

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix –Travail – patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

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

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES EDUCATIVES ET
INGENIERIE EDUCATIVE

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES
DISCIPLINES



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace -Work- Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST GRADUATE SCHOOL FOR HUMAN,
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

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

DEPARTMENT OF DIDACTICS

**ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE ANCIENNE
ET DEVELOPPEMENT D'UN ESPRIT REFLEXIF : CAS DES
CLASSES DE SECONDE**

*Mémoire présenté et soutenu le 19 septembre 2024 en vue de l'obtention du diplôme de
Master en Science de l'Education*

Option : Didactique des disciplines

Spécialité : Didactique de l'histoire

Par

Thaddée Arsène ENGOLA AZEGUE

Titulaire d'une Licence en Histoire des Relations Internationales
21V3299



Jury :

Qualités

Noms et grade

Universités

Président

ELOUNDOU Eugene, Pr

UYI

Rapporteurs

BELINGA BESSALA Simon, Pr

UYI

Examineur

TASSI Sothérie Rolande, CC

UYI

BEYAMA BEYAMA Abdon, CC

UYI

Juin 2024

AVERTISSEMENT

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

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Educatives de l'Université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans ce mémoire, ces options doivent être considérées comme propres à leur auteur.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	iv
RESUME.....	v
ABSTRACT	vi
ABBREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	vii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	4
CHAPITRE II : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE	15
CHAPITRE III: CADRE METHODOLOGIQUE	41
CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	51
CHAPITRE V : INTERPRETATION, DISCUSSION ET IMPLICATIONS DIDACTIQUES DES RESULTATS.....	76
CONCLUSION	87
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	89
ANNEXES	95

A ma famille

REMERCIEMENTS

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à toutes les personnes qui nous ont soutenu et guidé tout au long de ce parcours de recherche.

Avant tout, nous remercions nos directeurs de recherche, Pr Simon BELINGA BESSALA et Dr Sothérie Rolande TASSI, d'avoir bien voulu nous encadrer. Nous sommes également reconnaissant envers le chef de Département de Didactique des Disciplines, Pr Renée Solange NKECK BIDIAS, ainsi que l'ensemble du corps enseignant dudit Département pour leurs différents conseils et enseignements théoriques et pratiques qui nous ont guidé tout au long de notre cycle de recherche en Master. Notre reconnaissance envers Dr Eric MENYE OBIA pour son expertise inestimable, ses conseils avisés. Ses suggestions constantes, ses points de vue éclairés et ses critiques constructives nous ont permis de surmonter les défis et mener à bien ce travail.

Nous tenons également à remercier Mme le Proviseur du Lycée Bilingue d'Ekounou, pour nous avoir permis d'effectuer notre recherche de terrain au sein de l'établissement dont elle a la charge. Et souhaitons également exprimer notre gratitude aux participants de l'étude, qui ont généreusement consacré leur temps et leur énergie à participer aux entretiens, élèves comme enseignants, ainsi qu'aux enseignants ayant accepté d'être observés durant leurs pratiques de classe. Nous tenons en outre, à exprimer notre reconnaissance à nos camarades qui ont partagé leurs connaissances et expériences, créant ainsi un environnement d'apprentissage enrichissant. Enfin, nous exprimons notre gratitude à notre famille pour son accompagnement tout au long de ce parcours. Ses sacrifices et son soutien nous ont été d'une grande aide.

Merci à tous pour votre contribution à ce travail de recherche. Votre soutien et vos encouragements nous ont permis de réaliser ce travail et d'atteindre nos objectifs académiques.

RESUME

Ce travail de recherche sur l'enseignement-apprentissage de l'histoire ancienne et développement d'un esprit réflexif : cas des classes de seconde vise à appréhender comment l'enseignement de l'histoire ancienne peut contribuer au développement d'un esprit réflexif chez les élèves, ceci en raison de la difficulté qu'ont les élèves, au sortir de ces cours, à témoigner d'aptitudes réflexives. En se basant sur une approche méthodologique qualitative, utilisant l'observation d'enseignants en situation de classe et des entretiens semi-directifs auprès de ceux-ci et des élèves afin d'explorer les méthodes et les ressources d'enseignement de l'histoire ancienne qui favorisent l'esprit réflexif, ainsi que les aptitudes de l'esprit réflexif développées chez les élèves. Les résultats montrent que les méthodes d'enseignement de l'histoire ancienne, telles que la discussion, le questionnement, de l'exposé, l'analyse des documents, le travail en petits groupes, le brainstorming, de même que les ressources d'enseignement comme les documents écrits et les images, semblent favoriser le développement d'un esprit réflexif chez les élèves. Cela les amène à adopter un esprit critique et à démontrer de compétences argumentatives ainsi que des habiletés métacognitives. Ces résultats suggèrent que l'enseignement de l'histoire ancienne contribue au développement de l'esprit réflexif chez les élèves en classe de seconde. A cet effet, les enseignants doivent adopter les pratiques pédagogiques axées sur la participation active des élèves durant les cours, l'interactivité entre eux, la confrontation des idées et la résolution des problèmes. Cela stimule dès lors la réflexion, le raisonnement critique, l'auto-évaluation et la créativité, bénéfiques pour les élèves mais aussi pour l'ensemble du système éducatif et à pour la société toute entière. En effet, le développement de ces aptitudes réflexives permet aux élèves d'améliorer leurs performances scolaires, de s'adapter aux changements constants du monde et de s'intégrer plus facilement dans leur environnement.

Mots-clés : enseignement de l'histoire, histoire ancienne, esprit réflexif, méthodes d'enseignement, ressources d'enseignement.

ABSTRACT

This research work on the teaching of ancient history and the development of a reflective mind: the case of the second grade aims to understand how the teaching of ancient history can contribute to the development of a reflective mind in students, given the difficulty students have, at the end these courses, to demonstrate such a competence. Based on a qualitative methodological approach, using the observation of teachers in classroom situations and semi-structured interviews with teachers and students, this research explores the methods and teaching resources of ancient history that promote reflective thinking, as well as the skills of this spirit developed in students. The results show that the teaching methods of ancient history, such as discussion, questioning, exposition, document analysis, group work and brainstorming, as well as teaching resources such as written documents and images, seem to promote the development of a reflective mind in students. This leads them to adopt a critical mind and to demonstrate argumentative skills and metacognitive abilities. The results suggest that the teaching of ancient history contributes to the development of a reflective mind in second-grade students. To the end, teachers should adopt teaching practices focused on the active participation of students during classes, interactivity between them, the confrontation of ideas and problem-solving. This therefore stimulates reflection, critical reasoning, self-assessment and creativity, which are beneficial not only for students but also for the entire educational system and society as a whole.

Keywords: history teaching, ancient history, reflective mind, teaching methods, teaching resources.

ABBREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

2nde A4 all : seconde A4 allemande

2nde A4 esp : seconde A4 espagnole

2nde : seconde

ADD : Approche Documentaire du Didactique

APC : Approche Par Compétences

E1 : enseignant 1

E2 : enseignant 2

E3 : enseignant 3

E4 : enseignant 4

E5 : enseignant 5

ENS : Ecole Normale Supérieure

ESG : Enseignement Secondaire Général

FSE : Faculté des Sciences de l'Éducation

PLEG : Professeur de Lycée d'Enseignement Général

INTRODUCTION

L'histoire est une discipline essentielle dans l'enseignement au Cameroun. Elle occupe une place importante dans les programmes d'enseignement secondaire général, aussi bien au premier cycle qu'au second cycle. Il est attendu d'elle, comme de l'ensemble des autres disciplines, de contribuer à la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables et autonomes dotés d'une réelle capacité de raisonnement, de sens critique et ouverts sur le monde (Programme d'études d'histoire classes de seconde-ESG, 2018). Cela explique le fait que les programmes d'enseignement de l'histoire soient denses et variés, avec comme domaine d'étude l'histoire ancienne, un pan de l'histoire qui s'intéresse aux civilisations passées et dont l'enseignement fait l'objet de notre étude en classe de seconde au Cameroun. En effet, l'enseignement de l'histoire ancienne est un sujet crucial dans la formation intellectuelle des apprenants en classe de seconde, dans la mesure où il offre une opportunité unique d'explorer les origines de notre société actuelle, de comprendre les fondements de nos sociétés, d'établir les liens entre le passé et le présent, d'analyser les fondements de la pensée humaine à travers les siècles et de développer des compétences pratiques et intellectuelles. Toutefois, lorsqu'on observe les élèves, il est constaté que les cours d'histoire de manière générale, et l'histoire ancienne en particulier, se limitent pour eux à une simple mémorisation des faits passés. En d'autres termes, pour les apprenants, les cours d'histoire sont faits pour être récités et non pour comprendre telle ou telle situation. Ceci entraîne le manque d'importance accordé à cette discipline par les élèves et plus encore l'incapacité de ceux-ci de pouvoir se servir du passé pour faire face à des situations concrètes. Pourtant, l'une des priorités de l'enseignement de l'histoire ancienne est de sociabiliser l'élève ; en d'autres mots, lui permettre de devenir un être social capable de participer à la vie en société. Par conséquent, il est attendu de l'élève d'être en mesure d'apporter des solutions aux problèmes qui se présentent à lui ou à donner une opinion sur un sujet précis en se servant des connaissances qu'il a du passé. De plus, dans un monde en constante évolution où les apprenants sont appelés à réfléchir par eux-mêmes, il est important de comprendre comment les élèves peuvent développer un esprit réflexif pour mieux appréhender leur environnement et prendre des décisions éclairées. L'enseignement de l'histoire ancienne peut être un moyen efficace de développer cet esprit réflexif. D'où le thème « **Enseignement-apprentissage de l'histoire ancienne et développement d'un esprit réflexif : cas des classes de seconde** ». En raison de la difficulté qu'ont les élèves à démontrer un esprit réflexif. Ainsi, comment

l'enseignement de l'histoire ancienne peut-il contribuer au développement d'un esprit réflexif chez les élèves en classe de seconde ? Telle est la question principale de cette étude. Afin de répondre à cette question, il est nécessaire de connaître quelles sont les différentes méthodes d'enseignement de l'histoire ancienne qui favorisent le développement d'un esprit réflexif chez les apprenants ? Et quelles sont les ressources d'enseignement de l'histoire ancienne qui développent l'esprit réflexif chez les élèves ?

L'objectif principal poursuivi dans cette étude est de montrer que ce volet de l'enseignement de l'histoire peut contribuer à développer un esprit réflexif chez les élèves en classe de seconde surtout lorsqu'on sait que cette classe est considérée comme celle qui ouvre les portes du raisonnement dans l'enseignement secondaire, car c'est à partir de là que les élèves sont préparés à affronter la vie active. Cet objectif majeur se subdivise en deux objectifs secondaires à savoir déterminer les méthodes d'enseignement de l'histoire ancienne qui favorisent le développement de l'esprit réflexif chez les apprenants et identifier les ressources d'enseignement de l'histoire ancienne qui développent l'esprit réflexif chez les élèves. Alors, l'enseignement de l'histoire ancienne à travers des méthodes et les outils d'enseignement adéquats pourrait favoriser le développement d'un esprit réflexif chez les apprenants des classes de seconde en construisant en eux la pensée créative, l'esprit critique, les capacités argumentatives, les habiletés métacognitives.

Schématiquement notre travail est composé de cinq chapitres. Le chapitre un intitulé « problématique de l'étude », met en exergue le contexte de l'étude, le constat, le problème de recherche, les questions de recherche, les objectifs de recherche poursuivis et les hypothèses qui en découlent.

Le chapitre deux quant à lui titré « insertion théorique de l'étude », présente la définition des concepts, la revue de la littérature, les théories explicatives du sujet et les variables de l'étude.

Le chapitre trois, « cadre méthodologique », met en avant le type de recherche dont il est question, le site où s'est déroulée celle-ci, la population de l'étude, l'échantillon et la méthode d'échantillonnage, les techniques de collecte des données, la description des instruments de collecte ces données, la validation de l'instrument, la procédure de collecte et la méthode d'analyse des données.

Le chapitre quatre intitulé « présentation et analyse des résultats » est axé sur la présentation et l'analyse thématique des résultats dans sa première partie. Il est subdivisé en trois parties. La première partie présente et analyse thématiquement les résultats de la grille d'observation, d'abord sur les méthodes d'enseignement de l'histoire ancienne observées ;

ensuite sur les outils d'enseignement de l'histoire ancienne observés ; et enfin sur les aptitudes de l'esprit réflexif développées chez les apprenants observés. La deuxième partie traite de la présentation et de l'analyse des résultats des entretiens. La troisième partie de ce chapitre porte sur la vérification des hypothèses.

Le chapitre cinq, « interprétation, discussion et implications didactiques des résultats », met l'accent sur l'interprétation, la discussion et l'implication didactique des résultats. En outre, un dispositif d'enseignement y est intégré.

CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Dans le cadre ce chapitre, nous nous penchons sur le contexte dans lequel s'inscrit notre étude, les constats qui ont motivé notre démarche, la question principale à laquelle nous cherchons à répondre, les questions secondaires de recherche qui en découlent, les hypothèses envisagées, les objectifs que nous poursuivons, ainsi que les intérêts qui sous-tendent cette étude et la délimitation de l'étude.

1.1. Contexte de l'étude

Pourquoi enseigne-t-on l'histoire ancienne en classe de 2^{nde} au Cameroun ? Répondre à cette question nous amène à une lecture du programme d'histoire en classe de 2^{nde} afin de connaître les finalités assignées au volet histoire ancienne. Le programme d'histoire en classe de 2^{nde} repose sur le développement de l'agir-compétent de l'apprenant qui s'effectue à partir des familles de situations retenues. Ce programme ambitionne de renforcer l'intégration des apprenants de la classe de seconde dans leur vie familiale et sociale et de promouvoir en eux la vie harmonieuse en société. Il concourt également au développement d'une conscience nationale, africaine et à la compréhension de la dynamique des mutations du monde ainsi que de l'influence du fait religieux (Programme d'études d'histoire classe de seconde-ESG, 2018). Le volet histoire ancienne dans le programme en classe de seconde couvre une large partie de ce programme. L'histoire ancienne est présente sur quatre modules des cinq que compte le présent programme (voir pp.20-21). Quels sont les enjeux d'un tel enseignement ?

L'enseignement de l'histoire ancienne en classe de 2^{nde} est défini par 04 objectifs majeurs, il vise à :

- La construction d'une identité nationale chez l'apprenant
- Le développement chez l'apprenant de l'affirmation de sa personnalité africaine
- Le développement d'un esprit d'ouverture sur le monde
- Le développement chez l'apprenant de l'éclosion d'une culture de résilience

Au-delà de ces finalités majeures définies dans le programme d'histoire en classe de seconde au Cameroun, l'enseignement de l'histoire ancienne vise également à développer chez les apprenants de cette classe un certain nombre de compétences intellectuelles comme :

- la capacité à raisonner
- l'esprit critique
- la créativité

Et de fournir des outils de réflexion aux apprenants ceci à travers des outils de travail précis permettant à l'élève de se documenter, de raisonner, de synthétiser (MINESEC, 2018). Nous remarquons de ces compétences, des caractéristiques propres à l'esprit réflexif à savoir le raisonnement, l'esprit critique, la créativité, et les compétences argumentatives.

Ces finalités entrent en droite ligne avec la loi N°98/004 portant orientation de l'éducation au Cameroun du 14 avril 1998 qui stipule en son article 5 alinéa 1 que « l'école camerounaise vise entre autres, la formation des citoyens enracinés dans leur culture, mais ouvert au monde » et en son alinéa 5, que l'école a pour objectif : « le développement de la créativité, le sens de l'initiative et l'esprit d'entreprise ».

S'inscrivant dans l'optique de l'enseignement de l'histoire ancienne en rapport avec le développement des compétences transversales, Mbezele (2003) trouve que l'étude de l'histoire ancienne permet aux élèves de se confronter aux pensées et aux actions des civilisations passées, les incitant ainsi à penser de manière critique et réfléchie sur leur propre contexte. A cet effet, l'enseignement de l'histoire antique (faisant référence à l'histoire ancienne) devrait être une invitation à la réflexion, à la remise en question et à la découverte de nouvelles perspectives sur le monde qui nous entoure selon Thomas Lavoie cité par Pia Torreton (2015, p.23), idée partagée par Martin Dubois cité par Pia Torreton (*Op. Cit.*, p.24) pour qui « l'histoire antique offre un terrain fertile pour cultiver l'esprit critique des jeunes apprenants, les encourageant à analyser, à interpréter et tirer des leçons des expériences passées pour mieux comprendre le présent ». De ce fait, enseigner l'histoire ancienne c'est inviter les apprenants à un voyage intellectuel qui les pousse à questionner, critiquer, argumenter et construire leurs propres connaissances et compréhension du monde à travers les leçons du passé. En d'autres termes, l'enseignement de l'histoire ancienne doit inciter les apprenants à développer un esprit critique et analytique, à remettre en question ce qu'ils pensaient savoir, à argumenter leurs propres idées, à être curieux et créatif.

A cette fin, le programme propose aux enseignants un certain nombre de méthodes d'enseignement et de ressources, à pratiquer et à utiliser en salle de classe comme dispositif didactique pour l'atteinte de ces objectifs et pour soutenir le développement de ces compétences chez l'élève. Ces méthodes d'enseignement s'inscrivent dans la mise en application de l'approche par les compétences (APC) qui est une approche qui place l'apprenant au centre de toutes les préoccupations pédagogiques, en attendant de lui une transposition des connaissances acquises, des habiletés et des attitudes dans la vie active pour en faire un citoyen modèle et lui permettre de répondre efficacement aux exigences de la vie courante. Avec cette approche, il est question de mobiliser des ressources multiformes telles que les connaissances, les savoir-

être, les expériences, les automatismes, capacités et savoir-faire de différents types. C'est un modèle éducatif qui se concentre sur l'acquisition des compétences plutôt que sur l'accumulation des connaissances. Cette approche permet de mettre l'accent sur les savoir-faire, les savoir-être, et les savoirs transversaux des apprenants. Il faut noter qu'avec cette approche pédagogique, il est question, dans le processus d'enseignement-apprentissage, d'accorder une place particulière aux savoirs d'actions et aux conditions de leur appropriation par les élèves, de mettre en œuvre une pédagogie ou mieux un dispositif basé sur le développement des compétences qui permettront aux élèves de résoudre des problèmes précis. Comme le souligne Nkoumou Melingui (2015, p.25) l'application de l'APC en situation de classe dans l'enseignement de l'histoire « facilite chez les élèves la compréhension des réalités présentes à la lumière du passé et l'incite à agir en citoyen capable de jugement critique, de nuance et d'analyse ». D'où cette prescription des ministères en charge de l'éducation notamment ceux du primaire et du secondaire :

Les enseignants doivent faire usage de méthodes attrayantes, actives et participatives, centrées sur l'élève et destinées à en faire un demandeur de savoirs, un stratège dans le domaine du savoir, capable avec ou sans le maître, de résoudre des problèmes qui se posent à lui et de s'adapter dans des situations nouvelles, par des objectifs de formation, les contenus, les pratiques et les méthodes. (Rapport général des Etats généraux de l'éducation du Cameroun, 1995, p.35)

Par cette prescription des ministères en charge de l'éducation, nous constatons que la construction des compétences chez les apprenants dépend en grande partie des méthodes d'enseignement employées par les enseignants dans leurs salles de classe ainsi que des ressources utilisées. Par conséquent, l'enseignement doit être construit autour de l'élève, à partir de lui, de ce qu'il est, de ce qu'il vit, de ce qu'il connaît ou pense savoir des choses, comme le pensait Dalongeville et Hubert, cité par Poyet (2009, p.19). Ce qui redéfinit le rôle de l'enseignant qui devient d'après De Vecchi et Carmona-Magnaldi (*op. cit.*, p.20) « le chef d'orchestre de scénarii d'enseignement-apprentissage qui met l'enfant en situation de construction, de recherche et de créativité » autrement dit, l'enseignant est chargé d'utiliser des méthodes adéquates qui guident les interactions entre lui, l'élève et le contenu à apprendre pour permettre aux élèves de construire leurs propres savoirs, de rechercher des réponses par eux-mêmes et d'exprimer leur créativité. L'apprentissage devrait donc passer par la confrontation aux idées de l'autre c'est-à-dire celles des pairs, car c'est par la confrontation que nous remettons en question et transformons nos représentations selon Vygotsky cité par Menye (2018, p.8). Les pratiques pédagogiques des enseignants devraient alors subir une évolution où

les enseignants doivent devenir des guides, des tuteurs ou des personnes ressources, qui vont accompagner le processus de résolution de problème et le développement de compétences par les élèves en faisant usage des pratiques pédagogiques qui vont susciter le questionnement des apprenants et réveiller en eux l'esprit d'initiative. En somme, l'idée est que l'enseignant doit créer un environnement propice à l'apprentissage actif, à la découverte, à l'expression individuelle des élèves et au développement des compétences afin de répondre aux exigences de l'enseignement de l'histoire ancienne.

C'est dans ce cadre général d'une demande sociétale forte vis-à-vis de l'enseignement de l'histoire ancienne, d'une mutation des pratiques d'enseignement et d'une éducation au service du développement des compétences chez les apprenants que s'inscrit notre sujet de recherche « enseignement-apprentissage de l'histoire ancienne et développement de l'esprit réflexif : cas des classes de seconde ».

1.2. Constats

« Ayant, durant plusieurs années consécutives, interrogé systématiquement des élèves de seconde sur ce que l'histoire antique est pour eux, j'ai constaté que ce sont ces trois représentations majeures qui se dégagent : l'histoire, ce sont les dates, les événements, les grands personnages » ainsi s'exprimait Nicole Allieu (2018, p.32) au sujet de la perception qu'ont les élèves de classe de seconde concernant l'histoire ancienne. Cette déclaration nous renseigne à suffisance sur la manière dont les élèves conçoivent et comprennent la discipline histoire. Nous remarquons de cette déclaration que pour les élèves les cours d'histoire ancienne se limitent justes aux dates, aux évènements et aux grands personnages. Il se dégage de là une réduction de l'apprentissage de l'histoire ancienne par les élèves à la rétention pure et simple des dates, faits et personnages et réduit l'histoire ancienne à un simple récit et une mémorisation des faits passés sans interrogation aucune ou de remise en question. Cette analyse est partagée par Madeleine Baha (2023), enseignante d'histoire au lycée bilingue d'Ekounou pour qui « les élèves des classes de 2nde se limitent à retenir uniquement les grandes figures ayant marqué les royaumes étudiés en classe ainsi que les faits historiques marquants » dans leur apprentissage de l'histoire ancienne.

Ces remarques s'expliquent par le fait que dans notre environnement éducatif les enseignants mettent plus l'accent sur la mémorisation des faits historiques par les apprenants et accordent plus d'importance à la simple transmission des connaissances aux apprenants qu'à l'acquisition des compétences et des habiletés intellectuelles et à la construction des connaissances par les apprenants remarquait Nkoumou Melingui (2014). Malgré les nouveaux

programmes édictés selon l'APC, le rôle de l'enseignant semble n'avoir pas véritablement évolué. C'est lui qui invente, décide, crée, agit, pendant que l'élève est le présent-absent du système. Selon Dalongeville (2014, p.24), beaucoup d'activités proposées en classe ne touchent pas véritablement les élèves dans la mesure où ils ne se sentent pas impliqués. De plus, la non application ou la difficile mise en œuvre des recommandations de l'APC entraîne l'inactivité des élèves en classe d'histoire (Nkoumou Melingui, 2014). Cela pousse à s'interroger sur comment les enseignants d'histoire enseignent-ils l'histoire ancienne aux élèves dans cette classe ? Pourtant, l'enseignement de l'histoire ancienne devrait viser à susciter la curiosité, à encourager la réflexion critique et à promouvoir une compréhension approfondie des phénomènes historiques, au-delà des simples faits et figures d'où cette affirmation d'Eyezo'o citée par Lawassa (2023, p.21) « pour l'élève d'aujourd'hui, il ne s'agit plus de décrire uniquement les faits, mais de les comprendre, de les analyser et les interpréter avec un esprit critique ». Ainsi, si les enseignants n'arrivent pas à développer ces compétences chez les apprenants, cela pourrait être dû aux méthodes d'enseignement transmissives pratiquées en salle.

Pour pallier à cette situation, le programme d'histoire prescrit aux enseignants de faire usage de certaines méthodes d'enseignement basées sur la pédagogie constructiviste axée, sur un processus d'enseignement-apprentissage actif et interactif favorable à la construction des compétences chez les apprenants. Parmi lesquelles : l'analyse des documents, le travail en petit groupe, le questionnement, les débats, les exposés, le brainstorming et la discussion. Ceci vise à rompre avec l'exposé-récit dans l'enseignement de l'histoire et par ricochet, de l'histoire ancienne. Le but de ces méthodes est de stimuler l'engagement et la participation active des apprenants en classe d'histoire, afin de les rendre plus autonomes dans leur apprentissage.

L'analyse des documents est un moyen efficace dans l'enseignement de l'histoire selon Yelle (2013, p.13), dans la mesure où cette activité pousse l'apprenant à examiner des documents. Cela lui permet de découvrir de façon guidée et active le discours de l'enseignant à partir de ces documents. De plus, elle vise à encourager les élèves à explorer et à relever par eux-mêmes les événements historiques, plutôt que de les mémoriser. En outre, elle permet aux apprenants d'interroger et de confronter les sources, ce qui, d'après Le Goff cité par Nicole Allieu (2018, p.123) provoque la construction des connaissances.

Les exposés et les débats entrent dans le cadre de l'apprentissage-recherche en histoire en ce sens qu'ils reposent sur la problématisation des situations d'apprentissage et d'enquête individuelle aussi bien que collaborative, qui deviennent des éléments centraux du processus

de construction des connaissances chez les élèves, qui sont dorénavant au cœur de leur apprentissage en étant des acteurs actifs (Yelle, *op. cit.*, p.18). Par ces méthodes, l'enseignant invite l'élève à s'engager dans une démarche d'investigation à partir d'une phrase de problématisation, l'élève enquête pour élaborer, intégrer et transférer ses connaissances ce qui permet aux élèves de développer leur pensée critique et leurs capacités à analyser des sources historiques, favorisant ainsi la capacité à apprendre par soi-même chez l'apprenant (Dewey cité par Yelle, *op. cit.*, p.19).

Le questionnement et le brainstorming sont des moyens d'enseignement privilégiés de la méthode active par le jeu de questions-réponses ou par l'expo-interrogative qui attire l'attention des élèves et gère l'apprentissage. Borich cité par Mbodi (2020, p.96) justifie l'utilisation de cette technique d'enseignement de l'histoire en évoquant cinq raisons : stimuler l'intérêt et attirer l'attention des élèves, activer les connaissances antérieures des élèves, gérer la progression de l'apprentissage des élèves, encourager l'accès à des niveaux supérieurs de réflexion, gérer les émotions. Les éléments fondamentaux de ces techniques sont : le but de la question, la qualité des questions, la forme que revêtent les questions, la manière de questionner, l'exploitation des réponses des élèves, la reformulation par l'enseignant des réponses des élèves, les modalités d'action du questionnement selon Mbodi (2020, p.97). Ils permettent de susciter la curiosité des apprenants, de stimuler leur esprit critique et de favoriser leur participation active durant la séance de cours.

Les limites constatées sur les méthodes d'enseignement passives ou transmissives montrent qu'elles ne favorisent pas la construction des compétences transversales chez les apprenants à partir de l'enseignement de l'histoire ancienne. Il apparaît donc clairement qu'il est difficile à travers ces techniques d'enseignement de l'histoire ancienne de développer des compétences transversales chez les apprenants en classe de seconde. L'utilisation des méthodes d'enseignement actives et interactives telles que prescrites par le programme et certains didacticiens de l'histoire pourrait favoriser la construction des habiletés intellectuelles chez les apprenants.

1.3. Problème de recherche

Nous avons remarqué avec Henri Moniot (2014, p.52) chez bon nombre d'élèves de classe de seconde au sortir des enseignements d'histoire ancienne, une incapacité à analyser, à argumenter, à raisonner, ou à faire montre de créativité, des caractéristiques propres à l'esprit réflexif. Cela souligne un déficit dans leur capacité à réfléchir de manière critique, à examiner

en profondeur les informations, à remettre en cause les idées établies et à prendre du recul pour évaluer différents aspects d'une question et d'un point de vue. En effet, une incapacité à analyser, signifie que les élèves ont du mal à aller au-delà de la simple description des faits pour en extraire des significations profondes. Cela montre leur difficulté à examiner en détail un sujet, une information et à identifier des relations dans certaines actions. En outre, l'incapacité à argumenter des élèves se voit à travers leurs difficultés à formuler ou à défendre un point de vue sur un sujet donné en s'appuyant sur des preuves, des exemples et des arguments logiques tirés des leçons sur les sociétés passées. Leur incapacité à raisonner, s'explique par leurs difficultés à formuler des jugements critiques, à évaluer des arguments ou à tirer des conclusions basées sur des informations fournies. L'absence de compétences réflexives se traduit par l'acceptation passive des idées préconçues et une difficulté à remettre en question leurs propres connaissances, à cela s'ajoute un manque d'analyse approfondie sur les informations et idées reçues et la difficulté à formuler des arguments cohérents. Tout ceci montre à suffisance la difficulté des élèves à développer en eux un esprit réflexif, ce qui explique la faiblesse des élèves de pouvoir se servir de l'enseignement de l'histoire ancienne pour résoudre des problèmes ou répondre aux exigences de la société. De ce fait, Il se pose le problème de l'incapacité des élèves de développer un esprit réflexif à partir de l'enseignement de l'histoire ancienne en classe de seconde.

1.4. Questions de recherche

1.4.1. Question principale

La question principale de notre étude est la suivante : comment l'enseignement de l'histoire ancienne peut-il contribuer au développement d'un esprit réflexif chez les élèves en classe de seconde ?

1.4.2. Questions secondaires

Pour répondre à cette question nous avons formulé plusieurs questions secondaires de recherche, telles que :

- Quelles sont les différentes méthodes d'enseignement de l'histoire ancienne qui favorisent le développement d'un esprit réflexif chez les apprenants ?
- Quels sont les ressources d'enseignement de l'histoire ancienne qui développent un esprit réflexif chez les élèves ?

1.5. Les Objectifs de recherche

1.5.1. Objectif principal

Cette étude a pour objectif principale de montrer que l'enseignement de l'histoire ancienne peut favoriser le développement d'un esprit réflexif chez les élèves en classe de seconde

1.5.2. Objectifs secondaires

L'objectif principal se découpe en plusieurs objectifs spécifiques à savoir :

- Déterminer les méthodes d'enseignement de l'histoire ancienne qui favorisent le développement de l'esprit réflexif chez les apprenants ;
- Identifier les ressources d'enseignement de l'histoire ancienne qui développent l'esprit réflexif chez les élèves.

1.6. Hypothèses de recherche

Selon G. Mace et F. Pety (2000, p. 123), l'hypothèse se présente comme une réponse anticipée à une question spécifique de la recherche, un résultat à la formulation du problème et le point de départ de toute vérification. Dès lors, une hypothèse principale et des hypothèses secondaires ont été formulées pour donner une orientation à ce travail de recherche :

1.6.1. Hypothèse principale

L'enseignement de l'histoire ancienne favorise le développement de l'esprit réflexif chez les apprenants en classe de seconde.

1.6.2. Hypothèses secondaires

De notre hypothèse générale ressort un ensemble d'hypothèses secondaires notamment :

- Les méthodes d'enseignement de l'histoire ancienne (les exposés, l'analyse des documents, les débats, le travail en groupe, la discussion, le questionnement, le brainstorming) permettent de développer un esprit réflexif chez les apprenants en classe de seconde ;
- L'utilisation des ressources (les documents écrits, les images et les outils numériques) dans l'enseignement de l'histoire ancienne en classe développent l'esprit réflexif chez les apprenants.

1.7. Intérêts de l'étude

Notre recherche sur « l'enseignement de l'histoire ancienne et développement d'un esprit réflexif : cas des classes de seconde » présente plusieurs intérêts et implications sur différents plans :

1.7.1. Intérêts didactique et pédagogique

Cette recherche permet d'explorer des méthodes et ressources d'enseignement de l'histoire ancienne qui favorisent le développement de l'esprit réflexif chez les élèves des classes de seconde. Cela peut conduire à l'identification de meilleures pratiques pédagogiques pour susciter l'intérêt des élèves et les aider à développer leurs capacités critiques, créatives, argumentatives et analytiques. Notre étude pourrait alors aider les enseignants d'histoire en classe de seconde en particulier et les enseignants de d'histoire en général, à concevoir des activités ou à adapter leurs méthodes d'enseignement et à utiliser des ressources d'enseignement plus efficaces qui encouragent la participation active et constante des élèves pendant les cours. Ce qui pourrait améliorer l'engagement, la motivation et les compétences des apprenants durant et après les cours d'histoire. En outre, notre étude peut encourager une réflexion plus profonde sur les ressources et méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants d'histoire en classe ce qui enrichira leurs pratiques. Au-delà des enseignants d'histoire, cette étude pourrait aussi aider les enseignants d'autres disciplines qui chercheront à améliorer les compétences intellectuelles de leurs élèves ou à développer leur esprit réflexif.

1.7.2. Intérêt scientifique

Cette étude pourrait apporter des éclairages nouveaux sur les liens entre l'enseignement-apprentissage de l'histoire ancienne et le développement de l'esprit réflexif chez les élèves. Elle contribuera à enrichir les connaissances sur le processus d'enseignement-apprentissage en histoire précisément sur le volet de l'histoire ancienne et sur l'impact de l'enseignement de ce pan de l'histoire sur le développement cognitif des élèves. De plus, la littérature académique va s'enrichir d'une nouvelle étude sur la didactique des disciplines en général et la didactique de l'histoire en particulier ainsi que sur l'éducation historique. Ceci pourrait ouvrir de nouvelles perspectives de recherche dans les domaines mentionnés et pourrait valider et renforcer l'importance de certaines pratiques éducatives dans les enseignements.

1.7.3. Intérêt social

En favorisant le développement d'un esprit réflexif chez les élèves, cette recherche vise à contribuer à la formation de citoyens actifs, critiques et informés, capables de comprendre et d'analyser les enjeux contemporains de manière éclairée, à s'insérer facilement dans la société et de répondre aux exigences d'une société en constante mutation.

1.8. Délimitation de L'étude

1.8.1. Délimitation thématique

Notre étude portant sur « l'enseignement-apprentissage de l'histoire ancienne et développement d'un esprit réflexif : cas des classes de seconde » s'inscrit dans le champ de recherche de la didactique des disciplines, qui s'intéresse aux processus d'enseignement-apprentissage dans différentes disciplines globalement. Plus spécifiquement, ce sujet s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'histoire qui se concentre sur l'enseignement de l'histoire et la manière dont les connaissances sont transmises aux élèves. Elle montre comment l'utilisation des méthodes et ressources adéquates dans l'enseignement de l'histoire ancienne développent l'esprit réflexif, en prenant en compte les objectifs éducatifs, les contenus à enseigner, les stratégies d'apprentissage et les compétences à développer chez les apprenants. Notre étude se situe à la fois sur l'axe épistémologie dans la mesure où elle s'intéresse aux savoirs relatifs à l'histoire ancienne étudiés en salle et sur l'axe praxéologie parce qu'elle met un accent sur les stratégies ou dispositifs didactiques mis en œuvre en situation de classe par les enseignants et la manière dont les élèves peuvent faire usage de ces connaissances.

1.8.2. Délimitation théorique

Trois théories didactiques ont été retenues dans le cadre de notre étude il s'agit :

- L'approche documentaire du didactique

Cette approche met l'accent sur l'utilisation des documents dans le processus d'enseignement-apprentissage. L'ADD considère que les documents sont des supports essentiels pour la transmission des connaissances et la construction du savoir chez les apprenants. Cette approche repose sur l'idée que les documents permettent de rendre le processus d'enseignement-apprentissage plus concret, et autonomise l'apprenant. Elle est liée au sujet en général dans la mesure où elle milite sur l'usage des documents dans l'enseignement.

- La théorie de la réflexion critique de John Dewey (1933)

Cette approche cherche à promouvoir une éducation qui puisse développer chez les apprenants des compétences réflexives, critiques et créatives, capables de s'adapter aux changements constants du monde. Elle est liée à la variable dépendante de notre étude qui est le développement d'un esprit réflexif chez les apprenants dans la mesure où elle cherche à construire chez les apprenants des compétences réflexives.

- La théorie de l'intervention éducative

C'est une approche centrée sur l'action de l'enseignant orientée dans un rapport interactif vers un ou des sujets apprenants. Elle prend en compte l'agir, l'action de l'enseignant en interaction avec ses apprenants et la société. Elle est liée à la variable indépendante de l'étude qui est l'enseignement de l'histoire ancienne, parce qu'elle s'intéresse à la manière dont les enseignants montent leurs activités d'enseignement-apprentissage.

1.8.3. Délimitation spatiale

Cette étude a eu lieu au lycée bilingue d'Ekounou, établissement d'enseignement secondaire général public, situé dans la région du centre Cameroun, département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé IV.

CHAPITRE II : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE

Dans ce chapitre, nous définissons les concepts clés sur lesquels repose cette étude. Nous procédons également à une revue de la littérature, afin de positionner notre recherche par rapport aux travaux antérieurs. Enfin, nous examinons les variables de l'étude et construisons un tableau synoptique.

2.1. DEFINITION DES CONCEPTS

Dans cette section, nous allons définir les concepts clés de notre étude. Il est important de comprendre ces termes pour une compréhension approfondie de notre sujet. A cet effet, nous allons expliquer chaque concept de façon claire.

2.1.1. Développement d'un esprit réflexif

- Développement

Selon le dictionnaire Le Robert en ligne, le développement est l'action de développer. C'est-à-dire faire grandir, faire croître. Dans le cadre du domaine de l'enseignement et de notre recherche le développement se réfère à l'amélioration des compétences, des connaissances, et des capacités des apprenants. Il peut être considéré comme un processus continu qui implique l'acquisition de nouvelles compétences et la consolidation de celle déjà acquises. Le développement dans le cadre éducatif permet à l'apprenant de progresser et de s'améliorer.

- Esprit réflexif

L'esprit renvoie dans notre contexte d'étude à la pensée (Dictionnaire de l'académie française, act9). Le mot réflexif selon le site *Daily geek show* fait directement référence à la réflexion c'est-à-dire à la capacité de réfléchir, l'aptitude à exercer son jugement, à examiner une question avec attention (Dictionnaire de l'académie française, act9). Le terme esprit réflexif est peu utilisé par les auteurs, il est plus utilisé sous le terme de pensée réflexive. De ce fait, l'esprit réflexif fait référence à la pensée réflexive.

Ainsi, pour Gabrielle Andriamanjatoson (2019) du site éducatif *Daily geek show* la pensée réflexive repose sur la notion de prise de conscience de ses propres connaissances, hypothèses et expériences passées. Elle implique les éléments analytiques et critiques et fait référence à la réflexion. C'est le fait d'utiliser ses expériences pour apprendre et agir en conséquence face à un problème. Elle ne se limite pas uniquement au fait de penser mais est

aussi exprimée sous forme d'actions, qui pourront à leur tour fournir de nouvelles expériences à la personne concernée. Elle n'est pas uniquement destinée à des réflexions philosophiques mais essentiellement à des applications dans des situations réelles et concrètes.

Pour Julie Lefebvre (2015), la pensée réflexive concernant les enseignants est définie comme « une manière de penser consciente de ses causes et de ses conséquences qui l'amène à rechercher des solutions afin de résoudre une situation particulière ou problématique ». Elle porte sur l'analyse systématique et le questionnement par le retour sur l'action. Cette pensée permet de transformer une action impulsive en une action intelligente et réfléchie pour une prestation future. Elle favorise une meilleure compréhension du problème, des buts à atteindre et des moyens pour y parvenir.

Quant à Sylvain Connac (2018), la pensée réflexive vise à penser par soi-même. Elle correspond à une posture critique de regard sur soi-même pour évaluer la pertinence de ses propos, de ses comportements ou de ses pensées. Elle initie une entrée dans la réflexion par le questionnement, la clarification de ses opinions, la conscience de leur origine, leur mise en question en tant que préjugés, la formation des questions pertinentes, d'ouverture sur une pluralité de solutions possibles, de tentatives de réponses argumentées. Pour lui, La pensée réflexive se construit par la combinaison de deux exigences intellectuelles : un regard distancié sur soi-même et philosopher qui implique trois processus notamment la problématisation qui consiste à l'examen d'une question par une pensée dans un cadre bien précis ; la conceptualisation qui vise à comprendre une notion à partir de la recherche du sens des mots ; et enfin l'argumentation pour chercher une réponse au problème, justifier un avis ou donner un point de vue.

Selon le site *British Columbia*, la pensée réflexive réunit un ensemble d'aptitudes que l'élève emploie lors de l'introspection et de l'analyse des réflexions des autres. Par conséquent, l'élève qui fait preuve de pensée réflexive est prêt à se questionner et à remettre en doute ses propres réflexions, idées, et suppositions, de même que celles des autres. Il analyse l'information qu'on lui transmet sous forme d'observations, d'expériences ou d'autres formes de communication pour résoudre des problèmes, concevoir des produits, comprendre des événements et surmonter des difficultés. Ceci signifie qu'il porte des jugements fondés sur le raisonnement pour en tirer des conclusions.

A l'analyse de ces différentes conceptions de la pensée réflexive nous retenons que l'esprit réflexif est le fait pour un individu de réfléchir par lui-même, sur lui-même, et sur les

autres, de remettre en question sa pensée, ses représentations, ses conceptions ainsi que celle des autres. Autrement dit, l'esprit réflexif est une aptitude pour une personne de penser de manière critique et de remettre en cause ses propres idées et celles d'autrui. Cela implique une réflexion sur ses propres croyances, valeurs et opinions, ainsi que celles des autres, afin de mieux comprendre et évaluer les différents points de vue ou manières de voir les choses comme le souligne Chris Argyris pour qui l'esprit réflexif est la capacité de remettre en question ses propres croyances et hypothèses, afin de mieux comprendre les raisons de ses actions et de celles des autres. De ce fait, faire montre d'un esprit réflexif c'est être capable d'exercer un jugement vis-à-vis de soi et sur les autres, d'avoir des opinions propres et aussi de pouvoir les questionner et questionner son environnement. L'esprit réflexif au-delà de réfléchir c'est aussi agir. En effet, l'esprit réflexif ne limite pas uniquement au fait d'exercer un jugement propre ou d'examiner une question mais il devrait être accompagné d'actions car il se veut concret. En d'autres termes, applicable à une situation ou à un problème donné afin d'apporter des solutions adéquates.

Pour conclure, l'esprit réflexif se résume à une réflexion par soi-même, sur soi-même et sur les autres de manière critique en vue de connaître ses limites et celles d'autrui dans l'optique d'analyser et de questionner un fait afin de mettre sur pied des actions nouvelles avec pour ambition de résoudre un problème précis. L'esprit réflexif est important pour le développement personnel car il permet à une personne de mieux se comprendre, d'avoir une ouverture d'esprit, ce qui peut conduire à une grande confiance en soi et à une meilleure prise de décision dans la résolution des problèmes.

- **Le développement de l'esprit réflexif**

A partir des définitions précédentes, le développement de l'esprit réflexif peut être compris comme étant un processus visant à encourager les apprenants à réfléchir sur leur propre manière de penser, à évaluer leur propre compréhension, à prendre du recul par rapport à leur propre expérience et de considérer les points de vue des autres et à identifier leur limite. Ce qui implique de développer la capacité de penser de manière critique, d'analyser les informations et de formuler des idées et des opinions bien fondées ceci dans l'optique de résoudre un problème précis.

2.1.2. Enseignement de l'histoire ancienne

- Enseignement

Le dictionnaire en ligne Le Robert (2015) définit l'enseignement comme l'action de transmettre des connaissances à un élève. En outre, l'enseignement est défini comme le processus par lequel les connaissances, les compétences et les valeurs sont transmises d'une personne à une autre. Il peut se faire dans un cadre formel comme à l'école, ou informel comme dans la vie quotidienne. L'enseignement implique alors un enseignant ou un formateur qui guide l'apprenant dans sa compréhension et son acquisition de nouvelles connaissances. Dans le cadre de la didactique, la notion d'enseignement y est présente. Ainsi, pour le dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahanier-Reuter, 2013, p.201), l'enseignement est l'ensemble des activités déployées par les enseignants, directement ou indirectement, afin qu'à travers de situations formelles, des élèves effectuent des tâches qui leur permettent de s'emparer de contenus spécifiques. Plusieurs auteurs y ont apporté des définitions sur cette notion. C'est ainsi que pour Philippe Perrenoud cité par Yvette Tanegouong (2018, p.30) « l'enseignement est une activité complexe qui consiste à aider des élèves à apprendre, c'est-à-dire à construire des connaissances, des compétences et des valeurs, à partir des situations d'apprentissage organisées et guidées ». Yves Chevallard (2007) quant à lui pense que « l'enseignement est un dispositif didactique qui organise une situation d'apprentissage dans le but de faire apprendre à l'élève un objet de savoir ». Du côté d'André Giordan (1998) « l'enseignement est un processus de communication qui vise à faciliter la construction de connaissance chez l'apprenant en s'appuyant sur ses représentations préalables et en lui proposant des situations d'apprentissage adaptées ». Selon Jean Houssaye (2014) « l'enseignement est un processus de médiation entre des savoirs à enseigner et des apprenants en vue de leur appropriation par ces derniers ». En somme, en didactique, l'enseignement peut être considéré comme un processus c'est-à-dire une suite d'actions visant à aider les apprenants à construire des connaissances, attitudes, aptitudes, et des valeurs à partir des situations d'apprentissage organisées et guidées. Il s'agit d'une médiation entre les savoirs à enseigner, l'enseignant et les apprenants pour qu'ils puissent s'en approprier. L'enseignement est alors vu comme un dispositif didactique organisant une situation d'apprentissage dans le but de faire apprendre un objet de savoir à l'élève en s'appuyant sur ses représentations préalables ou ses prérequis au travers situations d'apprentissage adaptées. Nous retenons que l'enseignement a pour objectif principal de

permettre aux apprenants d'acquérir et de construire des connaissances, des compétences et des valeurs afin de s'insérer dans la société et pour son développement personnel.

- **Histoire ancienne**

Définir l'histoire ancienne revient d'abord à nous interroger sur ce que c'est que l'histoire de manière générale ? Le Petit Robert (2007) définit l'histoire en tant que connaissance et récit des événements du passé, des faits relatifs à l'évolution de l'humanité (d'un groupe social, d'une activité humaine), qui sont dignes ou jugés dignes de mémoire, les événements, les faits ainsi relatés. De nombreux historiens fournirent également une définition de l'histoire, c'est ainsi que pour Ibn Khaldoun « l'histoire est la science qui étudie les sociétés humaines dans leur évolution, leur développement et leur déclin » (cité dans Talbi, 1967, p.81). Dans cette même lancée Fernand Braudel (1958) affirme « l'histoire est la science qui étudie les sociétés humaines dans leur durée ». Fustel de Coulanges partage ces points de vue lorsqu'il déclare que « l'histoire est l'étude des sociétés humaines. » (Cité dans Nicolet, 1989, p.13). Marc Bloch (1949) d'ajouter que « l'histoire est la science des hommes dans le temps. ». Et enfin, Les programmes d'études au Cameroun définissent l'histoire comme l'étude des faits passés sur la base de diverses sources.

Au regard de ces différentes définitions nous pouvons affirmer que l'histoire est l'étude du passé des Hommes et de leurs actions en société. Elle s'intéresse alors aux hommes dans le cadre de la société dont ils sont membres à une période bien précise de leur développement. Ainsi, l'étude des hommes appelle nécessairement à la connaissance de leur milieu de vie, de l'univers mental dans lequel ils ont évolué et du contexte général qui prévalait aux époques qu'ils ont traversées afin de comprendre leurs faits. Par conséquent, apprendre l'histoire revient donc à étudier les événements du passé, les sociétés humaines et leurs organisations socio-politiques, les structures économiques, socio-culturelles, les discours et les pratiques régulant la vie sociale et politique des Hommes ayant vécu avant nous, ainsi que leur impact sur le présent à partir des sources précises. Ce qui nous permet d'analyser les causes et les conséquences des événements passés et à les comprendre ainsi que les sociétés et les cultures qui les ont produites d'où cette affirmation de François Furet cité par Simon Laporte (2014) « l'histoire est une discipline qui cherche à comprendre comment les sociétés humaines ont évolué, en analyse les ruptures et les continuités, les facteurs de changement et les résistances ». Charles Seignobos cité par Simon Laporte (*Op. cit.* p.12) de le dire plus simplement « l'histoire a pour but de décrire, au moyen de documents, les sociétés passés et leurs métamorphoses ». L'histoire favorise alors une meilleure connaissance de l'Homme lui-même et de ses

réalisations bonnes et mauvaises ainsi que les actions qu'il pose. En conclusion, étudier l'histoire c'est avoir une connaissance du passé pour comprendre le présent en vue d'envisager l'avenir. L'histoire permet alors l'acquisition d'outils pour la compréhension des racines du présent, afin de mieux préparer l'avenir et d'éviter les erreurs du passé. Elle développe chez l'apprenant les capacités d'ouverture au monde et une plus grande sensibilité aux problèmes d'intérêt commun et au bien-être de l'humanité.

L'histoire ancienne est une branche de l'histoire qui se concentre sur les événements, les personnes et les cultures des sociétés du passé, en particulier celles qui ont précédé la période des temps modernes. Autrement dit, l'antiquité (de l'invention de l'écriture, vers 3500 avant Jésus Christ à la chute de l'Empire romain d'Occident en 476) et le moyen âge (de 476 à 1492 avec la découverte de l'Amérique). Elle étudie la vie quotidienne, les croyances religieuses, les conflits, les mouvements de migrations, les développements politiques et les mutations sociales qui ont façonné le monde antique et médiéval. En outre, l'histoire ancienne sert à comprendre l'évolution du genre humain, à découvrir les racines des cultures modernes. En étudiant l'histoire ancienne, nous apprenons des leçons importantes sur les civilisations anciennes entendues comme l'ensemble de modes de vie d'un peuple donné (la guerre, les organisations politiques, les pratiques religieuses, les activités économiques, la vie sociale, l'art et bien d'autres) qui peuvent être appliquées à notre vie quotidienne et à notre compréhension du monde.

- **Enseignement de l'histoire ancienne**

L'enseignement de l'histoire ancienne revient donc à la mise sur pied par l'enseignant d'un ensemble de dispositifs permettant la transmission, l'appropriation et la construction par les apprenants d'un ensemble de connaissances concernant l'histoire ancienne c'est-à-dire de l'histoire des civilisations anciennes. De ce fait, qu'enseigne-t-on en histoire ancienne en classe de 2nde au Cameroun ?

Le volet histoire ancienne est fortement présent dans le programme d'histoire en classe de 2nde. En effet, l'histoire ancienne est présente sur quatre modules des cinq que compte le présent programme notamment le module 1 consacré aux civilisations anciennes du Cameroun ; le module 2 concernant l'âge d'or de l'Afrique ; le module 3 sur l'Europe féodale et pour terminer le module 4 sur les civilisations de l'Asie et de l'Amérique. Elle y est contenue dans un ensemble de huit chapitres et dans douze leçons parmi lesquels :

Le chapitre II intitulé, les civilisations anciennes du Cameroun (organisation politique, activités économiques, vie socioculturelle, art). Le but de ce chapitre est de présenter les deux plus vieilles civilisations camerounaises que sont les Sao et les Pygmées et leurs modes de vie, leurs savoir-faire ainsi que les différents foyers de peuplement du pays.

Le chapitre III titré, les civilisations anciennes du pourtour de la Méditerranée (organisation politique, activités économiques, vie socioculturelle, art). L'objectif de ce chapitre est de faire découvrir aux apprenants certaines civilisations nées aux alentours de la méditerranée, les peuples qui les ont bâtis, leurs modes de vie, leurs œuvres et leurs apports dans l'évolution de l'humanité.

Le chapitre IV, intitulé les Etats de l'Afrique soudanaise (organisation politique, activités économiques, vie socioculturelle, art). Dans ce chapitre, sont présentés aux apprenants les anciens empires d'Afrique soudanaise, leurs organisations politico-religieuses, les pratiques sociales et les activités économiques qui y étaient pratiquées par les populations de ces empires.

Le chapitre V, baptisé les Etats de l'Afrique forestière (organisation politique, activités économiques, vie socioculturelle, art). Ce chapitre vise à faire découvrir aux élèves certains royaumes de la zone forestière de l'Afrique essentiellement celui du Congo et du Bénin ; la composante sociologique de ces derniers, l'ensemble des activités économiques pratiquées, leurs normes sociétales et l'organisation politico-religieuses.

Le chapitre VI, nommé les Etats de l'Afrique orientale et australe (organisation politique, activités économiques, vie socioculturelle, art). Il présente les structures politiques, économiques et sociales des anciens royaumes d'Afrique orientale et australe et invite les apprenants à faire de même concernant les sociétés traditionnelles locales.

Le chapitre VII, titré l'Europe féodale. Il ambitionne de présenter le fonctionnement aussi bien politique, économique que social des sociétés européennes durant la période féodale, les causes et les conséquences de la féodalité dans ce continent.

Le chapitre VIII, intitulé les civilisations émergentes en Asie et en Amérique (organisation politique, activités économiques, vie socioculturelle, art). L'objectif de ce chapitre est de faire découvrir aux apprenants les civilisations d'Asie notamment la Chine des Song son fonctionnement, ses inventions, ses sciences et techniques et les peuples précolombiens d'Amérique notamment les inca, les mayas et les aztèque, les modes de vie de ces peuples, leurs empires de même que leurs divinités.

A la lecture de ce programme, l'enseignement de l'histoire ancienne en classe de seconde se résume dès lors à l'étude des royaumes, des empires de l'Afrique avant la colonisation, de la vie quotidienne des peuples qui y vivaient, leurs croyances religieuses, leurs

savoirs et savoir-faire, les conflits ayant opposé et causé le déclin de ceux-ci, les développements politiques et les mutations sociales qui s'y sont produites. De même que les anciennes civilisations du Cameroun question de parler des premiers occupants du pays qui sont les Sao et les pygmées, de leurs organisations socio-politiques, leurs activités économiques et leurs arts d'une part. Et d'autre part, le programme vise également l'étude des autres civilisations notamment les anciennes sociétés d'Asie particulièrement la dynastie des Song en Chine et d'Amérique latine que sont les inca, les mayas et les aztèques, ici un accent est mis sur leurs caractéristiques culturelles, sociales, économiques, politiques et leurs croyances religieuses ainsi que les sciences, inventions et techniques côté chinois. L'Europe y est également étudiée précisément à la période féodale ici la part belle est faite à la présentation des causes de l'établissement de cette structure sociétale, du fonctionnement politique de cette époque et aux activités économiques pratiquées par ces peuples.

En somme, l'histoire ancienne occupe une place majeure dans l'enseignement de l'histoire en classe de seconde au Cameroun. Son enseignement est centré sur l'étude des sociétés anciennes du Cameroun, d'Afrique, d'Europe, d'Asie et d'Amérique avec un accent mis sur leurs organisations politiques, socio-économiques et leur apport pour l'humanité.

2.1.3. Classe de seconde

La classe de seconde est une classe de l'enseignement secondaire au Cameroun, qui correspond à la première année du second cycle dans le cursus d'enseignement secondaire. Elle se situe à la charnière du premier et du second cycle. Elle est donc une classe de transition entre les deux cycles qui doit permettre aux apprenants de comprendre les continuités et les ruptures par rapport au premier cycle (Marion Perrine, 2015) car elle constitue la première étape vers le baccalauréat. Au cours de cette classe, les élèves approfondissent leurs connaissances dans différentes matières. La classe de seconde constitue également une étape importante dans le développement de l'autonomie et de la réflexion critique chez les élèves.

2.2. REVUE DE LITTÉRATURE

La revue littérature est une étape cruciale dans le processus de recherche. Elle consiste à examiner de manière approfondie et critique les travaux existants sur un sujet spécifique. Elle vise en général, à identifier les lacunes dans la recherche existante, à mettre en évidence les tendances et les divergences dans les résultats, et à fournir un contexte théorique pour la nouvelle étude. Par conséquent, notre revue de littérature sera axé d'une part sur l'enseignement de l'histoire et de l'histoire ancienne et de l'autre sur le développement de l'esprit réflexif.

2.2.1. L'enseignement de l'histoire

La question de l'enseignement de l'histoire a été abordée dans de multiples travaux de recherche et par divers chercheurs aussi bien en didactique des disciplines que dans les autres sciences de l'éducation et sciences humaines. Parmi lesquels :

Pia Torreton (2015) qui s'intéresse à l'apport de l'usage des outils numériques dans l'enseignement de l'histoire ancienne en classe de sixième. Ainsi, l'apport de numérique s'articule autour de trois axes. D'abord, comme un moyen de renouveler les supports d'enseignement de l'histoire en sixième. En effet, le numérique dispose d'une panoplie de supports d'enseignement qui servent à proposer le fil du cours aux élèves et les supports d'activité qui permettent la mise en activité des élèves. Ce qui facilitent l'enseignement-apprentissage de l'histoire ancienne. Ensuite, le numérique est un moyen de renouveler les pratiques de l'enseignement de l'histoire dans la mesure où l'usage des outils numériques met plus un accent sur l'acquisition des compétences, différent de l'enseignement traditionnel qui met plus en avant l'acquisition des savoirs. Et enfin, le numérique est un moyen d'interroger le rôle et la place de l'enseignant. Par conséquent, le rôle de l'enseignant est d'agir sur les représentations que les apprenants peuvent construire à la suite d'un usage non-critique de ces outils numériques puis se servir de ces outils pour mettre en place une pédagogie différenciée efficace. Le numérique permet également à l'enseignant de responsabiliser les apprenants dans leurs travaux, de les faire progresser en autonomie dans le but de les faire participer de manière plus active à la construction de leurs connaissances et compétences. A l'issue de ce travail, deux conclusions y sont tirées : premièrement, l'usage du numérique dans l'enseignement de l'histoire ancienne dépend en grande partie des conditions matérielles offertes par les établissements. Deuxièmement, cet usage dépend aussi de la formation des enseignants au numérique. Bien qu'ayant travaillé sur l'enseignement de l'histoire ancienne, ce travail se limite juste à la classe de sixième et ne s'intéresse donc pas au second cycle de l'enseignement secondaire, notamment la classe de seconde, comme notre étude. De plus, il ne s'intéresse pas au développement des compétences telles que les aptitudes réflexives chez les apprenants.

Damien Heuzard (2019), quant à lui, focalise sa recherche sur le texte comme outil à disposition des pratiques enseignantes en histoire-géographie-ECM. Il s'interroge sur comment le texte peut pousser les élèves à se questionner et à problématiser sur un sujet afin de développer leur esprit critique. Il ressort de son étude que le questionnement et la problématisation d'un sujet, en vue du développement de leur esprit critique à travers l'exploitation des textes par les apprenants, dépendent d'un ensemble de facteurs notamment la

maitrise des méthodologies d'analyse de textes qui leur sont proposées. En effet, la non maitrise des démarches méthodologiques ne favorise pas une meilleure analyse des textes par les élèves ; ainsi que la capacité des enseignants à fournir aux apprenants des textes ayant un sens pour eux et accessibles avec un vocabulaire adapté leur niveau. Car lorsque les élèves ne comprennent pas les termes utilisés dans un texte, ils ne peuvent saisir le sens et, par conséquent, réaliser le travail demandé par l'enseignant. La méthodologie de recherche dans ce travail est mixte, car l'auteur utilise à la fois la méthode qualitative avec l'expérimentation en salle de classe et la méthode quantitative avec les questionnaires adressés aux élèves et aux enseignants. Il s'appuie sur le socioconstructivisme. Tout comme nous, Heuzard D. s'intéresse au développement des compétences transversales chez les apprenants notamment l'esprit critique et à l'utilisation du texte comme outil d'enseignement en histoire mais son étude est globale, car il n'aborde pas de manière spécifique la question de l'enseignement de l'histoire ancienne, ni une classe d'enseignement donnée. En outre, le développement l'esprit réflexif n'y est pas traité.

De son côté, Françoise Janier-Dubry (2016) s'interroge sur la contribution de l'enseignement de l'histoire au développement de l'esprit critique chez les apprenants. A cet effet, son travail est accentué sur les démarches et les gestes professionnels en histoire-géographie pouvant contribuer au développement de l'esprit critique chez les élèves. Pour favoriser le développement de l'esprit critique chez les élèves, les enseignants devront faire montre d'un ensemble d'attitudes, d'aptitudes aussi bien hors et dans la salle classe. Ainsi, les enseignants devront faire preuve de modestie, ils devront reconnaître qu'on ne sait pas tout que le savoir se construit au fil du temps ; adopter un discours ouvert pour ne pas donner l'impression aux apprenants que les savoirs en histoire sont clos et figés à dire qu'ils ne peuvent pas être remis en question donc l'enseignant doit éviter les discours trop fermés. De réflexivité et d'honnêteté, qui correspondent à analyser ses propres croyances pour tenter de mettre à jour les postulats ce qui fait preuve d'honnêteté intellectuelle ; prendre soi-même de la distance à l'égard de ses propres convictions et éviter toute relation d'influence partisane ; questionner les outils utilisés au quotidien dans la préparation de leurs cours en veillant à leur pluralité pour permettre aux apprenants d'avoir différents points de vue.

En classe, dans la relation avec les élèves, le professeur veillera lors de ses pratiques à adopter des méthodes d'enseignement actives et interactives notamment faire justifier les réponses et les propos des élèves, en conséquence, ne pas se contenter d'un oui ou d'un non il convient de permettre à l'élève de développer sa pensée. Amener l'élève à se poser des

questions sur un document au lieu de répondre à une liste de questions orientées, cela permet de construire la capacité du libre examen. Poser aux apprenants des questions ouvertes qui poussent à construire un raisonnement, des réponses organisées et cohérentes. En gros, à travers l'enseignement de l'histoire, le professeur apporte des connaissances pour amener l'élève à construire, exprimer son jugement et à transformer ce qui concourt au développement l'esprit critique chez les élèves. L'étude traite certes du développement d'une compétence transversale dont l'esprit critique et des pratiques d'enseignement qui favorisent ce développement mais elle se limite toutefois à l'enseignement de l'histoire de manière globale donc n'aborde pas un pan spécifique de l'enseignement de l'histoire comme le fait notre étude avec l'histoire ancienne. Outre cela, l'accent est plus mis sur les pratiques de l'enseignant que sur celles des élèves. De plus, la question du développement de l'esprit réflexif n'est pas explorée.

Sabrina Moisan (2020) concentre sa recherche sur les objectifs du développement de la pensée historique dans l'enseignement de l'histoire pour les élèves et ses différents modèles. Elle présente la pensée historique comme une manière de comprendre le monde en se basant sur une connaissance approfondie du passé. Dont les objectifs sont de familiariser les apprenants à la méthode historique comprise comme un processus de réflexion basé sur le modèles hypothético-déductif, invitant les élèves à parcourir les différents étapes d'une démarche d'analyse en histoire c'est-à-dire formuler un problème, formuler une hypothèse, faire une analyse critique de documents, interpréter et synthétiser les faits. Outre cet objectif, la pensée historique vise aussi à développer des attitudes telles que l'empathie historique, qui consiste à juger les sociétés sans imposer ses propres valeurs ; l'ouverture d'esprit à l'égard des autres cultures, valeurs et sociétés. Et enfin, elle contribue à socialiser les élèves et à construire une culture commune.

S'agissant des modèles de la pensée historique, elle en dénombre trois notamment celui des six concepts de la pensée historique de Peter Seixas (2012) pour qui la pensée historique est l'aboutissement d'un processus de six étapes que réalisent les élèves en classe (établir la pertinence historique, utiliser des sources primaires, définir la continuité et le changement, analyser les causes et les conséquences, adopter une perspective historique, comprendre la dimension éthique des interprétations historiques). Le second modèle est le *reading like a historian* et *historical thinking matters* de Samuel Wineburg (2001) il s'appuie sur une lecture critique des textes et des images historiques et leur permet de critiquer et de construire des récits. Selon cette approche l'enseignement de l'histoire se fait en quatre étapes (faire la critique des sources, contextualiser, corroborer les documents et les faits, exécuter les lectures en

profondeur). Et enfin, le modèle de Martineau (2002) qui repose sur l'histoire-problème consistant à l'analyse critique des sources soumises aux élèves, à l'établissement des faits, à leur ordonnancement, puis à la création d'interprétations visant à répondre à une hypothèse préalablement formulée. Ce travail se réduit uniquement au développement d'une compétence spécifique à l'histoire chez les apprenants et s'éloigne un peu du notre qui porte sur le développement d'une compétence transversale. De plus, l'étude ne s'intéresse pas à une classe d'enseignement spécifique comme la classe de seconde ni au volet de l'enseignement de l'histoire ancienne qui fait l'objet de notre étude.

Hmodd (2023) concentre sa recherche sur le travail personnel des apprenants en classe d'histoire. Il insiste sur la nécessité pour les élèves d'effectuer des travaux personnels ce qui selon lui leur permettraient de découvrir et de construire leurs connaissances. Autrement dit, à travers les travaux personnels l'élève construit tout seul ses savoirs ceci avec l'appui de l'enseignant soit en action c'est-à-dire apprendre en faisant ; soit en surmontant les conflits cognitifs ou alors à partir des interactions avec ses pairs où il apprend à résoudre les problèmes qu'il n'est pas encore capable de dénouer seul. Le travail personnel développe chez les élèves en classe d'histoire l'esprit d'analyse, de synthèse et de critique ; améliore les relations maître-élève, élève-élève ; habitue l'élève à la recherche. A cet effet, Hmodd propose un ensemble de démarches pour que ce travail soit possible telles que la lecture, la prise des notes, la confrontation de documents et autres. En somme, pour Hmodd le travail personnel permet à l'élève d'être impliqué dans son processus d'apprentissage en histoire. Tout comme notre étude Hmodd s'intéresse ici à la classe d'histoire mais n'aborde pas la question de l'enseignement de l'histoire ancienne, ni la classe de seconde encore moins la question de l'enseignement de l'histoire ancienne et sa contribution au développement de l'esprit réflexif chez les apprenants.

En ce qui concerne Pierre-Eric Fageol (2015), son travail traite des buts de l'enseignement de l'histoire. Pour lui, les finalités de l'enseignement de l'histoire se résument en trois grandes axes notamment les finalités intellectuelles qui sont de fournir des outils de réflexion aux apprenants visant à leur permettre d'acquérir un esprit critique qui leur permettra de questionner le monde. Ceci se fait à partir des méthodes de travail telles que la documentation, le raisonnement par analogie combinant des capacités d'observation, d'analyse et de synthèse pour collecter, classer et présenter des informations ce qui suppose de problématiser les thématiques à enseigner. Les finalités civiques dont l'objectif est de comprendre le monde dans lequel vivent les élèves et leur permettre de s'intégrer dans leur environnement. Les finalités culturelles dont les fonctions sont de donner les repères pour

comprendre la culture humaniste notamment la participation à la construction d'un sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens, la construction de sa propre culture et conditionne l'ouverture au monde, la formation d'opinions raisonnées. Certes, ce travail énumère les finalités intellectuelles de l'enseignement de l'histoire mais celui-ci n'entre pas en profondeur et ne présente non pas comment ces dernières peuvent être développées chez les apprenants. De plus, il ne mentionne pas une classe ou un niveau d'étude précis pour appuyer son analyse.

Eric Menye Obia (2015) en ce qui le concerne, s'intéresse aux pratiques d'enseignements en classe d'histoire et à l'atteinte des finalités de l'enseignement de l'histoire dans le but d'identifier les pratiques favorables à l'atteinte de ces finalités. Il ressort de ses travaux que les pratiques d'enseignement telles que l'enseignement par concepts et l'enseignement par résolution des problèmes permettent l'atteinte des finalités de l'histoire. En effet, à travers ses fonctions significative et indicative-dénomminative l'enseignement par concepts favorise l'atteinte des finalités culturelles et intellectuelles de l'enseignement de l'histoire tandis que l'enseignement par résolution de problème contribue à l'atteinte des finalités culturelles, intellectuelles, de socialisation et socio-politiques et pratiques car il confronte les élèves à un problème ou une situation problème où ils sont appelés à apporter une solution en mobilisant non seulement leurs capacités intellectuelles mais aussi pratiques. En somme, les pratiques d'enseignement actives favorisent la réalisation des finalités de l'enseignement l'histoire. Menye déplore tout de même le fait que l'enseignement par les compétences sociales ne soit pas utilisé par les enseignants afin de pouvoir relever son impact dans l'atteinte des finalités d'enseignement. Ce travail se limite uniquement à l'enseignement primaire dans la mesure où il porte sur les classes du CM2. En outre, Menye ne met pas l'accent sur la construction des aptitudes réflexives par les apprenants.

Alexis Jaoul (2018) porte sa réflexion sur l'utilisation pédagogique de l'image dans les cours d'histoire en classe de seconde. A cet effet, il note que l'image, dans la plupart des cas est utilisée par les enseignants comme un document illustratif servant de preuve pour soutenir un propos ou présenter un évènement historique. Pourtant, les images en classe d'histoire devraient être interprétées, interrogées, puis analysées non seulement par les élèves mais aussi par les enseignants, afin d'en assurer une meilleure exploitation dans le but de comprendre les réalités et le contexte historique cachés derrière chaque image. Car, le plus souvent il est observé que le rapport texte-image n'est pas analysé dans la majorité des cas par les enseignants en salle. Il est donc nécessaire de former les enseignants à l'éducation à l'image en classe d'histoire

afin qu'ils aient des connaissances nécessaires pour déconstruire les images présentes dans les manuels ou sur internet, afin mieux les cerner et d'aider les apprenants à mieux les saisir. Ce travail s'associe à notre sujet vu qu'il traite de l'enseignement de l'histoire ancienne en classe de seconde et de l'image comme ressource d'enseignement ; cependant, il s'éloigne du notre sur le fait qu'il ne d'aborde pas la question du développement des compétences à l'instar de l'esprit réflexif chez les apprenants.

Pour clôturer cette sous-partie de la revue consacrée à l'enseignement de l'histoire et de l'histoire ancienne, nous notons que les questions abordées par les chercheurs mentionnés s'articulent autour des thématiques telles que les ressources d'enseignement de l'histoire et de leur efficacité évoquée par Pia Torretton avec les ressources numériques, Damien Heuzard avec le texte et Alexis Jaoul avec les images ; le développement des compétences à la fois transversales comme l'esprit critique (Françoise Janier-Dubry) et disciplinaire comme la pensée historique (Sabrina Moisan). Certains auteurs se sont également penchés sur les finalités de l'enseignement de l'histoire (Eric Menye Obia, Pierre-Eric Fageol) ; sur les pratiques d'enseignement (Eric Menye Obia) et le travail personnel de l'élève. Peu d'entre eux se sont intéressés à l'enseignement de l'histoire ancienne, exception faite de Pia Torretton qui s'est intéressé à son l'enseignement à l'aide du numérique, et d'Alexis Jaoul qui examiné l'utilisation pédagogique de l'image pendant les cours d'histoire ancienne. Il est également le seul ayant travaillé sur la classe de seconde. On remarque que la question du développement de l'esprit réflexif n'a été traitée par aucun de ces auteurs, que ce soit dans l'enseignement de l'histoire en général ou dans celui de l'histoire ancienne en particulier.

Concernant la méthodologie de recherche abordée par ces chercheurs, Pia Torretton a opté pour la méthode qualitative car il a procédé par un ensemble d'expérimentations et d'observations en classe avec des apprenants sur une période donnée en utilisant les différents supports numériques. Dans la même lancée, Eric Menye Obia a aussi opté pour la méthode qualitative mais a procédé par l'observation non participante des enseignants et des élèves en situation de classe à l'aide d'une grille d'observation. En revanche, Damien Heuzard a préféré une méthode mixte en utilisant à la fois la méthode qualitative avec des expérimentations en salle de classe et la méthode quantitative avec des questionnaires adressés aux élèves et aux enseignants. Les recherches de Françoise Janier-Dubry, Sabrina Moisan et Pierre-Eric Fageol reposent sur une approche qualitative ainsi que sur la recherche documentaire car ces chercheurs analysent des documents en les interprétant.

2.2.2. Développement de l'esprit réflexif / la pensée réflexive

Le développement de l'esprit réflexif ou de la pensée réflexive a été abordé par plusieurs auteurs et dans de nombreux travaux notamment :

Hélène Boonaert (2012) s'intéresse à l'enseignement de la philosophie à l'école primaire et à son rôle dans l'éveil de la pensée réflexive et le développement de l'argumentation chez les apprenants. Par conséquent, l'éveil de la pensée réflexive et le développement de l'argumentation à travers la philosophie passent par un ensemble de mécanisme notamment les débats philosophiques qui consistent à donner un sujet de discussion aux apprenants à partir duquel chacun devrait apporter son point de vue, de ce fait, l'élève exprime son avis sur la question et écoute celui des autres car c'est lors des échanges avec les autres que l'enfant apprend à articuler sa pensée et former une opinion. Cet exercice permet à l'apprenant de développer sa capacité à réfléchir et de remettre en doute ses jugements et ceux de ses pairs ; d'argumenter sur ses points de vue. La méthodologie de recherche ici est la méthode qualitative car l'auteur procède par expérimentation sur le terrain à travers des pratiques durant lesquelles les élèves sont des participants actifs. Il en résulte que l'usage des débats philosophiques dans la salle de classe doit être contrôlé par l'enseignement afin d'éviter toute dérive de la part des apprenants ; les sujets donnés aux apprenants devraient répondre à leur niveau intellectuel pour que les apprenants puissent mieux exprimer leur pensée et développer leur argumentation. Malgré le fait que cette étude traite du développement de l'esprit réflexif chez les élèves comme cela est notre cas. Elle s'éloigne du notre dans la mesure où elle ne s'intéresse pas à l'enseignement l'histoire ancienne mais plutôt à celui de la philosophie et aux apprenants du cycle primaire or nous nous intéressons aux apprenants du secondaire.

Jacqueline Stillisano et al (2016) s'intéressent dans leur travail aux stratégies et avantages du développement de la pensée réflexive pour les élèves. Il ressort de cette recherche que l'apprentissage coopératif qui consiste à mettre en petits groupes des élèves pour penser, discuter et partager leurs points de vue sur un sujet précis ; la discussion en classe avec les conversations ouvertes ; l'écriture critique ; et l'autoévaluation qui poussent les élèves à réfléchir à la fois sur leur propre travail et celui de leurs pairs afin d'incorporer la réflexion de leur enseignement, sont des stratégies pédagogiques qui encouragent la construction de la pensée réflexive chez les apprenants. S'agissant des avantages de la pensée réflexive pour les élèves, nous retenons de cette étude quelles sont de deux ordres : scolaire et psychosociaux. Au niveau scolaires, la pensée réflexive aide les élèves à comprendre leurs apprentissages selon un

modèle plus constructiviste dans la mesure où l'élève apprend sur lui-même, sur ses forces et faiblesses. De plus, elle donne aux élèves le sens de la responsabilité personnelle et leur permet d'évaluer leur propre progrès scolaire. Quant aux avantages psychosociaux, la pensée réflexive aide les élèves à penser hors du contexte de leurs propres pensées et à mener un examen critique de leurs convictions et de leurs jugements ce qui les confère une facilité à reconnaître les limites de leurs connaissances, à se montrer tolérants et ouverts d'esprit. La méthodologie de recherche dans ce travail est mixte, les auteurs s'appuient à la fois sur la méthode quantitative en menant des enquêtes auprès des enseignants et des élèves de plus de 31 établissements et sur la méthode qualitative à travers les entretiens auprès des enseignants et des membres de la direction des établissements concernés. Le travail est adossé sur la théorie constructiviste. Pareillement à nous, ce travail analyse comment l'esprit réflexif peut-être construit chez les élèves à travers le processus d'enseignement et aborde aussi la question des méthodes d'enseignement adéquates pour le faire. En revanche, il se limite uniquement aux élèves des classes de Terminale et ne s'appuie pas sur une discipline d'enseignement précise pour mieux l'illustrer.

Dans « l'éveil de la pensée réflexive chez l'enfant », Michel Tozzi (1999) met l'accent sur les démarches intellectuelles favorisant la pensée réflexive chez les enfants et son importance. Il ressort de ce travail que le fait de pousser les enfants à se questionner, à problématiser, à savoir ce qu'ils parlent si ce qu'ils disent est vrai et à argumenter rationnellement à partir des débats et des discussions philosophiques leur permet de développer l'esprit réflexif ce qui favorise en eux le respect de la parole et du point de vue d'autrui, le développement de leur autonomie intellectuelle, le penser par soi-même, la réflexion personnelle sur le monde, autrui et sur soi-même. La méthodologie de recherche est axée sur la méthode qualitative puisque l'auteur procède à l'expérimentation en classe et aux entretiens. Concernant la théorie de recherche, son travail s'appuie sur la théorie constructiviste. Toutefois, cette recherche menée par Tozzi ne concerne pas l'enseignement de l'histoire ancienne, elle met plutôt l'accent sur l'enseignement-apprentissage de la philosophie et ne précise pas de manière spécifique à quelle classe on a à faire.

Sylvain Connac (2018) concentre son travail sur l'impératif de construire chez les élèves une pensée critique et réflexive au vu des changements observés dans les sociétés. Pour lui, c'est à travers l'usage d'une pensée critique et réflexive que les élèves apprendront à lutter contre toute forme d'emprise car elle permet d'apprendre à penser par soi-même, de n'accepter aucune assertion sans avoir vérifié son exactitude et d'éviter de se conformer à des idées qui lui

sont imposées, de s'en défaire des émotions et des sentiments dans ses actions mais d'agir de manière raisonnée et réfléchie. La pensée critique et réflexive sert l'élève à analyser et à évaluer sa pensée en vue de l'améliorer. Pour ce faire, d'après Sylvain Connac, la réalisation de la pensée réflexive chez les apprenants devrait suivre une démarche intellectuelle bien précise combinant trois étapes dont : la problématisation pour interroger une question ou un problème avant d'y répondre ou d'y résoudre ; la conceptualisation pour comprendre une notion, la situer dans un champ d'application pour savoir ce dont on parle ; et l'argumentation pour fonder un point de vue afin de tenter de convaincre, de persuader de la justesse de ses propos en proposant une opinion s'appuyant sur un raisonnement rationnel. Ce travail s'aggrave au notre étant donné qu'il aborde de la question de la nécessité de construire les aptitudes réflexives telles les compétences argumentatives chez les apprenants mais il se détache en ce sens qu'il ne le traite pas dans le cadre de l'enseignement de l'histoire ancienne mais plutôt celui de la philosophie.

Daniel Martin et Pierre-André Doudin (2002) se penchent sur l'utilité de la pensée réflexive pour l'amélioration de l'efficacité de l'école. Pour eux, La pensée réflexive joue un rôle central dans la mise en place d'une réforme scolaire. En effet, elle permet de favoriser auprès des acteurs intervenant dans le champ scolaire une triple prise de distance par rapport au fonctionnement du système scolaire, des établissements et des enseignants. Pour ce faire, il est important pour chaque acteur de passer des pratiques routinières, automatisées aux pratiques conscientes, raisonnées et réfléchies en adoptant des points de vue critiques sur leurs actions ce qui leur permettraient d'identifier les facteurs pouvant influencer favorablement ou défavorablement l'efficacité de l'école ; de redéfinir et expliciter les objectifs visés par l'école et enfin d'élaborer les stratégies de changement permettant au système scolaire d'évoluer vers un fonctionnement plus efficace ceci en prenant conscience des éventuels problèmes, en essayant d'en dégager les causes, en élaborant collectivement des solutions et en évaluant leurs effets dans le but de lutter contre l'échec en milieu scolaire. Ce travail va dans le même sens que notre sujet dans la mesure où les auteurs abordent la question du développement de la pensée réflexive en milieu scolaire. Toutefois, il se détache du notre en ce qu'il ne le traite pas dans une discipline d'enseignement particulière comme nous le faisons avec l'enseignement de l'histoire ancienne. En outre, l'accent est mis dans cette recherche sur le personnel éducatif et non au niveau des apprenants et ne concerne pas un cycle d'enseignement précis et une classe donnée.

John Dewey (1933) en ce qui le concerne se concentre sur la nature de la pensée et sur comment nous pouvons améliorer notre processus de réflexion. Dewey propose que la pensée

ne soit pas simplement une activité mentale isolée, mais plutôt un processus actif et social. Il explore les concepts tels que la logique, la réflexion critique, l'enquête et la résolution des problèmes. D'après lui, la pensée est un processus dynamique dans lequel les idées évoluent, se transforment et s'organisent au fur et à mesure que nous nous engageons dans des situations concrètes et complexes. Il met également en évidence l'importance de la réflexion continue et de l'adaptation de nos croyances et de nos idées en fonction des nouvelles expériences et des nouvelles informations. Concernant l'apprentissage, Dewey soutient que l'apprentissage est un processus actif dans lequel les individus interagissent avec leur environnement et réfléchissent sur leurs expériences pour construire de nouvelles connaissances. Il met en avant l'importance de la réflexion critique dans l'apprentissage, ainsi que la nécessité de développer des compétences réflexives pour résoudre des problèmes posés.

A la fin de cette sous-partie de la revue portant sur le développement de l'esprit réflexif ou de la pensée réflexive nous constatons que la majorité des auteurs se sont penchés sur l'importance et les avantages de développer cette compétence transversale chez les apprenants et en milieu scolaire d'une part et sur les démarches pour y parvenir d'autre part. Il ressort de ces recherches que la construction d'un esprit réflexive est bénéfique pour les apprenants dans la mesure où il leur permet d'avoir un esprit ouvert, critique et réfléchi ; de penser par eux-mêmes et de comprendre leur apprentissage ; de construire de nouvelles connaissances et participer au même moment à la construction de leurs savoirs comme l'ont montré Jacqueline Stillisano, Michel Tozzi, Sylvain Connac et John Dewey. En revanche, Daniel Martin et Pierre-André Doudin présentent plutôt l'importance de la pensée réflexive dans l'ensemble du système scolaire qu'ils considèrent comme une nécessité dans les réformes éducatives et les prises de décisions à tous les niveaux de la chaîne éducative pour une école plus performante.

S'agissant de la méthodologie de recherche, il est à noter que la plupart des auteurs évoqués ont dans leur majorité utilisé la méthode mixte alliant à la fois la méthode quantitative et qualitative à travers les entretiens auprès des élèves et des enseignants ainsi que des expérimentations et des observations en salle cas de Hélène Boonaert, Michel Tozzi, Jacqueline Stillisano, John Dewey. Toutefois, les auteurs comme Daniel Martin et Pierre-André Doudin, Sylvain Connac y ont procédé par l'analyse documentaire. Pour ce qui est des théories, ces recherches s'adossent sur le constructivisme et le socioconstructivisme. Bien qu'ayant tous abordé l'utilité et la manière de développer l'esprit réflexif chez les apprenants et en milieu éducatif, nous constatons que la majorité de ces études portent sur l'enseignement de la philosophie et déplorons le fait qu'aucune d'elles n'ait abordé le développement de l'esprit

réflexif dans le cadre de l'enseignement de l'histoire en général et de l'histoire ancienne en particulier. En outre, aucune d'elles ne s'est intéressée aux classes du secondaire.

Parvenu au terme de cette revue de littérature portant sur l'enseignement de l'histoire ancienne et le développement d'un esprit réflexif, nous constatons que les travaux sur l'enseignement de l'histoire ancienne sont peu et n'abordent pas la question du développement des compétences transversales telles que l'esprit réflexif concernant les auteurs que nous avons évoqués. Ces travaux se limitent plutôt à la manière dont devrait être utilisés les ressources pédagogiques en classe d'histoire. En ce qui concerne le développement de l'esprit réflexif, force est de constater que les travaux, dans leur grande majorité portent sur l'enseignement de la philosophie. En somme, aucune étude sur le lien entre l'enseignement de l'histoire ancienne et le développement de l'esprit réflexif chez les apprenants n'a été menée. Notre étude vient, de ce fait, combler ce vide scientifique en s'inscrivant dans la logique de mener une recherche sur le lien entre l'enseignement de l'histoire ancienne et développement d'esprit réflexif.

2.3. THEORIE RELATIVE AU SUJET

Tout travail de recherche scientifique s'inscrit dans un cadre théorie bien précis. Pour le chercheur, l'élaboration d'un cadre théorique permet de donner une orientation à son travail ce qui permet de s'inscrire dans un domaine scientifique donné. Nous avons opté dans cette recherche d'utiliser trois théories à savoir :

2.3.1. La théorie de la réflexion critique de John Dewey

Cette théorie a été développée par John Dewey (1933) en réponse à la conception traditionnelle de l'apprentissage qui considérait l'apprenant comme une entité passive qui recevait des connaissances de l'extérieur ce qui ne permettait pas aux élèves de développer des compétences de réflexion et de résolution de problèmes. Dewey à travers cette approche cherche à promouvoir une éducation qui puisse développer chez les apprenants des compétences réflexives, critiques et créatives, capables de s'adapter aux changements constants du monde car d'après ce dernier l'apprentissage comme l'enseignement ne se limitent pas seulement à l'accumulation et à la transmission des savoirs. Au contraire, Dewey a soutenu que l'apprentissage est un processus actif et dynamique dans lequel les individus interagissent avec leur environnement et réfléchissent sur leur expérience pour construire leur propre compréhension des choses. Pour lui, l'enseignement-apprentissage devrait être une expérience active et interactive dans laquelle les élèves sont encouragés à réfléchir sur leur propre expérience et à poser des questions. Cette théorie met l'accent sur l'importance de la réflexion

dans le processus éducatif. En effet, d'après Dewey, la réflexion est un processus essentiel qui permet à l'apprenant de développer une compréhension approfondie, d'acquérir des compétences critiques et de créer du sens à partir de l'expérience. Cette réflexion se manifeste par une pensée active, une exploration et une expérimentation guidée par des questions et des problèmes. Dewey considère que l'apprentissage s'est lorsque les apprenants s'engagent dans des expériences directes, manipulent les concepts et des idées.

La théorie de la réflexion de Dewey insiste aussi sur l'importance de la participation active dans le processus éducatif. Elle soutient que les apprenants doivent être impliqués dans des activités d'enseignement-apprentissage concrètes, collaboratives et significatives, qui amènent à réfléchir sur des sujets donnés, à questionner leurs croyances et à prendre des décisions éclairées. Dewey considère que la réflexion est un élément inhérent à tous les domaines de l'apprentissage c'est pourquoi il soutient que la réflexion doit être encouragée et développée à travers des méthodes pédagogiques actives, interactives et expérientielles qui stimulent la curiosité, la créativité et le questionnement critique chez les apprenants.

La théorie de la réflexion critique s'appuie sur plusieurs principes clés. Tout d'abord, elle souligne l'importance de la curiosité intellectuelle et de la recherche de nouvelles informations supplémentaires pour approfondir leur compréhension d'un sujet donné. Ensuite, elle met en avant l'importance de l'analyse et de l'évaluation des informations. En effet, les individus doivent être capables d'évaluer la crédibilité et la pertinence des informations reçues afin de prendre des décisions éclairées. Elle souligne aussi l'importance de la prise en compte de différents points de vue. Par conséquent, les individus doivent être en mesure de considérer différents avis sur un sujet donné afin d'avoir une compréhension plus complète et nuancée. Enfin, cette théorie souligne l'importance de l'auto-évaluation dans la mesure où les individus doivent être à même de réfléchir à leur propre processus de pensée et à leur propre biais cognitif afin de résoudre des problèmes plus objectivement.

Dans le cadre de l'enseignement de l'histoire ancienne et du développement d'un esprit réflexif chez les apprenants, la théorie de la réflexion de Dewey peut être utilisée pour aider les apprenants à développer leur capacité à analyser de manière critique les événements historiques et à prendre des décisions éclairées en fonction de leur compréhension de l'histoire ancienne. Les enseignants peuvent mettre sur pied des activités pédagogiques encourageant les apprenants à remettre en question leurs propres croyances, leur manière de voir les choses, à rechercher de nouvelles données, à tenir compte des différents points de vue et à évaluer la véracité des informations. Ainsi, en encourageant les élèves à réfléchir à leurs propres processus de pensée,

les enseignants peuvent également aider les apprenants à développer leur esprit réflexif. En somme, en combinant les principes de la théorie de la réflexion, l'enseignement de l'histoire ancienne peut devenir un processus d'apprentissage actif, interactif et réflexif avec l'implication des apprenants dans des expériences concrètes, les encourageant à réfléchir de manière critique sur les événements historiques.

2.3.2. L'approche documentaire du didactique

L'approche documentaire du didactique a été introduite par Ghislaine Gueudet et Luc Trouche (2008) en didactique de mathématique dans le but d'analyser le travail des enseignants en se centrant sur les ressources utilisées dans l'enseignement. Pour Adler (2010), cette approche met l'accent sur l'intégration des documents ou des ressources dans le processus d'enseignement-apprentissage. L'ADD considère que les documents qu'ils soient écrits, visuels, sonores ou numériques, sont des supports essentiels pour la transmission des connaissances et la construction du savoir chez apprenants. Cette approche repose sur l'idée que les documents ou ressources permettent de rendre le processus d'enseignement-apprentissage plus concret, en offrant aux apprenants des exemples concrets et des informations précises sur le sujet étudié. Les documents peuvent-être utilisés pour présenter les faits, des exemples, des explications, des illustrations et autres (Gilles, 2012). L'usage des documents ou des ressources dans l'enseignement autonomise l'apprenant. En effet, en utilisant les documents les apprenants sont encouragés à rechercher et à sélectionner les informations pertinentes, à les analyser et à les utiliser de manière critique. Ils deviennent ainsi acteurs de leur propre apprentissage.

Pour mettre en œuvre cette approche, les enseignants doivent sélectionner et préparer des ressources ou documents adaptés au niveau et aux besoins d'apprentissage des apprenants ; au contexte de la classe et aux objectifs d'enseignement (Luc Trouche, 2016). Ils doivent par la suite guider les apprenants dans l'utilisation de ces documents, en leur fournissant des consignes claires et en les aidant à développer leurs compétences pratiques et intellectuelles. Adler (*op.cit.*) propose d'utiliser les concepts de visibilité, d'invisibilité et de transparence pour aborder le rôle des ressources dans l'enseignement afin d'évaluer l'impact d'un ou des documents utilisés dans les activités de classe. A cet effet, une ressource est dite visible si l'attention des élèves est centrée sur celle-ci ; invisible lorsque la ressource bien que présente et potentiellement utilisable, est ignorée dans le contexte de la classe et transparente lorsqu'elle

est utilisée en respectant les objectifs d'apprentissage. L'ADD modélise les interactions des sujets avec les documents en leur disposition.

L'approche documentaire du didactique est convoquée dans cette étude pour souligner l'importance de l'intégration et de l'utilisation des ressources d'enseignement dans le processus d'enseignement-apprentissage de l'histoire ancienne, mais aussi sur la manière dont les enseignants en font usage dans leurs pratiques comme l'ont présenté Pia Torretton avec les outils numériques, Damien Heuzard avec le texte et Alexis Jaoul avec les images dans leurs recherches qui ont montré que l'utilisation des outils d'enseignement mentionnés lorsqu'ils sont utilisés de façon « document-problème » poussent les apprenants à construire des savoirs en classe d'histoire et à développer des compétences. Contrairement à ce qui se fait sur le terrain où une majeure partie des enseignants utilisent les outils d'enseignement à titre illustratif (Jadoulle, 1998) ce qui ne contribue pas à mettre en activité les apprenants et par conséquent, ne développe pas les compétences chez ceux-ci. Cette théorie dans notre étude cadre avec le modèle du « document-problème » pour permettre de mettre en activité les élèves et leur permettre de construire des savoirs historiques.

2.3.3. La théorie de l'intervention éducative

L'intervention éducative est une approche centrée sur l'action de l'enseignant orientée dans un rapport interactif vers un ou des sujets apprenants (Lenoir, 2009). Elle prend en compte l'agir, l'action de l'enseignant en interaction avec ses apprenants et la société. Yves Lenoir la définit comme « l'ensemble des actions finalisées, posées par un formateur en vue de poursuivre dans le contexte de l'institution scolaire, les objectifs éducatifs socialement déterminés, en mettant en place les conditions adéquates possibles pour favoriser la mise en œuvre par les élèves de processus d'apprentissage appropriés. ». Elle repose sur trois postulats qui reconnaissent que l'être humain est capable d'apprendre, de déterminer et de modifier ses attitudes et son comportement (Ghomsî Ninkam, s. d. p.270). Selon Fourz cité par Ghomsî Ninkam (*op.cit.*, p.272), intervenir dans le domaine éducatif serait avoir le désir d'influencer positivement les apprenants afin de les aider à se déterminer, à construire une identité, à changer, à se développer et à se transformer. D'où « la nécessité d'un recours à des pratiques enseignantes effectives et efficaces » Lenoir (2002). L'intervention éducation révèle une amélioration des pratiques enseignantes et encourage la prise en compte du contexte, de l'environnement, de la société dans laquelle le processus d'enseignement-apprentissage se déroule.

L'intervention éducation repose sur quatre modèles qui se distinguent à partir de : l'importance de l'activité pour l'enseignant ou pour l'élève ; la progression entre la transmission simple d'une connaissance par un agent et sa production par l'élève (Ghoms Ninkam, *op.cit.*, 275). Ces modèles sont :

Le MIE1 : L'hétérostructuration cognitive traditionnelle. Ici l'intervention éducative est conçue sur la base d'un enseignement de type transmission-réception, c'est-à-dire magistrocentré. L'apprentissage est exogène. Il repose sur l'émission de l'information par le maître et son apprentissage tel quel par l'élève. Le pôle dominant est celui de l'enseignant en tant que détenteur du savoir. L'élève n'a donc pas l'opportunité de construire ce savoir de manière autonome, puisqu'il est déjà préexistant, structuré et transmis par l'enseignant.

Le MIE2 : l'autostructuration cognitive. Dans ce cas, la construction du savoir n'est pas contrôlée par l'enseignant. L'élève est le seul maître de son apprentissage ou, autrement dit, l'intervention éducative n'est plus guidée par le savoir à enseigner, mais par le sujet qui apprend. L'apprentissage repose sur les pédagogies dites actives, non directives, se promenant au fil des intérêts divers de l'élève, le contexte d'apprentissage n'est pas imposé. Le pôle de l'élève a plus d'importance.

Le MIE3 : l'hétérostructuration cognitive coactive. Ici La pédagogie de la découverte, où le savoir préconstruit est dévoilé petit à petit par une séquentialité imposée et fixée à l'avance par l'enseignant. Il ne s'agit pas de construction autonome du savoir, mais plutôt d'une restructuration d'un savoir prédéterminé par l'enseignant. L'élève est un simple exécutant d'une tâche planifiée par l'enseignant. Ce modèle est une prolongation du MIE1 par la reconnaissance d'une place accrue de la responsabilité de l'élève dans son apprentissage.

Le MIE4 : l'interstructuration cognitive. La pédagogie interactive de la recherche. Ce modèle conçoit une interaction équilibrée entre l'élève, l'enseignant et la compétence à développer ou le contenu à construire. La structuration du savoir est régulée par l'enseignant et l'on n'attend plus seulement de l'élève qu'il reconstruise un savoir préétabli, mais bien qu'il construise son propre savoir. Ce modèle conçoit une interaction équilibrée entre l'élève, l'enseignant et la compétence à développer ou le contenu à construire.

L'intervention éducative est convoquée dans la présente étude dans la mesure où notre thème porte sur l'enseignement de l'histoire ancienne. Ainsi, cette théorie s'avère mieux appropriée pour évaluer les différentes méthodes d'enseignement pratiquées par les enseignants pendant les cours d'histoire ancienne et mieux juger l'action des enseignants en interaction avec leurs élèves.

2.4. VARIABLES DE L'ETUDE

Dans le cadre de notre travail nous avons à faire à deux types de variables :

- Variable indépendante : l'enseignement de l'histoire ancienne

Il s'agit ici de voir comment l'histoire ancienne est enseignée afin de développer l'esprit réflexif. Ceci concerne les méthodes dont la discussion, le travail en petits groupes, l'analyse de documents, l'exposé, le questionnement, le brainstorming et les ressources d'enseignement utilisées pendant les cours.

- Variable dépendante : le développement d'un esprit réflexif chez les apprenants en classe de seconde.

Elle concerne l'ensemble des aptitudes de l'esprit réflexif construites chez les élèves comme l'esprit critique, la pensée créative, Les habiletés métacognitives, les compétences argumentatives.

2.5. TABLEAU SYNOPTIQUE

Questions principale/secondaires	Objectifs principal/secondaires	Hypothèses principale/secondaires
Comment l'enseignement de l'histoire ancienne peut-il contribuer au développement de l'esprit réflexif chez les élèves en classe de seconde ?	Montrer que l'enseignement de l'histoire ancienne favorise le développement de l'esprit réflexif chez les élèves en classe de seconde.	L'enseignement de l'histoire ancienne favorise le développement de l'esprit réflexif chez les apprenants en classe de seconde.
QS1 : Quelles sont les différentes méthodes d'enseignement de l'histoire ancienne qui favorisent le développement d'un esprit réflexif chez les apprenants ?	OS1 : déterminer les méthodes d'enseignement de l'histoire ancienne qui favorisent le développement de l'esprit réflexif chez les apprenants.	HS1 : Les méthodes d'enseignement de l'histoire ancienne (les exposés, l'analyse des documents, les débats, le travail en groupe, la discussion, le questionnement, le brainstorming) permettent de développer un esprit réflexif chez les apprenants en classe de seconde.
QS2 : Quels sont les ressources d'enseignement de l'histoire ancienne qui développent un esprit réflexif chez les élèves ?	OS2 : identifier les ressources d'enseignement de l'histoire ancienne qui développent l'esprit réflexif chez élèves.	HS2 : L'utilisation des ressources comme les documents (écrits, les images et les outils numériques) dans l'enseignement de l'histoire ancienne en classe développent l'esprit réflexif chez les apprenants.

Variables indépendante / dépendante	Indicateurs	Indices
VI : enseignement de l'histoire ancienne	Les méthodes d'enseignement de l'histoire ancienne	<ul style="list-style-type: none"> - La discussion - Le travail en petits groupes - Les exposés - L'analyse des documents - Le questionnement - Le débat - Le brainstorming
	Les ressources d'enseignement de l'histoire ancienne	<ul style="list-style-type: none"> - Les outils numériques - Les documents écrits - Les images - Le manuel scolaire
VD : développement de l'esprit réflexif	Aptitudes de l'esprit réflexif développées chez les élèves	<ul style="list-style-type: none"> - L'esprit critique - La créativité - Les habiletés métacognitives - Les compétences argumentatives

CHAPITRE III: CADRE METHODOLOGIQUE

Ce chapitre expose la méthodologie utilisée dans cette étude. Il aborde le type de recherche, le site dans lequel elle a été menée, la population de l'étude, l'échantillon et la méthode d'échantillonnage utilisée pour le sélectionner, ainsi que les techniques de collecte des données. De plus, la description détaillée de l'instrument de collecte des données, sa validation, ainsi que la procédure de collecte des données sont présentées. Enfin, ce chapitre détaille la méthode d'analyse des données qui sera appliquée.

3.1. TYPE DE RECHERCHE

Cette recherche se base sur l'approche qualitative qui, selon Gaspard Claude (2019) « permet d'analyser et comprendre des phénomènes sociaux, éducatifs en mettant l'accent sur les significations, les expériences et les points de vue des participants ». En effet, cette recherche vise à comprendre en profondeur comment l'enseignement de l'histoire ancienne peut favoriser la construction d'un esprit réflexif chez les apprenants en classe de 2^{nde} ; elle s'inscrit donc dans une démarche compréhensible. La recherche qualitative dans ce cas nous permet d'explorer en détail cet aspect, en observant les enseignants sur les différentes méthodes et ressources d'enseignement pratiquées et utilisées en classe de 2^{nde} pour enseigner l'histoire ancienne, dans le but de développer un esprit réflexif chez les apprenants mais aussi en donnant la parole aux enseignants et aux élèves au travers des entretiens concernant les différents points abordés dans l'étude, afin de recueillir leurs points de vue. L'objectif d'une recherche qualitative n'est pas d'obtenir une quantité importante de données, mais d'obtenir des données de fond. Elle vise à recueillir des informations non chiffrées, essentiellement descriptives et détaillées dans le but de répondre à la problématique posée (Matthieu Gauthier, 2022). De ce fait, après avoir recueilli les données sur les méthodes et les ressources d'enseignement pratiquées et utilisées en classe de 2^{nde} par les enseignants dans le cadre de l'enseignement de l'histoire ancienne, il sera question de les analyser et interpréter afin de comprendre dans quelle mesure ils favorisent le développement d'un esprit réflexif chez les élèves.

3.2. SITE DE L'ETUDE

Le site de l'étude fait référence à l'endroit où se déroule une recherche scientifique ou une étude académique. Notre étude s'est déroulée au Lycée Bilingue d'Ekounou, établissement secondaire d'enseignement général situé dans la région du centre, département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé IVème. L'établissement abrite en son sein les sous-systèmes

éducatifs anglophone et francophone. Le sous-système anglophone a été établi en 2013 tandis que le sous-système francophone date de la création dudit établissement. Chacun de ces sous-systèmes est constitué du premier et du second cycle d'enseignement. Seules les classes de 2^{nde} ont été concernées par notre étude notamment les classes de 2^{nde} A4esp 1,2,3,4 et la 2^{nde} A4all 2.

3.3. POPULATION DE L'ETUDE

Il s'agit de l'ensemble complet des individus ou des éléments présentant les caractéristiques qui intéressent le chercheur.

3.3.1. Population cible

Elle peut être définie comme étant l'ensemble des sujets sur lesquels le chercheur entend mener son étude. Gareth Barnard (2024) la définit comme étant la population totale pour laquelle on a besoin de l'information. Dans le cadre de notre étude, il s'agit des enseignants d'histoire exerçant en classe de 2^{nde} et des élèves des classes de 2^{nde} du triangle national. Les enseignants dans la mesure où ils sont l'un des maillons clés du processus d'enseignement-apprentissage, ce sont eux qui enseignent l'histoire ancienne donc ils organisent les activités d'enseignement-apprentissage, font usage des méthodes et des outils d'enseignement. Les élèves parce qu'ils sont ceux sur qui doit être développé l'esprit réflexif.

3.3.2. Population accessible

C'est le sous-ensemble de la population cible (Gaspard Claude, *op.cit.*). En d'autres termes, il est question de la population à partir de laquelle le chercheur va mener son étude sur le terrain. Elle est constituée des enseignants d'histoire et des élèves des classes de 2^{nde} ayant accepté de participer à l'étude. Dans le contexte de cette étude, il s'agit des enseignants d'histoire officiant en classe de 2^{nde} et des élèves de la classe éponyme du Lycée Bilingue d'Ekounou. Plus précisément notre population accessible est formée de 10 enseignants représentant le nombre de classe de 2^{nde} que comptent l'établissement et leurs élèves.

3.4. ECHANTILLON ET METHODE D'ECHANTILLONNAGE

Pour mener à bien notre étude, il convient de choisir un certain nombre d'éléments représentatifs parmi tous les éléments possibles qui appartiennent à l'ensemble global concerné par la recherche, sur qui on effectuera les observations ou les entretiens semi-directifs pour

constituer les données. Pour ce faire, nous traitons ici de la technique d'échantillonnage utilisée, ainsi que la manière dont notre échantillon a été construit.

3.4.1. Technique d'échantillonnage

D'après Fortin cité par Menye (2018, p.64) « l'échantillonnage est le procédé par lequel un groupe de personne 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 ». Pour ce qui est de notre étude, la technique d'échantillonnage adoptée est l'échantillonnage orienté ou raisonné encore dit ciblé, qui consiste à sélectionner les participants considérés comme typique de la population cible. Elle est destinée à garantir la validité externe des résultats. Ce choix se justifie par le fait que nous avons pris en compte un certain nombre de critères. Ainsi, les conditions exigées pour les enseignants étaient qu'ils soient 1°) enseignants d'histoire au Lycée Bilingue d'Ekounou ; 2°) qu'ils officient en classe de 2^{nde} ; 3°) qu'ils aient fait une école de formation aux métiers de l'enseignement (ENS ou FSE) ; 4°) qu'ils acceptent et soient disposés à travailler avec nous. Quant aux élèves, la condition était qu'ils soient élèves en classe de 2^{nde} au Lycée Bilingue d'Ekounou assistant et participant régulièrement aux cours d'histoire et par ricochet au cours d'histoire ancienne.

3.4.2. Echantillon

Selon Tsala Tsala cité par Mbia Ndo (2018, p.58) « l'échantillon est une partie seulement du groupe au sujet duquel on doit se prononcer ». En d'autres mots, c'est un sous-groupe sélectionné de manière représentative de la population totale de l'étude. Il est utilisé pour mener la recherche afin d'obtenir des résultats qui peuvent être généralisés à l'ensemble de la population. Notre échantillon est composé de 05 enseignants à observer, 03 à interroger et de 10 élèves à interroger.

3.5. TECHNIQUES DE COLLECTE DES DONNEES

La collecte des données fut réalisée à l'aide de plusieurs techniques complémentaires permettant d'obtenir une compréhension approfondie et riche du sujet de recherche. Les techniques utilisées à cet effet sont :

3.5.1. La recherche documentaire

Faire une recherche c'est trouver des sources qui permettent la rédaction d'un travail de recherche. Ainsi la recherche documentaire englobe aussi la recherche bibliographique. Elle

permet alors de découvrir les ouvrages nécessaires ainsi que les publications permettant de mieux traiter le sujet. L'usage des sources écrites dans notre travail s'est fait grâce à une fouille de documents. Les documents utilisés sont constitués d'ouvrages généraux, d'articles, de mémoires, de dictionnaires spécialisés et de documents numériques ayant un rapport avec le thème de recherche de façon générale ou alors l'un des aspects de l'étude que nous traitons.

3.5.2. L'entretien semi-direct

L'entretien va nous permettre, après observation des situations enseignement-apprentissage, d'obtenir des informations orales auprès des enseignants et des élèves. L'entretien implique des interactions directes entre le chercheur que nous sommes et les participants. Il s'agit d'une conversation structurée au cours de laquelle le chercheur pose des questions ouvertes pour recueillir des informations (Gaspard Claude, *op.cit.*). Le type d'entretien retenu ici est l'entretien semi-directif, étant donné que nous avons élaboré un guide d'entretien en précisant les thèmes sur lesquels nous souhaitons recueillir les informations avec des questions ouvertes préparées, mais nous avons également la liberté d'explorer de nouveaux éléments qui émergent au cours de l'entretien. Ces questions sont introduites progressivement dans la discussion avec nos interlocuteurs pour solliciter leurs opinions. Cela permet d'avoir à la fois des réponses détaillées sur le sujet de recherche et des informations inattendues ou approfondies sur les aspects de la recherche.

3.5.3. L'observation non participante

L'observation est une technique de collecte de données qui permet d'avoir accès à des données qui ne sont pas accessibles par des entretiens. L'observation non participante est celle adoptée dans le cadre de ce travail, elle caractérise la situation où le chercheur ne participe pas aux activités observées (Gaspard Claude, *op.cit.*). A cet effet, nous avons observé les enseignants pendant leurs séances d'enseignement de l'histoire ancienne, sans y participer activement. Ce qui nous a servi à voir les différentes méthodes et outils d'enseignement utilisés en salle par les enseignants, pouvant encourager le développement de l'esprit réflexif chez les apprenants ainsi que les aptitudes de l'esprit réflexif construites chez les élèves. Ceci à partir d'une grille d'observation.

3.6. DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES

Un instrument de collecte des données est un outil utilisé pour recueillir des informations dans le cadre d'une recherche. Il est conçu pour obtenir des données précises et pertinentes par

rapport aux objectifs de la recherche. Concernant notre étude, ces instruments sont : la grille d'observation et le guide d'entretien.

3.6.1. La grille d'observation

Elle a été réalisée sur la base du cadre théorique qui présente d'une part les méthodes et les ressources d'enseignement de l'histoire ancienne et d'autre part, les aptitudes de l'esprit réflexif à observer chez les élèves. Notre grille d'observation des leçons est divisée en sous-thèmes, chaque sous-thème étant composé d'indicateurs qui à leurs niveaux sont formés d'indices. Elle se présente comme suit :

Sous-thème 1 : méthodes d'enseignements de l'histoire ancienne. L'objectif ici est de repérer les différentes méthodes d'enseignement pratiquées par les enseignants des classes de 2nde pour enseigner l'histoire ancienne et développer l'esprit réflexif chez les apprenants. Ses indicateurs sont la discussion (donner un sujet à discuter aux élèves, et définir l'objectif de la discussion, encourager les échanges entre élèves) ; le travail par petits groupes (division de la salle de classe en petits groupes pour effectuer une activité) ; les exposés (attribution des thèmes de recherche aux élèves) ; l'analyse des documents (Mise à la disposition des élèves, des documents à analyser généralement des documents de nature différente. Inviter les élèves à examiner attentivement, à en extraire les informations importantes) ; le questionnement (poser des questions-réponses aux élèves) ; le débat (diviser la classe en groupes opposés soutenant des positions antagonistes sur un sujet) ; le brainstorming (poser des questions de réflexion aux élèves et leur laisser le temps pour répondre).

Sous-thème 2 : les ressources d'enseignement de l'histoire ancienne. L'objectif ici est d'avoir connaissance des différents outils d'enseignement utilisés par les enseignants pendant les cours d'histoire ancienne afin de développer un esprit réflexif chez les apprenants. Avec pour indicateurs : les outils numériques (usage des supports d'activités numériques, diapositive) ; les documents écrits (usage des extraits de texte pendant les cours) ; les images (usage des photos, cartes, peintures, caricatures, gravures) ; le manuel scolaire (usage du manuel au programme).

Sous-thème 3 : développement des aptitudes de l'esprit critique. L'objectif à ce niveau est de voir les différentes compétences de l'esprit réflexif construites chez les enfants à travers l'enseignement de l'histoire ancienne. Il a comme indicateurs : faire preuve d'esprit critique (faire montre de réflexion, pouvoir critiquer, analyser et faire preuve de jugement par rapport aux informations reçues) ; faire preuve de créativité (concevoir des idées nouvelles et faire des

liens entre les notions étudiées) ; faire montre d'habilités métacognitives (capacité à remettre en cause ses connaissances, de confronter ses idées à celles de ses camarades et les remettre en question) ; faire montre de compétences argumentatives (Construire un point de vue sur un sujet en lien avec l'histoire ancienne et le défendre en argumentant et en appuyant avec des exemples concrets ou précis). Sont mis entre parenthèses les indices.

3.6.2. Les guides d'entretien

Dans le cadre de cette étude, nous avons élaboré deux guides d'entretien, un destiné aux enseignants et l'autre adressé aux élèves. S'agissant du guide d'entretien adressé aux enseignants, il repose sur deux thèmes majeurs constituant les deux parties de ce guide. La première partie, intitulée « Enseignement de l'histoire ancienne » s'intéresse à la manière dont les enseignants dispensent les cours d'histoire ancienne en classe de 2^{nde} et aux ressources qu'ils utilisent pour le faire à travers deux questions notamment : « comment enseignez-vous l'histoire ancienne ? », « Quelles sont les ressources d'enseignement que vous utilisez pour enseigner l'histoire ancienne ? ». La deuxième partie porte sur le « développement d'un esprit réflexif chez les élèves » a pour objectif principal de comprendre comment le développement d'un esprit chez les élèves peut se faire à travers l'enseignement de l'histoire ancienne. Elle comporte trois questions parmi lesquelles : « Qu'entendez-vous par esprit réflexif ? » cette question permet de connaître si les enseignants maîtrisent la notion d'esprit réflexif ; « Que faites-vous pour développer l'esprit réflexif chez les élèves à travers l'enseignement de l'histoire ancienne ? » permet de voir comment les enseignants s'y prennent pour construire l'esprit réflexif chez les apprenants ; « Quels sont les obstacles auxquels vous faites face dans le cadre de l'enseignement de l'histoire ancienne en rapport avec le développement de l'esprit réflexif chez les apprenants en classe de seconde ? » sert à savoir quelles sont les difficultés rencontrées par les enseignants lorsque ceux-ci cherchent à développer l'esprit réflexif chez leurs élèves à travers l'enseignement de l'histoire ancienne.

Concernant le guide d'entretien destiné aux élèves, il comporte cinq questions dont : « qu'entends-tu par esprit réflexif » nous permet de savoir si les élèves ont une connaissance sur la notion d'esprit réflexif ; « Comment les enseignants enseignent-ils l'histoire ancienne ? » vise à savoir du point de vue des élèves la façon dont les enseignants enseignent l'histoire ancienne ; « participes-tu souvent aux activités pendant les cours ? » nous renseigne sur la participation effective de l'élève oui ou non aux activités du cours ; « comment les enseignants font-ils pour développer l'esprit réflexif en vous ? » a pour but de nous renseigner sur les stratégies utilisées par les enseignants afin de développer l'esprit réflexif chez les élèves ; la

question « Comment les méthodes et les ressources d'enseignement utilisées par votre enseignant vous permettent de construire un esprit réflexif ? » permet de connaître la manière dont les méthodes et les outils d'enseignement développent l'esprit réflexif chez les élèves.

3.7. VALIDATION DE L'INSTRUMENT

La validation de l'instrument de collecte des données renvoie à un processus visant à évaluer et à garantir que l'outil utilisé pour recueillir les données est fiable, et précis (Gaspard Claude, *op.cit.*). Cela implique souvent des tests pilotes, des analyses de la cohérence interne du contenu, ainsi que des révisions pour assurer la qualité des données collectées.

Tout d'abord, la première étape de la validation et de la mise à l'essai de nos instruments de collecte de données qui sont la grille d'observation et les guides d'entretien, consistait à définir le but et la portée de la recherche. Cela signifie que nous avons d'abord au préalable déterminé le problème de notre étude, puis clarifié la question principale et les questions secondaires de recherche, les hypothèses, les objectifs. Ensuite, nous avons identifié la population cible, celle accessible et notre échantillon. Ainsi, en définissant et en clarifiant cet ensemble d'éléments de l'étude, nous avons pu aligner les instruments de collecte de données sur les objectifs de recherche et éviter de collecter des données non pertinentes et inappropriées à notre sujet d'étude.

Par la suite, nous avons effectué des tests pilotes qui impliquaient d'administrer nos outils de collecte de données à un petit échantillon de participants pour évaluer sa faisabilité, sa compréhension par les répondants et son efficacité avant de le déployer à l'ensemble de notre échantillon. Cela permet d'identifier et de résoudre les problèmes potentiels avant la collecte complète des données. A cet effet, nous avons administré nos outils de collecte des données notamment la grille d'observation à trois enseignants d'histoire en classe de 2^{nde} avec lesquels nous avons observé une séance de cours pour chacun afin de relever les insuffisances de notre grille. Les guides d'entretien quant à eux ont été testés sur les enseignants et les élèves. Concernant le guide d'entretien destiné aux enseignants, nous l'avons testé sur deux enseignants d'histoire en classe de 2^{nde} qui l'ont trouvé un peu long car composé de sept questions au départ par conséquent, ils ont suggéré de réduire les questions pour rendre le guide plus accessible et précis pour les enseignants et ont également recommandé d'éliminer la question « qu'est-ce que l'histoire ancienne ? », question jugée rebaisant et inutile à poser à un enseignant. En ce qui concerne le guide d'entretien réservé aux apprenants, il fut testé sur un groupe constitué de cinq apprenants. Tout au long de l'entretien nous avons observé la difficulté

de certain à pour répondre à certaines questions faute de compréhension par exemple « quelles sont les méthodes d'enseignement pratiquées par vos enseignants pendant les cours d'histoire ancienne ».

Enfin, après avoir procédé aux tests, nous avons réajusté nos outils de collecte des données en tenant compte des recommandations ou des suggestions faites lors du testing. En guise d'exemple nous avons réduit les questions qui devaient être posées aux enseignants de sept à cinq dans la grille d'entretien pour les rendre plus accessibles et précises. D'autres modifications y ont été apportées dans l'ensemble des outils de collecte des données avant validation.

3.8. PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES

La collecte des données de cette recherche s'est faite en deux étapes. La première étape concerne les observations, elles ont lieu pendant les mois de février et de mars. Au cours de cette étape, nous avons observé les 05 enseignants pendant leurs séances de cours d'histoire ancienne. Pour avoir le plus d'informations sur les différents aspects abordés dans notre étude, nous avons trouvé nécessaire d'observer, pour chaque enseignant, quatre séances de cours durant lesquelles nous avons pu recueillir les données relatives à notre sujet à l'aide de la grille d'observation. Pour ce faire, les observations se sont déroulées dans les salles de classe de 2nde A4esp 1, 2, 3,4 et la 2nde A4all 2. Il s'agissait d'examiner les différentes méthodes d'enseignement pratiquées par les enseignants en classe pour enseigner l'histoire ancienne, parmi lesquelles : la discussion, le travail par petits groupes, les exposés, l'analyse des documents, le questionnement, le débat, et le brainstorming. En cas d'usage d'une de ces méthodes par un enseignant, celle-ci est directement cochée sur notre grille. De plus, les ressources d'enseignement utilisées en salle par les enseignants notamment les outils numériques, les documents écrits, les images, le manuel scolaire ont été observés. Ainsi que les aptitudes de l'esprit réflexif développées chez les apprenants à l'instar de l'esprit critique, la créativité, les habiletés métacognitives et les compétences argumentatives y ont été également observées. Chaque élément observé était coché.

La seconde étape implique les entretiens semi-directifs effectués d'une part avec les enseignants et l'autre part avec les élèves. S'agissant des entretiens avec les enseignants, ils ont lieu après la phase des observations. Seuls 03 enseignants se sont montrés favorables à répondre à nos questions. Les échanges se sont faits de manière individuelle avec l'appui du guide d'entretien ayant des questions préalablement établies. Les enseignants étaient invités à se prononcer sur les différentes questions posées en donnant leurs points de vue sur celles-ci. Pour

ce qui est des entretiens avec les élèves contrairement à ceux des enseignants, nous avons opté pour le « focus-group » qui implique la réunion d'un petit groupe de personnes partageant des caractéristiques communes afin de discuter d'un sujet spécifique sous la direction d'un modérateur. En effet, les échanges avec les élèves se sont faites en petit groupe de 05 élèves tous en classe de 2nde et issus des mêmes salles de classe. Le groupe 1 constitué des élèves de 2nde A4esp1 et le groupe 2 des élèves de 2nde A4esp 2. La participation des élèves étaient volontaires. Les élèves étaient appelés à répondre à des questions ouvertes leur permettant de donner leurs points de vue sur la façon dont l'enseignement de l'histoire ancienne contribue à développer en eux l'esprit réflexif à partir des méthodes et des outils d'enseignements pratiquées et utilisés par leurs enseignants. La réponse aux questions se faisait à tour de rôle afin que chacun puisse parler et développer son avis. En cas d'incompréhension d'une question par un élève ou l'ensemble du groupe celle-ci était reformulée par le chercheur que nous sommes. Nous notons que les entretiens avec les enseignants ont eu lieu en fin du mois de mars et ceux avec les élèves se sont déroulés en début mai. Au total, nous avons effectué trois entretiens avec les enseignants et deux avec les élèves répartis en deux groupes de cinq membres.

3.9. METHODE D'ANALYSE DES DONNEES : L'ANALYSE THEMATIQUE

L'analyse des données fait référence au processus de transformation, d'organisation et d'examen des données brutes afin d'extraire des informations significatives et de dégager des conclusions. Alors dans le cadre de cette étude, afin d'analyser les données recueillies sur le terrain nous avons établi une grille d'analyse et transcrit les données orales collectées.

3.9.1. La grille d'analyse des données

La grille d'analyse est « un système de codage constitué de critères selon lesquels le corpus va être analysé, chaque critère est décliné en observables lus indicateurs qui permettent d'identifier sa présence ou son absence. » Catroux (2008, p.160). Elle nous permet de structurer les observations. Cette grille est conçue en fonction de la grille de la grille d'observation de départ utilisée en salle lors de l'observation des enseignants. Son utilisation permet d'assurer une analyse systématique et rigoureuse des observations, facilitant ainsi l'interprétation des résultats. C'est un récapitulatif général des données recueillies durant les séances de cours des différents enseignants échantillons de l'étude. Elle est divisée en sous-thèmes, répartis en indicateurs constitués d'indices, ainsi que des cases représentant les différents enseignants,

désignés par les indices E1, E2, E3, E4, et E5. Ce qui nous permet de comparer les résultats des enseignants et faire un examen thématique et global des résultats.

3.9.2. La transcription

Elle consiste à convertir les données orales en texte écrit. Cela implique de retranscrire fidèlement les dialogues ou les commentaires. Elle sera utilisée dans cette recherche pour analyser les entretiens semi-directifs effectués avec les enseignants et les élèves. Ainsi, nous allons transcrire les réponses des enseignants et des élèves au sujet des différentes questions posées afin de mieux les analyser.

Dans le contexte de notre recherche, l'analyse thématique consiste à identifier, à examiner et à interpréter les données recueillies en fonctions des thèmes ou des sous thèmes abordés dans notre étude. Elle sert à explorer en profondeur les attitudes des élèves et les perceptions des enseignants concernant l'enseignement de l'histoire ancienne et le développement d'esprit réflexif. Elle est utilisée ici pour analyser les réponses des enseignants à des questions ouvertes sur les méthodes d'enseignants pratiquées et les ressources utilisées pour promouvoir l'esprit réflexif chez les élèves. De plus, elle tient compte des réponses des élèves concernant la façon dont ces méthodes et ressources d'enseignement contribuent à construire un esprit réflexif en eux. Il s'agit alors de classer les propos de chaque répondant au regard des sous thèmes élaborés, lesquels sont en relation au questionnaire qui nous mobilise dans l'étude.

CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Dans ce chapitre, nous mettons en lumière les résultats de notre étude à travers une présentation détaillée et une analyse approfondie des données collectées au cours de nos observations et des entretiens effectués sur le terrain. L'étude a été réalisée auprès de 05 enseignants d'histoire officiant en classe de 2nde du lycée bilingue d'Ekounou, ayant des profils professionnels similaires. En effet, nos 05 enseignants sont des professeurs de lycées d'enseignement secondaire général (PLEG), cumulant à leur actif plus de 12 ans d'expérience professionnelle avec une moyenne d'enseignement en classe de 2nde d'une année sur deux. Dans notre travail, les enseignants seront représentés par les indices E1, E2, E3, E4 E5. Concernant les entretiens, ils ont été réalisés auprès de 03 enseignants et de 10 élèves répartis en deux groupes. Nous abordons en première partie de ce chapitre la présentation et l'analyse thématique des résultats de la grille d'observation, en deuxième partie la présentation et l'analyse des résultats des entretiens, et en troisième partie la vérification des hypothèses.

4.1. PRESENTATION ET ANALYSE THEMATIQUE DES RESULTATS DE LA GRILLE D'OBSERVATION

Dans cette partie, nous présentons les résultats des données concernant d'une part les méthodes d'enseignement de l'histoire ancienne employées par les enseignants en classe, ensuite les ressources d'enseignement utilisées en salle et enfin, les aptitudes de l'esprit réflexif développées chez les élèves.

4.1.1. Présentation et analyse des résultats sur les méthodes d'enseignement de l'histoire ancienne observées

Les méthodes d'enseignement de l'histoire ancienne dans nos observations étaient centrées sur la discussion, le travail en petits groupes, les exposés, l'analyse des documents, le questionnement, le débat et le brainstorming.

- La discussion

C'est une méthode d'enseignement qui encourage les élèves à exprimer leurs idées et opinions sur un sujet donné. Les élèves sont appelés à partager leurs connaissances, à poser des questions et à débattre sur des points de vue différents. Dans la discussion, toute la classe ou un petit groupe intervient ou réagit sur le sujet donné par l'enseignant. Ici, il est attendu de

l'enseignant de donner le sujet à discuter, de définir l'objectif de la discussion et d'encadrer les interventions des apprenants. Durant nos observations, seuls les enseignants E3 et E4 ont pu pratiquer cette méthode.

E3 lors de son cours sur la leçon 12 du programme intitulée « la chine des Song » a donné le sujet de réflexion ci-suit aux élèves : pensez-vous que les inventions chinoises de l'époque des Song sont-elles toujours d'actualité de nos jours ? Le sujet avec pour objectif de montrer l'importance ou non de ces inventions dans notre société actuelle. Ici toute la classe est appelée à réagir sur le sujet, les intervenants devaient justifier leurs réponses. Mais seuls quelques élèves ont eu à donner leurs points de vue volontairement. En voici quelques réponses : « Je pense que certaines inventions restent toujours d'actualité de nos jours comme les billets de banque qui sont encore utilisés jusqu'à présent pour les échanges, les achats, bref presque dans tous les domaines de la vie quotidienne » ; « pour moi une invention telle que la boussole n'est plus d'actualité car, de nos jours on utilise déjà d'autres moyens comme le GPS pour s'orienter, qui sont plus précis que la boussole ». Et à la fin de l'exercice l'enseignant a procédé à une synthèse des réponses des élèves.

Du côté de E4, la discussion s'est faite durant le cours sur « le royaume du Congo » durant lequel l'enseignant a noté au tableau la question suivante : un chef doit-il être autoritaire dans sa gouvernance ? Contrairement à E3 qui a donné la possibilité à toute la classe de réagir, ici l'enseignant a sélectionné un groupe d'élèves pour répondre à cette question. L'objectif de ce sujet était de voir comment les élèves conçoivent une autorité. Voici présentées quelques réponses des élèves : « Un chef, de mon point de vue, ne doit pas être autoritaire. [Pourquoi ? Dit l'enseignant]. Parce qu'il doit permettre à ses sujets de pouvoir s'exprimer sans avoir peur d'être réprimandés. Encore que, plus le chef est autoritaire plus il y'a de possibilités d'avoir des rebellions ceci s'est observé avec l'empire de MALI où Soumagourou a poussé Soudjata Keita à la révolte à cause de sa gouvernance autoritaire » ; « moi je trouve que le chef doit être à la fois autoritaire et ouvert. [Expliquez-vous dit l'enseignant]. Ouvert parce qu'il doit écouter son peuple, connaître quels sont ces besoins, quels sont leurs problèmes, ce qui le rapprochera un peu du peuple. Et autoritaire pour pouvoir s'imposer et pour faire un peu peur, dans le sens qui doit veiller à l'application et au respect des lois ». A la fin des interventions des élèves, l'enseignant a résumé les différentes réponses.

- **Le travail par petits groupes**

C'est une méthode qui consiste à mettre les apprenants en groupes selon les tâches à effectuer afin qu'ils fassent ensemble un travail pendant un temps limité dans le but d'aboutir à une réalisation collective ou commune. Ici, il est attendu de l'enseignant de former les différents groupes et d'attribuer à chaque membre sa responsabilité ; de donner une tâche à faire à chaque groupe ou une tâche collective à tous les groupes ; de fixer une limite de temps pour la tâche à accomplir et enfin vérifier le compte rendu des travaux de groupe.

Cette méthode a été constatée chez les enseignants E2, E3 et E4 qui l'ont pratiquée. Pour ce qui est de E2, lors du travail dirigé titré « organisations socio-politiques de sociétés traditionnelles locales : cas du royaume Bamoun et les Fang-béti » a divisé la salle en petits groupes de 06 élèves et a attribué à chaque groupe une tâche spécifique en se servant des documents donnés à l'avance aux élèves. Ainsi, le groupe 1 devait donner l'idée générale de l'ensemble des documents ; le groupe 2 devait expliquer les différentes images ; le groupe 3 devait localiser le peuple Bamoun ; le groupe 4 avait pour tâche de situer les fang-béti ; le groupe 5 devait présenter la nature des différents documents ; le groupe 6 devait présenter les origines des peuples Bamoun et Fang-béti ; le groupe 7 avait pour travail de présenter la structure politique du royaume Bamoun et celle des Fang-béti ; le groupe 8 devait faire une analyse comparative des structures politiques du Royaume Bamoun et Fang-béti ; le groupe 9 devait présenter l'organisation socio-politique des Bamouns et celle des fang-béti. Le travail devait se faire sur une durée de 15min. A la fin de l'exercice, les travaux de chaque groupe ont été portés au tableau, puis corrigés et résumés par l'enseignant.

Quant à E3, elle a divisé la classe en 04 groupes représentant les 04 rangées, lors de son cours portant sur « le royaume du Benin ». Toujours sur la base des documents remis aux élèves au préalable, l'enseignant a donné une tâche commune à tous les différents groupes. Ainsi, le travail consistait à présenter les documents (nature et idée générale) ; localiser le royaume du Benin ; présenter son organisation socio-politique, économique et culturelle. Chaque groupe était invité à produire son travail sur une durée de 20min. A la fin du travail, les réponses des différents groupes ont été présentées oralement, puis confrontées avant la correction de l'enseignant.

Du côté de E5, le travail de groupe s'est fait à la suite de la répartition des élèves en groupe de 10 membres. Le travail à faire était commun à l'ensemble des groupes, la tâche était de « faire une étude comparative des civilisations précolombiennes » sur une durée de 20min.

Par la suite, le travail de chaque groupe a été reporté au tableau pour une confrontation avec les travaux des autres groupes et puis s'en est suivi le recentrage de l'enseignant.

- **L'exposé**

L'exposé est une méthode qui consiste à exposer oralement un contenu structuré et logique à un public. On fait un apport d'information dans un temps réduit. Il s'agit d'une présentation argumentée qui vise à transmettre des connaissances et à informer sur un sujet donné les auditeurs. Le rôle de l'enseignant ici est de distribuer les thèmes de recherche aux élèves et de donner le temps imparti pour les traiter et le ramener. Il a le libre choix de former les groupes ou de laisser les élèves le faire par affinité. Cette méthode a été identifiée chez les enseignants E1, E3 et E5. En effet, ces enseignants ont remis des thèmes d'exposé à leurs élèves, en leur laissant la liberté de se regrouper par affinité. Le travail s'est fait sur une durée d'une semaine. Pour ce qui est de la correction des travaux, elle fut similaire d'un enseignant à l'autre. En réalité, lors des séances de correction des exposés, chaque groupe était appelé à présenter le résultat de ses recherches oralement devant leurs camarades à qui les enseignants autorisaient à poser des questions aux exposants pour avoir plus d'éclaircis de leur part ou pour les aider. L'enseignant de son côté pose aussi des questions et apporte des ajouts aux travaux présentés. Exemples de quelques thèmes d'exposé donnés aux élèves : organisations politico-administrative, économique et socio-culturel de la chine des Song ; les grandes inventions chinoises ; la religion sous la dynastie Song en chine ; la civilisation Inca ; la civilisation Maya ; la civilisation Aztèque ; les pratiques religieuses en Amérique précolombienne.

- **L'analyse des documents**

C'est une méthode consiste à donner aux élèves des documents historiques tels que des textes, des images, des cartes et bien d'autres que les élèves sont invités à examiner attentivement, à en extraire les informations importantes et à les interpréter. Au cours de l'analyse des documents, il doit être observé de l'enseignant la mise à la disposition des documents à analyser aux élèves, généralement des documents de nature différente. Le travail peut se faire de manière individuelle ou en petits groupes. Nos 05 enseignants l'ont tous pratiqué.

E1 lors de son cours sur « l'Europe féodale » a pratiqué l'analyse de documents. Elle s'est faite à partir de 03 documents de même nature (le texte). Il était question pour les élèves de : donner l'idée générale des documents, de donner leurs sources, d'expliquer féodalité, de

montrer les liens entre seigneurs et vassaux et de présenter les avantages de la féodalité et ses inconvénients. A la fin de l'analyse, les élèves ont pu donner les réponses à chaque question.

E2 durant la même leçon a reparti sa salle en petits groupes de 08 élèves. Dans ce cas l'analyse des documents s'est effectuée avec la remise des documents hétérogènes constitués à la fois de textes et d'une carte. Il a été demandé aux élèves de localiser l'Europe féodale sur la carte, de donner la nature des documents et leur idée générale et de faire un résumé de 05 lignes de l'étude des documents. La présentation des travaux s'est déroulée au tableau dans le but de comparer les différents résultats et d'apporter la correction.

E3 a également pratiqué l'analyse de documents toujours sur la même leçon en donnant aux apprenants un ensemble de 06 documents constitués de textes, d'une frise chronologique et d'une carte. La consigne de travail consistait à présenter les documents ; à situer l'Europe féodale dans le temps et l'espace ; à expliquer ce que c'est que la féodalité ; à présenter les acteurs impliqués et leurs rôles. Les élèves ont fait leurs travaux en groupe par banc de 02 élèves. Le compte rendu des travaux fut restitué de manière orale et puis corrigé.

E4 a juste présenté une image aux élèves et leur a demandé de l'expliquer ce qui a été fait par une minorité des élèves.

E5, quant à elle, a proposé un ensemble de 02 documents à examiner composer d'un texte et d'une carte aux élèves, avec pour consigne de délimiter la Chine de la dynastie Song et de présenter les différentes inventions chinoises à cette ère. Effectivement le travail a été fait par les élèves, puis confronté afin d'être corrigé.

- **Le questionnement**

C'est une méthode qui consiste à poser des questions successivement et nombreuses aux apprenants, questions auxquelles ils doivent répondre. Il se caractérise par le jeu de questions-réponses. Dans ce cas, il devrait être observé lors des séances de cours de la part de l'enseignant de poser des questions aux apprenants. Durant nos observations les 05 enseignants ont pratiqué cette méthode. Voici quelques exemples de questions posées aux élèves et leurs réponses : qui a découvert l'Amérique ? « Christophe Colombe » ; en quelle année a été découvert l'Amérique ? « 1492 » ; dans quel continent se trouve la chine ? « L'Asie » ; comment appelle-t-on le chef chez les bétis ? « Nkukuma » ; dans quelle partie de l'Afrique se trouve le Bénin ? « L'Afrique de l'ouest » ; quel titre portait le roi du Kongo ? « Mani Kongo ».

- **Le débat**

C'est une méthode qui consiste à confronter différentes opinions, idées ou arguments sur un sujet donné. A ce niveau, il était attendu des enseignants de répartir leurs classes en 02 groupes opposés soutenant des positions antagonistes sur un sujet donné. Tout au long de notre observation aucun des 05 enseignants ne l'a pratiqué.

- **Le brainstorming**

Le brainstorming consiste à poser des questions de réflexion aux élèves. Les enseignants devaient poser des questions à réflexions aux élèves et leur accorder un temps de réflexion. Cette méthode a été pratiquée par les 5 enseignants. Parmi les questions posées aux élèves nous avons retenu quelques-unes avec les réponses des apprenants à l'instar de :

E1 : quelle différence faites-vous entre un empire et un royaume ? « Un royaume est généralement plus petit en terme de territoire et de population, avec un souverain régnant sur un seul territoire, par contre qu'un empire englobe plusieurs royaumes ou territoires » ; « le royaume est dirigé par un roi ou une reine et le pouvoir est héréditaire, or l'empire est dirigé par un empereur qui établit sa domination par la conquête et l'expansion territoriale »

E2 : l'introduction du christianisme comme religion a-t-elle été un plus ou un problème pour le royaume du Kongo ? [Aucune réponse de la part des élèves]

E3 : sur quoi reposait l'économie du royaume du Mali ? « L'économie du royaume du Mali reposait sur le commerce transsaharien, le royaume tirait d'importants revenus des impôts payés par les marchands et les marchandises passant par son territoire » ; « l'économie du royaume du Mali reposait sur l'agriculture, l'élevage et le commerce ».

E4 : qu'est-ce qu'une société patriarcale avec des exemples ? « Une société patriarcale est une société où les hommes occupent une position de pouvoir et de domination, ils prennent pratiquement toutes les décisions et contrôlent les institutions de la société. Exemple les bamiléks » ; « c'est une société où la transmission du nom de famille, les biens se fait à travers la lignée masculine. Comme exemple on a les Bétis » ; « c'est une société où la succession est basée sur la lignée paternelle. Exemple chez nous les Bassa ».

E5 : la société pygmée est-elle patriarcale ? « La société pygmée à mon avis est patriarcale parce que c'est l'homme qui est le chef de famille » ; « oui parce que c'est le nom de la famille du père qui est porté par les enfants et non celui de la femme »

➤ Analyse

A l'observation des méthodes d'enseignement de l'histoire ancienne pratiquées par les enseignants en classe de 2^{nde} observées en salle. Nous constatons que : La discussion a été pratiquée par 02 enseignants sur 05, ce qui représente 40% des enseignants observés. Cela s'explique par les effectifs pléthoriques des salles de classe ainsi que le temps réduit consacré à l'enseignement de l'histoire, qui ne permettent pas à certains enseignants d'exploiter cette méthode. A cela s'ajoute le manque de volonté de certains d'entre eux à pratiquer la discussion. Le travail par petits groupes a été effectué par 03 enseignantes, ceci représente 60% des enseignants observés. Les exposés ont également été pratiqués par 03 enseignants, ce qui représente 60% des enseignants observés. Les enseignants n'ayant pas pratiqué le travail par petits groupes ni les exposés l'expliquent par le manque de temps, car ces exercices prennent beaucoup de temps. Or, le temps consacré à l'enseignement de l'histoire est réduit, et le manque d'initiative de la majorité des élèves à participer activement aux activités de cours ne favorise pas la pratique de ces méthodes. Nous ajouterons également le manque de manuels scolaires au programme en histoire en classe de 2^{nde}, qui crée des difficultés pour avoir les ressources nécessaires à l'étude. En effet, le manuel scolaire propose souvent des textes historiques détaillés sur les faits ou les événements étudiés, des questions de réflexion, des schémas qui encouragent l'apprentissage actif. Sans ces ressources, il est plus difficile pour les élèves de s'engager, ce qui constitue un obstacle à la pratique du travail en petits groupes et les exposés.

Quant à l'analyse de documents, les 05 enseignants en ont fait usage soit 100% des enseignants observés. En ce qui concerne le questionnement, les 05 enseignants l'ont pratiqué soit également 100% des enseignants observés. Le brainstorming a été pratiqué par tous les enseignants soit 100% des enseignants observés.

Concernant le débat, aucun des enseignants observés ne l'a pratiqué, ce qui représente 0%. La non-pratique du débat peut s'expliquer par le fait que les enseignants observés n'ont pas reçu une formation appropriée dans ce domaine. En effet, sans une formation adéquate, les enseignants peuvent ne pas maîtriser les techniques et les stratégies nécessaires pour animer un débat surtout lorsqu'on sait que les débats en salle de classe nécessitent une gestion habile des interactions entre élèves, un enseignant non formé peut avoir du mal à modérer les échanges, qui peut conduire à un environnement peu propice à l'apprentissage. A cela s'ajoute l'effectif pléthorique des salles de classe qui n'encourage ni ne facilite la pratique de cette méthode dans la mesure où, avec un grand nombre d'élèves, le temps imparti pour le débat est limité. Il devient difficile de donner la parole à tous ceux qui souhaitent s'exprimer, ce qui peut décourager certains élèves. En outre, les échanges deviennent plus difficiles à gérer, avec des interruptions

fréquentes. La dynamique du débat est perturbée, ce qui réduit son efficacité. De plus, les enseignants peuvent avoir du mal à gérer les conflits qui peuvent surgir dans un groupe, ce qui peut déstabiliser le débat et empêcher une discussion saine.

Par conséquent, l'analyse de documents et le questionnement sont des méthodes utilisées par tous les enseignants observés. Cela dénote une importance accordée à l'interaction et à l'étude des sources dans l'enseignement de l'histoire ancienne. Le brainstorming est également une méthode largement utilisée, ce qui suggère un intérêt pour la génération d'idées et la participation active des élèves. La discussion, le travail par petits groupes et les exposés sont moins fréquents, mais toujours utilisés par une partie des enseignants, indiquant la volonté des enseignants à vouloir favoriser le travail en équipe et les échanges d'idées entre les élèves. En revanche, le débat n'est pas pratiqué par les enseignants observés. En résumé, les résultats montrent une variété d'approches pédagogiques utilisées par les enseignants pour enseigner l'histoire ancienne, avec des points forts dans l'analyse des documents, le questionnement et le brainstorming et moins sur la discussion, les exposés, et le travail en petits groupes.

4.1.2. Présentation et analyse des résultats sur les ressources d'enseignement de l'histoire ancienne observés

Les ressources d'enseignement observées étaient centrées sur l'utilisation des ressources numériques, des documents écrits, des images, le manuel scolaire.

- Les ressources numériques

Il était question d'observer les différentes ressources numériques utilisées par les enseignants durant leurs leçons tels que les supports d'activité, les diapositives. A l'issue de notre étude aucun des 5 enseignants n'en a fait usage.

- Les documents écrits

Il était attendu des enseignants de faire usage des extraits de texte durant leur cours. Ces extraits de texte pouvaient être les récits historiques, des travaux scientifiques et bien d'autres. Le document écrit a été utilisé par les 5 enseignants.

- Les images

Les images comme ressources d'enseignement englobent les gravures, les peintures, les caricatures, les photos, et les cartes. Seuls 03 enseignants en ont fait usage pendant leurs cours. Il s'agit des enseignants E3, E4, et E5.

- **Le manuel scolaire**

Il s'agit du livre au programme en classe de 2nde. Il était attendu des enseignants d'en faire usage en salle. Au cours de notre observation, aucun des enseignants n'en a fait usage.

➤ **Analyse**

Ces résultats issus des observations indiquent les enseignants d'histoire ancienne utilisent principalement des documents écrits et des images dans leur enseignement. Les documents écrits ont été utilisés par tous les enseignants, ce qui suggère qu'ils sont considérés comme une ressource essentielles pour enseigner l'histoire ancienne. Les images ont été utilisées par une majorité d'enseignants (03 sur 05), ce qui indique qu'elles sont également considérées comme une ressource pédagogique non négligeable pour enseigner de l'histoire ancienne. La non utilisation des outils numériques par les enseignants suggère qu'ils ne sont pas encore largement adoptés dans l'enseignement de l'histoire ancienne au Cameroun. Le manque d'utilisation du manuel scolaire s'explique par l'absence d'un livre d'histoire au programme en classe de 2nde.

4.1.3. Présentation des résultats sur les aptitudes de l'esprit réflexif développées chez les apprenants observés

Les résultats que nous présentons ici ont été recueillis sur la base d'une grille d'observation qui elle-même repose sur un cadre théorique. Ce cadre théorique a retenu comme aptitudes de l'esprit réflexif : l'esprit critique, la créativité, les habiletés métacognitives, les compétences argumentatives, autour desquelles le développement de l'esprit réflexif s'articule selon Richard Pallascio et Louise Lafortune (2002).

- **L'esprit critique**

Pour définir l'esprit critique, nous allons nous référer à des auteurs tels que Lipman (1988, p.39) pour qui l'esprit critique est « une pensée responsable qui encourage le bon jugement parce qu'elle s'impose des critères, est autocorrective et sensible au contexte ». Pascarella et Terenzini (1991, p.118), le considèrent comme « l'aptitude de l'individu à interpréter, évaluer et porter des jugements informés à propos de l'adéquation d'arguments, de données et de conclusions ». Dans le domaine de l'enseignement, Cleyet-Marrel (2020, p.23), le définit comme étant « la capacité de juger de l'élève pour l'amener à tenir compte des faits, à faire la part de ses émotions, à recourir à l'argumentation logique, à relativiser ses conclusions

en fonction du contexte, à faire une place au doute et à renoncer aux idées arrêtées ». Ainsi, pour pouvoir utiliser leur esprit critique, les élèves doivent être habitués à réfléchir, à construire des raisonnements de manière régulière. De Vecchi (2015, p.22) met en avant que l'esprit critique passe par l'action de « soumettre l'information reçue à la critique » et « accepter l'erreur en passant de l'affirmation au doute » jusqu'à « accepter de revisiter certaines de ses opinions et croyances » et « éprouver le besoin d'argumenter, savoir trouver le besoin d'argumenter, savoir trouver des arguments, chercher à approfondir ». L'esprit critique repose sur des capacités cognitives et des attitudes. Les habiletés cognitives se présentent ainsi : évaluer la crédibilité des sources, bien comprendre ou définir les termes en question, appréhender les points de vue divergents, observer ou rechercher de nouvelles informations, discuter et dialoguer ou approfondir une question et obtenir des points de vue supplémentaires, analyser les arguments, analyser, comparer et synthétiser l'information. Quant aux attitudes en voici quelques-unes : manifester un esprit ouvert aux différents points de vue et aux informations divergentes ou contradictoires ; tolérer le doute, remettre en question son propre point de vue comme ceux des autres de manière impartiale et intègre. Il aboutit à la formation d'un jugement et vise à résoudre un ou des problèmes. C'est également un état d'esprit qui met en avant une démarche de réflexion, de remise en question et de questionnement permanent de l'information dans le but de prendre des décisions les plus abouties et les plus raisonnables possibles en fonction des arguments qui se présentent à nous dans une situation donnée. Par conséquent, il était attendu des élèves de faire montre de réflexion, de pouvoir critiquer, analyser et faire preuve de jugement par rapport aux informations reçues ou aux documents étudiés en salle.

Les élèves des différents enseignants observés ont fait preuve d'esprit critique lors des activités d'enseignants proposés en salle. Cela s'est observé lors de l'analyse des documents où chacun des enseignants a proposé aux élèves une série de documents à examiner. Ils sont parvenus à analyser, critiquer et interpréter les documents étudiés. Voici quelques exemples :

E1 lors de son cours sur « l'Europe féodale » a procédé par l'analyse de documents. Elle s'est faite à partir de 03 documents de même nature (le texte). Il était question pour les élèves de : donner l'idée générale des documents, donner leurs sources, expliquer féodalité, montrer les liens entre seigneurs et vassaux et à la fin de présenter les avantages de la féodalité et ses inconvénients. A la fin de l'analyse, les élèves ont pu donner les réponses à chaque question. [Les documents parlent de la féodalité en Europe, qui est une sorte de mode de gouvernance politique et sociale basé sur les relations de vassalité et de suzeraineté, il admettait deux

principaux acteurs les seigneurs et les vassaux. Les seigneurs accordaient des terres ou des fiefs aux vassaux, en retour ceux-ci lui devaient loyauté]

E2 durant la même leçon. Dans ce cas l'analyse des documents s'est effectuée avec la remise des documents constitués à la fois de textes et d'une carte. Il a été demandé aux élèves de localiser l'Europe féodale sur la carte, de donner la nature des documents et leur idée générale et de faire un résumé de 05 lignes de l'étude des documents. [L'Europe féodale dans ces documents fut l'Espagne, la Hollande, la France, l'Italie et le Royaume Uni. Les documents en notre possession sont des textes et une carte, de manière générale les documents traitent de la féodalité en Europe. Résumé : la féodalité est un système politique développé en Europe notamment dans des pays comme l'Espagne, l'Italie, la France et la Hollande. Ici, le peuple était soumis à l'autorité d'un seigneur qui déléguait ses terres à ses vassaux qui lui devaient loyauté]

E3 a également pratiqué l'analyse de documents toujours sur la même leçon en donnant aux apprenants un ensemble de 06 documents constitués de textes, d'une frise chronologique et d'une carte. La consigne de travail consistait à présenter les documents ; à situer la féodalité dans le temps et l'espace ; à expliquer ce que c'est que la féodalité ; à présenter les acteurs impliqués et leurs rôles. Le compte rendu des travaux fut restitué de manière orale. [La féodalité s'est développée à partir 9^{ème} siècle jusqu'au 15^{ème} siècle. Elle a été présente en Europe principalement en France, en Allemagne, en Italie. La féodalité était un système médiéval de relations sociales et économiques basé sur des obligations mutuelles. Elle impliquait les seigneurs qui mettaient à la disposition de leurs vassaux de vastes terres, en retour les vassaux offraient leur soutien et protection aux seigneurs]

E4 a juste présenté une image aux élèves et leur a demandé de l'expliquer. Ce qui a été fait par une minorité d'élèves. [Cette image présente un roi (seigneur) qui confie ses territoires (terres) à un ensemble d'hommes (vassaux) qui lui jurent protection et loyauté]

E5 quant à elle a proposé un ensemble de 02 documents à examiner composés d'un texte et d'une carte aux élèves, avec pour consigne de délimiter la Chine de la dynastie Song et de présenter les différentes inventions chinoises à cette ère. Effectivement le travail a été fait par les élèves : [la Chine de la dynastie des Song était limitée par l'Inde, la Mongolie, l'URSS, le Japon. Les différentes inventions à cette époque sont la boussole, la poudre à canon, les pièces de monnaie]

A l'observation, nous constatons que les élèves ont pu montrer un esprit réflexif en analysant, en interrogeant et en interprétant les documents étudiés en salle et en critiquant de nombreuses informations lors de la correction des travaux de leurs camarades faisant appel à

leurs réflexions. Ce qui leur a permis d'avoir une compréhension plus approfondie des documents étudiés mais aussi de s'enrichir en nouvelles connaissances concernant les notions d'histoire ancienne étudiées.

- **La créativité**

La créativité est un processus qui consiste à proposer quelque chose de nouveau, à examiner un problème sous un angle nouveau et à trouver une solution innovante. Elle constitue la capacité de générer des idées alternatives à un niveau cognitif. C'est dans ce sens que Todd Lubart cité par Véronique Garczeynska (2020) affirme que, la créativité est « la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste ». C'est une capacité à poser de nouvelles questions, à proposer de nouvelles solutions, de nouvelles visions. Pour Lalindri (2021), « la pensée créative n'est pas forcément le fait de créer quelque chose de totalement nouveau mais revoie plutôt à la capacité de créer de nouvelles connexions entre les concepts existants ». Autrement dit, la créativité ne consiste pas uniquement à inventer quelque chose de complètement inédit, mais plutôt à être capable d'établir des liens originaux entre des idées ou des concepts déjà existants. En d'autres termes, la créativité réside dans la capacité de combiner et de relier des éléments déjà connus de manière innovante, pour aboutir à des idées originales et nouvelles.

Il devait être observé chez les apprenants, la capacité à concevoir des idées nouvelles et à faire des liens entre les notions étudiées. Après avoir observé les réactions des élèves pendant les séances de cours. Aucun élève n'a fait preuve de créativité. Personne n'a pu concevoir des idées nouvelles ou alors fait le lien avec les faits historiques passés et notre société actuelle.

- **Les habiletés métacognitives**

Elles englobent à la fois la métacognition et la pensée métacognitive. Étymologiquement, la métacognition est une connaissance de la connaissance. Selon Noel (1991) la métacognition est le fait d'évaluer son processus cognitif en vue de le réguler. Elle comporte 02 facettes, à savoir la connaissance de sa cognition et son contrôle. La métacognition permet d'explicitier, autoévaluer et réguler nos propres activités cognitives. Elle implique des cognitions sur ses propres cognitions, c'est-à-dire la réflexion sur ses propres connaissances et aboutit à un jugement. En termes plus clairs, la métacognition renvoie au regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale en action dans un processus d'apprentissage. Quant à la pensée métacognitive, d'après Fisher (1998) elle « porte sur la conscience de ses pensées et de l'interaction avec celles des autres ; elle prend la pensée comme objet de réflexion ». Dans

la même lancée, les auteurs Daniel, Lafortune, Pallascio, Mongeau, Splitter, Slade et Garza (2004, P.37) définissent la pensée métacognitive comme « penser à propos des pensées, des croyances, des perspectives (les nôtres et celles des autres) et exercer un certain contrôle sur elles ». Dans le contexte de l'interaction avec les pensées des autres, la pensée métacognitive consiste à être capable de comprendre et de prendre en compte les croyances, les idées et les émotions des autres dans le processus de réflexion. Le rôle de la pensée métacognitive consiste à aider l'individu à porter un regard sur sa façon de penser de manière réflexive et sur la gestion de ce processus de pensée. Elle vise ainsi à amener l'individu à prendre conscience de sa démarche mentale afin qu'il s'améliore et agisse de manière plus efficiente, ce qui lui permet de mieux penser, de mieux comprendre et de mieux intégrer ses connaissances. A cette effet, il devait être observé de la part des élèves une remise en cause de leurs connaissances, la confrontation leurs connaissances, idées à celles de leurs pairs.

Les élèves durant nos observations ont démontré d'habilités métacognitifs lors des travaux en groupe (cas des enseignants 2, 3,4) avec leurs camarades pendant lesquels ils se sont échangés des idées, ont confronté leurs points de vue et les réponses. De plus, durant la correction des activités les travaux des élèves ont été comparés avec ceux de leurs camarades par les enseignants permettant ainsi à chaque groupe ou élève de voir la limite de son travail par rapport à celui des autres. En outre, lors de la présentation des exposés beaucoup d'informations émises par les exposants ont été critiquées par d'autres élèves qui apportaient soit des rajouts ou les informations correctes, en guise d'exemple pendant la présentation de l'exposé portant sur « la religion sous la dynastie Song en chine » les exposants ont déclaré que « le bouddhisme est une religion née en chine qui l'accent sur l'éveil spirituel et la libération de la souffrance » information qui a été remise en cause par certains de leurs camarades en déclarant que « le bouddhisme a été fondé en Inde par Siddhartha Gautama ». Les élèves des 05 enseignants observés ont témoigné d'habilités métacognitives. Nous remarquons par-là que les élèves ont pu interroger leurs savoirs, et évaluer la crédibilité et la pertinence des informations reçues venant de leurs pairs faisant ainsi preuve de métacognition et de pensée métacognitive.

- **Les compétences argumentatives**

Les compétences argumentatives dans le cadre de l'esprit réflexif sont essentiellement celles qui permettent de structurer et de défendre une idée de manière logique et cohérente (Hélène Boanaert, *op.cit.*). En effet, elles servent à examiner en profondeur les différentes

perspectives sur un sujet donné, évaluer les arguments pour ou contre, et formuler des opinions informées. Ce qui favorise un processus de réflexion plus approfondi et aide à développer une pensée critique et autonome. De plus, les compétences argumentatives permettent également de communiquer efficacement ses idées et de convaincre les autres de son point de vue. En étant capable de construire des arguments solides et persuasifs, on peut influencer positivement les opinions et les comportements des autres, favorisant ainsi un dialogue constructif et enrichissant. Les élèves dans ce cas devaient construire un point de vue sur un sujet en lien avec l'histoire ancienne ou formuler des opinions sur un sujet et les défendre en argumentant et en appuyant avec des exemples concrets ou précis.

A l'observation des travaux des élèves dans les différentes salles de classe. Nous avons remarqué que les élèves ont fait montre de compétences argumentatives à l'issue de certaines activités. En voici quelques exemples par enseignant, sont mises entre guillemets les réponses des apprenants :

E1 : quelle différence faites-vous entre un empire et un royaume ? « Un royaume est généralement plus petit en termes de territoire et de population, avec un souverain régnant sur un seul territoire, exemple du royaume du Kongo. Par contre qu'un empire englobe plusieurs royaumes ou territoires, exemple de l'empire Ottoman »

E3 : pensez-vous que les inventions chinoises de l'époque des Song sont-elles toujours d'actualité de nos jours ? « Pour moi une invention telle que la boussole n'est plus d'actualité car de nos jours on utilise déjà d'autres moyens comme le GPS pour s'orienter, qui sont plus précis que la boussole ».

E4 : un chef doit-il être autoritaire dans sa gouvernance ? « Un chef, de mon point de vue, ne doit pas être autoritaire parce qu'il doit permettre à ses sujets de pouvoir s'exprimer sans avoir peur d'être réprimandé. Encore que plus le chef est autoritaire plus il y'a de possibilité d'avoir des rebellions ceci s'est observé avec l'empire de MALI où Soumagourou a poussé Soudjata Keita à la révolte à cause de sa gouvernance autoritaire »

E5 : la société pygmée est-elle patriarcale ? « La société pygmée à mon avis est patriarcale parce que c'est l'homme qui est le chef de famille »

Nous constatons à partir des réponses de ces élèves la formulation d'opinions ou des points de vue informés et la défense de ceux-ci avec des arguments et exemples précis. Par conséquent, les élèves ont pu construire les compétences argumentatives.

➤ Analyse

Ces résultats issus des observations montrent que les élèves des O5 enseignants d'histoire ancienne ont pu développer des aptitudes de l'esprit réflexif, notamment les compétences argumentatives, des habiletés métacognitives et un esprit critique, mais pas la créativité. Les compétences argumentatives permettent aux élèves d'analyser des informations, de construire des arguments logiques ou de formuler les idées et de défendre leurs points de vue. Les habiletés métacognitives permettent aux élèves de réfléchir à leur propre pensée, connaissance et de réfléchir à celles de leurs camarades. L'esprit critique permet aux élèves d'examiner, d'interpréter et d'évaluer les informations et de tirer des conclusions éclairées. La créativité, qui permet aux élèves de générer de nouvelles idées et de résoudre les problèmes de manière innovante n'a pas été développée par les élèves, ce qui suggère qu'elle peut n'est pas suffisamment encouragée dans l'enseignement de l'histoire ancienne.

4.2. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DES ENTRETIENS

4.2.1. Entretien avec les enseignants

Les entretiens ont été réalisés auprès de 03 enseignants (E1, E2, E3) dont voici le compte rendu

Sous-thème : enseignement de l'histoire ancienne

Question 1 : comment enseignez-vous l'histoire ancienne ?

E1 : pour enseigner l'histoire ancienne en classe de 2^{nde} je procède parfois par le brainstorming pour faire réfléchir les élèves ainsi, je leur pose des questions à réflexion. Des fois, nous faisons l'analyse des documents où je leur propose un ensemble de documents à étudier accompagnés des questions auxquelles ils doivent répondre. Généralement l'analyse des documents je les fais faire ça en groupe ça fait en sorte que les élèves travaillent ensemble.

E2 : en classe de 2^{nde} pour enseigner l'histoire ancienne, je pratique souvent la discussion où avec les élèves nous échangeons souvent sur certains sujets par exemple je peux entrer en salle et je leur demande me parler du royaume du Mali et chacun d'eux, du moins pour la grande majorité, dit ce qu'il connaît de ce royaume et on garde les éléments justes de leurs réponses. Il m'arrive aussi de poser les questions à réponses directes exemple où trouve-t-on les pygmées au Cameroun ? Quelles sont les activités pratiquées par ceux-ci ? Ça me permet de voir les connaissances que les élèves ont du sujet avant de passer au cours proprement dit.

E3 : *je débute toujours mes cours par une situation de vie en lien avec la leçon du jour. Ensuite on peut soit faire l'analyse de documents en petits groupes, soit nous pratiquons le jeu des questions-réponses où je pose des simples questions. Tout dépend de la leçon du jour mais généralement à la fin de chaque leçon nous discutons sur le lien entre le cours qu'on vient faire et comment cette leçon peut nous servir.*

➤ **Analyse**

A l'analyse des réponses de ces enseignants nous remarquons que pour enseigner l'histoire ancienne en classe de 2^{nde}, les enseignants procèdent par la discussion, le brainstorming et le questionnement où ils posent des questions ouvertes aux apprenants qui leur permettent de formuler un raisonnement. En outre, ils pratiquent aussi le travail en groupe et l'analyse des documents qui vont de pairs dans le but de favoriser la participation plus pratique des élèves et l'esprit d'équipe et d'ouverture aux idées des autres.

Question 2 : *quelles sont les ressources d'enseignement que vous utilisez pour enseigner l'histoire ancienne ?*

E1 : *dans la plupart des cas j'utilise les textes, les cartes pour les activités en salle et les personnes ressources qui viennent souvent expliquer certains faits aux élèves.*

E2 : *les textes, les cartes et parfois des tableaux*

E3 : *les textes ça peut des extraits de livres d'histoire ou des contes, j'utilise aussi les images comme les photos beaucoup plus pour les illustrations, les cartes parfois les caricatures.*

➤ **Analyse**

Nous remarquons que les textes, les photos et les cartes sont les ressources d'enseignement les plus utilisées par les enseignants durant les cours d'histoire ancienne en classe de 2^{nde}.

Sous-thème : *le développement de l'esprit réflexif*

Question 1 : *qu'entendez-vous par esprit réflexif ?*

E1 : *l'esprit réflexif je crois que c'est un esprit qui cherche, qui ne se limite pas seulement à ce qui lui ai donné mais qui cherche constamment. C'est le fait de toujours vouloir connaître et de réfléchir.*

E2 : *l'esprit réflexif c'est lorsqu'une personne a toujours l'esprit éveillé, une personne qui s'informe constamment, qui cherche à comprendre les choses. C'est aussi lorsqu'on n'accepte*

pas tout ce qu'on nous dit bêtement. C'est lorsqu'on est capable d'analyser les informations reçues.

E3 : l'esprit réflexif à mon avis c'est lorsqu'on fait preuve de critique, on est constamment en train de s'interroger et interroger son environnement. Au niveau des élèves, l'esprit réflexif c'est amener l'enfant à réfléchir, à penser, à créer, à critiquer, à être curieux et attentif.

➤ **Analyse**

Au regard de ces réponses nous constatons que la plupart des enseignants ont une notion de ce que c'est que l'esprit réflexif. Il se dégage de leurs réponses quelques aspects de l'esprit réflexif tels que : la réflexion, la critique, la curiosité, l'esprit de recherche, la capacité à analyser. Cela nous montre que les enseignants savent de quoi il est question.

Question 2 : que faites-vous pour développer l'esprit réflexif chez les élèves à travers l'enseignement de l'histoire ancienne ?

E1 : pour développer l'esprit réflexif chez les élèves, je les envoie faire des recherches sur le terrain à partir des questionnaires arrêtés en classe. Je captive leur attention en leur racontant des histoires en lien avec les cours ainsi ils ont la possibilité de poser des questions. Je leur pose des questions beaucoup plus des questions qui leur permettent de réfléchir ainsi en répondant ils argumentent leurs réponses. En plus, je les pousse à analyser les documents.

E2 : pour que les élèves développent l'esprit réflexif, je leur propose des travaux en groupes ainsi ils échangent entre camarades, là ils confrontent leurs idées et se critiquent. En outre, je pousse les élèves à lire, à poser des questions. Les discussions en salle sont pratiquées, ça poussent les enfants à exprimer leurs points de vue et à les défendre.

E3 : j'encourage les élèves à poser des questions. Je leur pose des questions ouvertes à partir de ces questions ils ont la possibilité de donner leur opinion. Je les encourage aussi à analyser et à étudier les documents dans ce cas généralement je leur donne des documents contradictoires pour qu'ils puissent les examiner. J'organise les échanges entre les élèves pour qu'ils confrontent leurs idées. Et enfin, je les pousse à faire des recherches.

➤ **Analyse**

Afin de développer l'esprit réflexif chez leurs élèves, les enseignants utilisent plusieurs stratégies parmi lesquelles poser les questions ouvertes aux élèves pour qu'ils puissent réfléchir, formuler des opinions et les argumenter. De plus, ils poussent les élèves à analyser les

documents ainsi les élèves ont la possibilité d'examiner les sources historiques. En outre, ils organisent des travaux en groupe pour favoriser le travail en équipe, les échanges d'idées et la critique entre les élèves. Outre que cela, ils encouragent les élèves à poser des questions et à discuter en salle.

Question 3 : quels sont les obstacles auxquels vous faites face dans le cadre de l'enseignement de l'histoire ancienne en rapport avec le développement de l'esprit réflexif chez les apprenants en classe de seconde ?

E1 : *le désintérêt des élèves pour la majorité, le manque de matériels didactiques chez les élèves, l'absence de manuel au programme en histoire pour les classes de 2nde.*

E2 : *le désintérêt des élèves, leur manque de motivation, le fait que la majorité d'eux ne veulent pas faire le moindre effort pour réfléchir.*

E3 : *le manque de motivation des élèves, les élèves sont là plus pour avoir les notes et non pour chercher à acquérir des compétences. A cela s'ajoute la difficulté de dupliquer les supports pour les activités.*

➤ **Analyse**

Dans le cadre du développement de l'esprit réflexif chez les apprenants à travers l'enseignement de l'histoire ancienne. Les enseignants font face à plusieurs problèmes dont les plus récurrents sont le manque de motivation des élèves et leur désintérêt à étudier l'histoire en générale et l'histoire ancienne en particulier. A cela s'ajoute l'absence de matériels didactiques chez les élèves. Tout ceci ne favorise pas développement d'un esprit réflexif chez les apprenants.

4.2.2. Entretien avec les élèves

Ces entretiens se sont déroulés avec 10 élèves de deux classes différentes répartis en deux groupes. Les élèves seront représentés par les indices : A, B, C, D, E pour chaque groupe.

- Groupe 1

Question 1 : qu'entends-tu par esprit réflexif ?

A : *l'esprit réflexif est un esprit de recherche*

B : *c'est un esprit cultivé*

C : *c'est un esprit créatif*

D : *pour moi l'esprit réflexif faire référence à la réflexion. C'est une personne qui réfléchit*

E : *c'est un esprit éveillé qui cherche toujours réponse aux problèmes qu'il fait fasse.*

Question 2 : comment les enseignants enseignent-ils l'histoire ancienne ?

A : *l'enseignante passe le temps à dicter elle explique peu. Nous ne pratiquons pas d'activités.*

B : *elle nous pose souvent des questions genre le jeu des questions-réponses*

C : *des fois nous faisons l'analyse des documents où elle nous remet un ensemble de documents qu'on étudie ayant des questions auxquelles nous répondons.*

D : *parfois nous discutons sur un sujet concernant la leçon du jour. A ce niveau chacun de nous donne son avis, les opinions les plus intéressantes sont inscrites au tableau.*

E : *généralement elle dicte le cours elle part.*

Question 3 : participes –tu souvent aux activités pendant les cours ?

A, B, C, D, E : *oui*

Question 4 : Comment les enseignants font-ils pour développer un esprit réflexif en vous ?

A, B, C, D, E : *elle nous pose des questions et nous demande souvent de justifier nos réponses. Parfois elle nous propose des documents pour travailler sur ça, là nous devons les lire et répondre aux questions posées. Elle nous laisse lui poser des questions. Il lui arrive certaine fois de discuter sur une question.*

Question 5 : Comment les méthodes et les ressources d'enseignement utilisées par votre enseignant vous permettent de construire un esprit ?

A, B, C, D, E : *disons que les méthodes comme l'analyse des documents et la discussion nous permettent de réfléchir parce que pour analyser les documents donnés et répondre aux questions posées, il faut faire preuve de réflexion afin de mieux les examiner. De plus, les sujets de discussion que l'enseignante donne souvent nous poussent à réfléchir, à faire appel à nos connaissances, à donner nos points de vue ; parfois même l'on se critique entre camarades quand une personne de nous dit ce qui n'est vrai pas. Il y'a des fois qu'on se rend compte que ce que l'on croyait connaître n'est pas vrai, là toi-même tu remets en cause tes propres connaissances.*

- Groupe 2

Question 1 : qu'entends-tu par esprit réflexif ?

A : *pour moi l'esprit réflexif renvoie à la réflexion*

B : *je pense que l'esprit réflexif est synonyme de raisonnement*

C : *c'est une personne qui raisonne, réfléchit et critique*

D : *c'est une personne dotée de raison*

E : *c'est le fait de pouvoir penser, de pouvoir juger les choses*

Question 2 : comment les enseignants enseignent-ils l'histoire ancienne ?

A, B, C, D, E : *notre enseignante utilise souvent des documents pour illustrer ses propos. Parfois on les utilise pour l'analyse des documents, ce sont les textes que l'enseignante nous donne pour examiner. On utilise très peu les cartes seulement quand on doit situer un lieu sur la carte ça peut être un empire ou un royaume. Elle utilise aussi les photos à ce niveau, elle nous demande souvent de décrire ce que nous voyons. Nous faisons aussi des travaux en groupe et les exposés où elle nous donne des thèmes de recherche à faire en groupe et à présenter en salle. En outre, elle pose également les questions après chaque étape de la leçon. Et aussi, elle pose des questions où nous devons réfléchir ou formuler une opinion ou elle nous oblige à développer nos idées.*

Question 3 : participes –tu souvent aux activités pendant les cours ?

A, B, C, D, E : *oui*

Question 4 : Comment l'enseignant fait-il pour développer un esprit réflexif en vous ?

A, B, C, D, E : *Elle nous demande d'analyser les documents ; elle nous pousse à faire des recherches ; lors des discussions elle nous demande toujours de justifier les réponses en s'appuyant sur nos connaissances de l'histoire ancienne avec exemples à l'appui. Elle nous pose des questions qui demandent de réfléchir. A chaque fois qu'on a cours elle nous amène à lire. Il arrive des moments où elle demande qu'on fasse des tableaux comparatifs entre deux civilisations déjà étudiées.*

Question 5 : Comment les méthodes et les ressources d'enseignement utilisées par votre enseignant vous permettent de construire un esprit réflexif ?

A, B, C, D, E : *Les méthodes et les outils d'enseignement nous amènent à avoir de nouvelles connaissances. Par exemple, l'analyse des documents : lorsque nous examinons et lisons ces documents nous découvrons de nouvelles informations que ne l'enseignant ne donne pas souvent dans son cours, mais elles sont contenues dans les documents. Cela nous permet aussi de développer nos capacités d'analyse. Les exposés nous poussent à faire les recherches, dont l'on peut dire que ça développe en nous l'esprit de recherche et la curiosité. Les travaux en groupe nous amène à échanger entre nous ; avec ça on confronte souvent nos savoirs et idées.*

Quant à la discussion, les sujets posés font qu'on réfléchisse, qu'on argumente, qu'on se critique mutuellement, qu'on raisonne. Ces méthodes et outils nous permettent d'être ouverts d'esprit.

➤ **Analyse**

A partir des réponses de ces élèves, nous constatons qu'en ce qui concerne la définition de la notion d'esprit réflexif, la majorité des élèves ont fait preuve d'une certaine connaissance de cette notion. De leurs propos se dégagent certains aspects de l'esprit réflexif, notamment : la réflexion, le raisonnement, la capacité de juger, l'esprit de recherche, la curiosité, l'éveil, la résolution des problèmes et la créativité. Cela montre que les élèves savent en partie de quoi il s'agit. S'agissant de la manière dont les enseignants enseignent l'histoire ancienne, l'on remarque des réponses des élèves une prédominance de la pratique de l'analyse des documents, du questionnement et du brainstorming en salle de classe. A cela s'ajoute l'exposé-récit encore pratiqué par certains enseignants ; y sont aussi pratiqués les travaux de groupes, les exposés et la discussion mais très peu. Les ressources d'enseignement utilisées par leurs enseignants se résument principalement aux textes et aux cartes. En ce qui concerne la participation des élèves en salle, celle-ci est effective. Concernant la façon dont les enseignants s'y prennent pour construire l'esprit réflexif chez les élèves, ces derniers affirment que cela passe par l'interrogation avec des questions ouvertes permettant aux élèves de formuler leurs idées donc de réfléchir ; l'analyse des documents ; les activités telles que l'élaboration des tableaux comparatifs ; les échanges avec les élèves en salle ; et le fait de laisser la possibilité aux élèves de poser des questions. Pour clore, selon les élèves, les méthodes et les ressources d'enseignement utilisées en salle leur permettent de développer un esprit réflexif, en les poussant à examiner, analyser, rechercher, argumenter, discuter, critiquer, raisonner, formuler des idées et à partager des connaissances.

4.3. VERIFICATION DES HYPOTHESES

La vérification des hypothèses renvoie à la démarche visant à confirmer ou à infirmer les suppositions formulées au départ de la recherche. Elle implique d'analyser les données recueillies et de les évaluer si elles confirment ou contredisent les hypothèses émises. Pour ce faire, nous allons procéder à une analyse corrélationnelle des résultats issus des observations et des entretiens en croisant d'une part les méthodes d'enseignement de l'histoire ancienne et les aptitudes de l'esprit réflexif développées chez les élèves. Et de l'autre, les outils d'enseignement de l'histoire ancienne et les aptitudes de l'esprit réflexif développées chez les élèves.

4.3.1. Méthodes d'enseignement de l'histoire ancienne versus les aptitudes de l'esprit réflexif développées chez les élèves

- Le travail en petits groupes versus les aptitudes de l'esprit réflexif développées chez les élèves

Le travail en petits groupe est une méthode qui consiste à regrouper les élèves et à leur attribuer une tâche à faire avec des objectifs et une consigne bien définie. Le travail en petits groupe est un moyen d'encourager le travail en équipe, la collaboration, les interactions sociales et l'esprit d'ouverture entre élèves. En relation avec le développement des aptitudes de l'esprit réflexif chez les élèves, le travail en groupe favorise l'esprit critique dans la mesure où il permet aux élèves de confronter leurs idées et connaissances, d'échanger entre eux, de se critiquer en remettant en cause les idées des uns et des autres. En outre, il favorise les habiletés métacognitives chez apprenants, les encourageant à réfléchir sur leurs propres processus d'apprentissage, à questionner leurs connaissances faisant preuve de métacognition et celles des autres faisant preuve de pensée métacognitive. Par conséquent, le travail en petits groupes développe un esprit réflexif chez les apprenants en stimulant en chez ceux-ci l'esprit critique et les habiletés métacognitifs.

- L'analyse des documents versus les aptitudes de l'esprit réflexif développées chez les élèves

Il s'agit d'une méthode qui vise à mettre à la disposition des élèves des documents historiques à analyser. Les élèves sont invités à examiner attentivement les documents et à extraire les informations demandées. En lien avec les aptitudes de l'esprit réflexif développées chez les élèves, cette méthode favorise l'esprit critique car, elle encourage les élèves à interpréter, questionner, évaluer et à analyser les documents étudiés. Leur permettant ainsi de comprendre et de réfléchir afin de répondre aux questions. En conséquence, l'analyse des documents historiques développent un esprit réflexif chez les élèves en suscitant en eux l'esprit critique.

- Le brainstorming versus les aptitudes de l'esprit réflexif développées chez les élèves

Le brainstorming consiste à poser des questions à réflexion aux élèves. Les élèves sont appelés à émettre des idées à la suite des questions posées. En rapport avec les aptitudes de l'esprit réflexif développées chez les élèves, le brainstorming favorise l'esprit critique parce que les élèves font montre de réflexion et d'analyse afin de répondre aux questions. En outre,

il favorise les compétences argumentatives étant donné que les élèves ont formulé des points de vue, développant ainsi l'argumentation en le soutenant par des arguments et des exemples précis.

- **La discussion versus les aptitudes de l'esprit réflexif développées chez les élèves**

Il est question dans la discussion de donner un sujet à discuter où les élèves sont invités à exprimer leurs opinions. En lien avec les aptitudes de l'esprit réflexif développées chez les élèves, la discussion favorise l'esprit critique en sens que les élèves réfléchissent d'abord avant d'émettre leurs opinions, en échangeant et en leur confrontant à celles des autres. Ce qui implique la critique et la remise en question des informations venant des pairs ou de l'enseignant démontrant ainsi les habiletés métacognitives. En outre, elle favorise les compétences argumentatives et le raisonnement car, les élèves sont amenés à formuler et à défendre leurs points de vue se faisant à l'aide des arguments solides et des exemples précis. Ainsi, la discussion développe l'esprit réflexif chez les élèves en construisant en eux l'esprit critique, les habiletés métacognitives, et les compétences argumentatives et le raisonnement.

- **Le débat versus les aptitudes de l'esprit réflexif développées chez les élèves**

Le débat n'ayant pas été pratiqué par les enseignants observés et interrogés. Le débat ne peut être analysé en rapport avec les aptitudes de l'esprit réflexif développées chez les élèves.

- **L'exposé versus les aptitudes de l'esprit réflexif développées chez les élèves**

C'est une méthode d'enseignement visant à attribuer des thèmes de recherche aux élèves. Les élèves sont appelés dans ce cas à exposer oralement un contenu logique et structuré à un public. En relation avec les aptitudes de l'esprit réflexif développées chez les élèves, cette méthode favorise l'esprit critique puisqu'il se fait en groupe et les élèves ont la possibilité de collaborer entre eux, de juger et de confronter les idées les uns des autres, de remettre en cause non seulement les opinions, les connaissances de leurs camarades faisant preuve de métacognition et de pensée métacognitive ; la curiosité et l'esprit de recherche sont également développés chez les élèves. Outre cela, les exposés favorisent également les compétences argumentatives puisque les élèves défendent les idées émises en les argumentant. De ce fait, les exposés construisent l'esprit réflexif chez les élèves en favorisant l'esprit critique, les habiletés métacognitives, et les compétences argumentatives.

4.3.2. Outils d'enseignement de l'histoire ancienne versus les aptitudes de l'esprit réflexif développées chez les élèves

Les outils d'enseignement de l'histoire ancienne utilisés par les enseignants notamment les documents écrits et les images en rapport avec les aptitudes de l'esprit réflexif développées chez les élèves, permettent aux apprenants d'analyser les documents, de les interpréter, questionner et de les confronter, incitant les élèves à critiquer, à remettre en question leurs connaissances et à construire un raisonnement. Ainsi, l'usage des documents écrits et des images favorise le développement d'un esprit réflexif chez les élèves en construisant l'esprit critique, les compétences argumentatives et les habiletés métacognitives chez ces derniers. En revanche, le non usage des outils informatiques par les enseignants ne permet pas d'établir un lien entre ceux-ci et les aptitudes de l'esprit réflexif développées chez les élèves.

4.3.3. Confirmation des hypothèses

Ces analyses corrélationnelles nous a permis d'infirmer ou non les hypothèses suivantes :

Hypothèse secondaire 1 : Les méthodes d'enseignement de l'histoire ancienne (l'exposé, l'analyse des documents, les débats, le travail en groupe, la discussion, le questionnement, le brainstorming) sont des pratiques qui permettent de développer un esprit réflexif chez les apprenants en classe de seconde.

Les méthodes d'enseignement de l'histoire ancienne, à l'instar de l'exposé, l'analyse des documents, les débats, le travail en groupe, la discussion, le questionnement, le brainstorming, pratiquées par les enseignants en salle développement un esprit réflexif chez les élèves en construisant en eux les aptitudes comme l'esprit critique, les habiletés métacognitives, et les compétences argumentatives.

Hypothèse secondaire 2 : L'utilisation des ressources (les documents écrits, les images et les outils numériques) dans l'enseignement de l'histoire ancienne en classe développent l'esprit réflexif chez les apprenants. Les documents écrits et les images développent l'esprit réflexif chez les élèves en suscitant les aptitudes telles que l'esprit critique, les habiletés métacognitives, et les compétences argumentatives.

➤ Aspects d'hypothèses non vérifiés

La non-pratique du débat en salle par les enseignants d'histoire en classe de 2nde et la non-utilisation des outils numériques dans l'enseignement de l'histoire ancienne ne nous ont pas permis de vérifier les hypothèses selon lesquelles cette méthode et ces ressources d'enseignement favorisent le développement d'un esprit réflexif chez les élèves.

➤ **Réfutation d'un aspect de l'hypothèse**

Les méthodes d'enseignement pratiquées et les ressources d'enseignement utilisées par les enseignants durant leurs séances de cours d'histoire ancienne n'ont pas pu favoriser chez les apprenants la pensée créative, une des aptitudes de l'esprit réflexif.

En somme, l'enseignement de l'histoire ancienne à travers des méthodes telles que l'exposé, la discussion, le travail en petits groupes, l'analyse des documents, le brainstorming, le questionnement ainsi que par le biais des ressources d'enseignement à l'instar des documents écrits, les images favorisent le développement d'un esprit réflexif chez les apprenants en classe de seconde en construisant en eux l'esprit critique, les capacités argumentatives, les habiletés métacognitives. Cela vérifie notre hypothèse principale de recherche.

CHAPITRE V : INTERPRETATION, DISCUSSION ET IMPLICATIONS DIDACTIQUES DES RESULTATS

Dans ce chapitre nous abordons l'interprétation des résultats obtenus, la discussion de ceux-ci et les implications didactiques qui en découlent.

5.1. INTERPRETATION DES RESULTATS

Les résultats des méthodes et des ressources d'enseignements de l'histoire ancienne pratiquées et utilisées par les enseignants d'histoire en classe de 2nde afin de développer un esprit réflexif chez les élèves relèvent plusieurs points intéressants à interpréter. Ces interprétations se feront sur la base des théories explicatives de l'étude. Notamment : la réflexion critique de John Dewey (1933), qui est l'une des théories explicatives de notre recherche. Elle promeut une éducation capable de développer chez les apprenants des compétences réflexives, critiques et créatives, aptes à s'adapter aux changements constants du monde. Par cette approche, Dewey soutient que l'apprentissage est un processus actif et dynamique dans lequel les individus interagissent avec leur environnement et réfléchissent sur leurs expériences pour construire leur propre compréhension des choses.

L'approche documentaire du didactique qui met l'accent sur l'intégration des documents ou ressources dans le processus d'enseignement-apprentissage et repose sur l'idée que les documents permettent de rendre le processus d'enseignement-apprentissage plus concret, en offrant des informations précises sur le sujet étudié. Leur usage dans l'enseignement autonomise l'apprenant.

La théorie de l'intervention éducative qui est centrée sur l'action de l'enseignant, orientée dans un rapport interactif vers un ou des sujets apprenants. Elle concerne l'ensemble des actions finalisées, posées par un formateur en vue de poursuivre dans le contexte de l'institution scolaire, les objectifs éducatifs socialement déterminés, en mettant en place les conditions adéquates possibles pour favoriser la mise en œuvre par les élèves du processus d'apprentissage appropriés (Lenoir, 2009).

5.1.1. La prédominance de l'analyse de documents

Le fait que tous les enseignants aient pratiqué l'analyse des documents suggère une volonté commune de favoriser la réflexion critique, la compréhension en profondeur des sources historiques et le développement des compétences analytiques chez les élèves. Cela indique une approche pédagogique centrée sur l'interaction directe avec les documents et la stimulation de la réflexion. Cela s'inscrit parfaitement dans les recommandations de John

Dewey concernant l'importance de la participation active des élèves dans le processus éducatif. En effet, pour Dewey « les apprenants doivent être impliqués dans des activités d'enseignement-apprentissage concrètes, collaboratives et significatives, qui amènent à réfléchir sur des sujets donnés, à questionner leurs croyances ». C'est exactement ce qu'ont fait les enseignants en mettant à la disposition des élèves un ensemble de documents, pour la majorité d'entre eux de différentes natures (textes, photos, cartes), à étudier avec des consignes précises afin d'exécuter les tâches, nous notons à ce niveau l'aspect concret et significatif de l'activité. Pour la grande majorité des enseignants (trois sur cinq) ayant pratiqué l'analyse des documents, ce travail s'est fait en groupe, mettant ainsi en œuvre l'aspect collaboratif de l'activité. La pratique de l'analyse des documents a permis aux élèves d'entrer directement en contact avec les sources de l'histoire, favorisant la confrontation avec les pairs mais aussi à un conflit cognitif mettant en avant l'importance de l'analyse et de l'évaluation des informations. Ce qui explique le fait que les élèves aient fait preuve d'esprit critique, et d'habiletés métacognitives.

Dans le contexte de la théorie de l'intervention éducative, la prédominance de l'analyse de documents s'inscrit dans le modèle de l'hétérostructuration cognitive coactive axé sur la pédagogie de la découverte. En effet, lors de la pratique de l'analyse de documents, le savoir est préconstruit dans les documents remis aux élèves qu'ils doivent découvrir à l'aide des tâches fixées à l'avance par les enseignants. La construction du savoir ne se fait plus de manière autonome par les élèves, qui deviennent justes des simples exécutants des tâches planifiées par l'enseignant (Lenoir, 2009). Ceci se vérifie avec l'analyse des documents pratiquée par les enseignants observés. Ces analyses de documents historiques se sont faites sur la base des questions déjà arrêtées par les enseignants auxquelles les élèves cherchent à répondre sans interroger eux-mêmes les documents. Cette manière de pratiquer l'analyse de documents par les enseignants d'histoire s'oppose aux recommandations de l'approche documentaire du didactique qui s'inscrit dans l'usage du « document-problème », où les élèves sont invités à questionner eux-mêmes les documents. Toutefois, l'analyse des documents telle que pratiquée par les enseignants observés participe au développement des compétences réflexives chez les apprenants.

5.1.2. L'utilisation généralisée du brainstorming et du questionnement

Le fait que tous les enseignants aient pratiqué le brainstorming et le questionnement met en lumière une volonté de favoriser la participation active des élèves, la génération d'idées et l'interrogation des connaissances. Le brainstorming est une méthode interactive qui peut

encourager l'engagement des élèves et la diversité des points de vue apportés à un sujet. Tant dis que le questionnement encourage les élèves à interroger leurs connaissances. La pratique de ces méthodes est en accord avec le principe de Dewey selon lequel, le processus d'enseignement-apprentissage doit se faire avec les méthodes actives dans lesquelles les élèves sont encouragés à réfléchir et à formuler un raisonnement. Ainsi, les enseignants posant des questions à réflexion aux élèves incitent les apprenants à raisonner sur les questions concernant l'histoire ancienne qui leur sont posées. Raisonnement qui se fait à partir des points de vue émis et défendus par les élèves à travers des arguments et des exemples tirés de leurs connaissances de l'histoire ancienne. Ceci explique le fait que les élèves observés durant les cours des différents enseignants et ceux interrogés ont fait montre de compétences argumentatives et de réflexion.

L'utilisation généralisée du brainstorming et du questionnement, s'inscrit dans le cadre du modèle de l'interstructuration cognitive de l'intervention éducative qui repose sur a pédagogie interactive. En effet, avec la pratique de ces méthodes d'enseignement pendant les cours d'histoire ancienne, les élèves interagissent entre eux ainsi qu'avec leurs enseignants. De plus, à travers ces méthodes d'enseignement l'élève fait appel à ses propres savoirs et construit de nouvelles connaissances. En outre, Ce modèle conçoit une interaction équilibrée entre l'élève, l'enseignant et la compétence à développer ou le contenu à construire. Ceci se vérifie avec la pratique du brainstorming où les élèves sont amenés à émettre des idées. Ce qui favorise le développement des compétences argumentatives.

5.1.3. La moindre utilisation de la discussion, du travail par petits groupes et des exposés

Cela pourrait indiquer des opportunités pour diversifier d'avantage les méthodes d'enseignement et encourager la collaboration entre les élèves, ainsi que la communication et la présentation orale de leurs connaissances. La pratique de la discussion, du travail par petits groupes et des exposés par les enseignants (trois sur cinq) répond au principe de John Dewey qui souligne l'importance de monter les activités d'enseignement-apprentissage qui stimulent chez les apprenants la curiosité intellectuelle et la recherche de nouvelles informations supplémentaires pour approfondir leur compréhension d'un sujet donné. En effet, en donnant des sujets à discuter, les thèmes de recherche à faire en groupe aux élèves comme ça été le cas avec la majorité des enseignants observés et interrogés. Cela pousse les élèves à faire des recherches stimulant par conséquent la curiosité intellectuelle en eux dans le but de trouver de nouvelles informations pouvant leur servir à traiter le sujet donné. Ce qui s'est vérifié avec les

élèves dont les enseignants ont pratiqué ces méthodes, si l'on prend l'exemple précis des thèmes d'exposé donnés aux élèves nous avons constaté que ces sujets ont encouragé les élèves à se poser des questions et à chercher des réponses par eux-mêmes approfondissant leur compréhension des événements passés. En outre, la pratique de ces méthodes a permis aux apprenants de travailler en équipe d'où l'apprentissage collaboratif et interactif observé chez les apprenants, de confronter leurs idées, de prendre en compte les points de vue des uns et des autres, et de s'autoévaluer. L'ensemble de ces mécanismes mis en place par les enseignants dans la pratique de ces méthodes ont contribué à favoriser chez les élèves l'esprit critique, les capacités argumentatives et les habiletés métacognitives.

5.1.4. L'absence de pratique du débat

Le fait que le débat ne soit pas pratiqué par les enseignants observés soulève la question de l'exploration de cette méthode comme moyen d'encourager le dialogue, le raisonnement argumenté, et la prise de position critique par les élèves tel que souhaité par John Dewey. Introduire le débat en salle pourrait offrir une nouvelle dimension à l'enseignement-apprentissage de l'histoire ancienne. A la lumière de la théorie de l'intervention éducative, la non-pratique du débat s'inscrit dans le cadre du modèle de l'hétérostructuration cognitive traditionnelle c'est-à-dire sur la pédagogie transmissive parce que l'élève n'a pas l'opportunité de construire son savoir de manière autonome, puisqu'il est déjà structuré et transmis par l'enseignant. Pourtant, en pratiquant le débat en classe les élèves ont la possibilité de contribuer à la construction de leurs savoirs en échangeant sur des sujets donnés où ils peuvent émettre leurs idées et les confrontés à celles des camarades et de l'enseignant.

5.1.5. L'absence de développement de la pensée créative

Le fait que la pensée créative n'ait pas été construite chez les élèves montre l'incapacité pour les enseignants observés de monter des situations problèmes pouvant stimuler la créativité chez les apprenants en rapport avec l'enseignement de l'histoire ancienne. Or John Dewey interpelle les enseignants à mettre en place des activités d'enseignement-apprentissage favorisant la créativité chez les élèves lorsqu'il affirme « par leur activité les enseignants doivent stimuler les apprenants à faire preuve de créativité » (1933). Ses activités devraient motiver les élèves à formuler de nouvelles idées et à résoudre des situations concrètes à partir de leur maîtrise de l'histoire ancienne.

5.1.6. L'utilisation fréquente des documents écrits et des images

L'utilisation généralisée des documents écrits (textes) par les enseignants et l'utilisation des images par ceux-ci durant les cours d'histoire ancienne montrent la volonté des enseignants d'histoire de faire usage de plus en plus des ressources dans leurs enseignements de l'histoire ancienne. Ceci entre en droite ligne avec l'approche documentaire du didactique qui repose sur l'intégration et l'utilisation des documents dans le processus d'enseignement-apprentissage. L'utilisation de ces outils par les enseignants d'histoire permet de rendre l'enseignement de l'histoire ancienne plus concret et significatif pour les apprenants. En outre, le fait que l'usage de ces outils ait favorisé le développement de l'esprit réflexif prouve qu'ils sont essentiels pour la transmission des connaissances et la construction du savoir chez apprenants. L'ADD recommande que les enseignants utilisent les ressources d'enseignement sous l'approche « document-problème » (Gilles, 2012, p.52) pour mettre en activité les apprenants et stimuler en eux l'éveil. Ce qui permet à ces derniers de développer des compétences à la fois pratiques et intellectuelles.

5.2. DISCUSSION DES RESULTATS

Les résultats des données recueillies sur le terrain concernant les méthodes et les ressources d'enseignement de l'histoire ancienne pratiquées et utilisées par les enseignants en situation de classe, ainsi que les aptitudes de l'esprit réflexif développées chez les apprenants, ont été analysés. L'analyse de ces différents résultats nous a permis de conclure que l'enseignement de l'histoire ancienne en classe de 2^{nde} favorisent le développement d'un esprit réflexif chez les apprenants à travers les méthodes d'enseignement telles que la discussion, le questionnement, le brainstorming, le travail en petits groupes, l'analyse des documents ainsi que, des ressources d'enseignement de l'histoire ancienne à l'instar des documents écrits et des images, qui construisent chez les élèves les aptitudes réflexives telles que l'esprit critique, les compétences argumentatives et les habiletés métacognitives. Cette conclusion est en phase avec les objectifs de l'étude, qui étaient de montrer que l'enseignement de l'histoire ancienne peut développer un esprit réflexif chez les apprenants et d'identifier quelles sont les méthodes et les ressources d'enseignement de l'histoire ancienne qui le stimulent.

Selon Simon Minter (2020) « l'élève qui fait preuve de pensée réflexive (esprit réflexif) a l'esprit d'analyse et d'investigation, est prêt à se questionner et à remettre en doute ses propres réflexions, idées et suppositions, de même que celles des autres ». Cette assertion se vérifie dans notre étude où les élèves ont fait montre des capacités analytiques et d'aptitude à la

recherche à partir des pratiques telles que l'analyse des documents et les exposés, où ils ont examiné et interprété divers documents historiques remettant ainsi en question leurs propres idées et suppositions lors des discussions avec leurs camarades tout en découvrant de nouvelles informations historiques. Ils ont déconstruit certains savoirs ou préjugés qu'ils pensaient être vrais. A titre d'exemple, lors du cours sur les Incas, nombreux sont les élèves qui croyaient que ces peuples étaient cannibales ; pourtant, pendant les travaux de recherche en groupe ils ont découvert le contraire. En outre, durant les séances de travail en groupe et de discussion en classe, de nombreux élèves ont remis question les idées et suppositions des autres.

Notre étude confirme également les conclusions des travaux de Sunni Sonnenburg, Kim Wright, Anna Boriack (2016) selon lesquelles les pratiques d'enseignement magistro-centristes ne contribuent pas à développer chez les apprenants les compétences réflexives car ne mettant pas ces derniers en activité. En fait, pendant les cours d'histoire ancienne observés lors desquels les enseignants ont procédé par l'exposé-récit, les élèves n'ont pas fait preuve d'esprit réflexif, car durant ces séances de cours, les enseignants n'ont pas privilégié la participation des élèves pourtant nécessaire au développement des compétences réflexives comme le soutiennent ces chercheurs. En effet, avec cette approche, les enseignants mettent plutôt un accent sur la transmission des savoirs et non sur la construction de ces savoirs et des compétences par les élèves.

D'après Jacqueline Stillisano, Sandra Metoyer, Kayla Rollins et Hersh Waxman (2016), les pratiques pédagogiques telles que l'apprentissage coopératif, la discussion en classe, et l'écriture critique effectuées en salle de classe cultivent la réflexion, l'auto-évaluation, les capacités analytiques, l'esprit d'ouverture aux autres, par conséquent, développent l'esprit réflexif chez les apprenants. Effectivement, les résultats de notre étude valident cette conclusion étant donné que la pratique des méthodes favorisant la coopération et la collaboration entre les élèves comme l'exposé, le travail en petits groupes consistant à mettre en équipe les élèves pour effectuer une tâche commune, les poussent à réfléchir, à discuter et à partager leurs points de vue sur le travail assigné, ont permis de stimuler chez les apprenants des aptitudes de l'esprit réflexif. En outre, la discussion telle que présentée dans notre étude développe aussi l'esprit réflexif chez les élèves.

Selon Françoise Janier-Dubry (2016), pour développer les compétences transversales (pratique et intellectuelle) en classe d'histoire, l'enseignant dans ses pratiques doit adopter des méthodes d'enseignement actives et interactives. Dans sa démarche, il devra faire justifier les réponses et les propos des élèves ; amener les élèves à poser des questions sur un document ;

poser aux apprenants des questions ouvertes qui les poussent à développer leurs pensées, à construire la capacité de libre examen, et à construire un raisonnement. Cette conclusion de Françoise Janier-Dubry est en accord avec les résultats de notre étude. En effet, la pratique des méthodes d'enseignement telles que le brainstorming et la discussion dans l'enseignement de l'histoire ancienne, au cours desquelles les enseignants posent des questions ouvertes amènent les élèves à émettre des points de vue, à les défendre mais aussi à construire un raisonnement logique. Ce qui explique le fait que ces méthodes aient favorisé l'esprit critique, l'auto-évaluation et les compétences argumentatives chez les apprenants.

Hmodd (2023) affirme à la fin de son étude que les travaux personnels de l'élève lui permettent de découvrir et construire ses connaissances. A travers ces travaux l'élève construit tout seul ses savoirs. Ces travaux développent chez les élèves en classe d'histoire l'esprit d'analyse, de synthèse et de critique. Les résultats de la présente étude valident cette conclusion puisque les travaux personnels de l'élève dans le cadre de notre étude sont assimilés dans l'enseignement de l'histoire ancienne à la méthode de l'exposé où les élèves sont invités à aller faire des recherches à la maison sur un thème donné. Durant ce travail, les élèves développent les capacités analytiques, critiques, et de synthèse ainsi que la curiosité pour pouvoir collecter, sélectionner et retenir les informations jugées correctes, nécessaires et importantes pour traiter le sujet donné.

Les travaux ayant précédé notre étude ont montré que l'esprit réflexif se construit chez les élèves à partir des méthodes d'enseignement actives et interactives, mettant les apprenants en activité durant le processus d'enseignement-apprentissage et favorisant également la collaboration et coopération entre eux. Ces méthodes entraînent les élèves à s'engager dans leur apprentissage, en proposant des situations d'étude et de recherche éveillant la curiosité de ceux-ci, les emmenant par conséquent à faire preuve de réflexion critique, de créativité, de raisonnement, d'auto-évaluation et compétences argumentatives. L'esprit réflexif dans l'enseignement se présente donc comme un outil de progression scolaire qui permet aux apprenants de mieux comprendre les notions étudiées, de construire eux-mêmes de nouvelles connaissances et de résoudre les problèmes qui se posent à eux. L'esprit réflexif se présente aussi comme un outil de développement personnel pour les apprenants, puisqu'il leur permet d'avoir une conscience de soi et à prendre des décisions éclairées. Notre étude corrobore ces conclusions car elle a montré que l'enseignement de l'histoire ancienne construit un esprit réflexif chez les apprenants à partir des méthodes d'enseignement actives et interactives qui engagent activement les apprenants dans le processus d'enseignement-apprentissage et

stimulent chez ces derniers la réflexion, les capacités analytiques, la confrontation des idées, le raisonnement argumenté, la critique des sources, la métacognition et la pensée métacognitive. Le développement de l'esprit réflexif à travers l'enseignement de l'histoire ancienne devient ainsi un instrument de progression éducative et personnelle pour les apprenants en classe de 2nde.

Cette étude présente quelques limites. Si elle a pu prouver que les méthodes d'enseignement comme la discussion, le questionnement, le travail en groupe, l'analyse de document, le brainstorming et les outils d'enseignement à l'instar des documents écrits et les images permettent à l'enseignement de l'histoire ancienne de développer un esprit réflexif chez les élèves des classes de 2nde en favorisant chez ces derniers les aptitudes réflexives, ceci n'a pas été le cas avec la méthode du débat et les ressources d'enseignement numériques. En effet, n'ayant pas été pratiquées et utilisées par les enseignants durant leurs séances de cours concernant l'histoire ancienne, l'efficacité de ceux-ci n'a pas été évaluée dans le cadre du développement d'un esprit réflexif.

5.3. IMPLICATION DIDACTIQUE

L'implication didactique d'une recherche fait référence aux applications pratiques des résultats de celle-ci pour améliorer le processus d'enseignement-apprentissage.

Cette étude est importante en didactique de l'histoire. En effet, lors des observations des séances de cours d'histoire ancienne, nous avons remarqué, en ce qui concerne la gestion du processus d'enseignement-apprentissage, que les enseignants font encore usage de l'exposé-récit en classe d'histoire, avec pour conséquence la non-participation active des apprenants pendant les cours entraînant un manque de motivation chez les élèves à suivre les cours d'histoire en général et d'histoire ancienne en particulier. Ce qui constitue des obstacles majeurs pour l'apprentissage de l'histoire ancienne et le développement des compétences chez les apprenants, tant disciplinaires que transversales. Pour cette raison, notre étude sur l'enseignement de l'histoire ancienne et le développement d'un esprit réflexif chez les élèves devraient ouvrir de nouvelles perspectives dans les pratiques de classe des enseignants, car le développement des compétences chez les apprenants dépend en grande partie des pratiques de classe des enseignants. Ce changement ne saurait se faire sans l'engagement des enseignants, dans la mesure où il est question pour ces derniers de revoir leurs méthodes d'enseignement afin de contribuer à la construction des savoirs historiques et au développement des compétences réflexives et historiques chez les élèves des classes de seconde.

Notre étude constitue dans ce cas un outil important en ce sens qu'elle met en lumière les méthodes et les outils d'enseignement qui encouragent la participation active, la collaboration et la coopération des élèves durant les séances de cours, permettant ainsi aux élèves de construire eux-mêmes, avec l'aide de l'enseignant, des savoirs liés à l'histoire ancienne et de développer des compétences aussi bien pratiques que réflexives. Car c'est dans l'action et l'interaction avec les pairs et l'enseignant que les élèves émettent des idées, les confrontent avec le groupe classe afin de trouver les réponses. Réponses qui seront par la suite confrontées par le savoir historique que possède l'enseignant ainsi prônée en didactique. Favoriser l'esprit réflexif chez les élèves leur permet d'être plus engagés dans leur apprentissage.

Proposition d'un dispositif d'enseignement sur une leçon d'histoire ancienne en vue de développer un esprit réflexif chez les élèves en classe de 2nde

Leçon N°4: la Grèce antique	Durée : 2h
<p>Justification : permettre à l'élève de mobiliser les ressources nécessaires afin de découvrir le legs de la civilisation de la Grèce antique et de les mettre en pratique dans son milieu.</p> <p>Objectif : connaître les principales périodes et formes de gouvernements dans la Grèce antique ainsi que son organisation politique et sociale.</p>	
<p>Méthodes d'enseignement : brainstorming, questionnement, analyse des documents, travail en groupe et débat</p> <p>Ressources d'enseignement : documents écrits (textes), images (cartes, photos), outils numériques (documentaires vidéos ou audio)</p>	
<p>Déroulement de la leçon</p>	
<p>1. Introduction (15min)</p> <p><u>Activité</u> : questionnement (poser des questions aux élèves sur leurs connaissances préalables de la Grèce antique. Exemples : que connaissez-vous de la Grèce ? Sur quel continent s'est développée la civilisation Grèce ? Citez une cité grecque de votre choix.)</p> <p><u>Objectifs</u> : situer la Grèce antique dans l'espace et connaître les connaissances de base des apprenants sur la Grèce antique.</p> <p><u>Effet visé</u> : pousser les élèves à interroger leurs connaissances sur le sujet.</p>	
<p>2. Les principales périodes et formes de gouvernements dans la Grèce antique (30min)</p> <p><u>Activité 1</u> : analyse des documents et travail en petits groupes (mettre à disposition des apprenants des documents variés (textes, images...) sur la Grèce antique pour analyse avec</p>	

une consigne de travail précise. Repartir les élèves en petits groupes pour un travail en équipe).

Objectif : identifier et relever les principales périodes dans la Grèce antique.

Effet visé : favoriser l'interaction et l'esprit d'équipe entre les élèves ; stimuler les capacités analytiques et interprétatives des apprenants ; encourager la confrontation des idées entre les apprenants afin de proposer un travail commun.

Activité 2 : brainstorming (poser des questions à réflexion aux élèves. Exemple : quelles sont les formes de gouvernements qui se sont succédées en Grèce antique ? présenter les différences entre ces formes de gouvernement).

Effet visé : développer la réflexion chez les élèves en les poussant à réfléchir. Pousser les élèves à construire et à exprimer leurs idées.

3. Organisation politique et sociale (35min)

Activité : analyse des documents individuellement par les élèves (utiliser un support vidéo ou audio portant sur l'organisation politique et sociale ; le faire écouter aux élèves afin de trouver des réponses aux questions posées dans la consigne de travail. Puis confronter les réponses des élèves entre elles afin d'avoir la réponse correcte).

Objectif : identifier les différentes classes sociales et les différentes institutions politiques grecques.

Effet visé : éveiller la curiosité intellectuelle des apprenants, le sens de l'écoute et favoriser la réflexion et la capacité à analyser les différentes sources historiques

4. Conclusion (20min)

Activité : débat (organiser un débat portant sur l'importance de la démocratie dans notre société ; opposer les élèves ou les groupes ayant des positions antagonistes)

Effet visé : encourager les élèves à formuler une opinion ou former un raisonnement argumenté et fondé, et à le défendre par des arguments et des exemples précis tirés de leurs connaissances de l'histoire ancienne ; à remettre en question leurs points de vue ou ceux de leurs camarades. Favoriser l'expression orale des apprenants.

Le présent dispositif est un outil qui permet aux enseignants de mettre en activité les élèves durant les cours d'histoire ancienne, faisant d'eux des participants actifs lors des séances de cours. Il est constitué d'un ensemble de méthodes d'enseignement combinant à la fois les méthodes actives et interactives, ainsi que différentes ressources d'enseignement, permettant ainsi aux enseignants de varier leurs activités et impliquer d'avantage les apprenants de

différente manière dans le processus d'enseignement-apprentissage. La variation des méthodes et des ressources d'enseignement contribue à construire chez les apprenants non seulement des connaissances, mais aussi des compétences à la fois pratiques et réflexives. Avec ce dispositif, les élèves pourront développer les aptitudes réflexives telles que l'esprit critique, la créativité, le raisonnement argumenté, la pensée métacognitive, la métacognition. Ces aptitudes leur permettront d'avoir une compréhension plus éclairée de l'histoire ancienne, un esprit d'ouverture au monde mais aussi s'assurer leur développement personnel et leur progression sociale afin de s'insérer dans la société. Ce dispositif invite les enseignants à intégrer la documentation, c'est-à-dire les sources comme une preuve à l'appui des notions enseignées. Pas seulement cela, mais aussi et surtout comme le point de départ pour la connaissance des apprenants et le développement de leurs compétences. Autrement dit, le document devrait être pris comme un moyen de provoquer l'appel aux connaissances de l'élève mais à ses aptitudes pratiques et réflexives.

CONCLUSION

L'étude menée dans ce travail de recherche est relative à l'enseignement-apprentissage de l'histoire ancienne et le développement d'un esprit réflexif : cas des classes de seconde. En raison de l'incapacité des élèves à développer un esprit réflexif à partir de l'enseignement de l'histoire ancienne en classe de seconde. Alors, comment l'enseignement de l'histoire ancienne peut-il contribuer au développement d'un esprit réflexif chez les élèves en classe de seconde ? Telle est la question principale de cette recherche. Suite à cette étude, dont l'objectif principal était de montrer que l'enseignement de l'histoire ancienne peut favoriser le développement d'un esprit réflexif chez les apprenants, cet objectif majeur a été scindé en deux objectifs spécifiques : déterminer les méthodes d'enseignement de l'histoire ancienne qui favorisent le développement de l'esprit réflexif chez les apprenants et identifier les ressources d'enseignement de l'histoire ancienne qui développent l'esprit réflexif chez les élèves. Les résultats tendent à valider de façon significative le fait que l'enseignement de l'histoire ancienne favorise bel et bien le développement d'un esprit réflexif chez les élèves des classes de seconde, grâce aux méthodes d'enseignement pratiquées par les enseignants en salle pour enseigner l'histoire ancienne et aux ressources d'enseignement utilisées par ceux-ci pour les activités d'enseignement-apprentissage.

Un travail sur les méthodes et les ressources d'enseignement pratiquées et utilisées par les enseignants d'histoire pendant les cours d'histoire ancienne et sur les aptitudes de l'esprit réflexif développées chez les élèves a été réalisé par le biais d'observation des séances de cours et des entretiens effectués auprès des enseignants d'histoire et des élèves des classes de seconde du lycée bilingue d'Ekounou. Les résultats obtenus ont été analysés dans un premier temps de façon thématique, puis s'en est suivi une analyse corrélationnelle de ces résultats, croisant d'une part les méthodes d'enseignement de l'histoire ancienne pratiquées et les aptitudes de l'esprit réflexif développées chez les élèves, et de l'autre part, les ressources d'enseignement utilisées et les aptitudes de l'esprit réflexif développées chez les élèves. Les résultats ont été ensuite interprétés afin d'évaluer l'impact de ces méthodes et ressources d'enseignement de l'histoire ancienne sur le développement des aptitudes réflexives chez l'élève pendant les cours d'histoire ancienne. L'analyse corrélationnelle de ces résultats nous permet de valider nos hypothèses secondaires : les méthodes d'enseignement de l'histoire ancienne telles que l'analyse des documents, les débats, le travail en groupe, la discussion, le questionnement, le brainstorming et les exposés sont des pratiques qui permettent de développer un esprit réflexif chez les apprenants en classe de seconde et l'utilisation des ressources comme les documents écrits, les images dans l'enseignement de l'histoire ancienne en classe développent l'esprit réflexif chez

les apprenants, stimulant en eux l'esprit critique, les capacités argumentatives et les habiletés métacognitives. Grâce aux résultats obtenus, nous avons été à même d'élaborer un dispositif pouvant accompagner les enseignants d'histoire en classe de seconde dans la mise en œuvre du processus d'enseignement-apprentissage de l'histoire ancienne dans le but de développer un esprit réflexif chez leurs élèves.

Cette recherche a cependant rencontré quelques limites importantes. En effet, la non pratique de la méthode du débat et la non utilisation des outils numériques par les enseignants observés pendant leurs cours d'histoire ancienne ne nous a pas permis d'évaluer leur apport dans le développement d'un esprit réflexif chez les apprenants. Développer un esprit réflexif chez les élèves leur permet ainsi de construire des compétences intellectuelles et pratiques telles que l'esprit de critique, des habiletés métacognitives, la créativité, les capacités argumentatives. Ce qui présente un double intérêt pour les élèves, car l'esprit réflexif permet aux élèves d'améliorer leurs performances scolaires, mais aussi de s'adapter aux différentes mutations du monde et s'insérer facilement dans leur environnement. En termes de méthodes d'enseignement, il est donc indispensable de promouvoir les méthodes actives et interactives dans l'enseignement de l'histoire ancienne dans la mesure où elles stimulent les élèves à participer activement dans les activités d'enseignement-apprentissage, favorisant ainsi la construction des connaissances et le développement des compétences disciplinaires et transversales.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Andrianamanjatoson, G. (2019). Pourquoi adopter la pensée réflexive. Daily geek show. <https://dailygeekshow.com/pensee-reflexive-pensee-critique/>.

Beauchemin, J., Fahmy-eid, N. (2014). *Le sens de l'histoire, pour une réforme du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de 3^{ème} et de 4^{ème} secondaire*. Un Québec pour tous.

Beaudry, N. (2018). *Le défi de la pensée créative en philosophie pour les enfants*. [Mémoire] Université Laval.

Boanaert, H. (2012). *L'éveil de la pensée réflexive et le développement de l'argumentation à travers l'enseignement de la philosophie*. Education. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735205>.

Borrelly, R. (2022). Le goût de l'esprit réflexif. *Revue d'histoire de la pensée économique*. <https://hal.science/hal-03879253>.

Bouvier, F. et Martineau, S. (2020). La pensée critique et l'histoire nationale du Québec-Canada chez les futurs enseignants du secondaire : une étude exploratoire. *Formation et profession*, 28(3), 50-63. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.577>.

British Columbia. (s. d.). Pensée critique et réflexive. <https://curriculum.gov.bc.ca/fr/competencies/thinking/critical-and-reflective-thinking>.

Broyon, M. A. (2006). *Métacognition, cultures et pensée réflexive : applications de la recherche dans la formation des enseignants*. Université de Genève.

Chiasson Desjardins, S. (2013). *Les pratiques pédagogiques des enseignants en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire dans le cadre d'un enseignement de concepts*. [Mémoire de Master]. Université du Québec.

Claude, G. (2019). Etude qualitative : définition, techniques, étapes et analyse. *Scribbr*. <https://www.scribbr.fr/methodologie/etude-qualitative>.

Cleyet-Marrel, E. (2020). *Le développement de l'esprit critique chez l'enfant dans le secondaire*. [Mémoire de Master en MEEF]. Université de Grenoble Alpes & Université Savoie Mont Blanc.

Connac, S. (2018). Pensée critique ou pensée réflexive ? <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeors/077/013>.

Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet, P., Gervais, C. (2010). Concept de réflexion : un regard critique. *Education et francophonie*, 38(2). <https://doi.org/10.7202/1002160ar>.

Dewey, J. (1916). *Démocratie et éducation*.

Digital historytelling. (2018). *Comment enseigner l'histoire de manière intéressante ?* Erasmust - Smill mondo – Fundacja szkotoy klasa.

Elayech, N. (2010). *Théorie d'apprentissage*. [Thèse de doctorat]. Université de Monastir.

Equipe de BienEnseigner. (2022). L'approche par compétence : définition, étapes et principe. *BienEnseigner*. www.bienenseigner.com/approche-par-competence/amp/.

Ethier, M.-A., Lefrancois, D., et Audigier, F. (2018). *Pensée critique, enseignement de l'histoire et la citoyenneté*. Deboeck supérieur.

Fageol, P. E. (2015). Pourquoi enseigner l'histoire et la géographie. *Didactirum*. <https://blogdepef.canalblog.com/archives/2015/11/11/32914333.html>.

Gaussel, M. (2016). Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen. *Dossier de veille de l'IFE*, février, n°108. ENS de Lyon.

Gauthier, M. (2022). Etude qualitative : définition, avantages, et méthode. *Blog Hubspot*. <https://blog.hubspot.fr.marketing/etude-qualitative>.

Ghoms Ninkam, M. (s. d.). L'intervention éducative au Cameroun : pour faire cheminer les apprenants ou les transformer ? UCAC.

Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Université de Genève.

Gouvernement du Cameroun. (2018). *Programme d'études des classes de seconde de l'enseignement secondaire général : histoire*. Ministère des enseignements secondaires.

Grondeux, J. et Smiths, F. (2018). *Les finalités de l'enseignement de l'histoire et de la géographie*.

Heimberg, C. et Operiol, V. (2010). *La didactique de l'histoire. Actions scolaires et apprentissage entre intelligibilité du passé et la problématique du monde et de son avenir*. Université de Genève.

Hmodd. (2023). Les travaux personnels des élèves dans l'apprentissage de l'histoire au lycée en contexte actuel. Rapport-gratuit.com. <https://www.rapport-gratuit.com/les-travaux-personnel-des-élèves-dans-l'apprentissage-de-l'histoire-au-lycee-en-contexte-actuel/>.

Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie*. ESF.

Jadoulle, J.-L. (2019). *Enseigner l'histoire : selon quels modèles ?* Université de Montréal.

Jadoulle, J.-L. (2019). Apprendre aux futurs enseignants à faire analyser des documents en classe d'histoire : un « verrou d'apprentissage ». *Erudit*. <https://www.erudit.org/fr/revues/enjeux/2020-v7-n1-enjeux05317/1069719ar/>.

Janier-Dubry, F. (2016). *Enseignement de l'histoire et développement de l'esprit critique*. Université de Nantes.

Jaoul, A. (2018). L'image et les pratiques d'enseignement en histoire en classe de seconde en France : analyse du chapitre « révolutions, libertés, nations à l'aube de l'époque contemporaine » (1770-1850) dans le site édubase. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 7. <https://doi.org/10.7202/10483364ar>.

Knibiehler, Y. (1977). « Les finalités de l'enseignement de l'histoire-géographie dans le deuxième degré ». *Revue française de pédagogie*, volume 38. Pp. 5-9

La Combe De Villers, L.G. (2017). *Le développement de l'esprit critique à l'école : de l'élève au citoyen. Instaurer un climat propice à la réflexion critique en classe*. [Mémoire de Master MEEF]. Ecole supérieure du professorat et de l'éducation de l'Académie de Paris.

Laporte, S. (2014). *Qu'est-ce que l'histoire et à quoi sert-elle ?* Université de Nice Sophia Antipolis.

Lautier, N. (2020). *A la rencontre de l'histoire*. Presses universitaires du Septentrion.

Le Petit Robert, (2017)

Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29. <https://doi.org/10.72021017474ar>.

Lewassa, E. A. A. (2023). *Méthodes actives en histoire et développement des compétences disciplinaires et transversales chez les apprenants de sixième : enjeux et problèmes*. [Mémoire de Master en didactique de l'histoire]. Université de Yaoundé I.

Martin, D. et Doudin, P.-A. (2002). De l'utilité de la pensée réflexive pour améliorer l'efficacité de l'école. Dans : R. Pallascio, et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (p. 47-65). Presses de l'université du Québec.

Martin, J-C. (2015). Pourquoi enseigne-t-on l'histoire. *OpenEdition journals*. <https://journals.openedition.org/ries/4421>.

Martineau, R. (1997). *L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. Contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire*. [Thèse de doctorat]. Université Laval Québec.

Martineau, R. (2002). La pensée historique une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen. Dans : R. Pallascio, et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (p. 281-307). Presses de l'université du Québec.

Mbia Ndo, Y. L. (2018). *Didactique de l'histoire et développement des compétences professionnelles chez les élèves maitres : cas de l'école normale d'instituteurs de l'enseignement général d'Akonolinga* [Mémoire de Master en didactique de l'histoire]. Université de Yaoundé I.

Mbodi Wediondo Nembalemba, A. (2020). *De la didactisation de l'histoire en 5^{ème} et 6^{ème} années secondaires dans la ville de Kananga (de 2018 à 2019)*. Université de Kananga « UPKAN », Congo.

Menye Obia, E. (2018). *Pratiques d'enseignement en classe d'histoire et atteinte des finalités de l'enseignement de l'histoire : cas des enseignants de la classe du CMII des écoles primaires*

de l'arrondissement de Yaoundé 3 [Mémoire de Master en didactique de l'histoire]. Université de Yaoundé I.

Moisan, S. (2017). *La pensée historique à l'école : visées et modèles*. Université de Sherbrooke

Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Nathan.

Nkoumou MelinguI, C.-G. (2015). *L'approche par compétences. L'enseignement de l'histoire au Cameroun*. L'harmattan.

Nkoumou MelinguI, C.-G. (2019). L'approche par compétences en classe d'histoire et l'enseignement de l'intégration nationale au Cameroun : une approche novatrice. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/interdisciplinarite/chapter/lapproche-par-compences-en-classe-dhistoire-et-lenseignement-de-lintegration-nationale-au-cameroun-une-approche-novatrice>.

Nzeusseuh Mbanta, J. C. (2022). *Enseignement de l'unification au Cameroun et développement de la conscience historique nationale chez les élèves au CMII de l'école primaire de Melen à Yaoundé* [Mémoire de Master en didactique de l'histoire]. Université de Yaoundé I.

Operiol, V. (2010). *La pratique du débat dans l'enseignement de l'histoire. Remarques éparses issues d'observation de leçons*. Institut de Formation des Maitres(se)s de l'Enseignement Secondaire (IFMES) & Université de Genève.

Pallascio, R. et Lafortune, L. (2002). Le développement d'une pensée réflexive en éducation. Dans : R. Pallascio, et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (p. 1-6). Presses de l'université du Québec.

Pallascio, R., Daniel, M.-F., et Lafortune, L. (2004). *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*. Presses de l'Université du Québec.

Permalien. (2018). Pour une histoire émancipatrice loin des geôliers du roman national. *Libertalia*. <https://www.editionlibertalia.com/blog/sur-l-enseignement-de-l-histoire-entreleslignes-180328>.

Perrine, M. (2015). *Enseigner et évaluer les capacités et méthodes spécifiques en histoire et géographie (classe de seconde générale)*. [Mémoire MEEF]. Université Lorraine

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 3^{ème} édition. De boeck.

Scheepers, C. (2010). *L'esprit réflexif. Posture de recherche, approche sociolinguistique et indicateurs de réflexivité*. Université de Genève.

Stillisano, J., Wright, k., Boriack, A., Hodges, T., Sonnenburg, S., Metoyer, S., Rollins, K., et Waxman, H. (2016). *Etude sur la « réflexion » dans le programme du diplôme du Baccalauréat international*. Centre de recherche en éducation de la Texas A&M University.

Storey, E. (2022). La méthode active dite de découverte. Nell & associé. <https://nell-associes.com/blog/la-methode-active-dite-de-decouverte/>.

Taneguoung, Y. (2018). *Enseignement de l'histoire par la technopédagogie et optimisation des performances scolaires : étude menée au collège F.X. Vogt, classe de 3^{ème} B*. [Mémoire de Master en didactique de l'histoire]. Université de Yaoundé I.

Torreton, P. (2015). *Enseigner l'histoire ancienne à l'aide du numérique en classe de sixième. Mémoire MEEF*. Université Toulouse-Jean Jaurès.

Tozzi, M. (1999). L'éveil de la pensée réflexive chez l'enfant. <https://www.inrp.fr/biennale/5biennale/contrib/379.htm>.

Trinkwell, A. (2021). *L'évaluation de la réflexivité*. Université de Lorraine.

Trouche, L., Gueudet, G., Pepin, B., Aldon, G. (2020). *L'approche documentaire du didactique*. DAD-Multilingual. Hal-02512596.

Yelle, F. (2013). Quel type d'enseignant d'histoire êtes-vous. *ledidacticien*. <https://ledidacticien.com.2013/08/31/quel-type-denseignant-dhistoire-etes-vous>.

ANNEXES

Annexe 1 : autorisation de recherche

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE
DES DISCIPLINES



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS

N° 038/24./24/UYI/FSE/DID

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant **ENGOLA AZEGUE Thaddée Arsène**, Matricule **21V3299** est inscrit en **Master II** à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Département de **DIDACTIQUE DES DISCIPLINES**, Option **DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE**

L'intéressé doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il travaille sous la codirection du **Pr BELINGA BESSALA Simon** et **Dr TASSI Sothérie Rolande**. Son sujet est intitulé: « *Enseignement de l'histoire ancienne et développement d'un esprit réflexif chez les élèves des classes de seconde* ».

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

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

Fait à Yaoundé, le 12 JAN 2024

Pour le Doyen et par Ordre

Pr Jacques Evame

Annexe 2 : guide d'entretien pour enseignants

THEME : enseignement de l'histoire ancienne et développement d'un esprit réflexif cas des classes de seconde

A- Enseignement de l'histoire ancienne

- 1- Comment enseignez-vous l'histoire ancienne ?
- 2- Quelles les outils d'enseignement que vous utilisez pour enseigner l'histoire ancienne ?

B- Développement de l'esprit réflexif chez les élèves

- 1- Qu'entendez-vous par esprit réflexif ?
- 2- Que faites-vous pour développer l'esprit réflexif chez les élèves à travers l'enseignement de l'histoire ancienne ?
- 3- Quels sont les obstacles auxquels vous faites face dans le cadre de l'enseignement de l'histoire ancienne en rapport avec le développement de l'esprit réflexif chez les apprenants en classe de seconde ?

Annexe 3 : guide d'entretien pour les apprenants de 2nde

Notre étude porte sur « l'enseignement de l'histoire et développement d'un esprit réflexif cas des élèves des classes de 2nde »

- 1- Qu'entends-tu par esprit réflexif ?
- 2- Comment les enseignants enseignent-ils l'histoire ancienne ?
- 3- Participes –tu souvent aux activités pendant les cours ?
- Oui - non
- 4- Comment les enseignants font-ils pour développer un esprit réflexif en vous ?
- 5- Comment les méthodes et les outils d'enseignement utilisés par votre enseignant vous permettent de construire un esprit ?

Annexe 4 : Grille d'observation des leçons d'histoire analyse (classes de 2^{nde})

Sous-thèmes	Indicateurs	Indices	oui	Non
Méthodes d'enseignement de l'histoire ancienne	Discussion	donner un sujet à discuter aux élèves, et définir l'objectif de la discussion, encourager les échanges entre élèves		
	Le travail par petits groupes	former les groupes de travail ; donner une tâche à faire à chaque groupe ou une tâche collective à tous les groupes		
	Les exposés	attribuer les thèmes de recherche aux élèves ; exposer oralement un contenu structuré et logique à un public		
	L'exploitation et analyse des documents	Mise à la disposition des élèves, des documents à analyser généralement des documents de nature différente. inviter les élèves à examiner attentivement, à en extraire les informations importantes		
	Le questionnement	jeu de questions-réponses		
	Le débat	Opposer deux groupes soutenant des positions antagonistes sur un sujet		
	Le brainstorming	poser des questions à réflexion aux élèves		
Ressources d'enseignement de l'histoire ancienne	Documents écrits	usage des extraits de texte durant les cours		
	Images	les gravures, les peintures, les caricatures, les photos, et les cartes		
	Outils numériques	les supports d'activité numériques, les diapositives		
	Manuel scolaire	livre au programme		
Aptitudes de l'esprit réflexif développées chez les élèves	L'esprit critique	faire montre de réflexion, pouvoir critiquer, analyser et faire preuve de jugement par rapport aux informations reçues ou aux documents étudiés en salle		
	La pensée créative	la capacité à concevoir des idées nouvelles et à faire des liens entre les notions étudiées.		
	Les habiletés métacognitives	remise en cause par les élèves de leurs connaissances, la confrontation leurs connaissances, idées à celles de leurs pairs.		
	Les compétences argumentatives	Construire un point de vue sur un sujet en lien avec l'histoire ancienne et le défendre en argumentant et en appuyant avec des exemples concrets ou précis.		

Annexe 5 : Grille d'analyse des observations (classes de 2^{nde})

			Enseignants				
Sous-thèmes	Indicateurs	Indices	E1	E2	E3	E4	E5
Méthodes d'enseignement de l'histoire ancienne	Discussion	donner un sujet à discuter aux élèves, et définir l'objectif de la discussion, encourager les échanges entre élèves	X	X	√	√	X
	Le travail par petits groupes	former les groupes de travail ; donner une tâche à faire à chaque groupe ou une tâche collective à tous les groupes	X	√	√	X	√
	Les exposés	attribuer les thèmes de recherche aux élèves ; exposer oralement un contenu structuré et logique à un public	√	X	√	X	√
	L'exploitation et analyse des documents	Mise à la disposition des élèves, des documents à analyser généralement des documents de nature différente. inviter les élèves à examiner attentivement, à en extraire les informations importantes	√	√	√	√	√
	Le questionnement	jeu de questions-réponses	√	√	√	√	√
	Le débat	Opposer deux groupes soutenant des positions antagonistes sur un sujet	X	X	X	X	X
	Le brainstorming	poser des questions à réflexion aux élèves	√	√	√	√	√
Ressources d'enseignement de l'histoire ancienne	Documents écrits	usage des extraits de texte durant les cours	√	√	√	√	√
	Images	les gravures, les peintures, les caricatures, les photos, et les cartes	X	X	√	√	√
	Outils numériques	les supports d'activité numériques, les diapositives	X	X	X	X	X
	Manuel scolaire	livre au programme	X	X	X	X	X
Aptitudes de l'esprit réflexif développées chez les élèves	L'esprit critique	faire montre de réflexion, pouvoir critiquer, analyser et faire preuve de jugement par rapport aux informations reçues ou aux documents étudiés en salle	√	√	√	√	√
	La pensée créative	la capacité à concevoir des idées nouvelles et à faire des liens entre les notions étudiées.	X	X	X	X	X
	Les habiletés métacognitives	remise en cause par les élèves de leurs connaissances, la confrontation leurs connaissances, idées à celles de leurs pairs.	√	√	√	√	√
	Les compétences argumentatives	Construire un point de vue sur un sujet en lien avec l'histoire ancienne et le défendre en argumentant et en appuyant avec des exemples concrets ou précis.	√	√	√	√	√

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
REMERCIEMENTS	iv
RESUME.....	v
ABSTRACT	vi
ABBREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	vii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE.....	4
1.2. Constats	7
1.3. Problème de recherche.....	9
1.4. Questions de recherche	10
1.6. Hypothèses de recherche	11
1.7. Intérêts de l'étude	12
1.8. Délimitation de L'étude.....	13
CHAPITRE II : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE	15
2.1. DEFINITION DES CONCEPTS.....	15
2.1.1. Développement d'un esprit réflexif	15
2.1.2. Enseignement de l'histoire ancienne	18
2.1.3. Classe de seconde	22
2.2. REVUE DE LITTERATURE	22
2.2.1. L'enseignement de l'histoire.....	23
2.2.2. Développement de l'esprit réflexif / la pensée réflexive	29
2.3. THEORIE RELATIVE AU SUJET	33
2.3.1. La théorie de la réflexion critique de John Dewey	33
2.3.2. L'approche documentaire du didactique.....	35
2.4. VARIABLES DE L'ETUDE.....	38
2.5. TABLEAU SYNOPTIQUE	39
CHAPITRE III: CADRE METHODOLOGIQUE.....	41
3.1. TYPE DE RECHERCHE	41
3.3. POPULATION DE L'ETUDE.....	42
3.4. ECHANTILLON ET METHODE D'ECHANTILLONNAGE	42
3.5. TECHNIQUES DE COLLECTE DES DONNEES	43
3.6. DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES	44
3.7. VALIDATION DE L'INSTRUMENT	47
3.8. PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES	48

3.9. METHODE D'ANALYSE DES DONNEES : L'ANALYSE THEMATIQUE.....	49
CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	51
4.1. PRESENTATION ET ANALYSE THEMATIQUE DES RESULTATS DE LA GRILLE D'OBSERVATION.....	51
4.1.1. Présentation et analyse des résultats sur les méthodes d'enseignement de l'histoire ancienne observées	51
4.1.2. Présentation et analyse des résultats sur les outils d'enseignement de l'histoire ancienne observés	58
4.1.3. Présentation des résultats sur les aptitudes de l'esprit réflexif développées chez les apprenants observés	59
4.2. PRESENTATION DES RESULTATS DES ENTRETIENS	65
4.3. VERIFICATION DES HYPOTHESES	71
4.3.1. Méthodes d'enseignement de l'histoire ancienne versus les aptitudes de l'esprit réflexif développées chez les élèves	72
4.3.2. Outils d'enseignement de l'histoire ancienne versus les aptitudes de l'esprit réflexif développées chez les élèves.....	74
CHAPITRE V : INTERPRETATION, DISCUSSION ET IMPLICATIONS DIDACTIQUES DES RESULTATS.....	76
5.1. INTERPRETATION DES RESULTATS	76
5.1.1. La prédominance de l'analyse de documents	76
5.1.2. L'utilisation généralisée du brainstorming et du questionnement	77
5.1.3. La moindre utilisation de la discussion, du travail par petits groupes et des exposés	78
5.1.4. L'absence de pratique du débat.....	79
5.1.5. L'absence de développement de la pensée créative.....	79
5.2. DISCUSSION DES RESULTATS	80
5.3. IMPLICATION DIDACTIQUE.....	83
CONCLUSION	87
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	89
ANNEXES	95