirs historiques. En effet, il serait bénéfique pour l'enseignant d'histoire soucieux de la construction des représentations ou conceptions initiales de ses apprenants notamment sur la définition même de l'histoire. Ce dernier ne pourra-t-il pas se servir de cette image comme support didactique en vue d'amener ces derniers à comprendre que l'histoire n'est pas seulement une connaissance basée sur les documents écrits ? Cette gravure peut autant servir de source écrite et archéologique ou vestiges laissés par les Hommes anciens. L'on déploie alors le fait que les évaluations ne développent plus les habiletés supérieures des apprenants comme l'analyse et l'élève présente plus des habiletés en mémorisation ou restitution comme nous l'avons mentionné plus haut. Le tableau ci-après qui a été élaboré à base des enquêtes directes dans les salles de classes, permet de faire des estimations de pourcentage de ces habiletés observées dans les productions écrites des apprenants de 6^{ème} et de 1^{ère} Année conformément aux critères d'une évaluation selon l'APC.

Si certains parmi ces derniers présentent des difficultés en compréhension, d'autres majoritaires ont des lacunes en analyse car ne savent pas répondre aux questions posées ; nous avons dans cette rubrique quatre catégories d'élèves. La première est celle des cas d'élèves qui ne reformulent pas correctement la question posée (ils ont des difficultés en français ou parfois

ils font le plagiat du texte qui leur est proposé), la deuxième catégorie est de ceux des apprenants qui répondent aux questions posées directement sous forme de tirets sans reformuler la réponse et c'est au correcteur de deviner la tâche que l'apprenant est en train de réaliser) ; la troisième catégorie est celle des apprenants qui ont certes produit un écrit, mais n'ont pas répondu à la question posée donc n'ont pas compris la consigne pour réaliser la tâche attendue. Ces derniers sont le plus souvent qualifiés soit d'élèves absentéistes ou encore inconscients qui n'étudient pas leurs leçons ; la quatrième catégorie est celle des apprenants qui ont des difficultés en lecture et en écriture. L'on a recensé ces cas d'apprenants en enseignement technique notamment en 1^{ère} Année. Ils sont qualifiés de sans niveaux. (annexe 8). L'impérieux problème qui se pose ici est donc celle de savoir, comment l'enseignant d'histoire arrive-t-il à construire les représentations ou connaissances de ses apprenants en histoire notamment au regard de toutes ces difficultés recensées dans les salles de classes ? Aussi comment réussira-t-il à construire les représentations de ses apprenants s'il ne fait pas recours aux documents historiques mieux encore s'il ne diversifie pas les documents historiques à soumettre aux tâches de l'apprenant ?

Il est important par ailleurs de mentionner que la notation lors de l'évaluation selon l'APC dépend des critères d'évaluation selon l'APC. Car la reformulation du problème contenue dans la situation-problème évoquée par l'élève sera corrigée dans le strict respect de ces critères de correction et il en est de même des autres tâches rattachées à cette situation-problème. C'est dire que la construction des représentations ou des connaissances des apprenants lors de l'évaluation sommative se fait désormais selon les critères d'une évaluation selon l'APC à savoir : la pertinence, la cohérence et le perfectionnement. Le graphique ci-après permet de faire ce constat.

Graphique 3: Estimations des pourcentages des critères d'évaluation des apprenants cumulés lors du test expérimental



Source : Enquêtes documentaires et études de terrain effectuées par Diane Otabela, rmars 2023 au LGL et au LYTEBA.

La pertinence est le premier critère qui permet d'évaluer les acquis des apprenants lors d'une évaluation sommative. Elle est une sorte d'adéquation de la production à la situation, notamment à la consigne et aux supports. C'est dire que la pertinence permet de vérifier si l'élève a répondu à la question posée ou réalisé la tâche demandée. Ainsi au sortir d'une évaluation sommative ou du test expérimental dans les classes de 6^{ème} et de 1^{ère} Année, après analyses des productions écrites de 60 élèves répartis respectivement en deux salles de classes (6^{ème} 3 et 1^{ère} Année ESF), nous avons fait un constat suivant lequel, sur 60 copies ou productions écrites des apprenants observées, réparties respectivement 30 en 6^{ème} et 30 en 1^{ère} Année, 20 de 6^{ème} et 18 de 1^{ère} Année ont répondu à la première tâche qui consiste à identifier le problème posé à la situation-problème qui leur a été présentée lors d'une évaluation sommative et ont bénéficié d'une notation d'un point(01pt) grâce à ce critère peu importe si la réponse avancée est juste ou fausse. Ce qui donne un pourcentage de 66,66% en 6^{ème} et 60% en 1^{ère} Année d'apprenants qui ont rédigé une production répondant au critère de pertinence. Cependant, pour vérifier si la réponse est juste, logique ou encore bien construite, l'enseignant fait usage du critère de cohérence. La cohérence est le choix adéquat et l'utilisation logique des outils, ainsi que l'unité de sens de la production. Elle permet de juger si la réponse avancée par l'apprenant est correcte ou erronée. A cet effet, 06 en 6^{ème} ont rédigé une production écrite conforme au critère de cohérence ce qui fait un faible pourcentage de 20% et

en 1^{ère} Année, nous avons observé 04 copies en 1^{ère} Année qui représentent un pourcentage de 13,34%. Si l'élève a identifié le problème posé dans la situation-problème et construit un corpus ou rédigé des phrases logiques, bien construites, il mérite un point du critère de cohérence mais si la réponse est juste et le corpus mal construit, le correcteur choisit le plus souvent de lui attribuer la moitié du point notamment concernant le critère de cohérence (0,5 sur 1pt). Le perfectionnement ou la présentation dans les classes du premier cycle comme celles de 6^{ème} et de 1^{ère} Année vise à vérifier l'état physique de la copie de l'élève. C'est dire de vérifier de l'état de propriété et de lisibilité de la copie de l'élève.

Par ailleurs, en dehors de ces difficultés dans la conduite des enseignements-apprentissages de l'histoire dans les classes de 6^{ème} et de 1^{ère} Année que nous qualifions d'internes dans les salles de classes, nous avons d'autres dites externes qui constitue plus ou moins une contrainte pour le rendement efficace et efficient des apprentissages au secondaire. Certaines contraintes ont été décelées ne facilitant pas la construction des représentations et les compétences des apprenants en histoire. De prime abord, tous les enseignants ont soutenu l'idée selon laquelle, le nouveau découpage horaire actuel survenu suite à la pandémie à Corona virus qui a imposé un système de mi-temps qui consiste à subdiviser les apprenants en deux groupes, a ainsi réduit les quotas horaires tels que prévoient les programmes d'études c'est-à-dire, de 2 heures à 50 minutes pour une leçon d'histoire en présentiel en 6^{ème} en enseignement général et en 1^{ère} Année en enseignement technique. Le tableau suivant fait ainsi transparaître ces contraintes.

Tableau 16: Estimations du taux annuel réel de couverture des heures de cours d'histoire dans la classe de 1^{ère} Année ESF

Sous-cycles/classes	Volume annuel des heures de cours			Les heures restantes ou non effectuées	
	Heures prévues	Temps effectué en présentiel	Pourcentage	Heures restante ou pertes	pourcentage
1 ^{ère} Année					
Module 1	20 H	10H50 min	52%	9H50 min	47,5 %
Module 2	06 H	4H	66%	2H	33,%
Module3	06H50	4H50	69%	2H	33%
Total	30H50 min	19H50 min	62%	13H50min	38 %

Source : Etudes de terrain effectuées par Diane Otabela, janvier-mars 2023 au LGL et au LYTEBA

À la lumière de ce tableau nous faisons un constat suivant lequel, les enseignants d'Histoire des classes de 1^{ère} Année font face aux difficultés de couverture des heures de cours d'aux difficultés de couverture des heures de cours d'histoire qui sont réduites en périodes de 50 minutes par semaine au lieu de 2h ou d'une 1h par cours conformément à la durée du cours prévue dans le programme d'étude. Ainsi, dans les classes de 1^{ère} Année, nous avons constaté que le module I prévoit 20 heures de cours dans le programme d'étude et en s'inspirant de ce nouveau découpage horaire, nous nous rendons à l'évidence que l'on va comptabiliser 10H50 minutes de temps perdu qui devrait être effectué si l'on organisait des cours en ligne initialement prévus. Le module II quant à lui prévoit 06 heures de cours dans le programme d'étude. Mais seulement 4 heures de cours qui seront fait lorsqu'on sectionne ces heures en périodes de 45 minutes comme prévoit le nouveau découpage du système de la mi-temps. Ce module a fait état de 02 heures d'heures restantes ou de pertes. Le module III prévoit un total de 06H50 minutes de cours à dispenser et seulement 4H50 minutes de cours seront faits. Ce qui fait un pourcentage de 69% de cours qui seront effectués. Ce taux induit ainsi une perte de 2 heures de cours qui seront perdues si aucun cours en ligne n'est prévu. Le pourcentage des heures couvertes des classes de 1^{ère} Année est de 62% et des pertes ou heures restantes est de 38%. Ces taux pourraient être modifiés comme celui des pertes qui deviendrait plus haut si l'enseignant chargé de classe est absentéistes ou s'il ne fait pas des avancées dans ses progressions. Concernant la planification des activités pédagogiques depuis le début de l'année scolaire 2022/2023, aucun enseignant chargé des classes de 6^{ème} au LGL ni de 1^{ère} Année au LYTEBA n'a reconnu avoir organisé des cours en ligne avec ses apprenants.

A cause du découpage horaire qui semble très réduit d'après les propos avancés par certains enseignants, l'on constate que certains enseignants d'histoire chargés des classes de 6ème et de 1ère Année n'arrivent pas encore à l'alterner les stratégies didactiques qui visent à favoriser la mémorisation, la collaboration et l'autonomisation des apprenants lors de leur mise en situation d'apprentissage comme l'analyse des documents visuels. D'autres soutiennent l'argument suivant lequel, la persistance du phénomène des effectifs pléthoriques dans les salles de classes, ne facilite pas la bonne conduite des enseignements-apprentissages au moyen des stratégies didactiques comme les discussions en petits groupes. L'enseignant éprouve donc des difficultés de transformer l'espace- salle de classe pour mettre les apprenants en situation d'apprentissage interactive. Par conséquent, lors de nos enquêtes dans les salles de classes, nous avons constaté que le plus souvent cet espace est monotone,

favorable au magistrocentrisme. Par conséquent, lors des évaluations sommatives, en lisant les productions écrites des apprenants, nous nous rendons à l'évidence que certaines représentations anciennes incomplètes ou erronées persistent ou sont encore stockées dans la mémoire de l'apprenant. L'on parvient ainsi à la conclusion selon laquelle, l'enseignant n'a pas encore réussi à construire les représentations de ses apprenants en histoire. Il est donc important de s'interroger sur le type de stratégies didactiques les plus utilisées par les enseignants d'histoire dans le cadre d'une leçon ou d'une unité pratique.

De même, au regard des avancées technologiques et du numérique qui induisent la conduite des enseignements-apprentissages technopédagogiques, le problème réside sur les dispositifs technopédagogiques mis en place dans les établissements des enseignements secondaires généraux et techniques visant à contribuer à la construction des représentations des apprenants en histoire. La majeure partie des enseignants enquêtés ne sont pas suffisamment formés et outillés en TIC pour conduire un cours en ligne et d'autres avancent l'argument selon lequel, il y a de fréquentes coupures d'énergie électrique dans les villes comme à Bafia dans le Mbam et Inoubou. D'où la persistance du problème de la faible appropriation des TIC par les enseignants et leurs apprenants.

- **La faible appropriation des TIC par les enseignants et les apprenants du LGL et du LYTEBA**

L'intégration des nouvelles technologies est aujourd'hui fortement conseillée en APC et surtout dans le contexte actuel marqué par la pandémie de la Covid 19 dont l'initiative directe de prévention, est la distanciation sociale qui encourage une école en ligne pour limiter les contacts physiques entre les individus. Ainsi, il convient de s'interroger sur l'approbation des TIC par les enseignants et leurs apprenants.

En vue d'évaluer le degré d'appropriation des TIC par les enseignants d'histoire-Géographie du Lycée Leclerc, nous avons trouvé opportun de mener des enquêtes par sondage auprès de ces enseignants pour tenter de jauger s'ils font de l'intégration des TIC dans le cours d'histoire leur priorité telle que prévue dans la nouvelle planification annuelle des enseignements et apprentissages en présentiel et en ligne ou à distance. Ainsi, après enquêtes de terrain, nous nous rendons à l'évidence que tous s'approprient des nouvelles technologies car disposent de prime abord d'une boîte à courriel, ont accès tous les jours à internet ou font des recherches à travers les sites web et ont aussi créé des plateformes d'échange en ligne. Les

enseignants tout comme les apprenants s'efforcent à intégrer les TIC dans leurs activités d'enseignement et d'apprentissage. L'on peut ainsi l'apercevoir à travers le tableau ci-après :

Tableau 17: Modalités d'accès des enseignants d'Histoire-Géographie aux TIC

Genre	Hommes	Femmes	Total	Pourcentage
Consultent le net tous les jours	11	18	29	100%
Utilisent Word pour préparer les cours	11	18	26	89%
Ont créé des plateformes d'échanges avec les apprenants (opérationnels)	07	3	11	37,93%
Se servent des logiciels pour préparer leurs cours	00	00	00	0%
Utilisent des microprojecteurs en salle de classe informatisée	07	05	12	41,37%
Conduisent leurs apprenants dans le Centre de Recherche Multimédia(CRM)	03	0	03	10,34%

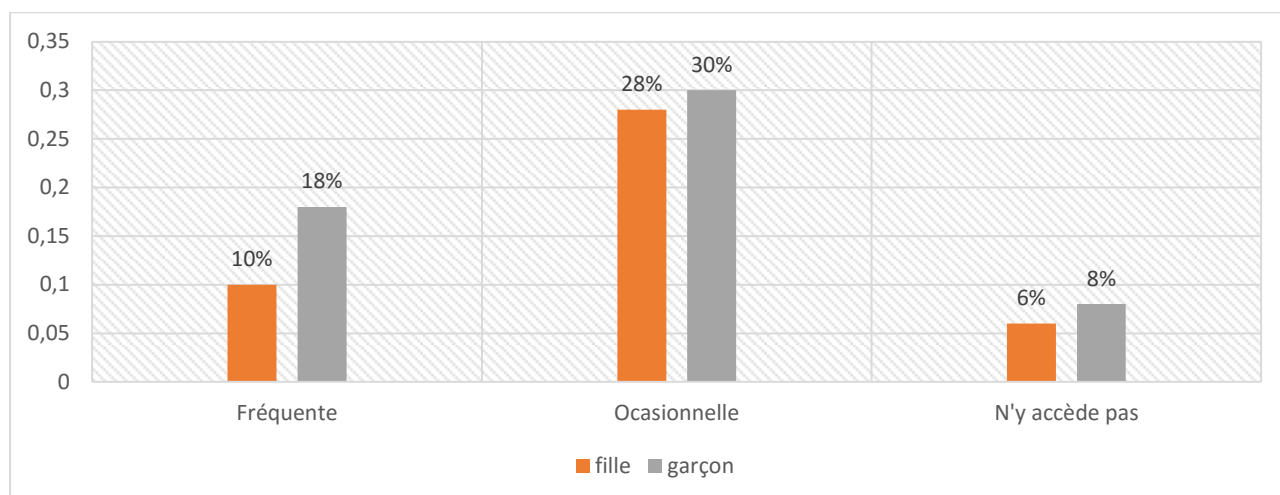
Source : Enquêtes documentaires et études de terrain effectuées par Diane Otabela, rmars 2023 au LGL et au LYTEBA

Les résultats des enquêtes de terrain ainsi exposés dans le tableau ci-contre démontrent à suffisance que les enseignants d'Histoire ont encore de difficultés pour intégrer les TIC dans leurs enseignements et apprentissages. Si tous affirment qu'ils consultent les sites internet tous les utilisent pour préparer leurs cours d'histoire ou pour élaborer les épreuves d'histoire lors des évaluations sommatives, et 89% de ces derniers reconnaissent qu'ils se servent du logiciel Word pour préparer leurs activités, moins de 50% de ces enseignants en revanche ont créé des dispositifs ou plateformes interactifs pour favoriser les échanges entre les apprenants (37,93%) alors que 10,34% seulement affirmaient qu'ils ont déjà conduits leurs apprenants au Centre de Recherche Multimédia(CRM) et aucun n'enseignant interrogé ou enquêté n'a reconnu avoir déjà eu à utiliser des logiciels pour préparer les cours. Néanmoins, l'on remarque un effort considérable au niveau de l'usage des outils technopédagogiques interactifs de la part de ces derniers notamment des micro-projecteurs dont le pourcentage cumulé est de 41,37%. Cet effort quoiqu'encore insuffisant s'explique par le fait que le processus de digitalisation des enseignements-apprentissages de toutes les disciplines du secondaire est aujourd'hui recommandé par le ministère de tutelle(MINESEC) et les

inspecteurs de pédagogie font un suivi systématique de leur effectivité dans tous les établissements des enseignements généraux et techniques du Cameroun.

La mise sur pied du CRM est d'ailleurs un dispositif numérique très important pour mieux former ou intégrer les TIC dans les apprentissages en milieu scolaire. Cependant, les enquêtes de terrain ont prouvé en revanche que certains établissements scolaires comme le LYTEBA ne disposent pas encore de CRM pouvant aider les apprenants à mener des recherches à travers l'internet de façon gratuite. Par ailleurs, ceux des apprenants des classes de 6^{ème} au LGL ont accès difficilement au CRM telles que nous le remarquons à travers ce graphique suivant.

Graphique 4: Modalités d'accès les apprenants au Centre de Recherche Multimédia (CRM) des classe 6^{ème} 3.



Source : Enquêtes documentaires et études de terrain effectuées par Diane Otabela, mars 2023 au LGL .

Les données du graphique ci-après font état de 10% de filles et 18% de garçons seulement ont accès de manière fréquente au CRM. La majeure partie de ces élèves ont accès de façon occasionnelle à ce centre à savoir 28% de filles et 30% de garçons qui s'y rendant de façon occasionnelle au centre multimédia. C'est dire que peu d'élèves interrogés ont reconnu qu'ils ont accès ou sont conduits par leurs enseignants d'Histoire au CRM. L'enseignement ou l'apprentissage en ligne constitue donc un problème actuel crucial car la majorité des enseignants d'Histoire affirment qu'ils ne parviennent pas à mener des apprentissages à causes des moyens financiers de leurs apprenants très limités ainsi que de leur non maîtrise des TIC et proposent ainsi que le ministère de tutelle ainsi que les inspecteurs des

enseignements secondaires organisent des séminaires de formation sur les TIC ou TICE. La difficulté majeure réside donc au niveau de l'appropriation des TIC par les enseignants et leurs élèves. Les TIC sont aujourd'hui une priorité ;leur intégration dans les enseignements et les apprentissages de l'histoire est de plus en plus recommandée non seulement pour la maîtrise des nouvelles technologies, mais aussi pour le réaménagement des unités d'enseignement en faisant une prise en compte des aléas comme la survenue de la pandémie de la Covid 19 dont la mesure immédiate de prévention est la distanciation sociale qui encourage davantage les apprentissages à distance ou en ligne dans le but de limiter de façon considérable les contacts physiques. Mais il se pose un réel problème de leur appropriation ou leur maîtrise par les enseignants et leurs élèves.

Les résultats des enquêtes de terrain ainsi recueillis démontrent aussi que la pratique des activités enseignantes et d'apprentissage à l'heure des TIC en classes de 6^{ème} et de 1^{ère} Année spécifiquement, fait encore face aux difficultés majeures très sérieuses de lecture et d'écriture. Certains apprenants des classes susmentionnées ne savent pas lire ni écrire bien qu'étant admis au secondaire. Il est donc très difficile de construire des savoirs et des compétences de ces apprenants présentant des handicaps en lecture et en écriture qui sont des compétences de bases qu'un apprenant devrait acquérir dès le cycle primaire pour mieux évoluer au secondaire. C'est l'une des raisons majeures évoquées par les enseignants d'histoire chargés de ces classes qui justifient le fait qu'ils n'arrivent pas encore à instaurer parfaitement un climat d'échanges ou interactif entre ces derniers et leurs apprenants. La mise en pratique des programmes d'études selon le nouveau paradigme pédagogique qu'est l'APC aux moyens des situations-problèmes et des stratégies didactiques telles que l'analyse des documents visuels dans un contexte de techno-pédagogie, fait encore face à plusieurs difficultés ou contraintes dont il convient de proposer quelques suggestions ou solutions.

5-3- Implication professionnelles

L'enseignement-apprentissage de l'histoire par les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels comme dispositifs de construction ou de co des représentations et des compétences des apprenants en histoire, demeure un enjeu majeur en didactique de l'histoire au secondaire. Relever ce défi s'avère très complexe car exige de la part de l'enseignant, de faire preuve de plus de professionnalisme. Il convient donc de faire état des difficultés rencontrées lors de nos travaux de recherche en vue d'en proposer quelques pistes ou perspectives avenir. A la lumière des contraintes professionnelles et conjoncturelles

mentionnées plus haut, nous nous rendons à l'évidence que l'enseignant d'Histoire au secondaire cherche encore sa voie. Ce qui suscite en nous une autre question celle de savoir, quelles démarches adoptées par les enseignants d'histoire pour mieux co-construire les représentations de leurs apprenants de 6^{ème} ou de 1^{ère} Année en faisant recours aux situations-problèmes ainsi qu'à l'analyse des documents visuels dans un contexte du numérique ou des TIC ? Pour répondre à cette question, nous avons dressé un certain panorama de suggestions ou perspectives avenir qui sont en quelque sorte, des tentatives de solution ou de remédiation aux difficultés décelées précédemment.

5- 3-2 Quelques suggestions ou perspectives avenir

L'adoption du nouveau paradigme pédagogique qu'est l'APC comme approche modèle pour les pratiques enseignantes et d'apprentissage en enseignement secondaire s'avère très complexe au regard des difficultés décelées sur le terrain. Raison pour laquelle, nous sommes proposés de suggérer certaines solutions qui semblent plus ou moins bénéfiques pour tous les acteurs de la chaîne pédagogique. De prime abord, il ne s'agit pas pour nous de remettre en cause ou de rejeter le nouveau paradigme pédagogique qu'est l'APC au profit du cours magistral ou de l'approche transmissive. Après enquêtes de terrain, nous suggérons qu'il est important d'intégrer d'autres stratégies didactiques plus interactives et plus adaptées à l'âge des jeunes apprenants de 6^{ème} ou de 1^{ère} Année. Il s'agit du « jeu dirigé ».

5-3-2-1 L'intégration du « jeu dirigé » dans les apprentissages de l'histoire

Nous proposons en dehors des stratégies didactiques présentées dans les programmes d'études, d'autres plus interactives plus adaptées à l'âge des apprenants de 6^{ème} ou de 1^{ère} Année, le « jeu dirigé ». Pratiquer l'apprentissage par le jeu dirigé dans les enseignements et les apprentissages de l'histoire dans les classes de 6^{ème} et de 1^{ère} Année vise à susciter davantage leur motivation. Le jeu est le contexte idéal pour tester les idées et les théories de l'enfant. Ce type d'apprentissage consiste à apprendre tout en jouant. D'après le pédagogue psychologue soviétique Lev Vygotsky(1931), « le jeu est la principale source de développement des enfants, que ce soit sur le plan affectif, social, physique, langagier ou cognitif »(p95). En d'autres termes, il aide l'enfant à acquérir des compétences sociales et cognitives et une confiance en soi. Ainsi, contrairement au jeu libre qui est une activité faite par l'enfant lui-même dont l'impact est insuffisant pour stimuler l'apprentissage chez l'apprenant, le jeu dirigé est une activité orientée par l'adulte. C'est une activité qui se fait par l'intervention de l'adulte et ce dernier fournit à l'apprenant un excellent environnement de

stimulation du développement cognitif car à travers le jeu, l'enfant est plus actif, plus réceptif dans ses apprentissages en explorant le monde qui l'entoure. Pour construire efficacement les représentations des apprenants en histoire et en vue de mieux surmonter les obstacles observés lors des apprentissages de l'histoire, nous suggérons aussi aux enseignants de pratiquer la pédagogie différenciée et faire recours à l'ingénierie pédagogique interactive pour mieux exploiter les documents numériques. Raison pour laquelle, nous avons conçu au préalable un dispositif didactique de renforcement de la formation continue des enseignants et des acquis ou prérequis des apprenants(annexe 6).Ce dernier facilite la construction ou la co-construction des représentations-savoirs des apprenants grâce au volet notation(scores) et des activités interactives multimédia qui font sa spécificité par rapport aux activités d'apprentissage ordinaires proposées lors des études cas témoin et qui ne bénéficient pas souvent d'une diversité de ressources à cause des contraintes de temps etc que nous avons mentionné plus haut et le plus souvent, l'apprenant exprime souvent peu d'intérêt.

5-3-2-2 Recours à la pédagogie différenciée et à l'ingénierie pédagogique en histoire

En outre, au regard des écarts observés dans les habiletés cognitives ou les capacités réflexives des apprenants, nous suggérons aussi aux enseignants de souvent faire recours à la pédagogie différenciée. Pratiquer la pédagogie différenciée dans les salles de classes, est une option où l'on s'efforce de tracer un enseignement aussi individualisé que possible sans cesser pour autant de maintenir un rapport positif de l'intéressé avec le savoir en lui-même. On cherche ainsi à établir un équilibre entre le rythme qui convient à un individu et l'objectif final. La pédagogie différenciée est le contraire de l'enseignement éliste. Un groupe-classe ne rassemble jamais des élèves qui seraient tous doté d'un profil identique d'apprentissage, qu'il s'agisse de leur niveau préalable dans les acquis, de leurs conduites d'apprentissage ou de leurs intérêts et motivation. Il convient alors de différencier dans le temps les démarches d'apprentissage, en ayant recours à des outils et des supports différents (vidéo, logiciels, conversations, textes, etc). Soit créer des groupes d'études pour différencier les modes d'activités didactiques tels que les travaux en groupes comme les discussions en groupes et les exposés ainsi que les travaux individuels comme les devoirs après avoir identifié les aptitudes ou compétences des apprenants. Il s'agit de différencier les activités en fonction du profil de chacun (différenciation simultanée). Les groupes peuvent être constitués à partir de résultats d'une évaluation sommative ou à partir de difficultés éprouvées dans la réalisation d'une tâche commune. On constitue à l'intérieur du groupe-classe des groupes de besoins

dont la nature, la taille et les objectifs pourront varier tout au long de la session d'apprentissage. La pédagogie différenciée n'est donc pas une méthode mais une démarche pédagogique qui prend place à l'intérieur de choix méthodologiques plus généraux, et qui permet d'apporter une réponse à l'hétérogénéité des élèves. Cette démarche ne s'applique pas forcément à tous les moments de l'apprentissage. Elle peut alterner avec des moments d'apprentissage collectifs par lesquels le groupe retrouve sa cohérence et se donne des repères communs. Elle peut permettre aux élèves des niveaux faibles ou insuffisants de faire de progrès beaucoup plus importants s'ils sont en contact des élèves d'un meilleur niveau homogène où sont rassemblés des élèves faibles, ou en difficultés. La pédagogie différenciée permet d'apporter une solution à cet ensemble de contraintes : des classes hétérogènes, des activités communes, des réponses différenciées.(Dictionnaire de didactique du français p.191).

5-3-2-1 L'intégration d'un modèle hybride lors les apprentissages et les formations continues des enseignants

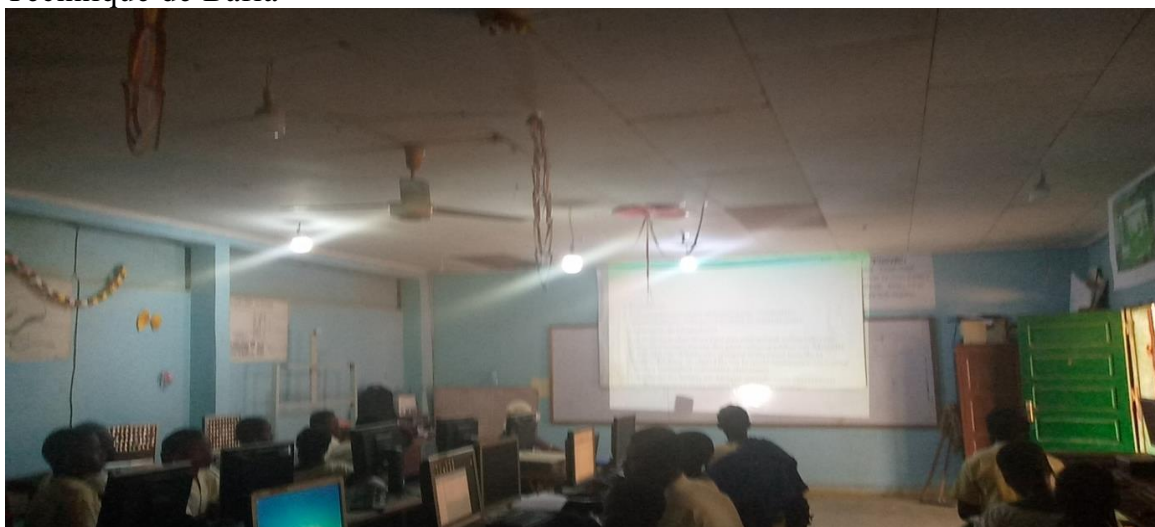
Nous entendons ici par modèle hybride, celui qui s'appuie à la fois sur les contenus de la pédagogie et sur les dispositifs technologiques. En effet, que ce soit en cours présentiel ou en cours en ligne, l'enseignant devra toujours avoir un droit de regard sur les activités de l'apprenant. Il demeure le maître, le guide des apprenants dans leurs activités, il pratique toujours la méthode d'enseignement transmissif. Il ne s'agit pas de « laisser faire », mais de « faire avec » les apprenants notamment lors des cours en ligne pour éviter tout dérapage que peut entraîner l'internet ou les réseaux sociaux. Les objectifs pédagogiques sont toujours présélectionnés par le concepteur pédagogique. Ceux-ci sont formulés lors de la conduite des activités d'apprentissage à travers des verbes d'action tels, analyser, décrire, citer, exécuter etc. Pour permettre aux enseignants de s'approprier efficacement des TIC, il s'avère opportun pour le ministère de tutelle d'organiser des séances de formation ou de recyclage sur les TIC en synergie avec les Inspecteurs qui sont les professionnels de la pédagogie et des ingénieurs en outil informatique en vue d'amener tous les enseignants à se doter des compétences en techno pédagogie. De même, il est important de former les parents-élèves comme les apprenants en TIC et de les sensibiliser sur l'usage des TIC par leurs jeunes enfants lors des cours à distance qui se font généralement à domicile afin qu'ils aient toujours un droit de regard sur les apprentissages en lignes pour éviter tout détournement ou dérapage qui peut entraîner les écarts de comportement de ces derniers s'ils se détournent des objectifs

pédagogiques fixés pour consulter des sites internet dangereux susceptibles de porter atteinte à l'intégrité physique et morale du jeune apprenant.

Sans toutefois remettre en cause le bien-fondé des dispositifs technologiques ou instrumentés à l'enseignement-apprentissage de l'histoire au secondaire ,nous suggérons au sortir de nos enquêtes de terrain ,un modèle hybride technopédagogiques qui s'appuie non seulement sur les rouages de la pédagogie ou de la didactiques(programmes d'études, objectifs, compétences visées, méthodes, stratégies didactiques etc),mais aussi sur les nouvelles technologies dans un climat d'interstructuration des savoirs. C'est dire qu'il est important de prioriser l'interstructuration des savoirs entre l'apprenant et son enseignant-guide ou formateur dans la mesure où le dispositif technologique ne pourrait remplacer l'enseignant lors de la construction ou la co-construction des savoirs par l'apprenant notamment celui de 6^{ème} ou de 1^{ère} Année. Quel qu'en soit l'efficacité du didacticiel ou de l'outil technopédagogique élaboré, il ne pourrait jouer le rôle de rétroaction ou de remédiation assigné à l'enseignant dans le but de surmonter les obstacles ou les erreurs des apprenants lors des apprentissages. De même, seul l'enseignant bien formé est capable d'effectuer ce qu'Astolfi appelle « la reconstruction des savoirs » qui devrait intervenir lorsque l'enseignant constate que les représentations anciennes de certains apprenants persistent faisant obstacle à l'intégration de nouvelles représentations ou connaissances. Il convient donc pour l'enseignant du secondaire de créer des conditions pour que les situations d'enseignement et d'apprentissage soient interactives. Car la co-construction suppose que le sujet qui apprend ne peut construire un savoir qu'en interaction, dans la coopération et en confrontation des opinions différents : ce qui crée le conflit sociocognitif. Ainsi, comment favoriser la co-construction et bannir ou négliger les démarches interactives comme les situations-problèmes ainsi que les stratégies didactiques comme la discussion en petits groupes, l'analyse des documents qui est plus recommandée pour l'apprentissage de l'histoire ? Il est sans doute vérifié que « *l'histoire se fait avec des restes-et on préfère dire de façon plus distinguée : avec des documents, ou avec des sources* ». (H. Monot,1993). Cette assertion de Monot est d'autant plus pertinente car elle pourrait servir de moyen de prise de conscience à tout enseignant d'histoire au secondaire qu'il devrait créer des conditions d'apprentissages qui favorisent l'acquisition des connaissances en histoire ou la construction des représentations des apprenants lors d'un cours ou encore, d'une évaluation des connaissances historiques.

Organiser des séminaires inter éducatifs de recyclage des enseignants notamment ceux qui sont vacataires sur les pratiques didactiques en situation de classe en APC. Séminaires qui devraient regrouper tous les intervenants des activités enseignements/apprentissages en vue de déterminer quel sont les acquis de chaque cycle d'enseignement. Le contenu de ces séminaires de formation devra insister sur les méthodes d'utilisation des TIC lors des enseignements et les apprentissages. Par ailleurs, il est admis que la majeure partie des enseignants d'histoire de 6^{ème} tout comme de 1^{ère} Année ont reconnu n'avoir organisé un cours en ligne interactif avec leurs apprenants. Tous ont affirmé qu'ils font face à plusieurs difficultés en termes d'accès aux dispositifs technologiques et de formation des enseignants ainsi que des apprenants. Raison pour laquelle ils n'arrivent pas encore à conduire un cours d'histoire en ligne comme prévu dans le système de la mi-temps récemment institué au secondaire. De même, ils avancent comme argument les effectifs pléthoriques car ils affirment que depuis le début de cette période post-covid qui s'est accompagnée de la fin du système de la mi-temps, les classes du secondaires notamment celles du premier cycle sont redevenues pléthoriques comme auparavant et il n'est donc pas aisé disent-ils d'organiser des cours digitalisés avec ces derniers. Aussi, la majeure partie des enseignants ne sont pas suffisamment formés pour pouvoir conduire un cours en ligne interactif avec leurs élèves. C'est dire qu'après observation directe sur le terrain, les quelques cours d'histoire conduits avec ces dispositifs technologiques suscités, sont semblables à une sorte de transposition du cours magistral en salle informatique du fait de la non-participation active des apprenants observée. L'on peut le constater en observant la photo suivante :

Photographie 3 : cours d'histoire digitalisé à la salle informatique du Lycée Technique de Bafia



Source : Etude menée par Diane Otabela, au Lycée technique de Bafia à la salle informatique, le 05 mars 2023.

En observant cette photo, nous notons un effort de digitalisation ou d'animation des cours d'histoire aux moyens des nouvelles technologies par les enseignants du secondaire. Toutefois, la difficulté réside au niveau de la transformation de la salle de classe informatisée en salle de classe interactive. C'est-à-dire, une salle de classe qui va favoriser l'interactivité entre les apprenants, acteurs de leurs enseignements/apprentissages de sorte que l'on n'assiste pas à une nouvelle forme de transposition du cours magistral. Au sortir de ces enquêtes de terrain, nous nous rendons donc à l'évidence que les micro-projecteurs dont disposent ces établissements scolaires sont conservés à la salle informatique et les salles de classes numériques ne sont pas encore effectives dans ces établissements dans lesquelles devraient être installées les dispositifs technologiques interactifs comme les projecteurs, les tableaux numériques etc. Dans le but de favoriser l'enseignement interactif et de faire acquérir des compétences aux apprenants des classes de 6^{ème} et de 1^{ère} Année, il s'avère alors très bénéfique autant pour l'enseignant que pour l'apprenant à l'ère de la mondialisation et du numérique, d'intégrer les TIC dans les enseignements et les apprentissages de l'histoire. L'intégration des TIC dans l'école modifie naturellement la situation didactique (Brousseau, 1998). Le dispositif technologique externalise les choix pédagogiques (Barcheath et Pouts-Layris, 1990) et rend visibles et donc analysables). Certains enseignants pensent que le dispositif technologique serait neutre et porteur d'aucune intention pédagogique. En revanche, les TIC sont des moyens de communication interactive. Ils permettent aux apprenants de développer une attitude réflexive. (Schon, 1994).

Le jeune apprenant de l'heure actuelle évolue dans l'univers des TIC (Internet, le web etc.), l'enseignant ne saurait être le détenteur absolu des savoirs. Car ce dernier reçoit de ces sources d'informations, des connaissances à la fois justes et erronées, son enseignant son guide, se doit de les déconstruire et reconstruire ensemble avec ce dernier. Pour cela, il faudrait au préalable que l'enseignant dispose des compétences techno-pédagogiques pour pouvoir co-construire les représentations ou connaissances de ses apprenants dans sa discipline notamment en histoire. Il est donc important de former ou de recycler les enseignants à l'usage des TIC en vue de promouvoir et de vulgariser un enseignement multimédia interactif dans les classes de 6^{ème} ou de 1^{ère} Année. En faisant recours aux situations-problèmes lors des apprentissages ou la conduite des cours en classe de 6^{ème} ou de 1^{ère} Année, l'enseignant doit prendre conscience qu'il est entrain de captiver l'attention ou de susciter la motivation des apprenants dans sa discipline. Il devra ainsi se servir d'une situation de vie contextualisée en vue de permettre aux apprenants de s'intégrer dans leur

environnement immédiat. Lors des évaluations, il est nécessaire de préciser que la situation-problème seule ne peut construire les connaissances des apprenants en histoire. Il faudra pour l'enseignant de la soutenir avec une diversification des documents historiques pour que les habiletés ou compétences des apprenants se développent au fur et à mesure qu'il est en contact des documents. Ce qui revient à dire que tout enseignant d'histoire devra toujours mettre ses apprenants en situation d'apprentissage aux moyens des documents car la situation-problème ne fait pas partie des documents comme certains enseignants pensent que l'on peut construire une évaluation sommative avec la seule situation-problème. Les efforts substantiels de création des situations d'apprentissages plus interactives doivent s'accompagner de l'organisation systématique des remédiations et des cours de remise à niveaux pour des apprenants de faible niveau ou présentant des lacunes et ceux-ci doivent-êtr e soutenus par les censeurs ainsi que par les chefs d'établissements.

La co-construction des savoirs historiques n'est alors possible que par l'exploitation des documents car comme le soutienne les pionniers de l'école méthodique, Charles Victor Langlois et Charles Seignobos(1994), « L'histoire se fait avec les documents...Faute de documents, l'histoire d'immenses périodes est à jamais inconnaisable. Car rien ne supplée aux documents, pas de documents, pas d'histoire ». (p121).Le document est donc la boussole des enseignements-apprentissages de l'histoire au secondaire notamment. Leur diversification devra s'arrimer aux technologies de l'information et de la communication qui font de la digitalisation des enseignements-apprentissages une priorité pour des supports ou dispositifs didactiques plus novateurs. Nous proposons aux enseignants d'histoire au secondaire de faire recours aux nouvelles technologies notamment les sources audiovisuelles pour animer leurs cours d'histoire et pour susciter l'intérêt des apprenants de 6^{ème} et de 1^{ère} Année pour cette discipline. Former des futurs enseignants dès l'Ecole Normale Supérieure à l'usage des outils technopédagogiques qui font partie des modèles didactiques hybrides et organiser des séminaires inter éducatifs de recyclage de tous les enseignants en service en technno pédagogie en vue de mieux exploiter les situations-problèmes et les documents visuels en technologie ne faciliterait-il pas la co-construction des représentations de leurs apprenants et leur acquisition de compétences dans cette discipline en vue de promouvoir comme l'affirme si bien Massicote une «histoire utile » le long de la vie ?

CONCLUSION GENERALE

Nos travaux de recherche sont une réflexion portant sur l'enseignement-apprentissage de l'histoire par les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels à l'heure du numérique : dispositifs de co-construction des représentations des apprenants en histoire. Nous nous sommes intéressés spécialement aux élèves des classes de 6^{ème} au Lycée Général Leclerc et de 1^{ère} Année au Lycée Général Leclerc. Notre étude a privilégié des enquêtes et observations directes dans les salles de classes ainsi que les études exploratoires dites cas-témoins et expérimentales pour confirmer nos hypothèses. Pour mieux analyser notre thème de recherche, il nous a paru opportun de partir d'abord des perceptions de ces dispositifs d'enseignement-apprentissage par les enseignants de ces établissements scolaires qui font l'objet de notre étude. Puis nous avons analysé aux moyens des observations directes ou enquêtes directes dans ces salles de classes, leur niveau de mise en pratique de ces dispositifs didactiques. Pour mieux conduire notre sujet de recherches, nous pensés au préalable l'insérer dans un cadre scientifique bien précis en nous inspirant des approches théoriques comme le constructivisme de Piaget et le socioconstructivisme de Vygotsky(1931) lesquelles sont soutenues par des modèles didactiques comme la transposition didactiques de Develay(2001), la théorie de l'intervention éducative de Lenoir(2009) ainsi que le modèle hybride ADDIE. Il est reconnu d'emblée que le savoir est une construction mieux encore, une co-construction entre apprenants ou entre enseignants et apprenants. Ce processus de construction nécessite que l'on prenne en compte les connaissances antérieures de l'apprenant qui sont ses représentations ou ses conceptions initiales en histoire pour bâtir un raisonnement pertinent, cohérent et performant ou pour aboutir encore pour aboutir à la reconstitution logique des faits et événements historiques.

L'opérationnalisation de nos variables et la confirmation de nos hypothèses dont la principale émise est que l'enseignement-apprentissage de l'histoire par les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels, facilitent la co-construction des représentations-savoirs des apprenants en histoire, nous ont permis de bâtir un cadre d'analyse mixte qui recueille à la fois des données qualitatives et quantitatives conformément à la méthode de triangulation des données proposée par Creswell et Clark(2007). Les résultats de l'analyse de contenu ont prouvé que ces dispositifs stimulent l'attention des apprenants et leur

capacité cognitive et ces résultats ont ainsi confirmé les propos les arguments avancés par des répondants notamment des inspecteurs et des enseignants qui ont quasiment les mêmes perceptions par rapport aux situations-problèmes et les documents visuels. Ces perceptions qui prouvent de manière générale que la situation-problème tout comme les documents visuels à l'instar des images ou des photos, dégage une intention pédagogique viennent confirmer les études expérimentales conduites dans ce sens. Ainsi, il en ressort au terme de études exploratoires comme les études expérimentales sont instrumentées par le dispositif technopédagogique que nous avons conçu et contribuent à l'augmentation des performances des apprenants au regard du cumul des notes enregistrées. L'enseignement-apprentissage de l'histoire par les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels à l'heure du numérique est une avancée significative du système éducatif camerounais. Autrefois basé sur une pédagogie traditionnelle, l'enseignement d'histoire s'est arrimé aux nouvelles approches pédagogiques. L'approche par les compétences a entraîné une rupture avec les pratiques enseignantes anciennes. Grâce à l'alternance des stratégies didactiques rigoureusement bien choisies comme l'analyse des documents notamment ,mise en situation d'apprentissage et d'évaluation contextualisée, l'enseignant d'histoire, facilitateur des apprentissages, contribue au développement et à la valorisation des compétences des apprenants du premier cycle de l'enseignement secondaire général .Les situations-problèmes et les documents visuels sont considérés comme des dispositifs de co-construction des représentations ou des conceptions initiales des apprenants en histoire. Toutefois, après avoir effectué des enquêtes de terrain auprès d'une population constituée à la fois des enseignants et des élèves, les résultats de ces enquêtes démontrent que certaines contraintes ne facilitent pas efficacement cette construction des représentations-savoirs ;ils sont fréquemment confrontés au niveau faible de certains apprenants et surtout aux difficultés d'écritures et de lecture de certains apprenants incapable de produire un écrit c'est le prototype même de certains apprenants de 1^{ère} Année ESF au LYTEBA. L'autre difficulté non négligeable est que l'analyse et surtout l'interprétation des documents visuels comme les images n'est pas encore effective dans les pratiques enseignantes et d'apprentissage de l'histoire au secondaire. Raison pour laquelle, en soumettant les apprenants à cette épreuve, ils ont affiché une résistance à cette pratique recommandée dans ce dispositif expérimental.

Les défis à relever sont entre autres, les remédiations et les remises à niveau systématiques de ces jeunes apprenants en début de cycle. Celles-ci doivent tenir en compte le niveau taxonomique de ces apprenants et priorisées des supports plus interactifs visant à

susciter leur attention et développer leurs compétences dans cette discipline. Ainsi, nous proposons un modèle d'enseignement-apprentissage adapté à l'âge moyen et au niveau taxonomique cognitif et affectif des élèves de 6^{ème} et de 1^{ère} Année, celui du jeu d'images visuelles numériques aux moyens des outils technopédagogiques qui privilégient l'hybridation comme modèle didactique. Nous nous sommes attelés en définitive à proposer de façon claire, un modèle de cours digitalisé présenté sous la forme numérique. La culture du numérique comme outil prisé en ingénierie pédagogique devra être encouragée et soutenue dans ce sens. Et dans le cadre de l'étude de l'histoire, les formations professionnelles continues des enseignants et futurs-enseignants devraient toujours être organisées par les inspecteurs de pédagogie en accordant une place privilégiée aux méthodes d'élaboration des situations-problèmes et d'interprétation des documents visuels. Le modèle hybride préconisé basé à la fois sur les méthodes pédagogiques ou didactiques ainsi sur des dispositifs technologiques, ne va-t-il pas permettre à l'enseignant d'histoire au secondaire de devenir comme l'affirmait Pierre Meirieu (1987), « un enseignant ingénieur ...qui élabore ses projets, ses plans d'actions à l'avance, anticipe et organise ses activités après avoir décelé au préalable les besoins et difficultés de ses apprenants ». (P.Meirieu,1987) ? Aussi, ne sera-t-il pas bénéfique pour l'enseignant d'histoire au secondaires d'exploiter d'autres niches ou instruments plus actifs comme l'audio-visuelle qui est une nouvelle source de l'histoire encore quasiment inexplorée ? Ainsi ,l'enseignant d'histoire pour mieux co-construire les représentations-savoirs à la fois socioaffectives et cognitives de ses apprenants devra se servir de ces dispositifs didactiques en devenant ce que Véray (2017) nomme de « historien du cinéma » (p2) ,pour contribuer un tant soit peu à l'écriture ou à la réécriture d'une histoire numérique plus novatrice dénommée : « l' histoire audiovisuelle » ? (L.Véray,2017,p2) .

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

I- Ouvrages généraux et spécifiques

- 1- Aaron, R.(1964). *Dimensions de la conscience historique*. Paris, Plon.
- 2- Abric,J.C.(1994).*Pratiques sociales et représentations*. Paris, Presses Universitaires de France.
- 3- Abric.J.C.(2003). « La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales ».In J.C .Abric(Ed), *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne Eres.
- 4- Allieu.N.(1995). « De l'histoire des chercheurs à l'histoire scolaire ».In *savoirs scolaires et didactique des disciplines*. Paris, ESF.
- 5- Astolfi. J.P(1992). *L'école pour apprendre*, Paris, ESF.
- 6- Astolfi .J, B.Peterfaivi et Vérin.A(dir).(1991).Compétences méthodologiques en sciences expérimentales,Paris,INRP.
- 7- Bachelard, G. (1934). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Librairie philosophique J.Vrin.
- 8- Bardin. L.(1997)..*L'analyse de contenu*, Paris, PUF.
- 9- Beau, M.(2006).*L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger, un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du Net*, Paris, La découverte.
- 10- Bloch.M.et Febvre.L.(1929).*Annales d'histoire économique et sociale*,Centre d'études sociologiques,N°1.
- 11- Bloom, B,(1982). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Québec, Presses universitaires du Québec.
- 12- Bouhon, M.et Damboise, C.(2009).*Evaluer des compétences en classes d'histoire*, Louvain.
- 13- Brousseau.G.,(1998). *Théorie des situations didactiques*, La pensée sauvage, Grenoble.

- 14- Brossard.M(2017)., *Vygotski, lectures et perspectives de recherche en éducation* ,France, Presses Universitaires du Septentrion.
- 15- Certeau.M.(1975), *L'écriture de l'histoire*, Gallimard.
- 16- Dalongevielle.A. et Huber.M.(2000).Se former par les situations-problèmes.Des déstabilisations constructives,chronique sociale,Lyon,2000.
- 17- De Ketele, J.(1989a), *L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation, cahiers de la Fondation Universitaire* : Université et Société, le rendement de l'enseignement et universitaire.
- 18- (1989b),*Guide du formateur*,De Boeck Supérieur.
- 19- Dosse. F.(1987).*L'histoire en miettes. Des Annales à la Nouvelle histoire*, Paris, La Découverte.
- 20- Etoua. Y. (2014),*Le statut des savoirs historiques dans deux manuels scolaires d'Histoire de l'Ecole Primaire camerounaise contemporaine*, Québec ,CRIRES.
- 21- Dardel, E.(1946). *L'histoire sciences du concret*, PUF.
- 22- Fabre. M.(1999). *Situations-problèmes et savoirs scolaires*, Paris, PUF
- 23- Fabre, D. (2000). Des représentations-obstacles à prendre en compte dans la formation aux métiers de l'enseignement. article. Montpellier 2, France: Laboratoire de la modélisation de la Relation Pédagogique, E.A. n' 730 E.R.E.S. Université Montpellier 2.
- 24- Febvre. L.(1953). *Combat pour l'histoire*, Paris, Armand colin.
- 25- Foudriat. M.(2019).La co-construction, une alternative managériale. Collection, politique et interventions sociales, Presses de L'EHESP.
- 26- Freyssinet, D.(1997). *Méthodes de recherche en sciences sociales*, Paris, Cedex, Sorbonne, Montchrestien.
- 27- Furet.F.(1974). *Le quantitatif en histoire .Faire l'histoire*, tome I.
- 28- Gagné,R.(1976).*Les principes fondamentaux de l'apprentissage : application à l'enseignement*, Montréal, HRW.
- 29- Gautier, B.(1992).*Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses universitaires de Québec.
- 30- Gérard F.A et BIEF (2008). *Evaluer les compétences*, Guide-pratique, Bruxelles de Bloeck.
- 31- Giordan. A, Girault.Y. et Clement.P.(1994).*Conceptions et connaissances*, Peter Lang.
- 32- Grawitz.M.(1999), *Lexique des sciences sociales*, Paris, Dalloz.
- 33- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz.

- 34- Guillaume.C.(1998). *La technologie et l'innovation*, Paris, La documentation française
- 35- Karsenti, T. et Larose, F. (2005). *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- 36- Latieu, N.(1997). *Enseigner l'histoire au Lycée*, Paris, Armand colin.
- 37- Le Goff et Nora.P.(dir).(1988).*La Nouvelle Histoire*, Paris.
- 38- Lévy, P. (1999). *Les Technologies de l'intelligence : L'avenir de la pensée à l'ère informatique*, Paris, La Découverte.
- 39- Langlois.C.et Seignobos(1897), *Introduction aux études historiques*, Hachette.
- 40- Le Roy Ladurie.E.(1973), *Le territoire de l'historien*, Paris, Gallimard.
- 41- Loubet del Bayle. J.L.(2000).Initiation aux méthodes des sciences sociales,Paris,l'Harmattan,2000.
- 42- Ki-Zerbo,J.(1978),*Histoire de l'Afrique noire d'hier à demain*, Paris, Hatier.
- 43- Martinand.J.L.(1986).*Connaitre et transformer la matière*. Berne, Peter Lang.
- 44- Martineau, R.(1999). *L'histoire à l'école, manière à penser*, Paris, l'Harmattan.
- 45- Martin, O. (2012). Analyse quantitative, in Paugam Serge (dir), Les 100 mots de la sociologie,. Paris: coll. Presses universitaires de France. Que sais-je. Maryline, C. (1998). Les pratiques expérimentales : propos d'enseignants et conceptions officielles. ASTER N°. INRP, 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex.
- 46- Masciotra, P. J. (2004). *Constructivisme-choix contemporains: hommage à Ernest Von Glasersfeld*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- 47- Massicotte.G(1981). *L'histoire-problème .La méthode de Lucien Febvre*, Québec,Edicem Inc.(Coll).« Méthodes des sciences humaines ».N°4.
- 48- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse : son image et son public*. P.U.F.
- 49- Mveng.E.(1985), *Histoire du Cameroun*, Yaoundé, Editions Clé, tome II.
- 50- Perrenoud.(1997).*Construire des compétences dès l'école* , Paris, ESF éditeur .
- 51- Piaget.J(1923).*Le langage et la pensée chez l'enfant*,Paris,Delachaux et Niestlé.
- 52- (1926), *La représentation du monde chez l'enfant*,Paris,PUF,5^{ème} édition,1976.
- 53- Piaget.J.,et Inhelder.B.,*Le développement des quantités physiques*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- 54- Qyuvy.R.et Campenhoudt.V.(1995).Manuel de recherche en sciences sociales,Paris,Dunod.
- 55- Rogiers.X.2004, *L'école et l'évaluation*, Bruxelles de Bloeck.

56- Tardif.J. (2006).L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement. Montréal, Québec, Editions de la chenelière.

57- Vygotsky Lev.S.(1985).*Pensée et Langage*, Paris, Ed. sociale.

II- Articles

1- Altet.M.(1994), Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? Revue française de Pédagogie, n°107.

2- Ayrinhac.M et Bru.A.(2019). « Les conceptions initiales des élèves en science, Education ». Université Toulouse Jean Jaurès,Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education. . <https://dumas.ccsd.Cnrs.fr//dumas-02570848>.

3- Baron, G.-L., Bruillard, É. et Levy, J.-F. (2000). *Les technologies dans la classe, de l'innovation à l'intégration*, Paris : Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) et Association Enseignement Public et Informatique (EPI). <http://www.epi.asso.fr/association/dossiers/jflevy2.htm>

4- Basque, J. (2005). Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, Vol. 2, n° 1.

5- Boutin.G.(2004).« L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », connexions n°81.

6- Brousseau, G.(2013).,Introduction à l'ingénierie didactique. <http://guy-brousseau.com/2760/introduction-a-1%E2%80%9999ingenierie-didactique-/>.

7- Conrad, D.(2004).University instructors' reflections on their first online teaching experiences, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Vol. 8.

Creswell.J.W. et V.L.Plano Clark, « Designing and conducting mixed methods research(2007).

Deprez. F, (2015),«C'est quoi la co-construction ? »,

CarenewsPRO.<https://www.carenews.COM/fr/news/3285-dis-flavie-c-est-quoi-la-co-construction>.

8- Gingras(P).et Cotec.C.2009). « la théorie et le sens de la recherche » in Benoît

9- Giodan.A.,(2005).« Un modèle pour comprendre l'apprendre : le modèle allostérique », *Gymnasium Helveticum*.

9- Grataloup.G., Solonel.M.M., Tutiaux.G.N.(1994). « Situations-problèmes et situations-scolaires en histoire-géographie », Revue française de pédagogie, n°106.

- 10- http://www.inrp.fr/colloques/seminaires/2004/sem_didac/bouchard_article_1.pdf
Boumard,2011.
- 11- Karsenti, T., Raby, C. et Villeneuve, S. (2008). « Compétence professionnelle des futurs enseignants du Québec en regard de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication (TIC) », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, Vol. 8, n° 7.
- 12- Keddar.K.,(2012). « De l'approche par objectifs(APO) à l'approche par compétences(APC) : rupture ou continuité ? », Cahiers du Crase n°21.
- 13- Lebrun. J et Lenoir.Y.2001. « Planification en sciences humaines chez les futurs enseignants et les modèles d'intervention éducative sous-jacents », revue des sciences de l'éducation, volume 27, numéro3.
- 14- .Lenoir.Y,(2009), « L'intervention éducative ,un construit pour analyser les pratiques d'enseignement »,Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation .Vol 12,numéro 1.
- 15- Lenoir.Y.(2015), « Quelle interdisciplinarité à l'école ?-Les Cahiers pédagogiques.
- 16- Maubant.P.,(2004), « Les pédagogies des adultes,quelles spécificités ? »,in *Pédagogues et Pédagogies en formation des adultes*,France,PUF-éducation et formation.
- 17- OCDE (2001). « L'école de demain. Les nouvelles technologies à l'école : apprendre à changer, » Paris, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/les-nouvelles-technologies-a-l-ecole_9789264295711-fr.
- 18- Paquette.G.et al(1996), *Méthode d'ingénierie d'un système d'apprentissage*, France, Centre de recherche LICEF, Télé-université.
- 19- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie collégiale*, Vol. 9, n° 1, p. 20-24.
- 20- Seignobos.C.(1901).*La méthode historique appliquée aux sciences sociales*, Paris, Alcan
in Prost.A.(1996) *.Leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil.
- 21- UNESCO (2003). *L'éducation dans et pour la société de l'information*, url :
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001355/135528f.pdf>
- 22- www.cairn.info/revue-regards-croises-sur-l-economie-2012-2-page-208.htm.
- 23- www.img.vlg.ac.be.situation.pb. consulté le 28/12/2020.

III- Dictionnaires

- 1- Baraquin et al(2007), *Dictionnaire de philosophie*, Paris, Armand-Colin,3^{ème} édition .

- 2- Burgière.A.(dir).(1986).*Dictionnaire des sciences historiques*, Paris.
- 3- Cuq.J.P.(2003),*Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Paris, CLE.
- 4- Landshere. G.,(1979),*Dictionnaire de l'éducation et de la recherche en éducation*, Paris.

IV- Mémoires et thèses

a – Mémoires

- 1- Ayrinhac.M et Bru.A.,(2016), « Les conceptions de l'apprentissage chez les futures enseignantes »,Mémoire de Maîtrise en Education,Université du Québec-Montréal.
- 2- Burban.V.B.,(2019), « La place des représentations des élèves dans élèves en sciences »,Mémoire de Master en Métiers de l'Education de l'enseignement et de la formation,Université Toulouse Jean Jaurès.
- 3- Meboma Ntouala, A.(2016). « Matérialisation des programmes scolaires par les enseignants d'Histoire et intégration de la conscience historique chez les apprenants du niveau secondaire », Mémoire de Master en Sciences de l'Education option : didactique des disciplines.
- 4- Ngouhouo.S.(2017).Pratiques d'enseignement de la Géographie par les méthodes actives et engagement des apprenants du secondaire : cas des classes de 6^{ème} et FromI.
- 5- Moussa.E.(2014). « Détermination des contraintes de mise en œuvre de l'approche par compétences dans les Ecoles Normales d'Instituteurs (ENP-cas des ENI de Tahoua,Zinder et Maradi) ».Mémoire de DEA, Institut Supérieure de formation et de recherche appliquée(ISFRA),Bamako.
- 6- Nkoumou, Melingui.(2014). « L'enseignement, apprentissage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au Cameroun : l'introduction de l'approche par compétences et la problématique de l'intégration nationale : Essai d'analyse des implications et perspectives d'une réforme pédagogique au cycle secondaire de l'enseignement général », Mémoire de Master en didactique de l'histoire, Université de Laval.

b- Thèses

- 1- Clementz .C,(2000). « Modélisation des systèmes de production des compétences : apports à l'ingénierie pédagogique », Thèse de Doctorat, Université de Metz Lorraine.
- 2- Martineau, R.(1997). « L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. Contribution à l'élaboration de fondement didactiques pour enseigner l'histoire ». Thèse de Doctorat en didactique de l'histoire, Université de Laval.

- 3- Millerand, L'appropriation du courrier électronique en tant que technologie cognitive chez les enseignants chercheurs universitaires. Vers l'émergence d'une culture numérique ? Thèse de Doctorat inédite. Département de communication. Université de Montréal.
- 4- Ngoulaye, J.(2001), « Etudiants universitaires du Cameroun et les Technologies de l'information et de la communication : Usages, apprentissage et motivations ». Thèse de Doctorat inédite, Département des Sciences de l'Education-psychopédagogie, Université de Montréal.
- 5- Perrenoud. « Qu'est-ce qu'une situation d'apprentissage ? Une étude pragmatiste des expériences et des conceptions curriculaires », Projet de thèse de Doctorat en sciences de l'éducation octobre.

V- DOCUMENTS GENERAUX

- 1- Guide de l'évaluation des apprentissages selon les principes de la pédagogie de l'intégration. (2011).Casablanca, Librairie des écoles.
- 2- Programme de formation de l'école Québécoise, Histoire du Québec et du Canada 5^{ème} et 4^{ème}.

VI- DOCUMENTS OFFICIELS ET REGLEMENTAIRES

- 1- Loi n°98/004/ du 14 avril 1998 d'orientation de l'Education au Cameroun.
- 2- Programme d'étude : programme d'étude d'Histoire enseignement secondaire général : Classes de 6e et 5ème.(2014).MINESEC, Yaoundé.
- 3- Programme d'étude d'Histoire enseignement secondaire technique : Classes de 1^{ère} Année et de 2^{ème} Année.(2014).MINESEC, Yaoundé.



ANNEXES

Annexe 1 : Programmes d'études des classes de 6^{ème} et de 1^{ère} Année en Histoire

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix - Travail - Patrie

REPUBLIC OF CAMEROON
Peace - Work - Fatherland

MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES
MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION

INSPECTION GENERALE DES ENSEIGNEMENTS
INSPECTORATE GENERAL OF EDUCATION

PROGRAMMES D'ETUDES DE 6^e et 5^e: **HISTOIRE**



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

INSPECTION DE PEDAGOGIE CHARGEE DE L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES HUMAINES
INSPECTORATE OF PEDAGOGY IN CHARGE OF SOCIAL SCIENCES Août 2014

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
PAIX - TRAVAIL - PATRIE

MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

INSPECTION GÉNÉRALE DES ENSEIGNEMENTS

REPUBLIC OF CAMEROON
PEACE - WORK - FATHERLAND

MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION

INSPECTORATE GENERAL OF EDUCATION

Rup
ARRETE N° 263/14 /MINESEC/IGE DU 13 AUG 2014
Portant définition des Programmes d'études des classes de 6^{ème} et 5^{ème}

LE MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

- Vu la Constitution;
- Vu la Loi n° 98/004 du 14 avril 1988 portant Orientation de l'Éducation au Cameroun;
- Vu le Décret n° 2011/408 du 09 décembre 2011 portant organisation du gouvernement;
- Vu le Décret n° 2011/410 du 09 décembre 2011 portant formation du gouvernement;
- Vu le Décret n° 2012/267 du 11 juin 2012 portant organisation du Ministère des Enseignements Secondaires;

ARRÊTE

Article 1^{er}: Les Programmes d'études des classes de 6^{ème} et 5^{ème} sont définis ainsi qu'il suit :

PRÉFACE

Des programmes d'enseignement pour le Cameroun du 21^e siècle

En ce début de millénaire, au moment où le Cameroun se fixe le cap de l'émergence à l'horizon 2035, son enseignement secondaire est confronté à de nombreux défis. Il doit notamment :

- (i) Offrir, dans un contexte marqué par une forte croissance des effectifs du cycle primaire, une formation de qualité à un maximum de jeunes Camerounais ;
- (ii) Préparer ceux-ci, grâce à des enseignements/ apprentissages pertinents, à s'intégrer au monde et à affronter un marché du travail de plus en plus exigeant.

En outre, les dispositifs de formation, dans leur conception et leur mise en œuvre, ont évolué de façon significative. En effet, à une école, jadis consacrée à l'acquisition de connaissances très souvent décontextualisées, s'est substituée partout dans le monde, une école soucieuse d'outiller les apprenants afin qu'ils puissent faire face à des situations de vie réelle, complexes et diversifiées. À la place d'une école coupée de la société, s'est installée une école intégrée, soucieuse du développement durable, et qui prend en compte les cultures et les savoirs locaux.

La réalisation de cette école nouvelle, inscrite dans la loi d'orientation de l'Education, et la nécessité d'insertion socioprofessionnelle requièrent l'adoption d'un paradigme pédagogique pour l'élaboration des programmes d'études : ***l'Approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie.***

Dans cette perspective, les nouveaux programmes d'études de l'enseignement secondaire général, ceux de l'enseignement normal, et les référentiels de formation de l'enseignement technique participent de ce grand mouvement de redynamisation de notre système éducatif et se situent en droite ligne des orientations du

Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) qui prévoit d'ici à 2020, de porter au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire le minimum de connaissances dont devrait disposer tout Camerounais.

Ces programmes d'études définissent, en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-être, les compétences essentielles devant être acquises par les élèves au cours du premier cycle du secondaire. Ils circonscrivent donc clairement le cadre qui permet aux enseignants d'organiser leurs activités pédagogiques.

Tout en félicitant les concepteurs des ces programmes d'études, j'exhorte tous les membres de la communauté éducative, notamment les enseignantes et les enseignants à s'approprier le nouveau paradigme, à le mettre efficacement en œuvre, afin d'en faire une réussite bénéfique à notre système éducatif et, partant à notre pays le Cameroun.

Le Ministre des Enseignements Secondaires



Louis BAPES BAPES

CLASSE DE 1^{ère} Année

CADRE DE CONTEXTUALISATION		AGIR COMPÉTENT		RESSOURCES						Durée		
Famille de situations	Situations à titre indicatif	Catégories d'actions	Actions à titre indicatif	Thèmes	Chapitres	Savoirs essentiels	Concepts/Notions	Savoir-faire	Savoir-être	Autres ressources	Méthodes et techniques	
Crise de l'identité africaine	Succession au sein d'une chefferie	Utilisation des savoirs historiques	Reconstituer sa généalogie	Introduction	1. La notion d'Histoire	1. Introduction à l'étude de l'Histoire : (-Qu'est-ce que l'Histoire ? - Quelles sont les sources de l'Histoire ? - La temporalité propre à l'Afrique)	- Histoire - Sources de l'Histoire - Chronologie - Civilisation - Vestiges	- Définir - Identifier une source de l'histoire - Identifier un fait historique - Se situer dans le temps (construire une frise chronologique) - Identifier les éléments d'une civilisation - Mener une enquête - Collecter des données	- Le Sens de la mémoire - la conscience de l'antériorité de la civilisation négro-africaine	- Tableau noir - Manuel scolaire - Centre de ressources - Bibliothèque - Musées - Ressources humaines (enseignants, personnes ressources etc.) - Ressources matérielles	- le Brainstorming - la discussion/le débat - le jeu de rôles - le travail par petits groupes - la lecture et l'analyse des documents (textes, photos, vidéos, textes etc.) - multimédia - les exposés/enquêtes/écou - visites de terrain - activités pratiques - il revient à chaque enseignant de choisir la/les méthode(s) qui convient (nent) à la leçon	2H

CLASSE DE 6^e

CADRE DE CONTEXTUALISATION		AGIR COMPETENT		RESSOURCES						Durée
				Thèmes	Savoirs essentiels		Savoir - faire	Savoir-être	Autres ressources techniques	
					Chapitres	Leçons				
Famille de situations à titre indicatif	Actions à titre indicatif	Thèmes	Chapitres	Leçons	Concepts/ Notions	Savoir - faire	Savoir-être	Autres ressources techniques	Durée	
Le recul des langues nationales	parler les langues nationales à la maison	Le legs des civilisations anciennes d'Afrique dans la pensée et l'édification du monde actuel	2. L'Afrique berceau de l'humanité	2. Les premiers hommes et leur mode de vie (les aires de peuplement-les modes de vie-les implications)	- Berceau de l'humanité - Nomadisme - Habitat - Migrations - Foyer de peuplement	- Situer le paléolithique sur une frise chronologique - Décrire le processus migratoire des 1 ^{ers} hommes - Localiser les 1 ^{ers} foyers des hominidés sur une carte de l'Afrique	- le sens de la mémoire - l'esprit de groupe - la conscience de l'antériorité de la civilisation négro-africaine - le respect de l'autre	- Tableau noir - Manuel scolaire - Centre de ressources multimédia - Bibliothèque - Musées - Ressources humaines (enseignants, personnes ressources etc.) - Ressources matérielles	1H	
Crise de l'identité africaine (suite)	Découverte des traits culturels Organiser les fêtes traditionnelles - Réciter l'arbre généalogique								1H	
L'abandon des coutumes									1H	

CLASSE DE 6^e

CADRE DE CONTEXTUALISATION		AGIR COMPETENT				RESSOURCES							
		Familie de situations	Situations à titre indicatif	Catégories d'actions	Actions à titre indicatif	Thèmes	Savoirs essentiels		Savoir - faire	Savoir- être	Autres ressources	Méthodes et techniques	Durée
							Chapitres	Leçons					
													2H
Crise de l'identité africaine	Succession au sein d'une chefferie	Utilisation des savoirs historiques	Reconstituer la généalogie		Introduction	La notion d'Histoire	1. Introduction à l'étude de l'Histoire : (-Qu'est-ce que l'Histoire ? - Quelles sont les sources de l'Histoire ? - La temporalité propre à l'Afrique)	- Histoire - Sources de l'Histoire - Chronologie - Civilisation - Vestiges	- Définir - Identifier une source de l'histoire - Identifier un fait historique - Se situer dans le temps (construire une frise chronologique) - Identifier les éléments d'une civilisation - Mener une enquête - Collecter des données	- Le Sens de la mémoire - la conscience de l'ontériorité de la civilisation négro - africaine	- Tableau noir - Manuel scolaire - Centre de ressources multimédia - Bibliothèque - Musées - Ressources humaines (enseignants, personnes ressources etc.) - Ressources matérielles	- le Brainstorming - la discussion/le débat - le jeu de rôles - le travail par petits groupes - la lecture et l'analyse des documents (écrits, photos, vidéos, textes etc.) - les exposés/enquêtes/escursions/ visites de terrain /activités pratiques Il revient à chaque enseignant de choisir le/les méthode(s) qui convient (nent) à la leçon	2H

DOMAINE D'APPRENTISSAGE: SCIENCES HUMAINES

(CLASSES DE 1^{ère} et 2^{ème} Années)

PROGRAMME D'ETUDE : PROGRAMME D'HISTOIRE

Enseignement Secondaire Technique : Classes de 1ère et 2ème Années

Annexe 2 : Profils des enseignants du LGL ET DU LYTEBA enquêtés

A-Profils des enseignants du LGL

Modalités	Genre	Fonction/ Grade	Agés
E1	Masculin	Censeur/PLEG	54 ans
E2	Masculin	Censeur/PLEG	52 ans
E3	Féminin	AP/PLEG	48 ans
E4	Masculin	PLEG	47 ans
E53	Masculin	PCEG	43 ans
E6	Masculin	CONTRACTUEL	39 ans
E7	Masculin	PLEG	38 ans
E8	Masculin	PCEG	36 ans
E9	Masculin	PLEG	35 ans
E10	Masculin	PLEG	35 ans
E10	Masculin	PCEG	34 ans
E11	Masculin	PLEG	31 ans
E12	Féminin	PLEG	56 ans
E13	Féminin	PLEG	52 ans
E14	Féminin	PLEG	46 ans
E15	Féminin	PLEG	44 ans
E16	Féminin	PLEG	44 ans
E17	Féminin	PLEG	40 ans
E18	Féminin	PCEG	42 ans
E19	Féminin	PLEG	38 ans
E20	Féminin	PLEG	38 ans
E21	Féminin	PLEG	36 ans
E22	Féminin	PCEG	35 ans
E23	Féminin	PCEG	33 ans

B : Profil des enseignants du LYTEBA

Modalités	Genre	Fonctions/Grades	Ages
E1	Masculin	Censeur -PLEG	54 ans
E2	Masculin	Enseignant/AP d'Histoire- Géographie -PLEG	43 ans
E3	Féminin	Enseignante/AP, ECM-PCEG	32 ans
E4	Masculin	Enseignant/AP DROIT (vacataire)	41 ans
E5	Féminin	Enseignante (vacataire)	39 ans
E6	Féminin	Enseignante (vacataire)	38 ans
E7	Féminin	Enseignante (vacataire)	27 ans

Annexe 3 : Les guides semi-directifs et les questionnaires utilisés lors du recueil des informations : guides semi-directifs et questionnaires

A- Guide d'entretien semi-directif :(Inspecteurs des enseignements secondaires)

Nous menons des recherches dans le cadre de notre formation en Master en Didactique des disciplines, avec pour thème général, « Enseignement-apprentissage de l'histoire par les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels à l'heure du numérique : dispositifs de co-construction des représentations en apprenants en histoire ». Nous souhaitons votre collaboration pour en acquérir d'amples informations y afférentes. Nous vous rassurons que vos informations seront strictement utilisées qu'à des analyses scientifiques.

I- Présentation

Etat civil de l'interviewé

Nom et prénom	Anonyme
Age	
Statut de l'enquêté	
Niveau d'étude/Grade	
Profession	
Qualité du personnel (personnel d'appui ou administratif)	
Poste actuel	
Ancienneté	

I – Enseignement-apprentissage de l'histoire par les situations-problèmes

Le système éducatif camerounais connaît depuis les années 90, des réformes curriculaires très significatives. Liées aux nouvelles démarches didactiques telles que les situations-problèmes.

Thème 1 : Perceptions des situations-problèmes par les inspecteurs

- 1- Comment percevez-vous le terme situation-problème ?
- 2- Y a-t-il une différence entre situation-problème et problème en Histoire ?

Thème 2 : Mise en pratique des situations-problèmes et co-construction des représentations des apprenants en histoire

- 1- Dites-nous quelles sont les étapes de l'élaboration d'une situation-problème en histoire
- 2- Pensez-vous les situations-problèmes facilitent la co-construction des représentations des apprenants au secondaire ? Si oui comment ?

Thème 3 : Contraintes et perspectives

- 1- Au regard des difficultés liées à l'exercice de leur profession, notamment la confusion entre problème et situation-problème observée chez certains enseignants ou comme support didactique de réalisation des tâches lors de l'évaluation, avez-vous déjà organisé des séminaires de formation y relatives ? Dans quelle mesure ces séminaires vous ont aidé à surmonter ces difficultés ?
- 2- Que préconisez-vous pour aider les enseignants à mieux co-construire les représentations de leurs apprenants aux moyens des situations-problèmes ?

II- Enseignement-apprentissage de l'histoire par l'analyse des documents visuels

Thème 1 : Perceptions de l'analyse des documents visuels dans l'apprentissage de l'histoire dans les classes de 6^{ème} et de 1^{ère} Année

- 1- D'après vous, que signifie documents visuels en histoire ?
- 2- Quels en sont les différents types ?
- 3- Comment percevez-vous l'importance de l'analyse des documents visuels à l'enseignement-apprentissage de l'histoire notamment dans les classes de 6^{ème} ou de 1^{ère} Année ?

Thème 2 : Mise en situation d'apprentissage au moyen de l'analyse documents visuels

D'après vous, comment l'enseignant devrait exploiter ou analyser les documents visuels pour co-construire efficacement les représentations de ses apprenants en histoire ?

Thème 3 : Contraintes et perspectives

- 1- Lors de nos enquêtes de terrain, nous nous sommes rendus à l'évidence que les enseignants d'histoire au secondaire accordent moins d'intérêt à l'analyse et à l'interprétation des documents visuels, d'après-vous quelles sont les raisons qui peuvent expliquer cela ?

- 2- Au regard des contraintes observées actuellement dans les pratiques enseignantes au secondaire notamment dans les classes de 6^{ème} et de 1^{ère} Année à l'occurrence, difficultés professionnelles et matérielles, ainsi que le faible niveau de certains apprenants par rapport à la classe couplé aux difficultés de lecture et d'écriture, d'après-vous, quels sont les défis à relever ?

Je vous remercie pour votre collaboration.

B- Guide d'entretien semi-directif des enseignants du secondaire (LGL et LYTEBA)

I- Présentation

Nous conduisons des recherches dans le cadre de notre formation en Master en Didactique des disciplines, avec pour thème général, « Enseignement-apprentissage de l'histoire par les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels à l'heure du numérique : dispositifs de co-construction des représentations en apprenants en histoire ». Nous souhaitons votre collaboration pour en acquérir d'amples informations y afférentes. Nous vous rassurons que vos informations seront strictement utilisées qu'à des fins scientifiques.

Quelques informations sur l'état civil de l'enseignant interrogé

Nom et prénom	Anonyme
Age	
Statut de l'enquêté	
Niveau d'étude/Grade	
Profession	
Qualité du personnel (personnel d'appui ou administratif)	
Poste actuel	
Ancienneté	

La mise en pratique des programmes d'études actuels selon l'APC nécessite de faire recours aux situations-problèmes et l'analyse des documents lors de l'enseignement-apprentissage de l'histoire au secondaire. Etant donné que le jeune apprenant de 6^{ème} ou de 1^{ère} Année évolue dans un univers médiatique et surtout influencé par les nouvelles technologies, nous priorisons dans nos recherches, les documents visuels outre les situations-problèmes comme dispositifs de co-construction des représentations en histoire. Ainsi tant que praticien de la pédagogie dans les salles de classes, nous allons vous soumettre à quelques questions y relatives si vous nous en permettez.

I – Enseignement-apprentissage de l'histoire par les situations-problèmes

Thème 1 : Perceptions des situations-problèmes par les enseignants

- 1- Comment percevez-vous le terme situation-problème ?
- 2- Y a-t-il une différence entre situation-problème et problème en Histoire ?

Thème 2 : Mise en pratique des situations-problèmes et co-construction des représentations des apprenants en histoire dans les classes de 6^{ème} ou de 1^{ère} Année

- 1- Dites-nous à quel moment d'apprentissage employez-vous les situations-problèmes ?
- 2- Présentez-nous brièvement les étapes d'élaboration d'une situation-problème.
- 3- Comment en faites-vous usage pour co-construire les représentations ou conceptions initiales de vos apprenants en histoire ?

Thème 3 : Contraintes et perspectives

- 1- Quelles sont les contraintes auxquelles vous êtes confrontés lors de la mise en pratique des situations-problèmes en salles de classes ?
- 2- Dites-nous si vous avez reçu une formation y relative et en quoi elle vous a aidée ? Si non pour quelles raisons ?
- 3- Au regard des difficultés décelées, quelles initiatives ou projets envisagez-vous adoptés pour mieux faire usage des situations-problèmes autant dans les salles de classes présentielle qu'informatisées ?

II- Perceptions des documents visuels par les enseignants du LGL et du

LYTEBA 1- D'après-vous que signifie documents visuels ?

- 3- Quelle est leur importance pour l'apprentissage de l'histoire ?

Thème 2 : Mise en situation d'apprentissage des apprenants par l'analyse des documents visuels et co-construction des représentations-savoirs des apprenants

- 1- Utilisez-vous souvent les documents visuels lors de vos activités d'enseignement-apprentissage de l'histoire ? Si oui, dites-nous pendant qu'elle phase ou dans qu'elle unité d'apprentissage ?
- 2- Après avoir mentionné les principaux documents visuels que vous utilisez lors des situations d'apprentissage de l'histoire dans les classes de 6^{ème} ou de 1^{ère} Année, dites-nous lesquels vous servent à la co-construction des représentations ou des conceptions initiales des apprenants en histoire ?
- 3- Comment construisez-vous les représentations de vos apprenants en histoire en faisant recours aux documents visuels ?

Thème 3 : contraintes et perspectives

- 1- Il est sans doute prouvé que les documents visuels sont moins exploités par les enseignants d'histoire que les documents écrits. D'après-vous qu'elles peuvent-être les raisons de ce constat ?
- 2- Quelles sont les difficultés auxquelles vous êtes confrontés lors de la conduite de vos activités aux moyens des documents visuels tant dans les salles de classes ordinaires qu'informatisées ?
- 2- Au regard des contraintes persistantes observées fréquemment dans les classes de 6^{ème} et de 1^{ère} à l'occurrence, baisse de niveau, difficultés de lecture et d'écriture de certains apprenants, organisez-vous des séances de remédiations et des cours de remise à niveau ? Si non, pour quelles raisons ? Quelles sont vos perspectives ou quelles solutions proposez-vous pour conduire efficacement vos activités d'apprentissage de l'histoire aux moyens de l'analyse des documents visuels tant en séance présentielle qu'en salle de classe informatisée ?

Je vous remercie pour votre collaboration.

C- Questionnaire directe adressé aux enseignants du LGL et du LYTEBA

I- Situation-problème en histoire

1- Proposez-vous souvent un petit problème à résoudre lors des cours d'histoire ?

(Cochez la bonne réponse)

OUI	Non	Aucun avis
-----	-----	------------

b- Si oui, combien de fois lors du cours d'histoire ?

0 fois	1 ^e fois	2 fois	3 fois	4 fois et plus
--------	---------------------	--------	--------	----------------

2- Présentez-vous ce ou ces problème(s) en salle informatisées ?

Oui	NON	Aucun avis
-----	-----	------------

3- a-Proposez-vous souvent une situation-problème à vos élèves lors des activités de remédiation ?

OUI	NON	Aucun avis
-----	-----	------------

b-Si oui combien de fois ?

0 fois	1 ^e fois	2 fois	3 fois	4 fois et plus
--------	---------------------	--------	--------	----------------

4- a-Proposez-vous souvent une situation-problème à vos élèves lors des activités d'intégration ? lors des évaluations ou les compositions trimestrielles ?

OUI	NON	Aucun avis
-----	-----	------------

b-Si oui combien de fois ?

0 fois	1 ^e fois	2 fois	3 fois	4 fois et plus
--------	---------------------	--------	--------	----------------

D- Questionnaire 1 des apprenants du LGL et du LYTEBA

NB : cochez la case correspondante à votre réponse

1- a- Votre enseignant vous propose-t-il des petits problèmes à résoudre lors des cours d'histoire ? (Cochez la bonne réponse)

OUI	Non	Aucun avis
-----	-----	------------

b- Si oui, combien de fois vous propose-vous ce petit problème lors du cours d'histoire ?

0 fois	1 ^e fois	2 fois	3 fois	4 fois et plus
--------	---------------------	--------	--------	----------------

2- a- Vous présente-il ce ou ces problème(s) en salle informatisée ?

Oui	NON	Aucun avis
-----	-----	------------

b-Si oui combien de fois par mois ?

0 fois	1 ^e fois	2 fois	3 fois	4 fois et plus
--------	---------------------	--------	--------	----------------

E- Questionnaire 2 des apprenants du LGL et du LYTEBA

1- a-Votre enseignant utilise-t-il les images lors de la conduite d'un cours d'histoire ?

OUI	NON	Aucun avis
-----	-----	------------

b- Si combien de fois utilise-t-il ces images selon les types lors d'un cours d'histoire ?

0 fois	1 ^e fois	2 fois	3 fois	4 fois et plus
--------	---------------------	--------	--------	----------------

2- a- Votre enseignant d'histoire vous demande-t-il d'expliquer ou d'interpréter les images lors d'un cours d'histoire ?

OUI	NON	Aucun avis
-----	-----	------------

b-Si oui, combien de fois ?

0 fois	1fois	2fois	3fois	4 fois et plus
--------	-------	-------	-------	----------------

3- a-Votre enseignant se sert-il des images lors d'une évaluation ou d'une composition trimestrielle ?

Oui	Non	Aucun Avis
-----	-----	------------

b-Si oui, combien de fois figurent telles souvent sur l'épreuve d'histoire

0 fois	1 fois	2 fois	3 fois	4 fois et plus
--------	--------	--------	--------	----------------

4- a-Votre enseignant vous demande-t-il souvent d'expliquer ou d'interpréter les images lors des évaluations ou des compositions ?

Oui	Non	Aucun Avis
-----	-----	------------

Si oui combien de fois ?

0 fois	1 fois	2 fois	3 fois	4 fois et plus
--------	--------	--------	--------	----------------

**ANNEXE 4 : GRILLES D'OBSERVATION DES MISES EN PRATIQUE DES
UNITES D'APPRENTISSAGE DANS LES CLASSES DE 6^{ème} et de 1^{ère}
ANNEE**

**A- Grille d'observation de la conduite des unités d'enseignement-
apprentissage de l'histoire en classes de 6^{ème} et de 1^{ère} Année**

Classes de 6 ^{ème} 9							Classes de 1 ^{ère} Année ESF					
Unités d'enseignement	leçons		Dossiers		TD		Leçons		Dossiers		TD	
Etapas	Etat d'exécution		Etat d'exécution		Etat d'exécution							
Etapas	Oui	non	oui	non	Oui	non	Oui	non	oui	non	oui	non
Rappel de la leçon ou de l'activité précédente/pré-requis	X		X				X		X		X	
Enoncé de la situation de vie contextualisée (déclencheur)		X		X		X		X		X		X
Evocation du titre de l'activité	X		X		X		X		X		X	
Formulation et énoncé de la justification de l'unité d'enseignement (fiche pédagogique)	X		X		X			X		X		X
Alternance des méthodes d'apprentissage à chaque séquence didactique		X		X		X		X		X		X
Clarification de la consigne et des tâches		X		X		X		X		X		X
Usage des supports didactiques		X	X		X		X		x		x	
Usage du brainstorming	x		X				X		x		x	
Analyse de documents visuels		X	X		X			x		x		x
Travail individuel	X		X				X		x		x	
Travail en petits groupe (discussion)		X	X		X			X	x		x	
Jeu de rôles		X		X				X		X		X

Interaction entre les élèves		X	X		X			X		X		X
Interactions entre élèves et enseignant		X		X		X		X		X		X
Diversification des documents ou sources d'information		X		X		X		X		X		X
choix des documents captivants et facile à être analysé par les apprenants		X		X		X		X		X		X
Usage des TIC lors du cours d'histoire		X		X		X		X		X		X
Guide et régule des activités des apprenants	X		X		X		X		X		X	
Laisse- faire				X					X			
Punis les élèves qui commettent les erreurs			X						X			
Aide les apprenants à déconstruire et reconstruire leurs représentations ou conceptions initiales				X					X			
Soumet toujours des apprenants à des activités d'intégration		X		X		X		X		X		X
Soumet des apprenants aux activités de remédiation		X		X		X		X		X		X
Organise des cours de remise à niveau pour les cas d'élèves présentant des difficultés en lecture et en écriture		X		X		X		X		X		X

B- Grille d'observation des comportements dominants des apprenants face aux situations- problèmes en salle informatisées

Classe de 6 ^{ème} 9				Classe de 1 ^{ère} Année ESF			
I- Attitudes face aux SP			Transcription des émotions observées chez les apprenants et caractéristiques	Attitudes			Transcription des émotions observées chez les apprenants
A- Comportements face à la SP proposée	Oui	Non		A- comportements face à la SP proposée	Oui	Non	
1- Actifs	X		R1 : « Moi...Madame... C'est la consommation des aliments des étrangers ».	1-Actifs	X		R1 : « Moi...Madame... C'est la moisissure »
Indices							
Q1 : « Quel est le problème qui se pose ici ? Caractéristiques							
Q2 : « Quelle solution peux-tu proposer ? ».	X		R2 : « Eviter de consommer les aliments étrangers». Caractéristiques des réponses (R1 et R2) (Réponses aux questions posées avec empressement).		X		R2 : Eviter de laisser les photos dans un mauvais endroit, humide ». Caractéristiques des réponses (R1 et R2) (Réponses aux questions posées avec empressement).

2- Curieux ou attitude réflexive	X		R1 : « Moi Madame Humm !...Le problème qui se pose ici est que les populations de mon village ou de mon quartier ont adopté les modes de consommation étrangers ».	2-Curieux ou attitude réflexive	X		R1 : « Moi Madame... Le problème c'est humm...Guébediang a déposé les photos de ses grands-parents dans un mauvais endroit et la moisissure les a entièrement détruites ».
			R2 : « Humm...La solution que je propose est d'encourager les populations à consommer nos produits ».				R2 : « Humm ...Je propose comme solution à Guébédian de bien conserver les photos de ses grands-parents en les mettant dans l'album des photos ».
			Caractéristiques des réponses (R1 et R2) (Réponses émises avec reformulation de la question posée).				Caractéristiques des réponses (R1 et R2) (Réponses émises avec reformulation de la question posée).

**Annexe 5 : PLANCHES DES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE
DES CLASSES DE DE 6^{ème} 3 et en 1^{ère} Année ESF**

Activité 1 : présentation de la situation-problème par l'enseignant

Présentation de la situation-problème sous forme d'une situation de vie: « Dans ton village(Deuk), Guébediang a laissé à un mauvais endroit les photos de ses grands-parents et la moisissure les a entièrement détruite. On te demande de proposer de mesures pour éviter ce genre de désagrément.

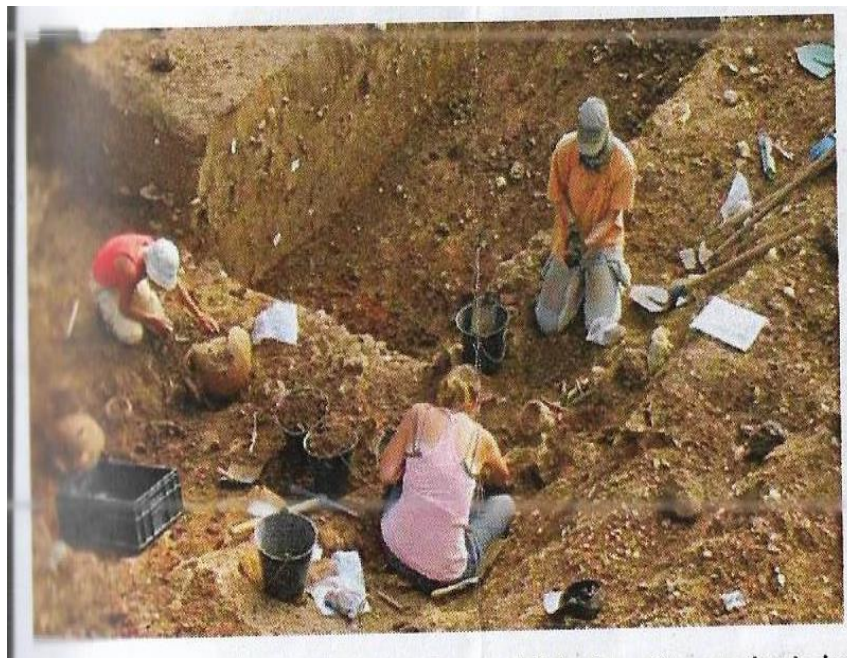
Questions :

(Q1 : Quel est le problème qui pose ici ?

Q2 : Quelle solution propose-tu à Guébédiang. ?

Activité : Présentation ou distribution d'une planche contenant le document à exploiter et les tâches à effectuer

Document 1 : Image ou photo sur la classification des vestiges historiques (image muette)



Document 2 : (Extrait de texte écrit) : Les sources de l'histoire

L'étude de l'histoire s'appuie sur les archives de diverses nature(...) .Ce sont, les sources orales qui sont les contes, les légendes, les mythes etc...Les sources archéologiques ou iconographiques concernent les objets matériels et humains retrouvés lors des fouilles...

Sources : Lonmene Tchinda, M, Monkam Feuzing.U.,(2018)-Géographie 6^{ème}, l'environnement et les Hommes, Apicec, Yaoundé.

Consigne: Effectue les tâches suivantes :


- 1-** Présente le problème qui se pose dans la situation-problème ainsi élaborée **3pts**
- 2-** Cite deux sources de l'histoire et 2 exemples à l'appui **3pts**
- 3-** Explique deux raisons qui expliquent, l'importance de la conversation des photos à tes camarades **3pts**

**Annexe 6 : CONCEPTION D'UN DISPOSITIF SUPPORT DIDACTIQUE : SPT-
JIM (Situation- problème en technologie et jeu d'images multimédia)**

(Mode Power point)

**SUPPORT DIDACTIQUE EN HISTOIRE EN
TIC**

**SPT-JIM(Situation- problème en technologie
et jeu d'images multimédia)**



ETUDE DE CAS: Leçon 1: INTRODUCTION A
L'ETUDE DE L'HISTOIRE
(Programme d'étude d'histoire des classes de
6ème ESG et de 1^{ère} Année EST)

DEROULE OU PROCEDURE

- ▶ Présentation du thème général d'activités d'apprentissages: Définition de l'histoire et de ses sources
- ▶ Rappel de la leçon ou du cours à explorer
- ▶ Présentation de l'objectif général et des objectifs spécifiques
- ▶ Rappel de la justification du cours ou de l'unité d'apprentissage
- ▶ Présentation de la situation-problème contextualisée

- ▶ Mise en activité des apprenants au moyen de la situation-problème avec pour consigne, identification du problème et de la solution y afférente dans une production cohérente
- ▶ Mise en activité des apprenants aux moyens du jeu d'images numériques et d'une vidéo accompagnées de petits textes
- ▶ Formulation d'un petit questionnaire de trois questions maximum: la première relative à la description ou à l'interprétation de l'image, les deux dernières font référence aux articulations de l'unité d'apprentissage
- ▶ Identification de la nature des sources de l'histoire à l'aide des codes alphanumériques

Présentation de la Situation-problème:

- ▶ la plus part des élèves de ta classe sont incapables de s'exprimer dans leurs langues maternelles. On te demande de proposer des moyens pour leur permettre de le faire.

Quel est le problème qui se pose dans la situation-problème ci-dessus?

- ▶ Réponse attendue par l'enseignant : le problème qui se pose dans la situation-problème ci-dessus est que la plus part des élèves de ma classe sont incapables de s'exprimer dans leur langue maternelle.

- ▶ Codes d'identification des réponses émises par les apprenants au moyen de la SP:
- ▶ SPSP.RCRC : (Situation-problème avec reformulation de la question correcte et réponse correctes) : score 1 ou score 0
- ▶ SP.RIRC : (Situation-problème avec reformulation incorrecte mais réponse correcte): Score 1 ou score 0
- ▶ SP.SR.SC : (Situation-problème sans reformulation de la question mais réponse correcte) : Score 1 ou score 0
- ▶ SP.RC.RI : (Situation-problème avec reformulation mais réponse incorrecte)
- ▶ SP.SAV : (Situation-problème sans aucun avis) : score 1 ou score 0

Tentatives de résolutions du problème attendues

- Apprendre les langues maternelles à l'école;
- Demander aux parents d'enseigner les langues maternelles à leurs enfants;
- Envoyer les enfants au village chez leurs grands-parents pour qu'ils puissent apprendre leurs langues maternelles.

ANNEXE 7 : LA TAXONOMIE DU DOMAINE COGNITIF

Les 6 niveaux de la taxonomie de Bloom :

sources : http://wiki.univ-paris5.fr/wiki/Taxonomie_de_Bloom

Objectif cognitif Habilité	Connaissance	Compréhension	Application	Analyse	Synthèse	Jugement Évaluation
Caractérisation de ce niveau hiérarchique	Repérer de l'information et s'en souvenir. Connaître des événements, des dates, des lieux, des faits. Connaître de grandes idées, des règles, des lois, des formules.	Saisir des significations. Traduire des connaissances dans un nouveau contexte. Interpréter des faits à partir d'un cadre donné.	Réinvestir des méthodes, des concepts et des théories dans de nouvelles situations. Résoudre des problèmes en mobilisant les compétences et connaissances requises.	Percevoir des tendances. Reconnaître les sous-entendus. Extraire des éléments. Identifier les parties constituantes d'un tout pour en distinguer les idées	Utiliser des idées disponibles pour en créer de nouvelles. Généraliser à partir d'un certain nombre de faits. Mettre en rapport des connaissances issues de plusieurs domaines.	Comparer et distinguer des idées. Déterminer la valeur de théories et d'exposés. Poser des choix en fonction d'arguments raisonnés. Vérifier la valeur des preuves. Reconnaître la part de subjectivité.
Capacité à	Mémoriser et restituer des informations dans des termes voisins de ceux appris.	Traduire et interpréter de l'information en fonction de ce qui a été appris.	Sélectionner et transférer des données pour réaliser une tâche ou résoudre un problème.	Distinguer, classer, mettre en relation les faits et la structure d'un énoncé ou d'une question.	Concevoir, intégrer et conjuguer des idées en une proposition, un plan, un produit nouveaux.	Estimer, évaluer ou critiquer en fonction de normes et de critères que l'on se construit.
Habilités requises	Mémoire	Connaissance	Connaissance Compréhension	Connaissance Compréhension Application	Connaissance Compréhension Application Analyse Évaluation	Connaissance Compréhension Application Analyse

ANNEXE 8 :

THEMES

Thèmes 1 : Perceptions des situations-problèmes

A- Inspecteurs	TRANSCRIPTION
	<p>IP 1 : « euh ! La situation-problème est une accroche...Une situation d'apprentissage qui joue le rôle de déclencheur des apprentissages... ».</p> <p>IP2 : « Humm ! La situation-problème est un déclencheur des apprentissages... ».</p> <p>IP3 : « La situation-problème est le déclencheur de l'acte d'apprentissage ».</p> <p>IP4 : « La situation-problème déclenche l'acte d'apprentissage...Met l'élève en mouvement...Stimule son attention à un apprentissage... ».</p>
B- Enseignants	<p>Groupe 1 : « La situation-problème est une accroche... ».</p> <p>Groupe 2 : « La situation-problème est une accroche...Le déclencheur des apprentissages... ».</p> <p>Groupe 3 : « La situation-problème joue le rôle de déclencheur des apprentissages... ».</p> <p>Groupe 4 : « La situation-problème est une accroche...Elle stimule l'attention de l'élève pour le cours</p>

	dispensé par son enseignant ».
Thème 2 : Mise en pratique des situations-problèmes et co-construction des représentations des apprenants en histoire	
A- Inspecteurs	<p>IP1 : « Evidemment, la situation-problème n'est pas un problème...Elle est une tâche concrète à réaliser...Elle intègre un problème lors de son élaboration...Pour l'élaborer, il faudra s'appuyer sur trois éléments fondamentaux : le contexte, le problème et l'orientation...Ces éléments participent au développement des habiletés ou compétences des apprenants ».</p> <p>IP2 : « Humm ! La situation-problème n'est pas un problème quoique ce dernier en fait partie intégrante...Elle est une situation d'apprentissage qui a pour fondement, la situation de la vie courante...Ses principaux éléments constitutifs sont : le contexte, le problème et l'orientation ou tentative de résolution de ce problème...C'est grâce à ces éléments que l'élève développe ses habiletés en compréhension et surtout en analyse... ».</p> <p>IP3 : « La situation-problème n'est pas un problème au sens strict du terme. Il s'agit plutôt d'une tâche concrète à réaliser par l'élève qui consiste généralement en histoire à identifier le problème et à proposer une tentative de résolution de ce problème...Elle est élaborée sur la base de trois éléments : le contexte, le problème et l'orientation...L'élève peut ainsi à travers la situation-problème développer ses habiletés ou mobiliser ses savoirs... ».</p> <p>IP4 : « Euh ! Faudra faire une confusion entre problème et situation-problème bien que les deux soient indissociables lors de l'élaboration de la situation-problème. Le problème peut-être social ou scientifique mais la situation-problème est une situation</p>

	<p>d'apprentissage qui vise à réaliser une tâche précise... Ses éléments sont : le contexte social raison pour laquelle, elle doit être contextualisée en rapport avec l'environnement immédiat de l'apprenant. L'autre élément est le problème et enfin l'orientation ou proposition à la résolution du problème... La co-construction des représentations ou savoirs s'opère ainsi à deux niveaux : au niveau cognitif et socioaffectif... ».</p>
<p>B- Enseignants</p>	<p>Groupe 1 : « La situation-problème est un problème à résoudre... Ses éléments tels que le contexte, le problème et la résolution au problème posé permettent ainsi de co-construire les connaissances des apprenants ».</p> <p>Groupe 2 : « La situation-problème n'est pas un problème à proprement parler... Elle est une situation d'apprentissage qui vise à réaliser une tâche... Ses éléments constitutifs sont le contexte, le problème et la résolution du problème... Ces éléments facilitent la construction des savoirs des apprenants ou l'acquisition de leurs compétences... ».</p> <p>Groupe 3 : « La situation-problème n'est pas un problème mais une situation d'apprentissage qui vise à réaliser une tâche... Le contexte social, le problème et la résolution du problème sont ses éléments essentiels... ».</p> <p>Groupe 4 : « La situation-problème n'est pas un problème mais une situation d'apprentissage... Sa mise en pratique consiste à demander aux élèves à identifier le problème social contextualisé et à proposer une ou des solutions à ce problème identifié ».</p>

Thème 3 : Perceptions et mise en pratique des documents visuels comme dispositifs de co-construction des représentations des apprenants en histoire

Inspecteurs

IP1 : « Naturellement ! Les documents visuels sont entre autres les images ,les photos, les textes... Leur usage permet non seulement de captiver l'attention des apprenants par rapport au cours d'histoire ou de géographie, mais aussi de développer leur intelligence, leurs compétences... Ils participent ainsi à la co-construction des savoirs ».

IP2 : « ...Ce sont les images, les photos, les sources iconographiques... Ils sont considérés comme des capsules pédagogiques qui jouent le rôle de stimulateur de l'acte d'apprentissage... ».

IP3 : « ...Ainsi à travers les photos, les images et les textes, les apprenants sont plus attentionnés lors des apprentissages et deviennent plus compétents... ».

IP4 : « ...Les images ou les photos lorsqu'elles sont en couleur, attirent l'attention des apprenants lors d'un cours d'histoire... Elles luttent contre la démotivation, le désintéressement. Et leur interprétation à bon escient permet de développer les compétences des apprenants ».

Enseignants

Groupe 1 : « Les documents visuels sont Les documents visuels sont entre autres les images ,les photos, les textes... Ils visent à e

	<p>captiver l'attention des apprenants ou à lutter contre la démotivation... ».</p> <p>Groupe 2 : « Les documents visuels sont notamment les images, les photos, les icônes Ils facilitent l'intérêt des apprenants pour l'apprentissage de l'histoire... Ils visent à développer les compétences des apprenants s'ils sont bien présentés. ».</p> <p>Groupe 3 : « Les documents visuels sont les images, les photos... Ils stimulent l'attention des apprenants. Leur exploitation vise à développer les habiletés ou compétences des apprenants ».</p> <p>Groupe 4 : « Les documents visuels sont les images, les photos... Ils stimulent la motivation ou l'intérêt des apprenants... Leur interprétation à bon escient vise à faire acquérir des compétences aux apprenants ».</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

TABLE DE MATIERES

<i>REMERCIEMENTS</i>	<i>iii</i>
<i>LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS</i>	<i>v</i>
<i>LISTE DES ILLUSTRATIONS</i>	<i>vi</i>
1- LISTE DES TABLEAUX.....	<i>vi</i>
2- LISTE DES GRAPHIQUES.....	<i>vii</i>
3- LISTE DES FIGURES	<i>vii</i>
<i>RESUME</i>	<i>viii</i>
<i>ABSTRACT</i>	<i>ix</i>
<i>INTRODUCTION GENERALE</i>	<i>1</i>
<i>CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE</i>	<i>7</i>
1-1 Le contexte et justification de l'étude.....	<i>7</i>
1-1-1Le contexte.....	<i>7</i>
1-1-2 Justification de l'étude	<i>9</i>
1-2 Constats et formulation du problème de l'étude.....	<i>10</i>
1-2-1 Constats	<i>10</i>
1-2- 2 Problème.....	<i>11</i>
1- 3 La problématique et les questions de recherche	<i>13</i>
1-3-1 La problématique	<i>13</i>
1-3-2 Questions de recherche	<i>13</i>
1-3-2-1 Question principale	<i>13</i>
1-3-2-2 Questions spécifiques	<i>14</i>
1-4 Objectifs de recherche	<i>14</i>
1-5 Intérêt de l'étude	<i>15</i>
1-5-1 Intérêt scientifique	<i>15</i>
1-5-2 Intérêt pédagogique et didactique.....	<i>16</i>
1-5-3 Intérêt social.....	<i>19</i>
1-6 Délimitation thématique et spatio-temporelle	<i>20</i>
1-6-1Délimitation thématique.....	<i>20</i>

1-6-2 : Délimitation spatiale et temporelle	21
CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE.....	24
2-1- Analyse conceptuelle du thème d'étude.....	24
2-1-1 Enseignement	24
2-1-2 Apprentissage.....	25
2-1-3 Situation-problème	26
2-1-4 Les documents visuels	27
2-1-5 Dispositifs	28
2-1-6 Co-construction.....	29
2-1-7 Représentations.....	29
2-2-1 Les approches constructivistes/ socioconstructivistes et leurs modèles.....	31
2-2-1-1 Le constructivisme de Piaget.....	31
2-2-1-2 Le socioconstructivisme de Vygotsky	35
2-2-2 La théorie de l'intervention éducative de Lenoir	37
2-3 La revue de la littérature.....	42
2-4 Les hypothèses.....	54
2-4-1 L'hypothèse principale.....	54
2-4-2 Les hypothèses spécifiques.....	54
2-5 Définition des variables	55
CHAPITRE 3 : CADRE METHODOLOGIQUE	60
3-1 Méthode de recherche.....	60
3-2- Population de l'étude.....	62
3-3 Méthode d'échantillonnage et l'échantillon.....	63
3-3 -1 L'échantillonnage	63
3-3-2 L'échantillon	63
3-3-2-1 Présentation et caractéristiques des sujets enquêtés	64
3-3-2-2 Les Inspecteurs	64
3-3-2-3 Les enseignants et leurs fonctions	65
3-3-2-4 Les caractéristiques des élèves du LGL et du LYTEBA	68
3- 4 Méthode de collecte des données	70
3-4-1 La quête documentaire.....	71
3-4-2 Les observations directes	71
3-4-3 L'élaboration du guide d'entretien semi-directif adressé aux enseignants du LGL et du LYTEBA	72

3-4-3-1	Présentation des catégories des données qualitatives.....	72
3-4-4-1	Catégorie 1 : Enseignement-apprentissage de l'histoire par les situations-problèmes	73
3-4-4-1-1	Sous-catégorie 1 : Perceptions des situations-problèmes par les enseignants d'histoire du LGL et du LYTEBA.....	73
3-4-4-1-2	Sous-catégorie : Mise en pratique des situations-problèmes en histoire lors des évaluations.....	73
3-4-4-1-3	Sous-catégorie 3 : Situations-problèmes et co-construction des représentations des apprenants lors d'un cours d'histoire en présentiel	73
3-4-4-2	Catégorie 2 L'analyse des documents visuels comme dispositifs de co-construction des représentations de l'histoire	73
3-4-4-2-1	Sous-catégorie 1 : perception des documents visuels par les enseignants d'histoire du secondaire (LGL et LYTEBA)	73
3-4-4-2-1	Sous-catégorie 2 : Mise en pratique des documents visuels pour la co-construction des représentations des apprenants de 6 ^{ème} et de 1 ^{ère} Année en histoire.....	74
3-4-4-2-3	Sous-catégorie 3 : comportement des apprenants en situation d'apprentissage et d'évaluation face aux documents visuels.....	74
3-4-4	L'étape des questionnaires.....	74
3-4-4-1	Questionnaire sur la définition de l'histoire et les différentes sources de l'histoire	75
3-4-3-2	Question n°1 aux apprenants: « Qu'est-ce que l'histoire ? » ; Cite trois principales sources de l'histoire	75
3-4-4-1	Question n°2 : Cite les différentes sources de l'histoire.....	76
3-4-5-1	Etude de cas témoin : Conduite d'une unité pratique en classe de 6 ^{ème} 3 et de 1 ^{ère} Année ESF : Dossier 1 : Collecte et classification des vestiges historiques. Durée : 5 0 min	76
3-4-5-2	Etude de cas de la mise en pratique des situations-problèmes et de l'analyse des documents visuels dans les classes de 6 ^{ème} et de 1 ^{ère} Année : dispositif expérimental.....	78
3-5	Instruments de traitement de données.....	78
3-5-1	Outils ou instruments de traitements de données quantitatives.....	78
3-5-2	Outils ou instruments de traitements de données qualitatives	79
	<i>CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS</i>	80
4-1	Analyse des contenus : enseignement-apprentissage de l'histoire par les situations-problèmes	80

4-1-1	Catégorie 1 : enseignement-apprentissage de l'histoire par les situations-problèmes	81
4-1-1-1	Sous-catégorie 1 ; perceptions des situations-problèmes par les enseignants du LGL et du LYTEBA	81
4-1-1-2	Sous-catégorie 3 : Habiletés cognitives des apprenants lors de leur mise en situation d'apprentissage par une situation-problème en histoire	83
4-2	Analyse des contenus : enseignement-apprentissage de l'histoire par les documents visuels.....	83
4-2-1	Sous-catégorie 1 : perception des documents visuels par les enseignants d'histoire du secondaire (LGL et LYTEBA).....	83
4-2-1-1	Susciter la motivation des apprenants pour les apprentissages.....	84
4-2-1-2	Rendre les enseignements-apprentissages interactifs	84
4-2-1-3	Développer les compétences transversales des apprenants en histoire	84
4-2-2	Mise en pratique des apprenants en situation d'apprentissage et d'évaluation par les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels numériques	85
4-3-3	Test ou mise en situation d'apprentissage ordinaire par les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels	88
4-3-3-1	Test ordinaire sur la situation-problème	89
4-4-	Mise en activités expérimentales par les situations-problèmes et l'analyse des documents visuels	94
4-4-1-	Test ou mise en situation d'apprentissage expérimental : « jeu d'images numériques et de petits textes ».	94
	CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET IMPLICATION PROFESSIONNELLE.....	106
5-1	Rappel du problème, des objectifs et des hypothèses de recherche	106
5-1-1	La vérification de l'hypothèse générale ou principale	106
5-1-2	La vérification des hypothèses spécifiques	107
5-2	Interprétation des résultats.....	107
5-2-1	Interprétation des résultats sur la mise en pratique des situations-problèmes et de l'analyse de documents visuels comme dispositifs de co-construction des représentations des apprenants.....	107
5-3-1	Limites de l'étude.....	110
5-3-2	Les contraintes liées à la conduite des activités d'apprentissage et d'évaluation.	111
5-3-	Implication professionnelles	120

5- 3-2 Quelques suggestions ou perspectives avenir	121
5-3-2-1 L'intégration du « jeu dirigé » dans les apprentissages de l'histoire	121
5-3-2-2 Recours à la pédagogie différenciée et à l'ingénierie pédagogique en histoire..	122
5-3-2-1 L'intégration d'un modèle hybride lors les apprentissages et les formations continues des enseignants	123
<i>CONCLUSION GENERALE</i>	128
<i>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</i>	131
I- Ouvrages généraux et spécifiques	131
II- Articles	134
III- Dictionnaires	135
V- DOCUMENTS GENERAUX.....	137
VI- DOCUMENTS OFFICIELS ET REGLEMENTAIRES	137
<i>ANNEXES</i>	138
<i>TABLE DE MATIERES</i>	138

