

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

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

\*\*\*\*\*

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES  
DE L'ÉDUCATION ET INGÉNIEURIE  
ÉDUCATIVE

\*\*\*\*\*

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES  
DISCIPLINES

\*\*\*\*\*



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

DOCTORAL RESEARCH CENTRE AND  
TRAINING SCHOOL IN SOCIAL AND  
EDUCATIONAL SCIENCES

\*\*\*\*\*

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING  
SCHOOL IN EDUCATION AND  
EDUCATIONAL ENGINEERING

\*\*\*\*\*

DEPARTMENT OF DIDACTICS

\*\*\*\*\*

## INTÉGRATION DIDACTIQUE DES TIC ET EFFICACITE PÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS EN CLASSE D'HISTOIRE : CAS DU LYCÉE DE BIYEM-ASSI YAOUNDÉ

*Mémoire Master en Sciences de l'Éducation soutenu le 02 Octobre 2024*

**Spécialité** : Didactique de l'histoire  
**Option** : Recherche fondamentale

par  
**Modestine NGANDO NTOUBE**  
**20V3543**

Licence en histoire



jury

Qualités	Noms et grade	Universités
<b>Président</b>	BELINGA BESSALA Simon, Pr	UYI
<b>Rapporteur</b>	ADA DJABOU, MC	UYI
	AMANA Evelyne, MC	UYI
<b>Examineur</b>	TOUA Léonie, CC	UYI

## **AVERTISSEMENT**

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à 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 son utilisation.

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

## SOMMAIRE

SOMMAIRE .....	i
DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS .....	iii
Liste des sigles, abréviations et acronymes .....	iv
Liste des tableaux.....	v
Liste des figures.....	vi
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT .....	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PARTIE I : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	3
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE .....	4
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET INSERTION THÉORIQUE .....	22
PARTIE II : CADRE METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE .....	69
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'LETUDE.....	70
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	87
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET PERSPECTIVES DE L'ETUDE.....	107
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	132
ANNEXES .....	139
TABLE DES MATIERES .....	154

À

Mon époux BILLE BOME Serge Merlin

## REMERCIEMENTS

La réalisation de cette étude est le fruit de nombreuses collaborations, d'expertises variées ainsi que d'un soutien moral et scientifique significatif. Il est plus qu'impératif d'adresser notre reconnaissance à toutes les personnes physiques et morales qui ont participé de près ou de loin à l'aboutissement de cette étude. Pour ce faire, nos remerciements vont tout d'abord à l'endroit de mes encadrants les Professeures Evelyne AMANA et Ada DJABOU pour leurs conseils, encadrement et expertises scientifiques.

Nous exprimons également notre profonde gratitude à Monsieur le Recteur de l'Université de Yaoundé 1, le Professeur Remy Magloire Dieudonne ETOUA pour avoir mis à notre disposition un cadre d'étude adéquat pour notre formation. Nous remercions le Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation le Professeur Cyrile Bienvenu BELA pour son accompagnement. Nos remerciements vont également à l'endroit du chef de département de didactique des disciplines, la Professeure Renée Solange NKECK BIDIAS. Nous adressons notre gratitude à tous les enseignants de la Faculté des Sciences de l'Éducation en général, particulièrement à ceux du département de Didactique des disciplines.

De manière spéciale, nous exprimons notre profonde reconnaissance au Proviseur du Lycée de Biyem-Assi Mme NKA Régine et à tout le personnel enseignant dudit lycée pour leur hospitalité et pour avoir mis à notre disposition son établissement scolaire pour réaliser la collecte des données qui ont servi à étayer cette étude. Mes remerciements et une pensée spéciale à ma maman, madame veuve NGANDO à Njoubeng1(Manjo) pour les sacrifices, les conseils et les encouragements.

J'adresse des remerciements à mes enfants BILLE Nathanael, BILLE Johanna et BILLE Yohann qui ont souffert de mes absences durant toute cette période de formation. Je remercie par ailleurs, tous les membres de ma famille et de ma belle-famille pour le soutien et les encouragements. Tous mes Camarades de promotion pour l'entraide et la solidarité.

## LISTE DES SIGLES, ABREVIATIONS ET ACRONYMES

<b>MINESEC</b>	Ministère des Enseignements Secondaires
<b>TIC</b>	Technologies de l'Information et de la Communication
<b>NTIC</b>	Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication
<b>CRM</b>	Centres de Ressources Multimédia
<b>PLEG</b>	Professeur des Lycées de l'enseignement Général
<b>APC</b>	Approche Par Compétences
<b>ESG</b>	Enseignement Secondaire Général
<b>IGE</b>	Inspection Générale des Enseignements
<b>ENS</b>	École Normale Supérieur
<b>ENSET</b>	École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique
<b>APO</b>	Approche par les objectifs
<b>NAP</b>	Nouvelle approche pédagogique
<b>TICE</b>	Technologie de l'information et de la communication pour l'éducation
<b>APC/ESV</b>	Approche Par Compétences avec entrée par les situations de vie
<b>NTIC</b>	Nouvelles Technologies de l'information et de la communication

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Typologie des Logiciels éducatifs.....	31
Figure 1: Schéma des étapes de la transposition didactique .....	61
Figure 2: Triangle didactique .....	64
ÉTABLISSEMENT : lycée de biyem-assi .....	125
FAMILLE DE SITUATIONS : La violation des droits.....	125
CLASSE : 4 <sup>e</sup> .....	125
CATÉGORIE D’ACTIONS (COMPÉTENCE) : l’éducation aux droits, protection et promotion des droits .....	125
Sous cycle.....	125
Orientation.....	125
EFFECTIF TOTAL : 65.....	125
MODULE N°1 : l’esclave et la traite négrière .....	125
GARÇONS :30.....	125
CHAPITRE N°1 : l’esclavage.....	125
FILLES : 35.....	125
DURÉE : 2h .....	125
NOM DE L’ENSEIGNANT : NTOUBE NGANDO .....	125
NOTIONS : esclavage.....	125

**LISTE DES FIGURES**

**Figure 1:** Schéma des étapes de la transposition didactique .....61  
**Figure 2:** Triangle didactique .....64

## RÉSUMÉ

La présente étude sur l'intégration didactique des TIC et efficacité pédagogique des enseignants en classe d'histoire : cas du lycée de Biyem-assi Yaoundé, présente une analyse descriptive des outils TIC comme soutien efficace à l'action pédagogique de l'enseignant d'histoire. En effet, dans un contexte scolaire influencé par l'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication, l'enseignant d'histoire s'arrime au nouveau contexte et profite des avantages pédagogiques qu'offrent les TIC. L'étude pose ainsi le problème de faible efficacité des pratiques pédagogiques classiques en enseignement / apprentissage de l'histoire dans les lycées d'enseignement secondaire général. L'hypothèse de la recherche est la suivante : l'intégration didactique des TIC impacte les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire. L'objectif général de cette étude est d'examiner l'impact de l'intégration pédagogique des TIC sur les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire. L'hypothèse générale de l'étude a ainsi donné lieu à trois hypothèses de recherche : HP.1 : L'utilisation de l'ordinateur comme support de production influence les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire. HP.2 : L'usage d'une plateforme d'apprentissage numérique comme espace d'interaction pédagogique impacte sur les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire. HP.3 : l'utilisation pédagogique d'internet impacte sur les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire. Sur le plan méthodologique, notre analyse s'est basée sur la méthode de collecte des données par le biais des entretiens directifs semi dirigés auprès d'un échantillon de dix (10) enseignants d'histoire. Les résultats de l'étude révèlent que les TIC d'une manière générale apportent un avantage significatif à la pratique pédagogique des enseignants d'histoire. En effet, ces outils offrent aux enseignants d'histoire des possibilités de construire des enseignements plus riches, plus diversifiés et plus illustrés. En outre, ces outils permettent d'améliorer les pratiques d'enseignement/apprentissage en diversifiant les méthodes. En cette situation d'apprentissage, les élèves sont plus autonomes et actifs.

**Mots clés :** Intégration didactique, TIC, pratiques pédagogiques, enseignant d'histoire

## ABSTRACT

The present study on the integration of ICT in history teaching and pedagogical effectiveness of teachers in history classroom: case study of Biyem-assi Yaoundé high school, proposes an analysis of ICT tools that provide effective support to the pedagogical action of the teacher. Indeed, the study proposes an analysis that allows for the understanding of the teacher's action in a school context influenced by the pedagogical integration of information and communication technologies, the history teacher must update himself and take advantage of the pedagogical benefits offered by ICT. The study thus poses the problem of the effectiveness of pedagogical practices in an ICT context. To this end, the research hypothesis of this study is that the didactic integration of ICT impacts on the pedagogical practices of history teachers. This leads to the general objective of examining the impact of the pedagogical integration of ICT on the pedagogical practices of history teachers. The hypothesis of the study thus gave rise to three research hypotheses: HP.1: The use of the computer as a production medium influences the pedagogical practices of history teachers. HP.2: The use of a digital learning platform as a space for pedagogical interaction impacts on the pedagogical practices of history teachers. HP.3: The pedagogical use of the internet impacts on the pedagogical practices of history teachers. In terms of methodology, the study is qualitative. It used a method of data collection through semi-directed interviews with a sample of ten history teachers. The results of the study show that ICT in general brings a pedagogical advantage to the teaching practice of history teachers. These tools offer the latter possibilities to construct richer, more diversified and more illustrated lessons. In addition, these tools allow teachers to improve their practice by diversifying it. Pupils are therefore more autonomous and active. The theories of scaffolding by Bruner (1998) and Chevallard (1998) confirm these results.

**Key words:** Didactic integration, ICT, pedagogical practices, history teacher

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Depuis 2007, l'informatique a fait son intégration dans le système éducatif camerounais. Cette intégration a été marquée par plusieurs actes forts notamment l'inauguration par le chef de l'état lui-même des premiers centres de ressources multimédia au lycée Leclerc et au lycée bilingue de Yaoundé. L'intégration des TIC dans l'éducation s'est par ailleurs matérialisé par l'instauration de l'informatique non seulement comme discipline scolaire, mais aussi comme matériel didactique. Les TIC dans le système éducatif Camerounais ont été adoptés il y'a déjà presque deux décennie (Djeumeni, 2010). L'informatique a été intégrée dans les examens officiels au Cameroun en 2014. Aujourd'hui, elle occupe une place de choix non seulement dans les salles de classe entant que discipline scolaire, mais aussi entant que matériel didactique. Cette utilisation des TIC s'est encore davantage accéléré avec l'apparition de la pandémie Covid 19.

Les TIC de ce fait occupent une place importante dans la salle de classe et dans les pratiques enseignantes. En outre, étudier les TIC en éducation au Cameroun oblige, du point de vue de De Vrie (2001) ; Petit Jean (2016) et Mbouilou (2019), à étudier la typologie de ces outils. L'utilisation pédagogique des TIC force à s'intéresser non seulement à leur impact sur les performances scolaires des apprenants, mais davantage sur les pratiques enseignantes. Les outils dérivés des TIC tels que le téléphone, l'ordinateur... offrent aujourd'hui plusieurs potentialités pédagogiques et didactiques. Les TIC représentent une source de motivation à l'apprentissage pour les élèves, ces technologies offrent à l'apprenant une source intarissable de savoirs (Internet). Les TIC offrent par ailleurs aux apprenants des espaces d'interaction et d'auto action (Logiciel et plateformes éducatives). Pour les enseignants, l'utilisation pédagogique des TIC leur permet non seulement de diversifier leurs ressources, mais aussi d'améliorer et de varier leurs pratiques.

Lebrun (2005), parlant des objectifs pédagogiques initiaux des TIC dit à ce propos : « Plus généralement, on peut affirmer que l'impact des technologies a été plus grand lorsque celles-ci ont été intégrées dans les méthodes ouvertes et actives et qui contribuent à la préparation des personnalités « fortes » dont la société a besoin. Si toutes les conditions sont réunies pour une intégration pédagogique favorable des TIC, certains auteurs mettent l'accent sur les conditions de leur véritable intégration pédagogique. À cet effet, Beché (2013) met en lumière les défis de la

disponibilité matérielle, l'accessibilité et l'utilisabilité de ces outils qui présentent aujourd'hui un véritable frein. Les défis d'une intégration réussie des TIC en éducation résident selon Karsenti et Ngamo (2009), dans la maîtrise qu'ont les acteurs de ces outils. En effet, très peu d'enseignants maîtrisent véritablement l'utilisation des TIC, ce qui limite l'exploitation du véritable potentiel pédagogique de ces outils. Mais, tous les travaux s'accordent à reconnaître les vertus des TIC en éducation, c'est le cas notamment des travaux scientifiques de cette dernière décennie.

Il s'agit dans cette étude d'examiner l'impact de l'intégration pédagogique des TIC sur les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire. Pour y parvenir, notre étude a été organisée autour de cinq chapitres. Le premier chapitre intitulé problématique de la recherche, met en lumière le contexte et les contours du problème de l'étude en passant par les questions de recherche et les objectifs. Le chapitre 2 quant à lui intitulé cadre théorique oblige à étudier tour à tour les concepts de notre sujet. Il s'agit par ailleurs, ici de parcourir les travaux antérieurs autour de notre sujet et mettre en exergue les théories clés qui ont servies de fondation à notre étude. Dans le chapitre 3, il s'agit d'apporter des précisions sur les méthodes et les outils qui ont guidés la collecte et l'analyse des données de notre étude. Enfin, dans les chapitres 4 et 5, nous allons respectivement présenter les données, les analyser et procéder à une interprétation de ces résultats à la lumière du cadre théorique convoqué.

**PARTIE I**  
**CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE**

## CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

La problématique apparaît comme un questionnement dont la mission fondamentale repose sur l'art de poser des questions (Dictionnaire Larousse, 2009). En d'autres termes, la problématique est « *un ensemble construit autour d'une question principale qui permet de traiter un sujet choisi* » (Beau, 2006, p.56). C'est encore un discours écrit qui présente le problème de l'étude en question. D'une manière générale, la tâche dans le présent chapitre consiste à poser les jalons de cette recherche.

La pose des jalons dont il est question ici va consister d'une part à situer cette étude dans son contexte, par la suite, l'on procédera à la justification du sujet en présentant le sujet dans sa problématique générale, son actualité et sa pertinence tant scientifique que pédagogique. Il sera par la suite question de poser le problème que cette étude se donne pour mission de résoudre à travers un questionnement cohérent et précis. Enfin, il sera question dans ce chapitre de présenter les objectifs de cette étude et sa plus value. Liséons aussi que, ce chapitre nous permettra de faire une étude dans le temps, l'espace, la méthode et les théories.

## **1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE**

Dans cette partie de l'étude, il est question de situer l'étude dans son contexte en précisant les contours tant géographiques que scientifiques. Cette partie nous permet de mettre en lumière le contexte éducation qui entoure l'objet de cette étude. Elle permettra par ailleurs de faire ressortir le problème sous-jacent et d'en déceler la problématique.

### **1.1.1 Contexte de l'étude**

Dans un contexte marqué par une acculturation, la mondialisation, la prolifération des pratiques antisociales dues à la vulgarisation des Technologies de l'Information et de la Communication, la société court vers sa perte de valeur. Pour ainsi résoudre ce problème tant culturel qu'intellectuel, l'éducation apparaît de ce point de vue comme le médicament adapté. Cette éducation constitue par ailleurs la base fondamentale de chaque société, de chaque État, de chaque nation et de chaque génération. Cette éducation qui peut être scolaire, sociale, familiale ou encore incidente (Bikoi, 2016) ; Meloupou, 2013), apparaît de ce fait comme la solution adéquate sur laquelle les états, les nations du monde contemporain s'appuient pour offrir à leurs sociétés des solutions aux problèmes tant sociaux que professionnels et intellectuels.

Cette éducation forme des modèles d'hommes dont les compétences et les comportements sont adaptés aux besoins des sociétés sans cesse évolutives. C'est donc à travers elle que les États du monde peuvent garantir non seulement la formation de leurs citoyens, mais aussi la conservation des valeurs sociales et culturelles qui marquent leurs identités et leurs spécificités. C'est donc à juste titre que Durkheim (1922, p.154)), définira l'éducation comme :

L'éducation c'est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mures pour la vie sociale. Elle a pour objectif de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné.

Pour le Cameroun, l'éducation constitue la vision à travers laquelle l'État entend former des citoyens qui répondent non seulement aux visions du politique, mais aussi, qui répondent aux besoins de la société qui évolue dans une mouvance de globalisation à l'ère des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication. Une des missions régaliennes de tout État, c'est d'assurer l'accès à l'éducation à tous les citoyens de manière équitable. Pour l'État du Cameroun, l'éducation constitue une mission fondamentale (Loi N°98/004 du 14 Avril 1998 d'Orientation de l'éducation au Cameroun, Article 2, Alinéa 1 et 2). Pour assurer cette mission, l'État Camerounais s'est doté d'un système éducatif qui répond aux besoins et qui permet d'atteindre les objectifs escomptés. Pour ainsi dire, le système éducatif camerounais se donne donc

pour mission : « La formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politique et moraux » (Loi N° 98/004 du 14 Avril 1998, d'orientation de l'Éducation au Cameroun, Art 4,).

Cela signifie en outre que le seul rôle de l'éducation ne saurait se résumer à la transmission des savoirs, connaissances et des compétences mais aussi assurer la formation culturelle, morale et l'intégration du citoyen aux grandes valeurs qui sont la citoyenneté et le patriotisme (Loi N° 98/004 du 14 Avril 1998 d'orientation de l'Éducation au Cameroun, Art 5, Alinéa 2). Dans cette logique, L'enseignement/apprentissage de l'histoire doit assurer à tout élève l'acquisition et le respect de ces valeurs. Dans l'optique d'assurer ainsi une formation de qualité à ses citoyens, le système éducatif camerounais a entrepris depuis quelques années de nombreuses réformes en ce qui concerne les paradigmes pédagogiques. Cette volonté manifeste de l'état du Cameroun d'offrir aux citoyens une éducation de qualité se manifeste donc à travers les changements de paradigmes pédagogiques en vue de trouver un paradigme qui répond le mieux à ses visions et aux nombreuses évolutions de la société internationale (Mondialisation).

Ce changement de paradigme pédagogique par le système éducatif camerounais s'est ainsi manifesté par le passage d'une méthode pédagogique dite transmissive pour une méthode dite la Main à la pâte. Par la suite, l'on est passé de la Main à la pâte pour la nouvelle approche pédagogique, puis de l'APO pour aboutir à l'APC. Selon une étude de Daouaga Samari (2018), l'adoption de l'APC comme nouveau paradigme dans le système éducatif camerounais s'est fait de manière progressive. Cette intégration de l'APC dans le système éducatif camerounais a commencé au primaire en 2003. Selon une étude de Nkeck (2013, p.241) :

L'expérimentation de l'APC a été mise en œuvre dans cent cinquante (150) écoles primaires pilotes pendant deux (02) ans (2003-2004) réparties sur l'ensemble du territoire national. La mise à disposition des curricula élaborés s'est faite en 2009. L'implémentation de l'APC a démarré en avril 2012 par un séminaire de formation des personnels de la chaîne de supervision pédagogique. Elle devrait se poursuivre jusqu'au niveau de l'enseignant de l'école primaire à partir de l'année scolaire 2012-2013 et durant la période 2012-2016.

L'on a ainsi assisté aux changements des paradigmes pédagogiques partant de la pédagogie transmissive passant par la NAP, l'APO pour aboutir à l'APC. Comme paradigme pédagogique, l'APC a par ailleurs conduit le système éducatif Camerounais à adopter l'informatique non seulement comme discipline scolaire au même titre que toutes les autres disciplines. Mais aussi comme outil didactique pour tous les enseignants. Cette approche en vigueur dans les pratiques pédagogiques actuelles a ainsi induit de nombreuses innovations. L'on est passé d'une pédagogie

frontale et transmissive à une pédagogie d'apprentissage basée sur l'acquisition des compétences permettant de résoudre des situations de vie (APC/ESV) (l'Arrêté N°263/14/MINESEC/IGE du 13 Aout 2014 portant révision des programmes d'étude du premier cycle de l'enseignement général camerounais).

En outre on est passé d'une école coupée de la société à celle permettant de s'insérer dans le tissu socioculturel et économique. Également, l'on est parti d'une évaluation des savoirs à une évaluation des compétences nécessaires à un développement durable (Arrêté n° 265 /14/MI Cf. programme officiel). Plusieurs autres innovations ont été induites par l'adoption de l'APC comme paradigme pédagogique. Le rôle de l'enseignant a changé de magister, il est passé à simplificateur, facilitateur. L'apprenant également a changé de rôle d'acteur passif, à celui d'acteur actif (Mbazo'o, 2020). L'enseignant d'histoire est donc celui-là dont la principale mission dans la salle de classe est d'assurer, mieux encore faciliter l'acquisition et l'assimilation des savoirs par les apprenants. Parmi les nombreuses innovations induites par l'APC, l'intégration pédagogiques des TIC devient une nécessité voire un impératif. La vision du système éducatif camerounais d'intégrer les TIC dans la pédagogie est visible à travers la création dans les écoles normales des départements d'informatiques, l'intégration /l'adoption de l'informatique comme discipline scolaire et discipline dans les examens officiels (Fouda, 2009).

Cette intégration pédagogique des TIC se consolide davantage avec les domaines de vie notamment le domaine N°5 media et communication dont les familles de situation traitées au premier cycle sont : découvertes du monde des médias et découverte des TIC (Arrêté N°263/14/MINESEC /IGE DU 13 AOUT 2014 portant définition des programmes d'étude des classes de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>).L'enseignement /apprentissage de l'histoire se doit donc autant que toutes les autres disciplines scolaires d'assurer ce domaine de vie. L'enseignant de l'histoire, en sa qualité de principale garant de la qualité de l'éducation (Art 37 Alinéa 1, Loi N° 98/004 du 14 Avril 1998, d'orientation de l'Education au Cameroun) est chargé d'assurer cette intégration pédagogique des TIC.

Dans son devoir d'obligation de l'enseignement (Art 39 Alinéa 1, Loi N° 98/004 du 14 Avril 1998, d'orientation de l'Education au Cameroun), l'enseignant d'histoire doit user de tous les moyens pour améliorer ses pratiques enseignantes afin d'optimiser non seulement ses pratiques de classe, mais aussi améliorer le rendement scolaire des élèves. De ce point de vue, Assagayé et Kouawo (2016), soutiennent que les TIC offrent des ressources illimitées à l'enseignant. Mastafi

(2020) pour sa part montre que l'intégration pédagogique des TIC améliore la qualité de l'enseignement et offre à l'enseignant d'innombrables ressources. Les TIC offrent par ailleurs à l'enseignant la possibilité de varier les stratégies d'enseignements. L'enseignant pourra ainsi surfer entre l'enseignement à distance, la classe inversée, l'apprentissage indépendant, en petit groupe etc. Selon l'auteur (Mastafi, 2020), l'usage pédagogique des TIC facilite entre autres l'atteinte des objectifs du programme d'étude en adaptant l'apprentissage au niveau et au rythme de chaque élève. Seulement, cette intégration des TIC dans les cours d'histoire demeure lente et partielle (Assagayé et Kouawo, 2016).

L'intégration pédagogique des TIC en classe d'histoire apparaît fondamentale d'autant plus que l'enseignement /apprentissage de l'histoire au Cameroun revêt une importance tant culturelle que scolaire. Car, il est important pour chaque élève de connaître ses origines et son histoire. Tel que défini par les programmes d'enseignement du système éducatif camerounais, l'enseignement/apprentissage de l'histoire a pour objectif de faire acquérir à l'apprenant une culture commune, de prendre conscience de l'héritage du passé et des enjeux du monde présent. Promouvoir la connaissance d'une histoire nationale originale ; la pérennisation des valeurs nationales à travers la connaissance de l'histoire post coloniale, coloniale, précoloniale, au développement de l'esprit de créativité et de lutte contre les violences physiques et morales enseigné par l'histoire des autres pays. En l'absence d'ouvrages d'histoire, dans un contexte marqué par les difficultés d'accès aux manuels scolaires, l'intégration pédagogique des TIC offre alors les avantages indéniables (Karsenti et Ngamo, 2013).

Les pratiques pédagogiques ne sont pas en reste, elles constituent le principal point d'ancrage, de nombreuses innovations apportées par l'adoption de l'APC comme paradigme pédagogique (Daouga Samari, 2018). Au-delà du rôle des acteurs, de contenus d'enseignement, les méthodes et stratégies d'enseignement ont aussi connues des innovations. Pour Coen (2011), l'action des TIC dans la pédagogie est aujourd'hui inévitable. Pour l'auteur, les TIC en éducation aident l'enseignant à la médiatisation des savoirs. En outre, Coen affirme que lorsque l'enseignant utilise les TIC dans ses situations de classe, il entraîne l'élève à mieux apprendre. Surtout que selon l'auteur, certains apprentissages nécessitent plusieurs entraînements et les TIC offrent la possibilité de consulter un contenu plusieurs fois.

Par ailleurs, les TIC favorisent la mise en place d'une communauté des pratiques (Wenger, 1990) et mettent la communication au cœur des apprentissages (Altet, 1997). Dans son modèle,

Viau (2006) met l'accent sur le rôle motivateur des TIC. Ainsi pour l'auteur, l'usage pédagogique des TIC par l'enseignant améliore non seulement ses pratiques, mais aussi suscite de la motivation chez les apprenants. Selon Mehdi (2010), les Technologies de l'information et de la communication offrent une grande quantité de ressources didactique d'enseignement et d'apprentissage en histoire et permettent de ce fait d'améliorer la qualité d'enseignement d'une discipline qui exige des supports didactiques facilitant par ce fait l'enseignement disciplinaire et la compréhension des leçons d'histoire. Les TIC sont donc des outils supplémentaires dans l'appropriation des savoirs et des méthodes pédagogiques existantes dans l'enseignement des disciplines.

### **1.1.2 Justification du sujet**

L'intégration pédagogique des TIC dans le système éducatif camerounais s'est fait pendant les années 2000, implémentée par le décret présidentiel N° 2002/004 du 04 janvier 2002 et l'arrêté n° 65c/88/MINEDUC/CAB du 18 février 2001 du Ministre de l'éducation nationale. L'arrêté N° 65C/13/MINEDUC/CAB du 16 février 2001, introduit l'informatique dans les programmes de formation des Instituteurs de l'Enseignement Général. Dans le même cas, l'Arrêté N° 3745/P/63/MINEDUC/CAB du 16 juin 2003 introduit l'informatique dans l'enseignement général. Par ailleurs, la décision N°249106/MINESEC/CAB du 15 Mai 2006 fixe enfin les rôles des centres de ressources multimédia créés au sein des établissements scolaires.

De manière plus précise, l'informatique et les TIC entrent officiellement dans les établissements secondaires en novembre 2001 avec l'inauguration des centres de ressources multimédia (CRM) des lycées général Leclerc et lycée bilingue d'Essos à Yaoundé. Son excellence Paul BIYA, président de la République introduisait par cet acte lui-même l'utilisation des NTIC dans l'enseignement secondaire au Cameroun. Ainsi introduit, l'usage des TIC dans l'enseignement secondaire obéit à plusieurs objectifs :

- L'enseignement de l'informatique et l'appropriation des TIC par les élèves dès lors qu'il existe un programme pour cet enseignement, de plus, des enseignants sont formés à cet effet et les laboratoires informatiques sont créés dans les établissements scolaires ;
- L'usage des TIC pour enseigner et pour apprendre les autres disciplines ;
- L'introduction de l'informatique comme épreuve obligatoire aux examens de l'enseignement secondaire général ;
- Le début effectif de la filière TIC ;
- La mise sur pied d'un pôle de réflexion sur les logiciels libres.

Dans cette évolution, le numérique éducatif apparaît comme une ressource didactique fondamentale en éducation. L'intégration des TIC en pédagogie permet d'une certaine manière d'accroître la motivation des élèves à apprendre (Coen, 2011), l'amélioration de la réussite scolaire des apprenants, de faciliter l'assimilation des notions enseignées, la facilitation de l'enseignement (Revue disciplinaire, 2016). À partir de cette innovation pédagogique, il est clair que les enseignants peuvent faire intervenir l'outil informatique dans leur classe du moment où cet outil permet non seulement d'enseigner autrement, mais aussi d'accroître l'apprentissage.

Pour ainsi accompagner cette intégration des TIC en éducation, en septembre 2007, à la demande du ministre de l'Enseignement secondaire, le ministre de l'Enseignement supérieur va procéder à la création d'une filière informatique et TIC à l'École Normale Supérieure de Yaoundé. Selon Mbock (2008), les tous premiers enseignants issus de cette promotion sont sur le terrain depuis 2009. À partir de ces formations, les acteurs de l'éducation au Cameroun et les pouvoirs publics ont voulu développer chez les enseignants un ensemble de compétences notamment : former des enseignants qualifiés en informatique, initier les enseignants des autres matières (disciplines) à l'usage des TIC comme outil pédagogique, accompagner la gestion des écoles avec les TIC (Fouda, 2009).

Aujourd'hui, l'intégration pédagogique des TIC a largement évolué. On a assisté à la création dans les Universités des filières informatiques qui autrefois étaient logées dans les départements de mathématiques. L'on a assisté à l'intégration de l'informatique comme discipline à part entière dans les examens officiels. L'utilisation pédagogique des TIC à ce jour revêt des avantages indéniables. Selon Watts (2017), l'utilisation pédagogique des Technologies de l'Information et de la Communication accroît la motivation des élèves à apprendre, mais pour cela, l'enseignant en sa qualité de principal garant de la qualité de l'éducation (Loi N°98/004 du 14 Avril 1998, Article 37, Alinéa 1), doit pouvoir s'en servir en situation didactique.

En outre, l'enseignant d'histoire dans son obligation d'enseignement (Loi N°98/004 du 14 Avril 1998, Article 39, Alinéa 1) doit donc saisir tous les avantages qu'offrent les outils didactiques présent dans son environnement. Selon l'auteur, les logiciels éducatifs constituent un facteur d'interaction, de dialogue entre les apprenants et les enseignants. Koumene (2007) soutient donc que l'utilisation des TIC permet entre autres de diversifier les supports de cours, permettre un apprentissage individualisé sur un temps limité et permet de développer progressivement des

compétences sur la durée de la formation. Selon la Revue transdisciplinaire (N°3, 2016), les TIC facilitent la diversification des pratiques pédagogiques et la motivation accrue des élèves.

Selon plusieurs auteurs (Karsenti, Djeumeni, Béché, Watt, Fofé, Ebo'o), les TICE offrent plusieurs outils entre autres des logiciels, des didacticiels, des plateformes d'apprentissages en ligne, des tableaux blancs interactifs, des tablettes interactives, des espaces numériques de travail, des réseaux sociaux, le développement du travail collaboratif, les Smartphones, les manuels numériques, les moteurs de recherche etc. Chacun des outils et service ci-dessus offre un avantage pédagogique indéniable. Selon Mohamed et Hassane (2012), ces outils offrent des espaces de travail collaboratifs, des laboratoires, des bibliothèques à distance et virtuelles. En outre, les TIC offrent une connexion entre l'apprentissage et les problématiques de la vie réelle. Les TIC offrent entre autres des solutions à bons nombres de problèmes que l'on rencontre dans les établissements scolaires notamment l'insuffisance des manuels et autres matériels didactiques.

Par ailleurs, l'utilisation des TIC en général permet de se documenter, produire, communiquer, s'entraîner, s'expérimenter, induire de nouvelles situations pédagogiques, selon Kiledjian (2006), on peut distinguer 14 apports des TIC sur l'apprentissage des élèves. Parmi ces apports, l'auteur estime que les TIC à travers les logiciels éducatifs impactent sur les performances scolaires des élèves les aidant notamment à développer diverses habiletés intellectuelles, spécificités de l'apprentissage grâce à des nouvelles technologies, favorisent le développement de l'esprit de recherche, facilite une collaboration élargie entre les apprenants, facilite l'intégration et la maîtrise des apprentissages, facilite l'information sur de nouvelles ressources didactiques et la disponibilité d'un soutien pour leur utilisation, créent de nouvelles relations entre les enseignants et les élèves (Petit jean, 2016).

Pour Perrault (2005), le numérique éducatif apparaît comme une ressource didactique fondamentale en éducation et bien indiqué dans l'enseignement en général et dans l'enseignement de l'histoire en particulier. L'intégration des TIC en pédagogie a pour objectif d'accroître la motivation des élèves à apprendre, d'améliorer la réussite scolaire des apprenants, de faciliter l'assimilation des notions enseignées, et l'enseignement.

## **1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME DE L'ETUDE.**

En considérant la théorie de l'intervention éducative de Lenoir (2004), l'enseignant est supposé offrir à l'apprenant un cadre normatif et adéquat pour faciliter et favoriser son apprentissage. En sa qualité de tuteur selon Bruner (1998), l'enseignant est un acteur phare dans le

processus d'apprentissage qui à travers ses méthodes, les stratégies d'accompagnement et d'étayage qu'il met sur pied aide l'apprenant à mieux concevoir et mieux se représenter l'apprentissage. Lenoir (2004), apporte davantage de précision dans sa théorie de l'intervention éducative à travers la médiation tant cognitive que pédagogico-didactique. En effet, selon la considération de l'intervention éducative, l'enseignant a le devoir, voire même l'obligation par ses méthodes et les contenus préparés d'aider l'élève.

C'est donc à ce titre que Chevallard (1998) dans sa théorie de la transposition didactique met en lumière l'importance de la préparation de la leçon par l'enseignant. Cette préparation oblige l'enseignant à prendre appui sur les ressources dont il dispose afin d'être un bon médiateur cognitif et d'utiliser les ressources de son environnement pour être un bon médiateur pédagogique et didactique. Or les constats révèlent que bon nombre d'enseignants d'histoire ne préparent pas suffisamment leurs leçons. On observe donc avec Chevallard (1998), une très faible transposition didactique. Ce qui va induire en aval des conflits cognitifs du fait de la faible médiation cognitive (Lenoir, 204). Mieux encore, l'enseignement/apprentissage de l'histoire reste jusqu'ici plus livresque qu'interactif.

Or, la théorie de Bruner (1998) suppose une collaboration dans la construction du savoir entre l'enseignant et l'apprenant. Plus loin les observations faites, permettent de constater que les ressources pour l'enseignement/apprentissage de l'histoire sont absentes, peu utilisées et parfois inaccessibles. Or les outils TIC offrent des solutions palliatives. A ce titre, et fort de ces constats, la présente étude pose le problème de faible efficacité des pratiques pédagogiques classiques en enseignement/apprentissage de l'histoire dans les lycées d'enseignement secondaire général. En effet, les pratiques pédagogiques classiques dans l'enseignement/apprentissage en général et dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire en particulier ont présenté leurs limites. Il s'agit des méthodes d'enseignement transmissives qui mettent en exergue l'enseignant et rendent l'apprenant simplement passif du processus d'apprentissage. Pourtant, l'adoption de l'APC comme approche pédagogique voudrait que l'apprenant prenne conscience de son apprentissage et en devienne acteur. Ces méthodes classiques placent l'enseignant au centre du processus d'apprentissage en mettant l'apprenant sur le banc de touche. Au demeurant, les théories constructivistes (Piaget, 1964) et Lenoir (2004), montrent à suffisance le rôle important de l'apprenant dans le processus d'apprentissage et surtout le rôle de l'enseignant comme guide et facilitateur.

Face à ce problème, l'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques apparaît comme la solution envisageable au regard du contexte et de l'évolution sociale. En effet, il a été constaté lors de notre stage d'observation dans certains lycées de la ville de Yaoundé que, les enseignants d'histoire n'intègrent pas les TIC pendant le processus enseignement/apprentissage malgré les efforts des autorités éducatives notamment à travers de distance learning. Certains enseignants d'histoire ont pour seul support de cours le manuel ou la fiche de préparation et d'autres des vieux cahiers, ce qui d'après les constats ne rend pas le cours attrayant et captivant. Par conséquent certains élèves désertaient toujours les cours d'histoire et par contre se concentraient plus lors des autres disciplines où l'enseignant utilisait les outils TIC sur d'autres disciplines.

Or selon (Hivon, 2006). Kihc (2007) les TIC semblent fournir un point focal qui encourage et facilite la collaboration et l'intégration entre les élèves, après avoir comparé durant une année, l'utilisation des trois approches pédagogiques (approche d'enseignement traditionnel, l'approche basée sur un apprentissage coopératif et l'approche coopérative assistée par les TIC) dans l'enseignement de l'histoire, on conclut que la réussite et les attitudes des élèves ayant suivi leur enseignement coopératif assisté, par les TIC étaient significativement meilleures que celles des élèves qui ont reçu un enseignement à l'aide des méthodes d'apprentissage traditionnelles ou coopératives sans usage des TIC. Les travaux de Karsenti et Tchameni Ngamo (2007) montrent également que l'intégration pédagogique des TIC, dans le cadre d'une discipline scolaire, reste encore limitée dans la plupart des écoles.

Une étude menée par Kouawo et Assagaye (2016) montre que l'intégration pédagogique des TIC dans le cours d'histoire est très lente et encore partielle. Les deux auteurs constatent à cet effet que parmi 45% des enseignants d'histoire qui font recours aux TIC, seulement 26% de ces enseignants font manipuler l'outil par leurs élèves. Il existe un très grand fossé entre l'usage personnel des TIC par les enseignants et le réinvestissement de ces outils dans le cadre pédagogique. Selon un constat de Pascal et Sylvain (2007), s'agissant de l'utilisation pédagogique des TIC, les textes qui existent sont pour la plupart les rapports d'étude sur les TIC à l'école ou des recensements de pratiques, car il ne s'agit pas simplement d'incitation institutionnelle à intégrer les TIC dans l'enseignement.

Pourtant, l'intégration des TIC en milieu scolaire semble désormais incontournable et constitue, comme le pensent plusieurs auteurs, un passage obligé pour l'Afrique en général et pour le Cameroun en particulier, eu égard aux avantages dont elles sont potentiellement porteuses

(Momanyi et al., 2006) cités par Firissou (2009). Ainsi, l'école se trouve depuis plusieurs années déjà, confrontée à l'apparition de nouveaux moyens techniques, rassemblés sous la dénomination de Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Leur introduction dans nos sociétés a modifié notre manière de communiquer et d'apprendre. Ces outils informatiques tendent à faciliter la communication entre les individus, la quantité d'informations disponibles et la rapidité pour les trouver a également été améliorée. La question des TIC reste d'actualité, mais encore en devenir. L'intégration des TIC dans le système éducatif camerounais est matérialisée par l'usage des ressources pédagogiques numériques et pour qu'elles existent, il faut qu'elles soient créées dans les normes permettant que leur usage s'applique aux réalités éducatives. Cette politique d'intégration des TIC au Cameroun est matérialisée par la loi d'orientation n°004 /98 du 14avril 1998, de décrets et de directives qui réglementent le fonctionnement de cette stratégie en matière de TIC.

Les TIC constituent de nos jours de puissants outils techniques qui offrent des multiples agissantes solutions à plusieurs difficultés au Cameroun dont, entre autres, l'insuffisance des manuels scolaires et autres matériels didactiques. Faouzia et Hassane (2012) confirment que le développement fulgurant des TIC offre, au profit de l'enseignement / apprentissage, de meilleures opportunités de diffusion des savoirs et des connaissances. Néanmoins, l'intégration des TIC dans le système éducatif nécessite de la formation et des recyclages. De plus, cette étude a pour but de montrer aux enseignants d'histoire qu'on peut faire recours aux TIC pour pallier l'insuffisance criarde des documents d'histoire, rehausser la motivation des apprenants à l'égard de l'enseignement de l'histoire. Elles permettent également non seulement de rendre le programme scolaire plus stimulant, attrayant et enrichissant mais aident les enseignants à mieux calculer les notes des élèves.

Les technologies de l'information et des communications (TIC) ont, au cours des dernières années, changé nos façons de faire dans plusieurs domaines. Notamment dans les domaines de la santé, sécurité, commerce et surtout de l'éducation. Grâce à elles, il nous est possible d'avoir accès à une diversité sans cesse grandissante d'informations et cette accessibilité accrue nous rend d'innombrables services dans de multiples domaines d'activités et de recherches. Ainsi, la prise en compte des TIC en éducation par les différents acteurs, notamment les enseignants d'histoire ouvre la porte à de nombreuses applications. Car grâce au développement du réseau Internet et à la réduction de la fracture numérique, les institutions scolaires ont la possibilité de surmonter les

contraintes géographiques ainsi qu'infrastructurelles, et de rejoindre leurs élèves en général et ceux en difficultés scolaires en particulier, peu importe la distance.

Il s'agit là de favoriser les interactions à distance, caractéristique principale des e-learning, suffisamment prônés et vulgarisés en contexte de crise telle que celle du COVID 19. Un autre avantage offert par l'utilisation professionnelle des TIC par les enseignants d'histoire réside dans l'accès instantané à des réseaux d'informations, à des bibliothèques et à des banques de données partout à travers le monde. Ces outils permettent aussi une communication rapide et constante entre professionnels de différentes institutions ; ce qui amène une circulation plus fluide des données et des informations essentielles à l'amélioration des pratiques professionnelles d'orientation au sein des établissements.

De plus, l'interactivité des échanges qu'offrent maintenant ces outils de communication numérique permet aux enseignants d'histoire de mettre en place un système de veille numérique permanent et de communication avec la communauté éducative qui, répond mieux aux exigences de qualité et d'efficacité en matière de prévention au sens de l'arrêté ministériel N ° 67 / B1 / 1464 / MINEDUC / CAB de février 2013, définissant les missions de l'enseignant des sciences humaines. Cet arrêté précise clairement en son article 4, que le l'enseignant d'histoire est chargé d'informer les élèves et les parents sur les domaines d'études, les possibilités de formation et les possibilités d'emploi ; d'aider les élèves à s'adapter à l'environnement scolaire ; conseiller les membres de la famille éducative ; mener des recherches en psychologie appliquée ; préparer les jeunes à une vie harmonieuse et à une insertion professionnelle.

### **1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE**

« *La question de recherche est celle sur laquelle se bâtit l'hypothèse générale* » (Evola cité par Bengala (2013, p.126). Hasnaoui (2017) quant à lui perçoit la question de recherche comme : « la question à laquelle votre mémoire va devoir répondre, elle découle de la problématique que vous avez formulée ». La présente étude s'appuie sur plusieurs questions de recherche.

#### **1.3.1 Question principale de l'étude**

Les questions de recherche permettent d'orienter un travail scientifique du début jusqu'à la fin. Considérant le problème soulevé, nous avons formulé des questions de recherche subdivisées en une question principale et trois questions spécifiques. La question principale de cette étude est formulée ainsi qu'il suit : Quel est l'impact de l'intégration didactique des TIC sur les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire ?

### **1.3.1. Questions secondaires de l'étude**

- *Qst 1 : En quoi l'utilisation de l'ordinateur comme support de production impacte les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire ?*
- *Qst 2 : Comment l'usage d'une plateforme d'apprentissage numérique comme espace d'interaction impacte sur les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire ?*
- *Qst 3 : Quel est l'impact de l'utilisation d'internet sur les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire ?*

## **1.4. OBJECTIFS DE RECHERCHE.**

Du point de vue de Resweber (2002), l'objectif désigne aussi bien le résultat à atteindre que le but. Selon le dictionnaire Français Larousse (2017), l'objectif est un but, un résultat vers lequel tend l'action de quelqu'un, d'un groupe. C'est également le but précis d'une action éducative, d'un enseignement (Leif, 1979 p. 192).

### **1.4.1. Objectif général de l'étude**

L'objectif de la recherche est la contribution que cette recherche va apporter en validant ou en invalidant les hypothèses liées à cette recherche. Cette recherche tourne autour d'un objectif général et de deux objectifs spécifiques. *Examiner l'impact de l'intégration didactique des tics sur l'efficacité pédagogique des enseignants en classe d'histoire.*

### **1.4.2. Objectifs secondaires.**

- *Obj 1 : Analyser l'impact de l'utilisation de l'ordinateur comme support de production sur les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire.*
- *Obj 2 : Examiner l'impact de l'usage d'une plateforme d'apprentissage numérique comme espace d'interaction sur les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire.*
- *Obj 3 : Etudier l'impact de l'utilisation de l'internet sur les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire.*

## **1.5. INTERETS DE L'ETUDE**

L'intérêt d'une étude réside dans ce qu'elle pose comme préalable et primeur dans la résolution des problèmes se posant dans une grande ou dans une petite communauté. De plus, l'intérêt d'une étude dévoile la place que celle-ci peut ou pourrait prendre dans l'amélioration d'un état de chose. Autrement dit, le sujet se propose de comprendre ou d'analyser l'influence, l'effet et l'impact des TIC dans l'enseignement / Apprentissage de l'histoire au Cameroun principalement sur les pratiques didactiques des enseignants d'histoire.

### **1.5.1. Intérêt didactique**

L'intérêt didactique de cette étude est de montrer que, les TIC peuvent être un outil palliatif dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire. Les TIC jouent un rôle important non seulement dans l'amélioration des pratiques enseignantes, mais aussi dans l'amélioration des performances scolaires des élèves. Cependant, les TIC appuient la pédagogie constructiviste et permet aux élèves d'explorer et de comprendre les concepts de l'histoire (Ittigon et Zewe, 2003). Les résultats de cette étude visent à apporter une contribution importante lors de l'établissement des programmes ainsi que les manuels scolaires, par les ministères en charge de l'éducation au Cameroun. Ainsi, l'intégration des TIC dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'histoire sera non seulement une source de motivation pour les enseignants, mais aussi pour les élèves (Karseti, 2003). La motivation étant considérée ici comme un moyen permettant de captiver l'attention des élèves en situation de classe.

Le problème de construction des compétences suscite de nombreuses interrogations sur les nécessités à opérationnaliser les pratiques didactiques des enseignants. Ces problèmes se présentent avec un peu plus de complexité lorsqu'il s'agit d'une discipline d'éveil comme l'histoire qui met en exergue un certain nombre de notions complexes. Du point de vue didactique, le présent travail va permettre, d'après Belinga Bessala (2005), de mieux percevoir tous les atouts didactiques d'une ressource qui reste jusqu'ici sous exploitée, sous utilisée dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire, mais aussi cette étude permettra sur le plan pédagogique de poser un regard sur la qualité des pratiques enseignantes. L'enseignement /Apprentissage de l'histoire à travers cette étude bénéficie d'un outil dont les vertus didactiques sont peu connues des enseignants et des élèves. Car, favorise l'amélioration, l'optimisation des pratiques pédagogiques des acteurs de l'éducation.

L'orientation de notre problématique, s'appuie sur de nombreux travaux de nos prédécesseurs notamment les travaux de Mastafi (2020). L'auteur dans ses travaux présente plusieurs avantages de l'intégration pédagogique des TIC. Il en ressort donc que l'intégration pédagogique des TIC participe à l'amélioration de la qualité des enseignements, au développement des compétences des élèves et à l'amélioration de la réussite scolaire. Dans le même sens, les travaux de Kouawa et Assagaye (2016) montrent que l'utilisation des TIC améliore l'enseignement d'une discipline d'éveil comme l'histoire. Les TIC sont donc utilisés non seulement comme matériel didactique, mais également comme support d'apprentissage. A ce cadre théorique, s'ajoute également les travaux de Perrault (2005). Pour l'auteur, l'utilisation pédagogique des TIC donne

lieu à trois principaux usages entre autres : support de production et de gestion pédagogique, outil de diffusion multimédia et interface d'apprentissage interactif. Pour finir, les travaux de Coen (2011), permettent de comprendre que les TIC intégrées dans la pédagogie sont vecteurs de la motivation des apprenants, d'amélioration des résultats scolaires et l'amélioration des pratiques des classes.

### **1.5.2. Intérêt social**

Il est de tout intérêt que l'apprenant puisse se former dans les TIC. Dans un monde de plus en plus technologie et numérique, notre étude favorisera l'insertion sociale des apprenants. Les systèmes éducatifs des pays en développement en général et celui du Cameroun font face à de nombreuses difficultés parmi lesquelles celles du développement des compétences par les apprenants dans la vie active, aussi les problèmes de matériels didactiques et de pratiques pédagogiques. Il apparait d'après des études menées par certains chercheurs en histoire que cette dernière est un discours vide, un enseignement qui peut être caractérisé de verbalisme, creux, livresque utilisé par les apprenants comme matière complémentaire pour donner des points en complément aux élèves.

Il est donc important de joindre à la didactique de l'histoire des outils et des méthodes pouvant susciter plus d'intérêt chez les apprenants, mais aussi influencer les pratiques didactiques des enseignants d'histoire. L'enseignement/apprentissage de l'histoire permet donc de plonger l'apprenant non seulement dans ses origines culturelles et historiques, mais aussi lui favorise la maîtrise des grands événements et faits ayant marqué l'histoire. L'acquisition des compétences historiques permet donc de faire usage des savoirs acquis pour résoudre des problèmes de la société.

### **1.5.3. Intérêt Scientifique**

Sur le plan scientifique, la présente étude permet non seulement de découvrir les avantages des usages des TIC mais plus loin, cette étude permet de comprendre l'apport, l'impact qu'ont les méthodes TIC sur les pratiques enseignantes en histoire en particulier. Cette recherche vient ainsi combler ce vide scientifique dans les thématiques portant sur l'usage pédagogique et didactique des outils TIC dans la didactique de l'histoire au secondaire en Afrique en général et au Cameroun en particulier. Elle servira donc de guide pour les recherches futures en didactique de l'histoire dans les Écoles normales supérieures, les Facultés de sciences de l'éducation et Instituts de recherche en pédagogie.

La présente recherche est une contribution à la réflexion sur l'enseignement/apprentissage de l'histoire dans l'enseignement secondaire général au Cameroun. Une bonne maîtrise de l'usage didactique des outils TIC par les enseignants conduit à de meilleures pratiques de classe et conduit également à une plus grande participation et motivation des élèves. Tout ceci participe indubitablement à l'amélioration des pratiques didactiques des enseignants. Cette recherche s'intéresse par ailleurs à l'amélioration de l'utilisation didactique des TIC en se basant sur les principes fondamentaux de la théorie de Lenoir (2004) sur l'intervention éducative qui remet sur la table la question du rôle et de la place de l'enseignant dans un paradigme dit par les compétences. De la théorie anthropologique de la didactique de Chevallard (1998) Jusqu'ici, bon nombre d'études se sont intéressées à l'usage pédagogique des TIC, plus encore, ces études se sont intéressées aux avantages qu'offre l'usage pédagogique des TIC en histoire (Assagaye et Kouawo, 2016).

## **1.6. DELIMITATION THÉMATIQUE ET EMPIRIQUE DE L'ÉTUDE**

La présente étude se délimite sur deux principaux plans notamment sur le plan thématique et sur le plan théorique. La délimitation de l'étude permet par ailleurs de mieux circonscrire l'étude dans le temps, dans l'espace et encore dans son assertion scientifique.

### **1.6.1. Délimitation thématique de l'étude**

Il s'agit ici de poser et détailler les contours thématiques de l'étude. La situation de l'étude dans son ancrage général et spécifique est une donnée importante pour permettre et favoriser sa compréhension. Il s'agira donc ici de procéder à la limitation de l'étude sur le plan disciplinaire et théorique.

#### **1.6.1.1. Du point de vue disciplinaire**

La présente étude s'inscrit de façon thématique dans le cadre de la Didactique des Disciplines, précisément dans la didactique de l'histoire. Ce travail s'inscrit dans la résolution des grands problèmes qui freinent l'enseignement/apprentissage de l'histoire au Cameroun, mais aidera davantage à faire une analyse des pratiques enseignantes afin de proposer non seulement de nouvelles techniques d'enseignement, mais aussi proposer de nouveaux outils contextualisés afin de faciliter l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire au Cameroun.

De plus, la thématique abordée dans cette recherche est d'un intérêt largement scientifique car touchant non seulement l'histoire comme discipline scolaire, mais aussi les pratiques

didactiques, les méthodes et outils didactiques. La résolution du problème soulevée dans la présente recherche sera un bien pour l'enseignement de l'histoire particulièrement.

### **1.6.1.2. Du point de vue Théorique**

Notre étude s'appuie sur trois (03) théoriques notamment la théorie de l'intervention éducative (Lenoir, 2004), la théorie de l'étayage (Bruner, 1998), la théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1998). La théorie de l'intervention éducative (Lenoir, 2004). Selon Lenoir (2004), l'intervention éducative est un ensemble actions finalisées, posées par un formateur en vue de poursuivre dans un contexte de l'institution scolaire, les objectifs éducatifs socialement déterminés, en mettant en place les conditions les plus adéquates possibles pour favoriser la mise en œuvre par élèves du processus d'apprentissage approprié. La théorie de l'étayage (Bruner, 1998), La théorie de l'étayage prend appui sur les travaux de Vygotsky. En effet, Vygotsky (1978) donne clairement à l'enseignant un rôle fondamental de guide, d'assistant, de modélisateur de l'apprentissage et pas seulement celui « d'aménageur de situations » où évolueraient les élèves

La théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1998), La transposition didactique selon Chevallard est un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit (...) un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement.

### **1.6.2. Délimitation empirique**

Au-delà de la délimitation thématique, il est entre autres important d'apporter des précisions sur la délimitation pratique, opératoire. En effet, le contexte éducatif Camerounais étant très vaste, il est impérieux et incontournable nécessaire de présenter les limites géographiques, temporelles de cette recherche.

#### **1.6.2.1. Du point de vue temporel**

La présente recherche est menée durant l'année académique 2022 – 2023, année suivant la validation des unités d'enseignement de Master 2 et année de stage en faculté des sciences de l'Éducation précisément, au département de Didactique des Disciplines. Les données utilisées pour accompagner cette recherche sont le résultat d'une enquête commencée durant l'année académique 2022 – 2023 lors du stage académique effectué.

Par ailleurs, l'étude est menée dans un contexte marqué par une pandémie sanitaire qui a bouleversée non seulement les habitudes pédagogiques des enseignants tout entiers, mais les enseignants d'histoire en particulier. Ce contexte sanitaire a par ailleurs parmi de mettre en

évidence de nouvelles pratiques pédagogiques, mais aussi de nouvelles méthodes d'enseignement à distance et de enseignements hybrides.

#### **1.6.1.2. Du point de vue géographique**

Cette recherche est menée au Cameroun, car le contexte géographique étudié ici est le contexte camerounais. La présente étude se fait donc précisément dans le sous-système francophone du système éducatif Camerounais. La collecte des données pour la présente recherche se fait dans la région du centre, principalement dans le département scolaire du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé 6, et l'établissement scolaire qui fait l'objet de notre étude est le Lycée de Biyem-assi.

Après avoir dans le chapitre précédent posé les jalons de cette étude en présentant tour à tour le contexte de l'étude qui est matérialisé par le système éducatif Camerounais, par la suite en procédant à la justification de l'étude, position du problème et formulation de la problématique, la tâche a consisté dans le chapitre précédent à présenter la problématique de cette étude. Ceci dans le but de fixer les bases de l'étude à travers le contexte et le problème de l'étude. Le contexte de cette étude a ainsi permis de comprendre sur le plan juridique et psychologique les fondements du changement régulier d'établissement scolaire, ce contexte a conduit à des constats qui ont permis de desceller le problème posé par la recherche. La tâche a ensuite consisté à poser des interrogations autour du problème qui a été descellé et à formuler des objectifs en vue de vérifier les hypothèses qui seront émises à la fin de ce chapitre.

## **CHAPITRE 2**

### **REVUE DE LA LITTÉRATURE ET INSERTION THÉORIQUE**

Le précédent chapitre de cette recherche a permis de poser les jalons de cette recherche. En effet, la problématique présentée dans ce précédent chapitre marque le point d'entrée qui permet la saisine du travail à effectuer en mettant en lumière les contours et le problème posé. L'enseignement/ apprentissage des sciences humaine n'est pas toujours une tâche aisée pour les enseignants. Dans un contexte marqué par de nombreux aléas allant du niveau économique de vie social, du sous équipement des établissements scolaires, des inégalités géographique et éducatives, l'Enseignement devient une tâche périlleuse pour l'enseignant. Ce dernier doit ainsi faire recours à divers mécanismes pour adapter et transmettre les savoirs. Cette adaptation passe ainsi par la conception d'une ingénierie didactique en vue de mettre lui-même sur pied des outils, instruments, méthodes qui l'aident dans l'accomplissement de sa tâche. Ainsi, l'analyse de l'apport des TIC dans l'efficacité de la pratique de classe des enseignants d'histoire va se poursuivre dans le présent chapitre à travers l'insertion théorique dont la tâche consiste à faire d'une part une clarification conceptuelle qui permettra de mieux cerner les concepts de notre étude ; d'autre part, il sera question de passer en revue les travaux antérieurs à notre sujet. En fin, nous étudierons les théories qui orienteront ces travaux.

## **2.1. DÉFINITION DES CONCEPTS**

Dans cette partie, l'objectif est d'apporter une clarification aux concepts clé de notre étude. Il s'agit donc de mettre en lumière les sens des concepts et des notions utilisés dans notre étude afin d'éviter toute confusion de sens.

### **2.1.1. Enseignement de l'histoire**

Le concept enseignement, dans son étymologie dérive du verbe enseigner qui est extrait du latin "insignare" dérivé de "signum" et signifie mettre une marque. Enseigner d'après Larousse 2017, signifie : indiquer, faire connaître quelque chose que ce soit. Par extension, enseigner signifie former quelqu'un dans la connaissance d'une science, d'un art. *Enseignement* quant à lui dérivé d'enseigner avec le suffixe nominal "ment" désigne l'action de transmettre des connaissances à un élève. Il peut aussi désigner une connaissance nouvelle ou savoir qu'on tire d'une expérience. Cette définition renseigne sur le fait que le mot *enseigner* est une marque, une influence qu'un individu opère sur un autre. Ce concept est mieux expliqué par les travaux de plusieurs chercheurs.

Du point de vue didactique, l'apprentissage pour sa part désigne l'acquisition d'une formation professionnelle. Il peut encore se définir comme une modification du comportement

après un enseignement. Le concept apprentissage selon le dictionnaire Larousse 2017 désigne l'action d'apprendre un métier ; l'état d'un apprenti. Cette définition de l'apprentissage sera mieux expliquée par Tsafack dans son ouvrage Comprendre les sciences de l'éducation. Selon le dictionnaire Universel 6<sup>e</sup> édition, l'enseignement est une action, une manière d'enseigner. Par ailleurs, c'est l'Art d'éveiller la curiosité des jeunes âmes pour la satisfaire en suite'' (F. Macaire cité par Koumene, 2009). Tsafack (2001) pour sa part déclare :

L'enseignement vient du mot latin *insignare* qui veut dire faire un signe sur quelque chose, marquer d'un signe, faire connaître. Enseigner c'est apprendre quelque chose à quelqu'un, lui transmettre les connaissances. Dans ce sens, enseigner est presque synonyme d'instruire. (Tsafack, 2001, p.32)

Dans cette définition de l'enseignement, l'auteur vient compléter la première définition en relevant que l'enseignement pris sous l'angle de la transmission des savoirs s'apparente à l'instruction. L'enseignement vu sous cet angle est le processus par lequel un individu influence d'une manière ou d'une autre un autre individu. C'est dans cette même optique que Gagné va renchérir cette définition.

L'enseignement c'est l'ensemble des influences, des événements sélectionnés, planifiés pour initier, activer et soutenir l'apprentissage chez l'humain. On dit que le but de l'enseignement est de promouvoir l'apprentissage. Le professeur enseigne, l'élève apprend, mais tout enseigné est enseignant et tout enseignant est un enseigné parce que celui qui enseigne aux autres s'instruit lui-même ; d'où les affirmations "Enseigner c'est apprendre deux fois" Joubert et qui cesse d'apprendre doit cesser d'enseigner. (Gagné, 1976, p.85)

Cette définition de l'enseignement en complément de la précédente, montre davantage l'importance de l'interrelation qui existe entre l'enseignement et l'apprentissage. Car comme on le dit souvent, l'enseignant est un éternel apprenant. Le concept enseignement/apprentissage se définit comme la transmission des connaissances par une aide à la compréhension et à l'assimilation. (Koumene, 2009). L'enseignement/apprentissage apparaît donc comme une manière qu'emploie un enseignant pour transmettre des connaissances aux apprenants et pour se faire comprendre par ceux-ci (Koumene, 2009). C'est une situation organisée par l'enseignant pour provoquer un apprentissage précis chez les élèves. Cette situation articule trois composantes (un contenu, des élèves et un enseignant (Giordan. A, 2004).

Il ressort de cette définition que propose Tsafack (2001), que le but de l'enseignement n'est pas que transmettre un savoir, mais le but de l'enseignement est d'avantage d'accompagner le processus d'acquisition de ces connaissances transmises par l'apprenant. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle l'enseignement passe par un processus de facilitation des savoirs partant des savoirs savants pour des savoirs enseignés et savoirs acquis (Transposition didactique). Certes apprendre

c'est un processus qui se déroule dans la tête de l'apprenant, mais l'enseignant a son rôle à jouer dans ce processus dans ce sens qu'il doit motiver l'apprenant, il doit le booster.

L'enseignement/apprentissage est dès lors perçu comme un synonyme d'une situation d'apprentissage. C'est une situation organisée par l'enseignant pour provoquer un apprentissage précis chez les élèves. En outre, l'enseignement/apprentissage met en exergue trois (03) composantes entre autres un contenu d'enseignement, des élèves qui n'ont pas toujours envie d'apprendre et un enseignant dont l'intention est d'instruire (Raynal et Rieunier, 2010).

## **2.1.2. Intégration pédagogique des TIC**

### **2.1.2.1. Intégration**

Intégration selon Moersch (2001), c'est l'utilisation d'outils technologiques pour identifier et résoudre des problèmes réels liés à un thème central ou à un concept dans un contexte d'apprentissage riche. Exemple : Internet pour rechercher de l'information sur un problème à résoudre, traitement de texte pour la production de documents en lien avec le problème à résoudre. Selon Sandholtz, Ringstaff et Dwyer (1997), intégration pédagogique renvoie à l'usage fréquent et pertinent de la technologie. Utilisation des technologies pour la gestion de classe. Intégration des ressources technologiques aux méthodes traditionnelles d'enseignement. Questionnement sur les effets de l'enseignement avec les TIC.

D'après Raby, Boegner-Pagé, Charron, Gagnon et Bouchard (2013, p.22), l'utilisation pédagogique réfère à une utilisation des TIC en classe avec des élèves pour enseigner ou par des élèves pour apprendre.

### **2.1.2.2. Intégration pédagogique.**

Selon Chacón (1992, cite par Djeumeni, 2011, p.84) soutient que l'ordinateur est une extension de trois comportements, ces trois comportements sont encore appelés modes utilisateurs (user mode), et les métaphores correspondantes à chacun de ces trois comportements sont : Le traitement de l'information : j'apprends en faisant (I learn by doing) ; Il s'agit pour l'utilisateur d'apprendre les TIC en activité en faisant. L'interaction (personne/machine) : j'apprends par moi-même (I teachmyself something) ; Par cette métaphore, il est question pour l'utilisateur d'interagir avec l'ordinateur pour s'enseigner à lui-même. La communication (personne/personne) : j'apprends des autres (I learn from others). La communication interpersonnelle permet à l'utilisateur d'apprendre dans les échanges avec les autres.

Selon Djeumeni (2011, p.82), L'intégration n'est pas une simple introduction des ordinateurs comme c'est le cas dans certaines écoles. L'intégration des TIC dans les écoles prend aussi en compte les facteurs humains. Depuis l'apparition des technologies en éducation, les systèmes d'exploitation des ordinateurs et les changements dans le processus enseignement/apprentissage qu'ils impliquent nécessitent de la part des utilisateurs (enseignant et apprenant) de nouvelles postures

### **2.1.2.3. TIC**

Technologies (T) de l'Information (I) et de la Communication (C), les TIC désignent dans leur globalité un ensemble de technologies innovantes dans le domaine de l'informatique et des télécommunications permettant la collecte, le stockage, le traitement, la diffusion de l'information. Il s'agit entre autres d'une combinaison des technologies issues de l'informatique avec d'autres technologies appartenant, en principalement au domaine de la communication. Des acronymes divers sont parfois utilisés pour de faire référence aux TIC, il s'agit de NTIC, NT, NTI, TICE, NTF, TE. L'abréviation TIC semble de plus en plus répandue dans le monde scientifique, de la Formation Ouverte et À Distance et d'Intégration pédagogique des TIC.

Bechon (2010), définit cet acronyme comme étant un ensemble de toutes les technologies assurant la communication, la transmission, le stockage, la création, le partage ou l'échange des informations. Ces technologies constituent deux catégories : la première concerne les technologies permettant le traitement de l'information comme les ordinateurs et les logiciels et constitue ce qui est communément appelé « système informatique ». La seconde catégorie concerne les technologies utilisées pour la diffusion de l'information et désigne les systèmes de télécommunications comme la radio, la télévision, la téléphonie, les réseaux.

Pour Gillet (1986) les TIC se présentent comme un objet particulier de l'ensemble des technologies de l'information et de la communication et les compétences en TIC, s'organisent autour de l'ordinateur et s'articulent en système de connaissances : connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche – problème et sa résolution par une action efficace.

Pour l'UNESCO, les TIC représentent

les technologies de l'information et de la communication désignent l'ensemble d'outils et de ressources technologiques permettant de transmettre, enregistrer, créer, partager ou échanger des informations, notamment les ordinateurs, l'Internet (sites web, blogs et messagerie électronique), les technologies et appareils de diffusion en direct (radio, télévision et diffusion sur l'Internet) et en différé (podcast,

lecteurs audio et vidéo et supports d'enregistrement) et la téléphonie (fixe ou mobile, satellite, visioconférence, etc.). (UNESCO, 2010, p.130).

Pour (Desjardins, Lacase et Belair, 2001) les TIC peuvent être considérées comme une interface entre l'utilisateur et le « monde » qui l'entoure. Interface qui nécessite de la part de l'utilisateur l'acquisition d'un certain nombre de compétences.

Le Dictionnaire des Nouvelles Technologies en Education définit les TIC comme :

Technologies de l'Information et de la Communication est sur le plan lexical le terme le plus utilisé de nos jours dans tous les secteurs sociaux. Dans les domaines de l'éducation et de l'enseignement, il est apparu une autre terminologie à savoir TICE, un acronyme désignant les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education ou pour l'Enseignement ou encore éducatives qui sont les applications de ces outils communicationnels modernes au service de la pédagogie et de la formation. (2006, p 36).

On peut ainsi conclure de manière générale que les TIC constituent un ensemble de technologie d'ordre de l'électronique associé à l'informatique dont le rôle est de collecter, de traiter, de stocker et de diffuser les informations entre les utilisateurs afin de faciliter les échanges.

#### **2.1.2.4. Intégration pédagogique des TIC**

Selon Karsenti et al. (2008) au sens large, par intégration pédagogique des TIC, il faut entendre non seulement la mise en place de réseaux et d'équipements, mais également l'utilisation d'un ensemble de techniques innovantes dans le domaine de l'audiovisuel, de l'informatique et de la télécommunication de ces technologies pour l'amélioration de l'apprentissage à l'école et pour des fins de perfectionnement, de développement économique, sociétal et culturel.

Par cette notion, il ne s'agit pas de se limiter à la mise en place de réseaux et d'équipements, mais d'utiliser les technologies à l'école pour l'amélioration de l'apprentissage et pour des fins de développement éducatif. En outre, on entend par ce concept un processus d'usage approprié, habituel et suffisamment régulier des technologies interactives et communicationnelles conduisant à une modification bénéfique des pratiques scolaires en vue d'une amélioration des apprentissages des élèves.

Pour Depover et Strebelle (1996), Isabelle (2002), c'est un usage approprié, habituel et suffisamment régulier des TIC conduisant à une modification bénéfique des pratiques scolaires en vue d'une amélioration des apprentissages des élèves. L'intégration pédagogique des TIC signifie en d'autres termes, l'utilisation des TIC dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage.

Djeumeni (2011, p.87), l'intégration des TIC en éducation commande un changement de méthodologie et de paradigme de la part de l'enseignant. Les TIC permettent de passer d'une éducation artisanale à une éducation industrielle. Cette évolution dans le vocabulaire des sciences

de l'éducation reflète de plus en plus des changements dans des applications pédagogiques de l'ordinateur.

### **2.1.3. Pratiques pédagogiques des enseignants**

#### **2.1.3.1. Pratiques**

La notion de pratique est liée à l'action. C'est une forme d'action ou un ensemble qui regroupe plusieurs actions, un principe générant des actions (Catinaud, 2016). La pratique selon Catinaud (2016), est donc un concept polysémique qui peut avoir plusieurs sens notamment :

La pratique est liée à l'action, donc pas de pratique pas d'action ; La théorie de la pratique est généralement liée à une conception réaliste de l'action. C'est-à-dire, quel que soit le lien de la pratique à l'action envisagée, les différentes conceptions de la pratique supposent qu'il existe un niveau de réalité où les individus opèrent et réalisent des actions, et que ces actions sont à leur niveau d'apparition des réalités indiscutables. La notion de pratique est théoriquement évaluée par sa capacité à rendre compte de ces actions.

La pratique peut être, selon les cas, une forme d'action spécifique, un ensemble, une règle ou un principe générant des actions. Cependant, elle n'est jamais strictement équivalente avec le seul concept d'action. Si l'on veut associer la pratique à l'action, il est nécessaire de préciser de quel type d'action il s'agit ; L'action est une manifestation ou un constituant de la pratique. Celle-ci est synonyme de l'acte, du comportement ou de la conduite et elle est réalisée par les individus dans des situations spécifiques ;

Enfin, pour donner une définition synthèse à la notion de pratique, l'auteur affirme que celle-ci représente un ensemble d'actions concrètes, que les individus réalisent dans leur quotidien de manière ordinaire et répétée et qui sont pourvues d'un sens particulier en fonction de l'espace social où elles apparaissent. À la suite des clarifications conceptuelles des différentes notions qui tournent autour de notre étude, il est important de consulter la littérature avec le travail de recherche.

#### **2.1.3.2. Pédagogique**

Le Littré définit la pédagogie comme étant la science de l'éducation. Selon le Larousse, la pédagogie est « une pratique éducative dans un domaine déterminé et l'aptitude à bien enseigner ». La pédagogie, depuis l'antiquité, est associée à l'enseignement donc à l'éducation. Platon (cité par Guilo, 1968, p.34), aborde le Principe de l'éducation : « *L'homme libre ne doit pas apprendre en esclave, car si les travaux corporels pratiqués par la force ne font aucun mal au corps, les leçons qu'on fait entrer de force dans l'âme n'y demeurent pas* ».

La pédagogie et l'éducation peuvent être confondues, il convient alors de les distinguer.

Selon Durkheim :

On a souvent confondu les deux mots d'éducation et de pédagogie, qui demandent pourtant à être soigneusement distingués. L'éducation c'est l'action exercée sur les enfants par les parents et par les maîtres. Cette action est de tous les instants, et elle est générale. Il en est tout autrement de la pédagogie. La pédagogie consiste, non en action mais en théories. (Durkheim, 2013, p.87)

Ces théories sont des manières de concevoir l'éducation, non de manières de la pratiquer...L'éducation n'est donc que la matière de la pédagogie. Celle-ci consiste dans une certaine manière de réfléchir aux choses de l'éducation. C'est ce qui fait que la pédagogie, au moins dans le passé, est intermittente, tandis que l'éducation est continue ».

Pour Houssaye (2001, p.23), la pédagogie est : « *l'enveloppement mutuel et dialectique de la pratique éducative* ». Les conceptions ci – dessus permettent d'envisager la pédagogie comme étant : un ensemble de théories, de modèles, de principes qui permettent la transmission des savoirs, des savoirs faire, de savoir être. La pédagogie permet donc aux professionnels, de mettre en action la pratique et la théorie. Le développement de la pratique peut se faire entre pairs.

### **2.1.3.3. Enseignant**

Du latin docens, dérive de docère qui signifie (« enseigner »). L'enseignant est perçu au sens commun comme une personne dont le métier est d'enseigner (dictionnaire Larousse). Le dictionnaire en ligne Wikipédia donne la définition : « un enseignant ou une enseignante est une personne chargée de transmettre des connaissances ou méthodes de raisonnement à autrui dans le cadre d'une formation spécifique à une matière, un domaine, ou une discipline scolaire. L'enseignant transmet ses connaissances à l'élève par le biais de plusieurs moyens, techniques et outils d'appui. Ainsi, l'enseignant est la source de la connaissance et l'élève, un récepteur illimité de celui-là. Ces derniers temps, ce processus est considéré plus dynamique et réciproque.

Au Cameroun, la profession d'enseignant est régie par des textes, notamment le Décret n°2000/359 du 05 décembre 2000 portant statut particulier du corps de l'éducation nationale. L'article 2 de ce Décret dispose que l'enseignant est un fonctionnaire qui peut appartenir à un corps parmi les suivants :

- Le corps de l'enseignement maternel, primaire et normal ;
- Le corps de l'enseignement secondaire général ;
- Le corps de l'enseignement technique et professionnel ;
- Le corps des conseillers d'orientation scolaire, universitaire et professionnel.

Il est important de préciser que le texte ci – dessus n’a pas tenu compte des enseignants du supérieur. L’enseignant n’a pas toujours le statut de fonctionnaire, il peut aussi être un contractuel. Il apparaît des lors que l’enseignant en général, est un professionnel chargé d’enseigner. On peut donc s’interroger sur le sens du mot enseigner. Le dictionnaire Larousse donne la définition ci – après du terme enseigner : « faire apprendre une science, un art, une discipline à quelqu’un à un groupe, le lui expliquer en lui donnant des cours, des leçons... ».

Pour Gagne : « enseigner c’est désigner en tant que représentant d’une collectivité, les routes qui mènent aux formes supérieures du monde commun ». (Gagne 2006, p.12). Enseigner apparaît donc comme une mission assignée à un corps spécialisé, dont le but est de faire acquérir un certain nombre de valeurs.

#### **2.1.4. Les types et formes d’outils TICE (petitjean, 2016), (Devrie, 2001)**

Petitjean (2016) présente l’introduction des TICE (Technologies de l’Information et de la Communication pour l’Enseignement) dans les pratiques pédagogiques. Du point de vue de l’auteur, Nous n’avons pas le pouvoir d’arrêter le numérique, nous devons enseigner avec. Pour lui, Les technologies sont en train de changer fondamentalement notre façon d’enseigner.

Pour définir les TIC, petit jean procède par une classification des outils TIC, à ce titre il classe les outils TIC en cinq groupes notamment : Le premier groupe est celui des logiciels : qui comprend les logiciels de traitement des textes, les logiciels de traitement des images, des sons et des vidéos, les didacticiels, les applications informatiques, les plateformes ; Le second groupe est celui des *outils matériels* : qui comprend les ordinateurs, les vidéo projecteurs, les TNI, Internet, caméras, clavier-souris, tablettes, scanner, les Smartphones ; Le troisième groupe est la banque des données : dans ce groupe l’auteur met les sites internet éducatifs, les livres numériques ; Le quatrième groupe est celui des manuels numériques; le dernier groupe est celui des ENT.

DeVrie (2001) dans ses travaux fait une illustration de la typologie des outils TIC utilisés en éducation et leurs fonctions pédagogiques. Ces outils TIC sont résumés dans le tableau suivant.

**Tableau 1:** Typologie des Logiciels éducatifs

Fonctions pédagogiques	Types d'outils	Théories	Taches	Connaissances
Présenter des informations	Tutoriel	Cognitivisme	Lire	Présentation ordonnée
Dispenser des exercices	Exercice répétés	Behaviorisme	Faire des exercices	Association
Véritablement enseigner	Tuteurs intelligents	Cognitivisme	Dialoguer	Représentations
Capter l'attention et la motivation des élèves	Jeux éducatifs	Behaviorisme	Jouer	
Fournir un espace d'exploration	Hypermédiats	Cognitivisme/ constructivisme	Explorer	Présentation en accès libre
Fournir un environnement pour la découverte des lois naturelles	Simulateurs	Constructivisme/cognition située	Manipuler/observer	Modélisation
Fournir un environnement pour la découverte des domaines abstraits	Micro monde	Constructivisme	Construire	Matérialisation
Fournir un espace d'échange entre les élèves.	Apprentissage collaboratif	Cognition située	Discuter	Construction de l'élève.

*Source:* Devrie (2001).

## 2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE.

Pour définir la revue de la littérature, Dumez (2011) la compare à : « Au travail d'un nain qui doit réaliser que des géants ont accumulés une montagne de savoir qu'il va falloir escalader ». Considérant le point de vue de Fonkeng, Chaffi et Bomda (2013), « Quand une recherche est

entreprise ou une question de recherche posée, il ne faut jamais se comporter comme le premier à l'avoir identifié ». De ces deux définitions, Il est dès lors clair que la revue de la littérature est une opération de recension des travaux qui ont précédés la recherche que l'on mène, que ce soit dans le même domaine ou dans un autre domaine.

### **2.2.1. Enseignement/apprentissage de l'histoire (Nkoumou Meligui 2018).**

Nkoumou Melegui (2018), présente une évolution détaillée de l'enseignement/apprentissage de l'histoire comme discipline scolaire dans le système éducatif Camerounais. Pour ce faire l'auteur prend appui sur les différentes approches pédagogiques que le système éducatif camerounais a connu par de la méthode transmissive jusqu'à l'actuel APC. Il ressort ainsi d'après l'analyse de l'auteur que l'enseignement/apprentissage de l'histoire au Cameroun a connu jusqu'à ce jour plusieurs réactualisation notamment trois (03) pour être plus précis. Ces réactualisations et aménagements pédagogiques majeurs du programme ont eu lieu depuis l'accession aux indépendantes du Cameroun et ce depuis 1960. Pour, l'auteur, le premier aménagement est intervenu en 1958, le second en 1990 et enfin, le troisième dernier réaménagement qui encore en vigueur en ce moment a débuté sa phase expérimentale en 2012 et a progressivement pris corps à partir de 2014.

L'étude de l'auteur révèle que l'enseignement/apprentissage de l'histoire tel que pratiqué dans les écoles secondaires du Cameroun postcolonial ne correspondait pas aux objectifs du projet éducatif de consolidation de l'unité nationale mis sur pied par le gouvernement. Les objectifs fixés par les colons ne favorisaient pas chez les apprenants, la construction de la conscience historique et de l'unité nationale, surtout le vivre ensemble qui sont des valeurs chères pour la cohésion et l'unité du pays. Elle ne permettait pas non plus aux apprenants d'avoir une véritable capacité de prise sur le réel car, les élèves recevaient des enseignements dans lesquels il y avait une quasi absence de l'histoire nationale. Le programme de formation étant l'œuvre des anciennes puissances coloniales, plongeait toujours les apprenants même après les adaptations dans un univers abstrait, ne les amènent pas à s'intéresser aux enjeux qui interpellent la société Camerounaise, à comprendre et éventuellement, à assumer la responsabilité qu'ils en ont, comme citoyen de participer à la construction de la conscience nationale et d'une identité camerounaise achevée.

L'enseignement de l'histoire avait pour objectif de contribuer à la compréhension et à la connaissance de la civilisation des puissances coloniales. Avant 1990, toutes les actualités et

aménagement des programmes d'histoire étant inspiré du modèle magistro-centré car reposait sur la transmission des savoirs par l'enseignant qui lui-même était un produit de la formation coloniale et ne contenait que de livrer, dispenser, diffuser et pérenniser la volonté coloniale. Malheureusement, les différents aménagements de cette période n'ont pas pu permettre aux programmes de favoriser l'alphabétisation sociale des élèves en les initiant au référentiel de connaissances partagé par la collectivité à laquelle ils appartiennent, sans lequel un citoyen se sentirait étranger dans sa société. Les élèves recevaient des enseignements dans lesquels il y avait une absence de l'histoire nationale, de la connaissance des événements nationaux. Dans les années 1990, va intervenir un réaménagement, ainsi, l'enseignement/apprentissage de l'histoire va passer d'une pédagogie axée sur le magistro-centré vers une pédagogie un peu plus intégratrice.

On passe du modèle magistro-centré pour un enseignement se voulant plus ouvert et dans lequel l'élève se trouve placé au centre des préoccupations de l'enseignement (la PPO) ceci dans le souci d'améliorer la formation des élèves. Seulement, seul la forme du dispositif va changer. Le fond c'est-à-dire les programmes et curricula, les contenus d'enseignement de l'histoire à cette époque demeurent encore exo centré. C'est à dire plus orienté vers l'apprentissage de l'histoire d'ailleurs et non pas véritablement un ancrage national. L'encyclopédisme et l'érudition sont essentiellement exogène et les principaux centres d'intérêt de l'histoire scolaire ne sont pas locaux, les élèves quittent le secondaire en ayant une vision fragmentaire de leur histoire nationale et un manque de connaissances historiques essentielles capable de bâtir ou de construire une plus grande conscience citoyenne et une identité culturelle plus achevée.

Une autre réactualisation va intervenir en 2012, celle-ci bien qu'importante porte encore quelques séquelles de l'ancien programme. Seulement, l'auteur fait constater un fort ancrage dans l'histoire nationale, dans l'apprentissage des grandes figures et des grands événements qui ont marqués l'histoire du pays. Il ressort ainsi que cette nouvelle phase et ces nouveaux visages de l'enseignement/apprentissage de l'histoire marquent un tournant pour un véritable ancrage des apprenants dans leur propre culture qui est restée longtemps ignorée et minimisée au profit de la culture étrangère. L'adoption de l'APC en cette date a ainsi induit selon l'auteur de nombreuses mutations tant dans les contenus des programmes d'histoire que dans les pratiques d'enseignement et même dans les comportements des acteurs de la chaîne éducative décisionnelle.

Nkoumou Meligui (2018), conclut donc en estimant que le contexte pluraliste et multiethnique du pays impose d'accorder une place de choix à l'intégration nationale. Aussi les insuffisances du contexte ont conduit les enseignants à instaurer une pédagogie minimale caractérisée par la prépondérance de l'utilisation du corps magistral et la rareté de l'usage de la méthode d'exploitation des documents. Ainsi, il devient incontournable d'adopter l'approche par compétences dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire. Un accent doit donc être mis sur la formation qui est un élément essentiel de l'appropriation de ce paradigme par les enseignants.

## **2.2.2. Intégration des outils TIC dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire.**

Dans cette partie de notre travail, il sera question de recenser les travaux antérieurs qui nous permettront de mieux étayer cette étude.

### **2.2.2.1. Intégration selon les considérations de Raby (2004).**

Raby (2004), dans sa perception de l'intégration pédagogique des TIC, illustre un processus qui mène de la non-utilisation à l'utilisation exemplaire des TIC. Le modèle est reparti en quatre stades : la sensibilisation, l'utilisation personnelle, l'utilisation professionnelle et l'utilisation pédagogique. Les trois derniers stades se subdivisent, quant à eux, en plusieurs étapes qui ne se suivent pas nécessairement de manière linéaire. Au premier stade de la sensibilisation, l'enseignant est en contact indirect avec les TIC présentes dans son environnement personnel et/ou professionnel. L'enseignant a, à ce stade, peu ou pas de contact direct avec les TIC, mais il côtoie dans son entourage, des personnes qui s'en servent et les apprécient. Le stade de sensibilisation sera suivi par celui de l'utilisation personnelle, de l'utilisation professionnelle ou de l'utilisation pédagogique, selon les motivations qui poussent chaque enseignant à poursuivre son processus d'intégration des TIC. L'enseignant motivé à utiliser les TIC par une curiosité ou un besoin d'ordre personnel, entrera dans le stade de l'utilisation personnelle en premier. Il poursuivra par la suite son cheminement à travers les stades d'utilisation professionnelle ou d'utilisation pédagogique. Un enseignant plutôt motivé par une curiosité, un besoin ou une obligation d'ordre professionnel passera directement du stade de sensibilisation au stade d'utilisation professionnelle. Cet enseignant traversera donc plus tard les stades d'utilisation personnelle et d'utilisation pédagogique.

Un enseignant d'abord motivé par une curiosité, un besoin ou une obligation d'ordre pédagogique, passera directement du stade de sensibilisation au stade d'utilisation pédagogique et

traversera les stades d'utilisation personnelle et d'utilisation professionnelle par la suite. D'après Raby (2005), le stade d'utilisation personnelle comprend deux aspects : la motivation, et l'exploration-appropriation. L'aspect motivationnel s'inscrit avec la curiosité et l'intérêt ou besoin personnel. Quant à l'aspect exploration-appropriation personnelle, l'individu recherche des informations sur des sujets d'intérêt personnel, communique avec sa famille et ses amis et utilise les outils technologiques pour produire des documents en lien avec ses besoins personnels.

Lors du stade de l'utilisation professionnelle, l'enseignant traverse une étape de familiarisation plus ou moins longue, puis il parvient au stade de l'utilisation pédagogique et touche à l'usage des TIC à des fins éducatives. C'est durant ce stade que l'enseignant amène ses élèves à utiliser les TIC en classe. Le stade d'utilisation pédagogique débute par une curiosité, un besoin ou une obligation d'ordre pédagogique (motivation) de la part de l'enseignant. Les enseignants qui se sentent obligés d'intégrer les TIC à leur enseignement, sans avoir préalablement entrepris les stades d'utilisation personnelle et/ou professionnelle, peuvent traverser une étape de familiarisation longue et pénible. Durant cette étape, ils apprennent lentement à maîtriser les rudiments techniques. Ces enseignants peuvent ensuite engager leurs élèves dans l'utilisation des outils technologiques comme récompense ou occupation.

À l'étape de l'exploration, l'enseignant utilise les TIC pour enrichir son enseignement. Il engage ses élèves dans des activités visant l'acquisition, la compréhension et l'application de connaissances. Ces activités permettent aussi le développement de la compétence transversale liée aux TIC. À l'étape de l'infusion, l'enseignant implique ses élèves dans une utilisation ponctuelle et isolée des TIC. L'élève utilise donc les TIC lors des activités de transmission et de construction de connaissances, proposées par l'enseignant. L'étape de l'appropriation est marquée par une utilisation fréquente et régulière des TIC par les élèves dans un cadre d'apprentissage actif et significatif. Ce type d'utilisation pédagogique se caractérise par une combinaison d'activités de transmission et de construction de connaissances orientées vers la poursuite d'un but.

Pour Moersch, (2001), par contre, l'enseignant engage ses élèves dans l'utilisation des TIC au niveau de l'« exploration », alors qu'il les emploie comme complément à son enseignement lors d'activités de renforcement, d'enrichissement, lors d'exercices répétitifs, de jeux ou pour la recherche d'informations (connaissances) sur un contenu à l'étude. L'enseignant passe ensuite au niveau de l'« infusion », quand il utilise les outils technologiques (ex : base de données, feuille de calcul, graphique, application multimédia, Internet, etc.) de manière ponctuelle, lors d'activités

pédagogiques favorisant le traitement de l'information et des structures de raisonnement de niveau supérieur (ex: résolution de problèmes, prise de décision, pensée réflexive, expérimentation, etc.).

Le niveau suivant, celui de l'« intégration », constitue une période charnière difficile à franchir. L'enseignant utilise alors les TIC, non pas de manière isolée, mais en engageant ses élèves dans un contexte d'apprentissage riche au sein duquel ils recourent aux TIC (c'est-à-dire les applications multimédia, les télécommunications, les bases de données, la feuille de calcul, le traitement de texte) pour identifier et résoudre des problèmes réels liés à un thème central ou à un concept. Le niveau de l'« intégration » est, dans le modèle révisé (Moersch, 2001), divisé en deux sous-niveaux: « intégration mécanique » et « intégration routinière » pour mettre en lumière le fait que l'enseignant a besoin de recourir à une aide extérieure (collègues, conseiller pédagogique, matériel pédagogique commercial, etc.) avant d'atteindre une intégration routinière et indépendante. Toujours dans un contexte de résolution de problèmes, au niveau de l'« expansion », l'utilisation des TIC permet d'entrer en contact avec le monde extérieur. C'est finalement au stade du « raffinement » que l'enseignant utilise les TIC pour permettre aux élèves de rechercher de l'information, de trouver des solutions et de développer un produit en lien avec des problèmes réels, et surtout, en lien avec leurs propres intérêts, besoins et aspirations.

Selon Morais (2001), Ce n'est qu'à l'étape de l'utilisation pédagogique, que l'enseignant fait intervenir les TIC pour améliorer son enseignement et les apprentissages de ses élèves aussi impliqués avec les TIC. L'enseignant possède, à ce stade, les connaissances et les compétences nécessaires afin de pouvoir innover des stratégies d'intégration pédagogique des TIC.

#### **2.2.2.2. Apport du numérique dans l'éducation (Mboulou, 2019).**

Mboulou (2019), dans sa recherche intitulée utilisation pédagogique des outils numériques dans l'enseignement secondaire, il présente les facteurs qui stimulent les usages pédagogiques des outils numériques dans les établissements scolaires. Pour ce faire, l'auteur part de la conception selon laquelle des outils numériques sont certes utilisés dans des écoles, seulement dans la plupart des cas, il s'agit de l'apprentissage de l'informatique. Pour ainsi mener cette recherche, l'auteur part des travaux antérieurs de De Vries (2001) qui a proposé une caractérisation des logiciels éducatifs, cette caractérisation a donc permis à Mboulou (2019) d'identifier les différents types de logiciels éducatifs utilisés dans des établissements scolaires.

Les travaux de Raby (2004) ont par ailleurs permis à l'auteur de proposer une typologie et des modèles d'usage des environnements numériques. En outre, les travaux de (Karsenti, Collin,

et harper-merrett, (2011) ont permis de mettre en lumière les apports des environnements numériques d'apprentissage dans les situations didactiques. L'auteur a également évoqué les travaux de Romeo (2015), pour établir une typologie des outils numériques. S'inspirant des Yin, et al (2013), l'auteur a pu s'appuyer sur une méthode qui met en exergue une étude de cas. Du point de vue de l'auteur, l'utilisation pédagogique des outils tic renvoie à une utilisation qui relève du numérique cette intégration pédagogique correspond selon Legendre (1993), à « faire interagir divers éléments en vue d'en constituer un tout harmonieux et de niveau supérieur ».

Partant ainsi de cette compréhension de l'intégration pédagogique des outils tic, l'auteur établie une typologie des outils numériques qu'il classe en deux groupes. D'une part, les outils numériques software et les outils numériques hardware. Parmi les outils hardware, l'auteur classe les ordinateurs, les artefacts tactiles, smart phones, serveurs, caméras numériques, webcams, numériseurs, vidéoprojecteurs, lecteurs de cdroms, lecteurs de dvd, graveurs, imprimantes, modems, smart TV, TBI, kit de robot éducatif. Pour ce qui est des outils software, il identifie : les logiciels ou applications bureautiques, les applications mobiles, les réseaux sociaux, les espaces numériques de travail (ENT), les applications du web2.0, etc.

Les travaux de DeVrie (2001) permettent d'identifier huit types de logiciels éducatifs notamment les tutoriels, les didacticiels, les vidéos animées, les exercices, les tuteurs intelligents, les jeux sérieux, les hypermédias, les simulateurs, les micro mondes, et les collaboriels. Pour ce qui est de l'intégration éducative des outils numériques, Mboulou (2019) distingue une intégration physique et une intégration pédagogique. L'intégration physique correspond à la mise à disposition d'un ensemble d'équipements technologiques à la disposition des enseignants et des élèves, et à les amener à s'en servir occasionnellement en vue de répondre aux demandes pédagogiques ponctuelles du milieu (Raby, 2004). En outre, selon (Dias, 1999 ; Hadley, 1993 ; Parks, 1994 ; Depover, 1996)

L'intégration physique se caractérise par l'acquisition des outils numériques (hardware ou software) nécessaires pour l'enseignement et l'apprentissage, et leur prise en main pour l'usage personnel ou professionnel. L'intégration pédagogique se caractérise par la mise en œuvre des outils numériques, de manière continue, pour soutenir et pousser plus loin les objectifs du programme et pour engager les élèves dans des apprentissages significatifs.

Selon Depover et Strebelle (1996) et Isabelle, Lapointe, et Chiasson (2002), l'intégration pédagogique des outils numériques se traduit par un « usage approprié, habituel et suffisamment régulier des outils numériques conduisant à une modification bénéfique des pratiques scolaires en vue d'une amélioration des apprentissages des élèves ». L'intégration pédagogique des outils

numériques, vise les pratiques éducatives, et renvoie aux usages des outils technologiques dans les pratiques de classe, pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage. Selon Legendre (1993), Hadley (1993), Parks (1994), Depover (1996) et Dias (1999) : « l'intégration pédagogique des outils numériques est la mise à la disposition des élèves, de manière régulière, d'un environnement d'apprentissage adapté et très motivant, constitué en articulant de façon harmonieuse, les compétences technologiques, disciplinaires et pédagogiques. ».

L'auteur par la suite, fait une différenciation entre l'intégration pédagogique des outils numériques et une intégration pédagogique efficace. Selon lui et s'appuyant sur les travaux de Mangenot (2000), l'intégration efficace c'est « la mise avec efficacité des outils numériques, au service de l'apprentissage ». Selon Bracewell et al (1996), les outils numériques peuvent servir aux enseignants soit à faire mieux ce qu'ils font déjà, soit à faire des choses différentes. Ainsi du point de vue de l'auteur, « Les TIC sont intégrés avec efficacité en classe, lorsqu'elles permettent aux enseignants d'améliorer leurs pratiques pédagogiques ou de mettre en œuvre des nouvelles pratiques pédagogiques pour soutenir et favoriser l'apprentissage. ».

La mesure de leur intégration pédagogique efficace réside dans la qualité du service pédagogique qui résulte de leurs usages et non de la qualité des outils numériques mobilisés pour soutenir l'apprentissage (Mbouilou, 2019). Selon Depover (1996), il existe deux principales méthodes d'intégration pédagogiques des outils numériques notamment d'une part le top-down ou approche descendante qui correspond à une approche qui fait intervenir des décisions politiques pour susciter l'intégration pédagogique des outils numériques et le bottom-up ou approche ascendante, qui est l'approche par laquelle l'initiative d'intégration des TIC dans les pratiques de classe, est le fait des enseignants eux-mêmes. Cette étude permet d'une autre manière d'établir un répertoire des modèles d'intégration pédagogique des outils numériques.

Ainsi, on peut identifier le modèle TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) de (Koehler et Mishra, 2008 ; Mishra et Koehler, 2006) qui selon Vekout (2013), sert à décrire les différents types de connaissances à acquérir par un enseignant afin d'intégrer les technologies dans ses pratiques éducatives. Le modèle SAMR (Substitution, Augmentation, Modification et Redéfinition). Dans la Substitution, « la technologie fournit des outils permettant de se substituer à ceux couramment utilisés mais intégrant les mêmes fonctionnalités sous un autre aspect » (Vekout, 2013). Augmentation, la technologie en plus d'être un substitut permet une amélioration

fonctionnelle (Vekout, 2013). Modification, « la technologie permet d'effectuer une modification profonde de la tâche à accomplir sans la changer » (Vekout, 2013).

Redéfinition, « la technologie favorise la création de certaines tâches impossibles à réaliser auparavant sans technologie » (Vekout, 2013). Le modèle de Raby (2004) propose un processus en 4 niveaux de l'usage des outils numériques, et qui passe par la sensibilisation et l'intention d'utilisation pédagogique des outils numériques : Sensibilisation ; Utilisation personnelle ; Utilisation professionnelle ; Utilisation pédagogique. Dans la suite de ses travaux, Mbouilou (2019), propose une typologie des usages des outils numériques. Seulement, Roméro (2015) précise que

Le type d'usages des TIC, incluant le choix de logiciels et d'applications en fonction des intentions pédagogiques poursuivies par l'enseignante dans la situation d'apprentissage, s'avère plus important que le nombre d'ordinateurs ou le temps alloué à l'ordinateur. Il ne s'agit pas de se questionner sur la quantité de matériel et pendant combien de temps il en est fait usage, mais plutôt sur les types d'usages pédagogiques des TIC. (Romero, 2015, p.87).

De ce point de vue se dégage plusieurs typologies des usages des outils numériques : la consommation passive : L'apprenant est placé dans un environnement d'apprentissage qui lui permet d'accéder à un contenu ou application technologique, et son activité dans cet environnement se caractérise par l'écoute ou la lecture des contenus sans pouvoir réaliser des interactions. La consommation active : l'apprenant peut réaliser des interactions avec le contenu ou l'application, et ces interactions peuvent présenter différents niveaux de complexité. La création des contenus : Ici, l'apprenant « réalise une production, exécute sa partie lors d'une activité coopérative ou modélise des connaissances à l'aide d'outils numériques dans un processus créatif individuel » (Romeo, 2015). Les activités concernées par ce type d'usage sont variées, nous pouvons citer, l'utilisation d'un outil de traitement de texte, l'utilisation d'un outil de création d'image, la réalisation d'une carte conceptuelle, la production d'un document multimédia, la fouille sur le Web ou sur les livres numériques, la collecte des données sur le terrain, et la programmation créative.

La co-crédation des contenus : D'après (Romeo, 2015), « *la co-crédation participative de connaissances est orientée vers la compréhension ou la résolution de problèmes partagés par la classe conçue comme une communauté d'apprentissage* ». Les activités d'apprentissage concernées par ce type d'usage, sont celles qui sont en rapport avec l'investigation collective, par le canal des outils de création collaborative de connaissances tels que le forum, la visioconférence, ou les réseaux sociaux.

Au terme de cette étude, l'auteur situe l'utilisation pédagogique du numérique éducatif autour de trois principales activités notamment : la préparation des cours, la dispensation des cours, et l'évaluation des acquis des élèves. Il en ressort donc que 80% des répondants, utilisent du numérique dans le cadre éducatif, pour la préparation des cours, 73% pour des pratiques d'enseignement en classe, 70% pour la préparation des évaluations des élèves et 37% des répondants organisent des évaluations des élèves en ligne. La motivation et l'engagement des élèves pour l'apprentissage est au cœur des préoccupations des enseignants. Les outils numériques se présentent pour certains enseignants enquêtés, comme un moyen pour stimuler l'envie d'apprendre et favoriser la motivation des élèves.

Les données collectées au cours de cette étude indiquent que 53% des répondants pensent que des outils numériques constituent un moyen efficace, pour stimuler la motivation des élèves pour l'apprentissage des contenus disciplinaires et 37% des répondants estiment que ces outils technologiques, sont efficaces pour le soutien des élèves en difficultés. Mais nous n'avons enregistré que 17% des répondants qui exploitent ces outils numériques pour l'accompagnement et le soutien des élèves aux besoins spéciaux. Les outils numériques sont exploités dans le cadre éducatif, pour favoriser la communication entre les acteurs de l'éducation.

Les résultats de cette étude indiquent que 50% des répondants utilisent ces outils, pour favoriser la communication avec des élèves, des collègues enseignants et des parents d'élèves. Mais il y a seulement 13% des répondants qui exploitent ces outils pour favoriser la communication entre les élèves, dans le cadre du travail en équipe. Le développement des compétences du 21e siècle chez les élèves, est une des raisons d'usage pédagogique, du numérique par certains enseignants enquêtés. Les résultats de cette recherche, indiquent que 40% des répondants pensent que l'usage des outils numériques est un moyen fiable pour favoriser la créativité des élèves, et 37% des répondants, jugent ces outils, efficaces pour le développement de la productivité et de l'esprit critique chez les élèves.

L'apport du numériques dans l'éducation est perçu par certains enseignants enquêtés, comme, un moyen pour assurer la régulation des pratiques éducatives. Les données de notre recherche indiquent que 27% des répondants exploitent les outils technologiques pour réguler leurs pratiques pédagogiques. La planification efficace des séances de cours ou des devoirs, est une des raisons d'usage des outils numériques dans l'éducation, par certains enseignants enquêtés. Les agendas numériques, les tableurs et bien d'autres outils, offrent des possibilités d'élaboration des

plannings électroniques. Mais des enseignants enquêtés qui utilisent ces outils numériques, dans le cadre professionnel, pour la planification de leurs cours, ne représentent qu'un taux de 13% des répondants.

Les résultats de cette étude renseignent sur le fait que les outils numériques servent aussi de support pour la mise sur pied des scénarios pédagogiques actifs visant de centrer l'apprentissage sur les apprenants. Mais les répondants qui utilisent des outils numériques dans le cadre de l'éducation, pour la raison évoquée ci-dessous, ne représentent qu'un taux de 10%, soit 3 répondants sur 30. Il paraît important de souligner que ces 3 répondants sont tous de sexe féminin, soit 100% des répondants de sexe féminin. À la suite de cette étude, l'auteur s'appuie sur les facteurs qui peuvent expliquer l'utilisation pédagogique des outils numériques. Il s'agit entre autres de l'intérêt personnel, il ressort que 77% des enseignants utilisent le numérique à cause de leur intérêt personnel, contre 66% qui l'utilise à cause de la facilité d'accès.

57% sont motivés par la formation pédagogique à l'utilisation du numérique qu'ils ont reçus. 47% des enseignants évoquent l'intérêt de l'élève. 33% des enseignants utilisent l'outil numérique à cause de la communauté en ligne, 13%, pour l'intérêt d'une personne de l'entourage. Pour ce qui est des approches pédagogiques utilisées, il ressort que la majorité des répondants mettent en pratique l'approche pédagogique visant l'enseignement en groupe-classe, basée sur la transmission des connaissances (90%), l'approche pédagogique visant le travail en projet (60%) et l'approche pédagogique basée sur la résolution des problèmes(57%), tandis que moins de la moitié d'entre eux font recours à l'approche pédagogique visant l'apprentissage coopérative en petite équipe (37%), et enfin 23% des répondants pratiquent l'approche pédagogique basée sur la démarche d'investigation.

Cependant, plusieurs facteurs expliquent le niveau d'utilisation pédagogique du numérique éducatif, il s'agit entre autres du milieu socioéconomique des élèves, le niveau en équipements technologiques et ressources TICE, du type de cursus, le système d'enseignement, le statut des établissements scolaires (public, ou privé), les programmes scolaires, La taille d'un établissement scolaire (nombre d'élèves), la discipline enseignée. Au-delà, de ces caractéristiques institutionnelles qui conditionnent l'utilisation pédagogique du numérique éducatif, l'auteur répertorie également les caractéristiques sociodémographiques comme facteur d'utilisation du numérique éducatif. Parmi ces facteurs sociodémographiques l'on peut citer : l'effet genre, la

tranche d'âge d'un enseignant, l'expérience professionnelle dans l'enseignement, L'expérience d'usage de l'ordinateur, l'expérience d'usage professionnel de l'ordinateur.

En outre, plusieurs motivations peuvent expliquer l'utilisation pédagogique des outils numériques, il s'agit de la préparation des cours, la planification des leçon, les pratiques d'enseignement en classe, l'évaluation des élèves en ligne, la régulation des pratiques pédagogiques, le soutien des élèves en difficultés, le soutien des élèves qui ont des besoins spéciaux, le développement de l'esprit critique, favoriser la productivité des élèves, favoriser la créativité des élèves, centrer l'apprentissage sur l'apprenant, favoriser la communication entre élèves, la communication enseignant- élève, la communication entre enseignants, la communication avec des parents d'élève, la préparation des sujets d'évaluations, la motivation des élèves au travail.

D'autres facteurs tels que les approches pédagogiques peuvent expliquer les niveaux d'utilisation des outils numériques. Ces facteurs peuvent déterminer l'utilisation pédagogique des outils numériques. Il s'agit de : Approche par travail coopératif en petite équipe, Approche pédagogique par travail en projet, Approche pédagogique par résolution des problèmes, Approche pédagogique par démarche d'investigation. Pour finir, il ressort de cette étude de Mbouilou (2019) sur l'utilisation pédagogique des outils numériques que le numérique éducatif est porteur de nombreux avantages pédagogiques. Mais il est d'abord important avant toute chose, d'identifier les outils numériques utilisés, de comprendre et d'identifier les typologies d'usage qui peuvent en être fait et enfin d'identifier les freins ou les facteurs qui conditionnent cet usage.

### **2.2.2.3. TIC et innovation dans les pratiques enseignantes au Cameroun Béché (2013).**

Dans cet article *TIC et innovation dans les pratiques enseignantes au Cameroun*, L'auteur Béché (2013), présente les enjeux et les défis de l'innovation technologique dans les pratiques enseignantes au Cameroun. Il rend ainsi compte des pratiques techno-pédagogiques, à partir de l'examen d'une série d'entrevues menées avec des enseignants issus de sept établissements pilotes d'intégration pédagogique des TIC. Dans ce contexte, l'innovation s'intègre davantage dans la recherche documentaire et la préparation des cours. Les autres tâches techno-pédagogiques apparaissent alors minoritaires. De façon générale, considérées comme outils pédagogiques, les TIC n'occupent pas encore une place centrale en enseignement-apprentissage dans ce contexte.

Pour mieux comprendre cette étude, Béché (2013), fait une analyse de plusieurs travaux notamment les travaux de Jodelet (1989) lorsqu'il présente la représentation sociale de l'ordinateur

chez les enseignants camerounais. Jodelet (1989) définit la représentation comme une connaissance sociale, pour Abric (1994), les représentations sociales orientent, justifient et président les pratiques des acteurs en rapport avec la réalité représentée. C'est un élément du contexte. Piérret (2003), pour sa part estime que c'est un élément du cotexte. Cette précision est faite par Beche, pour permettre de comprendre la perception qu'ont les enseignants de l'outil TIC. Cette représentation qu'ont les enseignants de l'usage de l'outil TIC explique donc l'usage qu'ils en font. Il apparaît d'après Karsenti (2001), que les TIC sont détachées des pratiques professionnelles des enseignants. Il est dès lors important d'outiller les enseignants afin qu'ils assurent une intégration complète des TIC dans leurs pratiques.

C'est dans ce sens que Abouhanifa (2008), Coulibaly (2010) et Barry (2011) sous-tendent que l'enseignant en sa qualité de garant de l'éducation des élèves dans la salle de classe apparaît comme l'acteur principal par lequel doit passer ce processus d'intégration des TIC dans la salle de classe. À la suite de ces auteurs, Béché (20013) met l'accent sur la recherche documentaire et la préparation des cours sans toutefois oublier sa remarque faite sur les TIC qui n'occupent pas encore une place centrale dans l'enseignement/apprentissage en contexte camerounais. Pour lui, les enseignants sont des canalisateurs dotés d'une autorité pédagogique faisant d'eux des garants de l'innovation qu'ils produisent. Il constate par exemple qu'en ce qui concerne l'accès à l'école et la qualité de l'éducation, tout le monde est unanime et reconnaît que les enseignants constituent respectivement un facteur d'accroissement et un facilitateur d'amélioration. Pour ces auteurs, l'innovation devra passer par les enseignants car ces derniers constituent une catégorie d'acteurs-clé de l'intégration pédagogique des TIC. L'enseignant est donc considéré comme le moteur et l'élément instigateur de cette innovation techno pédagogique.

À l'évidence, la légitimité de l'action pédagogique qu'ils possèdent, fait d'eux l'un des facteurs importants qui favorisent l'usage des TIC à des fins d'enseignement et d'apprentissage. Il est alors indispensable de « *concentrer les actions autour d'eux* » en les amenant à modifier leurs représentations et attitudes, en les encourageant « *à embrasser une attitude propice à l'innovation* » et en les aidant « *à maîtriser l'outil informatique et à l'utiliser efficacement et effectivement dans leurs activités* ». C'est ainsi qu'a été amorcé au Cameroun un projet visant l'intégration des TIC à l'école. Cela s'est fait par la mise en œuvre des établissements pilotes, la création des centres de ressources multimédias (CMR) dans les lycées et collèges urbains ainsi que l'introduction de l'informatique dans les programmes scolaires et la formation des enseignants.

Ce projet a été innové suivant quatre (04) principes à savoir : sa nouveauté dans le contexte camerounais, le changement que les décideurs y ont attaché, l'ouverture des enseignants et apprenants au monde extérieur et la pédagogie active enfin la rupture suscitée dans les pratiques des acteurs. Suite à son implantation, l'auteur se fixe pour objectif de cerner les « innovations » qui découlent de ce projet et leurs effets sur les enseignants camerounais c'est-à-dire possibilité qu'ils enseignent avec de nouvelles méthodes. Les discours tenus dans le cadre de ce projet insistent en effet sur sa capacité à favoriser la modernisation du système éducatif, de nouvelles façons d'enseigner et d'apprendre, l'ouverture des enseignants et des apprenants au monde extérieur et la pédagogie active. Ce projet est aussi envisagé dans ce contexte comme une réponse à des situations pédagogiques estimées insuffisantes.

Paradoxalement, cette étude menée par Beche permet de comprendre que bon nombre d'enseignant situent l'usage de l'outil TIC dans la pédagogie à la simple activité de traitement des textes, à la recherche sur internet. Cette représentation sociale qu'ont les enseignants se précise davantage par une conception selon laquelle, pour eux, cette technologie est un outil qui permet de saisir et traiter un texte, rechercher, stocker et exploiter les données, dessiner, jouer, etc. Mais les fonctions dominantes de cet outil exprimées par l'ensemble des répondants sont la recherche, la communication et le traitement de texte. Un enseignant d'informatique définit d'ailleurs « l'ordinateur comme un système technologique qui permet de traiter les données ou les informations ». Un autre le considère comme une « technologie qui permet de faire des recherches et de communiquer ».

Chez les enseignants camerounais, ces fonctions font partie du noyau central de la représentation de cet outil chez eux. Mises en relation avec la dimension physique de l'ordinateur ci-dessus présentée, elles permettent de dire que pour les enseignants camerounais, l'ordinateur apparaît fondamentalement comme une technologie informatique à plusieurs composantes ou périphériques, utilisable notamment pour faire des recherches, traiter les textes et communiquer. Cela veut dire que pour eux, l'ordinateur ne renvoie pas avant tout à un support pédagogique ou didactique. C'est un outil qu'ils situent essentiellement dans sa matérialité et son instrumentalité et dont ils reconnaissent trois principales fonctions : recherche, communication, production de texte.

Dans cette étude, Beche (2013) montre qu'une enquête réalisée auprès des enseignants laisse percevoir que 78% des enseignants au Cameroun utilise l'outil TIC pour la recherche documentaire soit une fréquence de 2,7 fois par semaine, c'est-à-dire, ils se servent de l'ordinateur pour faire des

recherches sur leurs cours. 52% des enseignants font de l'outil TIC un outil par excellence pour la production des contenus disciplinaires pour une fréquence de 2,01 par semaine, c'est dire pour eux, l'ordinateur est outil qui leur permet de préparer et de saisir leurs cours. 30% des enseignants utilisent l'ordinateur pour la présentation et la diffusion des enseignements ce qui représente une fréquence hebdomadaire de 1,71. En d'autres termes, seulement 30% de ces enseignants utilisent l'ordinateur pour dispenser des cours à travers un PowerPoint.

À contrario, 33% des enseignants font de l'outil informatique un outil de conception des activités d'apprentissage ce qui représente une fréquence hebdomadaire de 0,93, c'est-à-dire à travers l'ordinateur, les élèves ont à leur disposition des exercices qu'ils peuvent traiter. 27% des enseignants par contre utilisent les TIC pour la communication et la collaboration pédagogique ce ci équivaut à une fréquence hebdomadaire de 0,62, de manière simple, des plateformes d'échange ont été créés pour servir d'interface d'échange entre les ces enseignants et leurs élèves. Au regard de ces statistiques, il est clair que l'usage pédagogique véritable des TIC rencontre encore beaucoup de difficulté.

L'appropriation pédagogique des TIC et leur intégration dans les pratiques enseignantes au Cameroun fait encore face à beaucoup de barrière que l'auteur situe principalement dans des difficultés infrastructurelles. Bêché (2013) dans son étude situe le problème de la non intégration pédagogique des TIC par les enseignants dans le manque, l'absence des infrastructures. Dans les propositions qu'il fait d'ailleurs dans son étude, il préconise la mise à disposition des ordinateurs. Il est donc à préciser que le problème de l'intégration pédagogique des TIC ne réside pas uniquement dans l'absence des infrastructures, encore qu'une intégration pédagogique des TIC voudrait un effort personnel de la part des enseignants qui doivent disposer de leurs propres ordinateurs, mais aussi un effort de la part des parents qui doivent mettre à la disposition de leurs enfants la logistique nécessaire pour que ceux-ci s'arriment aux évolutions et à la culture aux médias tel que préconisé dans l'arrêté portant définition des nouveaux programmes d'enseignement de la géographie.

Mieux encore, les usages que font les enseignants enseignements des TIC ne permettent pas d'exploiter tout le potentiel didactique de ces outils. Pour revenir à Bêché (2013), la mise à disposition des infrastructures à la portée des enseignant ne résoudra pas le problème de représentations que ces derniers se sont fait de l'ordinateur. Il s'agit là d'amener les acteurs (enseignants et élèves) à adopter l'outil informatique comme un outil au même titre que le livre ou

le cahier. Il est donc important de mettre l'accent sur une éducation aux médias afin de les amener à changer les usages qu'ils font de ces outils. La présente étude s'inscrit alors dans une double logique d'adoption de l'enseignement médiatisé tout d'abord par l'enseignant pour en exploiter le potentiel didactique qui non seulement améliore leurs pratiques enseignantes, mais qui en plus offrent un vaste répertoire de ressources et d'avantages didactique permettant donc de moderniser les pratiques, permettant aussi de développer les interactions, d'améliorer le design tel que présente Wenger (1990). Par la suite par l'élève, car la médiatisation des enseignements offre à l'élève un environnement et une interface de concept réifiés le cas du climat en géographie. Cette réification informatique lui permet de construire plus aisément ses connaissances.

### **2.2.3. Apport des outils TIC dans les pratiques enseignantes en histoire : L'introduction des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants (Ghina El Abboud)**

Cet article fait état d'une étude qui porte sur l'intégration des TIC (technologies de l'information et de la communication) dans les pratiques pédagogiques des enseignants. Il a pour objectif de présenter l'équipement technologique et les représentations que les enseignants se font des TIC et de leurs usages. Et à comprendre la situation actuelle de l'intégration des TIC dans le système éducatif, et à savoir quel est l'impact de la formation continue sur ce phénomène.

Partant des recherches antérieures faites sur les enjeux des TIC dans le processus enseignement/apprentissage, l'auteur fait appel à plusieurs auteurs à l'instar de Perrenoud (1994) qui, met l'accent sur la nécessité ardente de la formation des enseignants, pour pouvoir introduire les nouvelles technologies; démocratiser l'enseignement; différencier la pédagogie pour mieux lutter contre l'échec scolaire; rénover les contenus et les didactiques; développer les pédagogies actives, participatives, coopératives; ouvrir l'école sur la vie; partir du vécu des élèves; reconnaître la diversité des cultures; élargir le dialogue avec les parents, et favoriser leur participation à la vie de l'école. L'auteur mène donc son enquête auprès de 80 enseignants au moyen d'un questionnaire. Il ressort de cette étude que la faible utilisation des TIC par les enseignants est influencée essentiellement par l'insuffisance qualitative et quantitative de la formation.

L'auteur dans sa démarche théorique fait appel à trois grands moments à savoir les enjeux des TIC et l'usage des TIC et l'intégration des TIC. En ce qui concerne les enjeux des TIC, sur le plan éducatif, ils sont de grande importance. Elles sont des véritables alliées de l'enseignement. Elles modifient la relation pédagogique enseignant/élève et changent le rapport au savoir (Devauchelle, 2012). Elles permettent le développement des compétences disciplinaires, mais aussi

celui des compétences transversales. Klein (2013) confirme que le numérique non seulement renforce.

La motivation qu'il induit chez l'apprenant, mais a aussi d'autres effets : « Au-delà de cet heureux effet, indirect, d'ordre psychologique, les technologies numériques, dans leurs usages pédagogiques, sont des outils à part entière d'apprentissage, modifiant profondément les stratégies des élèves pour apprendre, et des professeurs pour faire apprendre » (Klein, 2013, p. 8).

Concernant l'usage des TIC dans l'apprentissage, certains chercheurs ont montré leurs effets positifs et leurs opportunités. Guichon confirme que : « Les TIC peuvent apporter une valeur ajoutée pour développer des compétences langagières » (2012, p. 9). Pouts-Lajus et Riché-Magnier (1998) mettent l'accent sur l'aspect interculturel et international des réseaux et sur la richesse du Web. Cet aspect favorise les échanges linguistiques internationaux entre élèves : « Les réseaux, parce qu'ils sont fondés sur une logique internationale, créent des situations particulièrement motivantes pour l'apprentissage des langues » (Pouts-Lajus et Riché-Magnier, 1998, p. 75). Ces outils sont faciles à utiliser et offrent des documents authentiques. L'enseignant, en utilisant les médias, donne accès à l'apprenant à des locuteurs natifs et à une richesse de ressources audiovisuelles.

Pour finir avec à l'intégration des TIC dans l'éducation, certains chercheurs se sont attachés à étudier les facteurs contraignants et les facteurs facilitant leur intégration, et d'autres à déterminer des typologies et des modèles d'intégration variés, comme Bibeau et Raby. L'auteur s'est appuyé sur le modèle de synthèse de Raby (2004) pour décrire la situation actuelle de l'utilisation des TIC par les enseignants. Celui-ci est inspiré et établi à partir de l'analyse de trois modèles, traçant les étapes que traversent habituellement les enseignants lors de l'incorporation des TIC à leur enseignement. Ces modèles sont établis successivement par Moersch (1995, 2001), Sandholtz, Ringstaff et Dwyer (1997) et Morais (2001) (cités dans Raby, 2004).

Pour ce qui est du cadre méthodologique, l'auteur ayant pour objectif de comprendre quel est l'état actuel de l'intégration des TIC dans les pratiques professionnelles des enseignants, et comment la formation continue influence ce phénomène, elle mène une étude quantitative au moyen d'un questionnaire. Pour ce faire, elle a eu recours à un questionnaire transmis à une population de 80 enseignants du cycle primaire dans 6 écoles privées. Cette partie permettait d'élaborer et de décrire le modèle de l'intégration des TIC dans ces classes, et en même temps de

connaître le point de vue des enseignants sur l'utilisation des TIC, ainsi que de faire état de l'équipement technologique et des formations.

Son échantillon est constitué des enseignants de la langue française dans les écoles privées à Tripoli. Ces enseignants ont déjà suivi des formations à l'usage des TIC, et ils ont commencé à utiliser la technologie éducative dans leurs classes. Cet échantillon est composé aussi des enseignants de français qui sont en train de suivre des formations ou qui viennent d'entamer des formations et qui envisagent une utilisation des TIC dans leurs classes. Les enseignants qui ont participé au questionnaire font partie de la nouvelle et de l'ancienne génération confondue.

Pour finir, les résultats obtenus dans la partie du questionnaire consacrée à la formation étaient les suivants : 63,2 % ont bénéficié de formations continues sur les TIC contre 36,8 % qui n'ont reçu aucune formation. Et parmi les 63 %, 43 % déclarent avoir suivi une formation continue théorique proposée par leur établissement scolaire, et 23,6 % déclarent avoir suivi une formation dans le cursus universitaire et à titre individuel. Quant à l'équipement, les données montrent que ces enseignants sont moyennement équipés en ordinateurs : 94 % possèdent des ordinateurs personnels, 14 % disposent d'au moins un ordinateur en classe, et 85 % disposent d'une trentaine d'ordinateurs dans la salle d'informatique.

En outre, certaines recherches affirment que l'outil technologique ainsi que sa qualité ne doivent pas représenter un obstacle. Afin de comprendre l'usage des technologies que les enseignants font, une série de questions à choix multiples a été posée par l'auteur et les résultats présentés comme suit : 17 % utilisent les ordinateurs à l'école pour des activités de traitement de texte, 23 % pour visionner un DVD, et 60 % avouent utiliser les ordinateurs pour des jeux éducatifs et de divertissement. Concernant l'usage d'Internet avec les élèves, 86 % y ont recours pour la recherche d'informations et la recherche documentaire, 3 % pour les forums de discussion et enfin 7 % pour la messagerie électronique.

Pour ce qui est de l'usage d'Internet par les enseignants dans leur vie quotidienne, 60 % disent l'utiliser uniquement pour la communication, et 40 % l'utilisent pour la communication et la recherche d'informations. Les TIC en classe doivent constituer des outils d'enseignement et d'apprentissage. Ils sont destinés à être utilisés aussi bien par l'apprenant que par l'enseignant. Leur intégration dans les pratiques éducatives quotidiennes a pour but d'améliorer l'apprentissage et de réduire l'échec scolaire. Pour aboutir à ces fins, l'enseignant doit pouvoir développer une

série de compétences nécessaires à ce nouveau millénaire, et les TIC doivent occuper une place privilégiée dans le système scolaire. Pour préparer et faciliter l'intégration des TIC dans les pratiques professionnelles de l'enseignant, la formation s'avère essentielle.

En réalité, on les emploie pour remplacer les supports papier par des supports numériques, et on fait du vieux avec du neuf. Cependant, l'objectif de la technologie dans l'éducation est de moderniser l'enseignement et de fournir d'autres environnements d'apprentissage convenables à la société du savoir. Selon Mangenot (2000, p. 40), « l'intégration [des Tice], c'est quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages ».

#### **2.2.4. Efficacité pédagogique de l'enseignant : développement professionnel. Berckers (2007)**

Concept mobilisateur de la recherche en éducation depuis une quinzaine d'années, le développement professionnel ne présente pas pour autant une signification stabilisée. Il peut être entendu : tantôt comme équivalent sémantique avec les termes d'apprentissage professionnel, de perfectionnement professionnel, de développement de carrière, d'évolution professionnelle, de gestion de carrière, d'expérience professionnelle ; tantôt comme élément constitutif du développement professionnel autour des dynamiques d'engagement, des processus identitaires, de l'éthos professionnel, des savoirs professionnels, des compétences et de gestes professionnels, des pratiques langagières.

##### **2.2.4.1. Le concept de développement professionnel**

Ces dimensions renvoient pour partie à la définition du développement professionnel comme « transformations individuelles et collectives des compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Barbier, Chaix et Demailly, 1994 ; Berckers 2007 ; tantôt comme vecteur du développement professionnel des acteurs de l'éducation. Les démarches d'accompagnement, d'analyse de pratiques, les interactions avec la communauté de pratique, les réseaux, les NTIC, l'écriture professionnelle, la recherche collaborative constituent des points de soutien et d'appui au développement professionnel des acteurs de l'éducation et de la formation.

Dans ce foisonnement d'approches, le développement professionnel intègre une double perspective : celle de l'acteur faisant l'expérience de processus de changements dans son rapport à lui – même, à autrui, au monde. Ce rapport gagne en profondeur, en élargissement, en flexibilité aussi bien sur le plan des significations, que du point de vue de l'activité du sujet ; celle de l'acteur, agissant dans une institution ou organisation, perçue comme une ressource humaine, qui sera

sollicitée pour répondre à des enjeux et objectifs institutionnels ou qui prendra l'initiative de se perfectionner en vue d'accomplir son projet professionnel. Cette approche met l'accent sur la gestion de carrière et permet d'étudier les stratégies des acteurs du point de vue de la valorisation de leur développement professionnel. Elle permet également d'étudier comment les organisations prennent ou non en compte le facteur humain (Dejours, 1995).

Si, pour certains chercheurs, le développement professionnel des enseignants est indissociable du développement humain (Formosinho, Machado et Oliveira-Formosinho, 2010) en portant sur la modification de comportements, d'attitudes et d'habitudes, l'adhésion à des normes ou modes de vie conformes aux contextes d'intervention, de nombreuses définitions partent de l'idée même de développement professionnel. Elles mettent au jour un processus complexe, inscrit dans une temporalité, sollicitant ses éléments constitutifs (expériences, activités, habiletés, image de soi, valeurs...), à partir d'opérations d'analyse, de révision, de modification (régularisation) selon une dynamique d'engagement personnelle ou collective.

La question du développement professionnel puise dans les travaux issus de la psychologie des apprentissages, notamment dans les recherches de Piaget (1979) et Vygotsky (1985) qui ont particulièrement étudié les processus d'apprentissage et de développement, concepts essentiels pour saisir leurs liens et leurs spécificités. Deux conceptualisations se sont opposées : chez Piaget, l'apprentissage et le développement sont disjoints. Le développement préexiste à l'apprentissage. L'apprenant atteint des stades de développement selon une démarche progressive et linéaire. En revanche, chez Vygotsky, l'apprentissage précède le développement, lui donne consistance, forme et direction. Les travaux de Vygotsky sur le développement psychologique de l'enfant ont mis en évidence l'impact des processus d'apprentissage sur la réorganisation des fonctions psychiques supérieures de telle sorte que le développement se manifeste à travers une forme et une direction nouvelle.

Dans le contexte du travail et, en particulier, dans le cadre de la clinique de l'activité, le développement « consiste à mettre le monde social à son service, à en faire un monde pour soi afin de s'y intégrer, c'est-à-dire de le reformuler en participant à l'élaboration de nouvelles significations » (Clot, 1999, p. 122). Un double mécanisme est en jeu dans le développement qui montre pour l'acteur l'importance de prendre appui sur l'environnement et, de ce fait, d'intérioriser un savoir hétérogène à son propre champ de connaissances pour en tirer parti au moment où il agit sous la forme d'une réponse adaptée à la situation. Une manière d'agir spécifique est donc créée

par le sujet agissant Yvon et Clot (2004) soulignant l'alternance fonctionnelle entre le développement et l'apprentissage. L'apprentissage qui précède le développement est considéré comme « moyen de développement avant que ce développement ne devienne à son tour moyen d'apprentissage ».

Ainsi, le développement professionnel suppose un processus d'internalisation qui conduit l'acteur à faire l'expérience d'une acculturation professionnelle, un processus d'externalisation qui se manifeste à travers un savoir agir et interagir en contexte. Autrement dit, le développement professionnel ne peut être confondu avec l'apprentissage, il l'englobe dans une configuration créée par l'action sur la base d'un rapport renouvelé aux éléments constitutifs de sa professionnalité. En ce sens, il s'agit d'une transformation personnelle des composantes de l'agir professionnel.

Les analyses du développement professionnel accordent de l'importance soit au développement progressif de l'acteur à travers la délimitation de phases ou d'étapes qui ne sont pas sans rappeler les stades piagétiens (entrée dans le métier, acquisition de routines, expertise), soit aux situations professionnalisantes qui favorisent son développement professionnel. La distinction posée entre les analyses développementales et professionnalisantes semble trop tranchée. Il est possible de combiner une double lecture du développement professionnel permettant alors de considérer les éléments structurants d'un cheminement professionnel avec la complexification du développement suscitée par l'interaction avec le milieu professionnel.

Les analyses développements abordent le développement professionnel sous l'angle d'un processus linéaire, d'un cheminement de l'acteur. Le caractère progressif du développement professionnel correspond à une entrée dans le métier avec l'acquisition des bases du métier, la mise en œuvre de routines, puis la complexification de l'activité, cette évolution étant corrélative de l'actualisation professionnelle par observation et de l'expérience acquise lors des premiers stages. Les travaux mettent en évidence le mouvement par lequel l'acteur passe d'une socialisation professionnelle à la construction d'une professionnalité. La temporalité joue ici un rôle structurant pour l'acteur.

Ces analyses qui prennent appui sur les idées de cycle, de stades successifs, tout en soulignant un continuum d'apprentissages, mettent en évidence une conception structurale de l'activité enseignante et abèrent dans le même temps des dimensions contingentes avec leurs lots de contradictions, de dilemmes, de rapports de force. Pour Uwamariya et Mukamurera (2005), « la conception développementale tient peu compte de la dimension du contexte professionnel et de

rapport du milieu, ignorant ainsi la dimension collective et organisationnelle du développement professionnel, qui sous-entendent les notions de communauté apprentissages et d'organisation apprenante ».

Les analyses professionnalisantes articulent les processus de professionnalisation et le développement professionnel des acteurs. À partir d'une conception du professionnel comme acteur autonome, responsable de ses actes, maîtrisant des savoirs professionnels (savoirs de références et savoirs d'expérience) inscrits dans une organisation, évoluant dans un contexte, agissant au nom d'une éthique, les voies d'analyses sont plurielles dès lorsqu'elles mettent en relation des processus, des procédures suscitées par des dispositifs de formation ou par des situations de travail. Que l'on se tourne vers les courants de l'analyse de l'activité, de l'apprentissage en situation de travail (Workplace learning), l'objectif de valorisation du développement professionnel de l'acteur est le même. Les nombreux travaux sur les dynamiques identitaires, l'accompagnement, l'analyse des pratiques, les compétences et gestes professionnels, l'éthique, les savoirs professionnels, les curricula poursuivent le même objectif. D'autres recherches introduisent avec la gestion de carrière l'idée du professionnalisme de l'agent, professionnalisme qui peut être prouvé notamment dans les dossiers à enjeux de carrière. De même, des travaux critiques montrent comment le professionnalisme, comme incorporation de normes organisationnelles, vise la flexibilisation des acteurs aux impératifs socio-économiques et aux normes de gestion.

#### **2.2.4.2. Le professionnalisme (Freidson, 1986).**

Le terme professionnalisme est largement utilisé pour apprécier les manières de travailler, en référence notamment à la conscience professionnelle ou aux compétences (on dira de quelqu'un qu'il exerce son métier avec un grand professionnalisme, qu'il est unanimement reconnu pour son professionnalisme). Au-delà de ces usages courants, c'est aussi un concept central dans les sciences sociales quand elles s'interrogent sur la division du travail et la spécialisation des rôles professionnels : quelles sont les exigences d'une activité spécifique, quelle socialisation professionnelle permet de la maîtriser, quels critères sont retenus pour l'évaluer, qui apprécie le travail réalisé, etc. L'enjeu focal du professionnalisme concerne donc la définition de la qualité du travail accompli et les mécanismes de régulation permettant d'assurer que le travail est bien fait. S'interrogeant sur l'autonomie des professionnels dans la réalisation de leur travail et la définition

des exigences qu'il requiert, les sociologues des professions ont, dès les années 1930, fait du professionnalisme un concept fondamental.

Dans l'univers anglo-saxon, le professionnalisme est une forme d'organisation du travail qui repose sur le modèle de la profession, indépendante, pilotent la définition de son travail, contrôlant les nouveaux entrants, édictant des règles déontologiques. Ce modèle, qui s'est fortement développé dans la médecine et le droit, est adossé à une exigence de maîtrise de savoirs hautement spécialisés, qui renvoie de facto les clients au rang de profanes n'ayant d'autre choix que de s'en remettre aux professionnels. Le pouvoir des professionnels (Freidson, 1986) sur le travail, mais aussi sur les clients ou usagers à qui ils s'adressent, est légitimité par ces savoirs. Mais pour que ce pouvoir apparaisse économiquement efficace et moralement désirable, les professionnels doivent aussi manifester un sens des responsabilités et une éthique désintéressée. Dans cette optique, le professionnalisme signifie travail au service de l'intérêt général (service-making) en opposition à la recherche du profit (profit-making) (Carr-Saunders et Wilson, 1933).

Les courants interactionnistes ont sensiblement déplacé les contours du concept, en élargissant son champ de validité à toute activité de travail spécialisé, manuelle comme intellectuelle, modeste comme prestigieuse (Hughes, 1958). Le terme sert alors à différencier les professionnels des amateurs, et peut être appliqué au chirurgien comme au plombier, à l'enseignant comme à la prostituée. Il combine deux aspects. D'abord la capacité à bien travailler, supposant la maîtrise de savoir-faire, mais aussi la faculté à se mettre à la place du client et à comprendre ses attentes. Ensuite l'aptitude à faire reconnaître sa légitimité par tous ceux qui comptent dans le domaine (clients, chefs, pairs, autorités), la conquête d'une « souveraineté territoriale » (Freidson, 1986) sur une activité. Ici, il n'y a pas de professionnalisme sans une socialisation professionnelle significative, alliant formation, apprentissage par l'expérience et appropriation de normes spécifiques, et façonnant un « sens du travail bien fait » (Hughes, 1963).

Pour ces deux traditions, le professionnalisme signale l'autonomie des travailleurs, mais avec d'importantes différences. Dans un cas il s'agit d'une autonomie sur le travail, impliquant la délégation à un ordre professionnel de l'organisation de l'activité, du contrôle de l'accès au marché du travail, du pouvoir de sanction en cas de manquement aux règles de la profession. Dans l'autre cas il s'agit d'une autonomie dans le travail, circonscrite à la production de service, inscrite dans le lieu de travail, limitée à l'accomplissement des tâches. Cette autonomie (plus ou moins étendue) dans la gestion de leurs propres affaires est déléguée ou concédée aux professionnels par autorités

publiques ou l'Etat (source de réglementation) ou par les clients ou le marché (source d'évaluation). Le professionnalisme n'est donc pas seulement une auto contrôle, il est toujours dépendant d'une reconnaissance et d'une légitimation par ces « auditoires » (Abbot, 1988). Or dans la période contemporaine, une attention plus serrée à ces sources externes de régulation du travail professionnel a renouvelé les débats sur le professionnalisme.

### **2.3. THEORIES EXPLICATIVES.**

Aktouf considère que la théorisation « le fait de ne plus seulement esquisser les contours d'une situation ou des éléments d'un problème, mais de les intégrer et de les articuler avec l'ensemble de leurs tenants et aboutissants à l'intérieur du corps conceptuel que l'on a retenu comme cadre global » Aktouf (1987 ; p 55).

#### **2.3.1. La théorie de l'intervention éducative (Lenoir, 2004).**

Selon Lenoir (2004), l'intervention éducative est « un ensemble actions finalisées, posées par un formateur en vue de poursuivre dans un contexte de l'institution scolaire, les objectifs éducatifs socialement déterminés, en mettant en place les conditions les plus adéquates possibles pour favoriser la mise en œuvre par élèves du processus d'apprentissage approprié ». C'est un concept qui met en exergue quatre modèles d'intervention à savoir le modèle d'auto structuration de type traditionnel (pédagogie de la transmission), le modèle d'auto structuration cognitive (pédagogie dite active, non directe, du tâtonnement empirique et du hasard), le modèle d'inter-structuration cognitive de type coactif (pédagogie de la découverte et du dévoilement) et le modèle d'inter-structuration cognitive (pédagogie interactive de la recherche).

##### **2.3.1.1. La médiation cognitive et pédagogico-didactique (Lenoir, 1993).**

La présente théorie met également en exergue le concept de « médiation » et de « médiatisation » qui sont importants dans le processus enseignement/apprentissage. Le premier concept peut être considéré comme une modalité constitutive d'un objet donné de degré supérieur, lequel est précisément alors le rapport médiatisé (techno- pédagogie) considéré dans la réalité objective de l'interaction entre le sujet et l'objet, comme rapport réel, comme structure comportant un rapport, ce qui renvoie à la dialectique du réel, au processus d'apprentissage, (Lenoir, 1993, p. 69). Autrement dit, la médiation est un moyen de négociation, de conciliation, d'arbitrage ou de résolution de conflits permettant d'atteindre les objectifs déterminés. C'est également la conciliation entre l'apprenant et le savoir faite par l'apprenant lui-même ou par l'enseignant. Nous distinguons donc deux types de médiations ; la médiation cognitive, qui lie le sujet apprenant à

l'objet de savoir et la médiation pédagogique-didactique, qui lie l'enseignant à la médiation cognitive.

Dans la médiation cognitive encore appelée médiation interne, l'élève établit un rapport d'apprentissage direct avec le savoir prescrit par le curriculum en faisant recours à des processus cognitifs médiateurs (les schèmes mentaux). Quant à la médiation pédagogique-didactique ou médiation externe, elle fait appel aux dimensions didactiques psychopédagogiques (rapport aux élèves) et aux dimensions didactiques (rapport au savoir prescrit) afin de mettre en œuvre les conditions jugées les plus possible à l'activation par l'élève du processus de médiation cognitive (Lenoir 2004).

Le second (médiatisation) quant à lui est le processus par lequel on fait passer une information, un savoir, un enseignement à travers un média. Cette médiatisation de l'apprentissage et de l'enseignement désigne l'utilisation dans les situations didactiques des technologies de l'information et de la communication en vue d'optimiser les processus enseignement/apprentissage. Il s'agit dans le cas de la présente étude de faciliter l'apprentissage d'une langue (allemand) à des apprenants qui l'appréhendent difficilement et qui parfois sortent de l'enseignement secondaire sans toutefois l'avoir maîtrisée et souhaitent approfondir l'apprentissage cette langue à l'université.

L'influence des médias sur la perception de l'homme et de la réalité est vérifiée. Cette médiatisation favorise donc la formation de l'image de toute la réalité sociale et même des constructions médiatiques, (Pisarek, 2006). La médiatisation est donc un processus de soumission aux médias (Malgorzata, 2011). C'est un processus de conception et de mise en œuvre de dispositifs de formation et communication médiatisées, processus dans lequel le choix des médias les plus adaptés occupe une place importante (Charlier et Al. 2007). C'est encore la diffusion d'un sujet, d'un objet ou d'un individu par les médias (Hachette, 2000).

#### **2.3.1.2. Les modèles d'intervention éducative**

Les deux derniers modèles à savoir les MIE 3 et MIE 4 sont ceux qui cadrent avec les objectifs spécifiques formulés par la présente étude. Tout simplement parce qu'ils sont en adéquation avec les deux théories d'apprentissage utilisées. Dans le MIE.3, la démarche d'apprentissage repose sur une investigation spontanée qui va conduire à une structuration aléatoire. L'élève lui-même s'engage à chercher même si ce dernier ne trouve pas la bonne réponse

il se questionne de manière à trouver les indices pour solutionner le problème. Ici la pédagogie mise sur pied est celle du tâtonnement, celle de l'essai et de l'erreur.

C'est donc dans ce sens que les applications numériques mettent à la disposition des apprenants, des apprentissages ludiques qui permettent non seulement à l'apprenant de construire son savoir, mais lui permettent également de construire ce savoir sans que ce dernier ne s'en rende compte. L'idée ici est de mettre l'apprenant face à un apprentissage qui n'est pas ennuyeux et les difficultés que l'apprentissage pose aux élèves, à leur disposition un ensemble de ressources qui leur offrent des espaces d'apprentissage attrayant, des interfaces d'apprentissage interactifs qui stimulent la métacognition. Dans ce modèle numéro 3, l'enseignant par la « dévolution » confie à l'apprenant son propre apprentissage, il devient donc ici autodidacte. L'enseignant prend donc la place du facilitateur, du mentor, du tuteur.

Il y'a également des interactions dans le dynamisme apprenant/savoir/enseignant sans compter la prise en compte des besoins de l'apprenant et la centration sur les interactions constructivistes de la relation éducative. Pour ce qui est du MIE 4, il se fonde sur la démarche ou investigation spontanée ; l'enseignant laisse l'élève mener les recherches avec les ressources qu'il possède. Par la suite, l'enseignant en tant que facilitateur réoriente le travail de l'apprenant pour une structuration contrôlée qui, aboutira à une structuration régulée. Ce modèle initie à la recherche et permet de développer les performances. Elle favorise également le travail personnel de l'apprenant, les interactions dans la dynamique apprenant/savoir/enseignant, la centration sur les interactions constitutives de la relation éducative et la participation massive des apprenants par le travail d'équipe. Ce modèle favorise mieux le travail collaboratif, le travail co construit.

Ici, les élèves regroupés en petits groupes Co-construisent leurs apprentissages, ils interagissent dans un souci d'apprentissage commun. La mise en exergue du tutorat et/ou du mentorat sont visibles ici. À travers le numériques éducatif que proposent les TIC, l'enseignant n'est plus le seul formateur de l'élève. À la maison, le parent, le frère, l'ami peuvent suivre l'apprenant et l'aider dans son apprentissage en cas difficulté. Le numérique éducatif, n'offrent pas seulement un paquet de ressources, mais offrent davantage des contenus (leçons) dont l'élève doit d'abord s'approprier avant d'aller jouer. L'avantage qu'offrent ces ressources numériques éducatives est qu'ils favorisent l'apprentissage Co-construit et favorise le mentorat et le tutorat.

Le choix porté sur ces théories trouve sa justification dans le paradigme en vigueur dans les écoles au Cameroun à savoir l'approche par les compétences (APC), qui voudrait que lors des

séances d'apprentissage, les apprenants soient au centre de leur apprentissage et construisent le savoir par eux-mêmes et que l'enseignant ne soit qu'un médiateur. Par ailleurs, ce choix se justifie aussi par l'influence que la numérique éducative peut avoir sur les apprentissages. Mieux encore, dans une société scolaire marquée par la rareté et la cherté des manuels scolaires, les numériques aujourd'hui accessibles à toutes les couches sociales offrent un avantage pédagogique exploitable. Aussi, cela permet à l'enfant de voir à quel niveau il est et d'être recadré par l'enseignant puisque l'erreur est admise et même considérée comme un moyen d'apprentissage. Alors, avec ces théories citées l'enseignant pourra intervenir auprès des apprenants pour aider ceux-ci à mieux organiser, mieux comprendre leur apprentissage.

### **2.3.2. La théorie de l'étayage (Bruner, 1998)**

La théorie de l'étayage prend appui sur les travaux de Vygotsky. En effet, Vygotsky (1978) donne clairement à l'enseignant un rôle fondamental de guide, d'assistant, de modélisateur de l'apprentissage et pas seulement celui « d'aménageur de situations » où évolueraient les élèves. La nature sociale et culturelle du développement entraîne une redéfinition des relations entre développement et apprentissage qui passe par l'introduction d'un concept scientifique nouveau : la zone proximale de développement. Pour comprendre le rapport entre développement et possibilité d'apprentissage, Vygotsky propose de distinguer deux niveaux de développement : le niveau de développement présent ou actuel (évalué par ce que l'enfant est capable de faire seul) et le niveau de développement potentiel ou proximal (évalué par ce que l'enfant est capable de faire avec l'aide d'un adulte ou d'un pair plus expérimenté).

Les instruments psychologiques ne sont pas organiques ou individuels mais sociaux. Ils résultent des expériences et des générations précédentes et sont socialement élaborés car c'est au travers de l'interaction sociale que la conduite instrumentale devient significative. Pour Vygotsky, (1985, p. 237), le développement cognitif implique une transformation qualitative des fonctions psychiques qui deviennent des fonctions psychiques supérieures se caractérisant par « l'intellectualisation et la maîtrise, c'est à dire la prise de conscience et l'intervention de la volonté ». L'intériorisation des médiateurs instrumentaux, à l'origine externes, marque le passage d'une régulation externe à une régulation interne. Dans cette perspective, l'apprentissage apparaît donc comme un constituant essentiel du développement, il en est la condition préalable : « l'apprentissage donne donc naissance, réveille et anime chez l'enfant toute une série de développements internes qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la

communication avec l'adulte et la collaboration avec les camarades, mais qui une fois intériorisés, deviendront une conquête propre de l'enfant...

Le trait fondamental de l'apprentissage consiste en la formation d'une zone proximale de développement (Vygotsky, 1985). Pour que l'interaction soit productive, il faut que la formation de la pensée qui se fait en contexte tient compte de l'origine des apprenants. Il est essentiel que les deux systèmes cognitifs (adulte et apprenant) en présence disposent d'une surface de recouvrement suffisante. Il faut que l'adulte utilise un langage adapté à l'enfant, qu'il tienne compte des prérequis maîtrisés par celui-ci, qu'il vérifie les représentations qu'il met en œuvre, et il convient également que l'interaction prenne place dans le cadre d'un échange centré sur la coopération à l'occasion d'une activité commune dans laquelle s'engage l'élève et l'adulte. Cet engagement doit se faire dans un contexte qui conduise à une participation active de chacun à la résolution conjointe de la tâche de sorte que ce qui a pu être réalisé dans cette activité conjointe soit internalisé par l'apprenant. Prolongeant cette idée de Vygotsky, le processus d'étayage de Bruner (1998) émerge et qui est une interaction pédagogique qui prend place au sein d'une communauté d'apprenants. Celles-ci consistent, pour le partenaire plus avancé, à prendre en charge les parties de la tâche avancée en lui permettant de se concentrer sur les parties de la tâche qui lui sont accessibles. Ceci permet d'épauler un sujet dans la résolution d'un problème qu'il ne pourrait résoudre seul.

L'étayage sert à soutenir et stimuler les comportements de l'enfant mais aussi à comprendre les buts à atteindre et les moyens d'y arriver. La première chose que l'adulte met en place dans l'étayage, c'est de préserver l'enfant de toutes distractions en essayant de garder constamment l'attention de l'adulte et de l'enfant dans l'interaction. La deuxième chose, c'est l'adulte qui fournit des moyens de représentation lorsque l'enfant ne peut pas encore comprendre le but qu'il faut atteindre. La troisième chose, c'est de souligner l'importance des « formats d'interaction ». Le psychologue Bruner décrit les différents moyens dont l'adulte ou le spécialiste disposent pour venir en aide à une personne moins compétente que lui. Pour mieux comprendre, Bruner s'est centré sur une tâche particulière. Un adulte enseigne à des enfants d'âge moyen de 4 ans la manière de réaliser une construction en trois dimensions.

C'est un travail exigeant qui dépasse le savoir-faire des enfants, cette tâche demande l'appui d'une tutrice. Suivant l'âge des enfants, Bruner remarque différentes interventions de l'adulte pendant l'activité. C'est là, qu'il distingue plusieurs fonctions qu'il va nommer « les fonctions d'étayage » (1999, pp.63-64), soit les processus de soutien de l'adulte. Il en détermine six :

l'enrôlement : il s'agit d'intéresser l'enfant à la tâche, de capter son attention en fonction des exigences que celle-ci demande.

Réduction des degrés de liberté : l'adulte simplifie la tâche pour que l'enfant trouve la solution. Le tuteur comble les lacunes. Pour cela, il va poser des questions afin de guider l'enfant vers le but qu'il doit atteindre. Maintien de l'orientation : l'enfant est souvent attiré par les bruits de l'extérieur. Son attention est vite détournée. L'adulte doit le protéger contre les différentes distractions et maintenir la motivation de l'élève pour la tâche.

Signalisation des caractéristiques dominantes : le rôle de l'adulte est de signaler à l'enfant les éléments importants à retenir de la tâche. « Le fait de signaler les caractéristiques dominantes procure une information sur l'écart entre ce que l'enfant a produit et ce que lui-même aurait considéré comme une production correcte. ». Contrôle de la frustration : le tuteur essaie d'éviter que les difficultés rencontrées se transforment en échec et entraînent un sentiment de démotivation face à la tâche. La démonstration ou « présentation de modèles » : le tuteur montre une manière de faire en verbalisant pour que l'enfant puisse la refaire ultérieurement. Le tuteur peut aussi achever la tâche que l'apprenant a commencée ou lui expliquer les différentes étapes. Les fonctions d'étayage, exposées ci-dessous, sont utiles aujourd'hui pour analyser les activités en classe au cours desquelles le maître tient le rôle de tuteur. Ce que Bruner nomme les « formats d'interaction » consistent en situations ritualisées et jeux de rôles répétitifs. Dans le jeu de rôle, l'adulte met en place, le même scénario en exécutant les mêmes actes dans le même ordre et en utilisant les mêmes mots. La réalisation de jeux répétitifs rend les verbalisations prédictibles pour l'enfant, cela favorise sa prise de parole dans l'interaction. L'adulte peut aussi faire les demandes et les réponses si l'enfant n'y arrive pas encore. Les formats permettent de créer des situations de communication que l'enfant pourra utiliser dans d'autres circonstances.

Bruner a constaté que de multiples apprentissages se faisaient grâce aux formats d'interaction. Ces formats sont construits la plupart du temps juste au-delà des capacités de l'enfant afin de travailler dans « la zone proximale de développement » (ZPD). La ZPD correspond à la différence qui existe entre la capacité d'un sujet à résoudre un problème seul et sous la guidance d'un adulte ou d'un pair plus avancé. Celle-ci définira les possibilités de développement à court terme d'un sujet dans le cadre d'une action éducative faisant intervenir une interaction sociale conduite sous la direction d'un sujet plus avancé. Cette dernière est définie comme étant la

différence qui existe entre la capacité d'un sujet à résoudre un problème seul et sous la guidance d'un adulte ou d'un pair plus avancé.

### **2.3.3. La théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1998)**

La transposition didactique selon Chevallard est perçue comme :

Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit (...) un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement. Le travail qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé transposition didactique. (1985/1991, p. 39).

Ainsi, les savoirs, reconnus comme tels socialement et culturellement, sont ceux qui se voient accorder une légitimité pour l'enseignement. Mais ils ne peuvent être enseignés tels quels : afin d'être enseignables, ils doivent être transformés. Loin d'être une simple vulgarisation du savoir « savant », le savoir transposé est une création originale.

La notion est empruntée au sociologue Verret (1975) qui a étudié les difficultés à scolariser les savoirs issus des sciences humaines : « la distance entre l'objet scolaire et l'objet théorique » fait apparaître non pas une simple adaptation (ou simplification) scolaire de l'objet théorique, mais une véritable transformation, qui aboutit à une « substitution d'objet » : l'objet enseigné n'est plus à beaucoup d'égard le même que l'objet théorique initial qui le justifie (Verret, 1975, p. 178).

Le processus de transposition didactique fait subir aux savoirs savants une série de transformations, les rendant aptes à devenir des objets d'enseignement dans ce sens, les outils TIC apparaissent comme des instruments et des espaces qui accompagnent l'enseignant dans ce processus assez complexe. Les propositions théoriques de Chevallard ont rapidement été intégrées dans d'autres didactiques, où elles ont été discutées, parfois contestées ou amendées : mais on peut dire qu'aujourd'hui, la notion de transposition didactique est l'une de celles qui sont les plus transversales aux diverses didactiques.

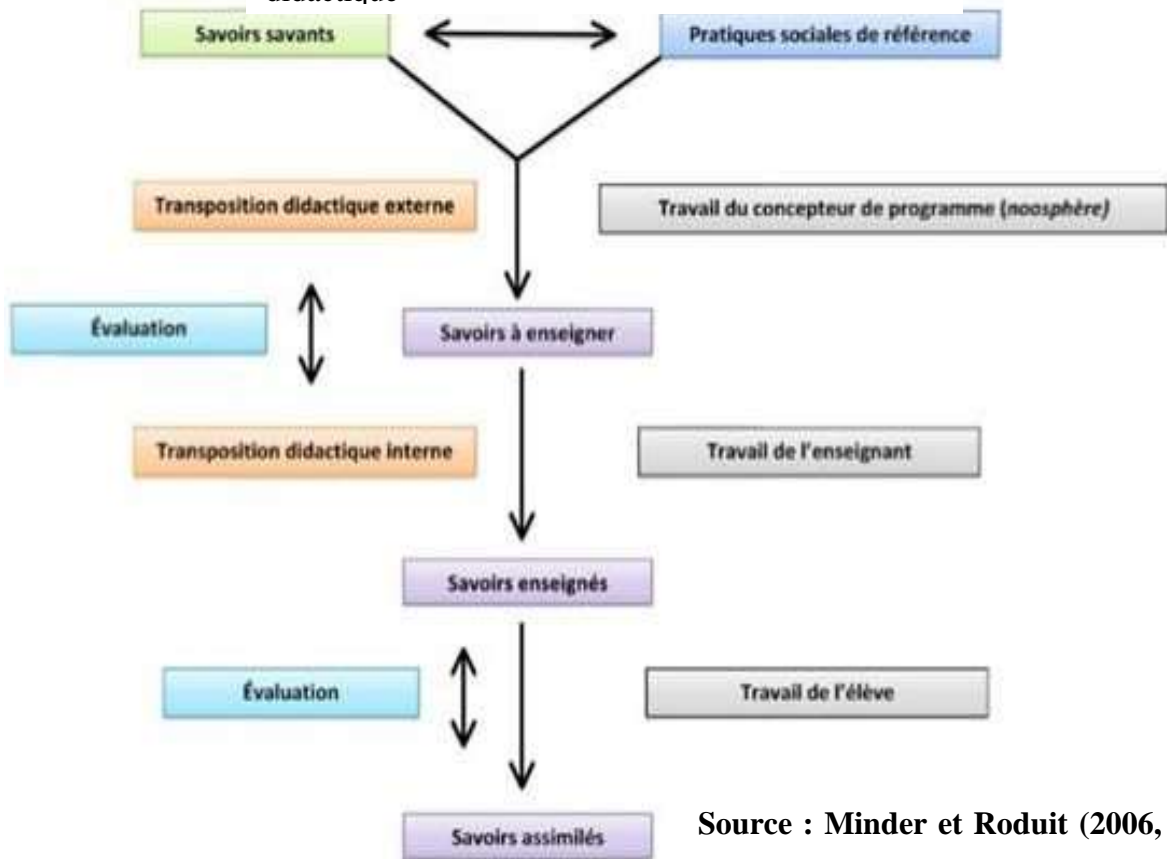
Le processus de transposition se présente en deux volets : la transposition didactique qui mène le savoir savant aux apprentissages des élèves dans un processus où le savoir se transforme en différents états : le savoir savant en savoir à enseigner par la transposition externe, puis le savoir à enseigner en savoir enseigné par la transposition interne. Il a été ajouté un troisième niveau de transposition didactique qui est la transformation du savoir enseigner en savoir acquis.

La transposition didactique fonctionne par étapes, chaque étape étant effectuée par un expert. Cet ensemble d'étapes constitue donc des chaînes. Une chaîne désigne une suite de maillons liés

les uns aux autres. La transposition exprime aussi cette liaison entre deux ou plusieurs états du savoir.

Les auteurs Clerc, Minderet Roduit, (2006) qui s'intéressent à la transposition didactique s'accordent en utilisant comme base une version élémentaire de la chaîne qui se présente comme suit :

**Figure 1:** Schéma des étapes de la transposition didactique



traverse, pouvant exprimer des états transformés de ce savoir scientifique de base. Chaque transposition mène donc à une étape désignée par un état du savoir. Ainsi, le savoir savant désigne le savoir validé et labélisé comme étant scientifiquement correct dans des conditions définies. En d'autres termes, c'est un corpus qui s'enrichit sans cesse de connaissances nouvelles, reconnues comme pertinentes et validées par la communauté scientifique spécialisée. Le savoir savant est essentiellement le produit de chercheurs reconnus par leurs pairs, par l'université. Ce sont eux qui l'évaluent.

Le « savoir à enseigner » définit le savoir prescrit par les programmes, plans d'études et autres manuels scolaires. Il est le résultat de la transposition didactique externe du savoir savant et la base

sur laquelle vont s'appuyer les professionnels de l'enseignement. Après la transposition didactique interne, vient le « savoir enseigné ». Il exprime l'appropriation de ce savoir par l'enseignant, qu'il va transmettre aux élèves. Finalement, les élèves intègrent le savoir enseigné de différentes manières par les élèves. C'est la dernière étape de transposition, qui mène au « savoir appris », « apprentissages effectifs et durables des élèves ».

### **2.3.3.1. La transposition didactique externe**

La dimension externe a trait aux rapports multiples et sans cesse changeants entre les lieux d'usage des savoirs et leur transport dans l'institution d'enseignement et de formation, l'institution elle-même ayant une autonomie importante de traitement, voire de production de savoirs à des fins d'enseignement créant une véritable « culture scolaire » (Denizot, 2018). Selon Paun (2006), elle représente le processus de transformation, d'interprétation et de réélaboration didactique du savoir scientifique constituer dans de différents domaines de connaissance. La représentation didactique résulte de la chaîne de toutes ces transformations et réélaborations. Tous les domaines scientifiques ne figurent pas dans le curriculum scolaire.

Il est donc évident que seuls quelques-uns de ces domaines figurent dans le curriculum prescrit par l'école ; ils doivent passer par le processus de transposition. Il existe des différences visibles entre un texte scientifique et un texte didactique, imposées par les particularités de l'activité d'enseignement de l'école. On ne doit pas confondre la transposition didactique avec la vulgarisation scientifique qui essaie de rendre la science plus accessible, compréhensible pour le grand public. Les processus utilisés mobilisent souvent les moyens spécifiques de la communication qui sacrifient parfois la rigueur scientifique à l'attractivité et au sens commun. La transposition didactique est un processus complexe qui respecte certaines règles et procédures rigoureuses. Son but déclaré reste l'élaboration d'un curriculum de type didactique qui puisse rendre accessible la science sans pour autant la sacrifier.

Pour conclure cette section : les savoirs savants diffèrent des savoirs à enseigner et des savoirs enseignés par leur origine, leur fonction, leur destination. En effet, d'un point de vue très général, la transposition didactique exprime l'action de faire passer quelque chose dans un autre domaine en l'adaptant à des conditions nouvelles, à un contexte différent. Ainsi, lors de la transposition didactique externe, différentes transformations ont lieu afin que le savoir originellement savant soit « apprêté » et enseignable.

### **2.3.3.2. La transposition didactique interne**

Selon Paun (2006) elle représente l'ensemble des transformations successives et négociées subies par le curriculum formel dans le cadre du processus d'enseignement et d'apprentissage, tout au long du parcours professeur-élève. On l'appelle interne car elle se produit à l'intérieur de la relation professeur-élève et elle constitue l'objectivation des différences de rapport entre ceux-ci et le curriculum formel. Ce rapport, on le personnalise, on l'idéologise, on l'axiologise et on le sociologise. Il porte autant l'empreinte de la personnalité des acteurs impliqués dans l'acte éducatif que celle du modèle socioculturel de l'acte éducatif, admis et légitimé à un moment donné. Dans ce sens, certains auteurs considèrent que l'élaboration de la culture scolaire constitue un processus de construction historico-sociale et individuelle (Borbalan, 2001).

Autant les professeurs que les élèves interviennent et modifient, souvent de façon essentielle, le curriculum prescrit. Aussi, peut-on considérer la transposition didactique interne comme un processus de spécification et de nouvelle signification curriculaire. L'ensemble des transformations dictées par la transposition didactique interne peut être mieux compris dans le cadre des analyses concernant le contrat didactique qui décrit l'action et la relation réciproque, dans le plan cognitif et socioaffectif, entre le professeur et son élève. Le contrat didactique s'objective dans un système d'attentes réciproques, ayant une double dimension, normative et interprétative personnelle. L'enseignant doit gérer, d'une part, les savoirs prescrits, tout en respectant les exigences qui découlent de leur caractère normatif et prescrit, et, d'autre part, il doit produire, au niveau de l'élève, un processus de construction curriculaire et cognitive.

Le résultat de ces transformations (qui forment la substance de la transposition didactique interne) est matérialisé par deux types de curriculum que nous allons appeler curriculum réel et curriculum réalisé. Le curriculum réel ou « le savoir enseigné » (Chevallard, 1985) représente le résultat des transformations subies par le curriculum formel, dans son parcours du professeur à l'élève et à l'intérieur du processus d'enseignement.

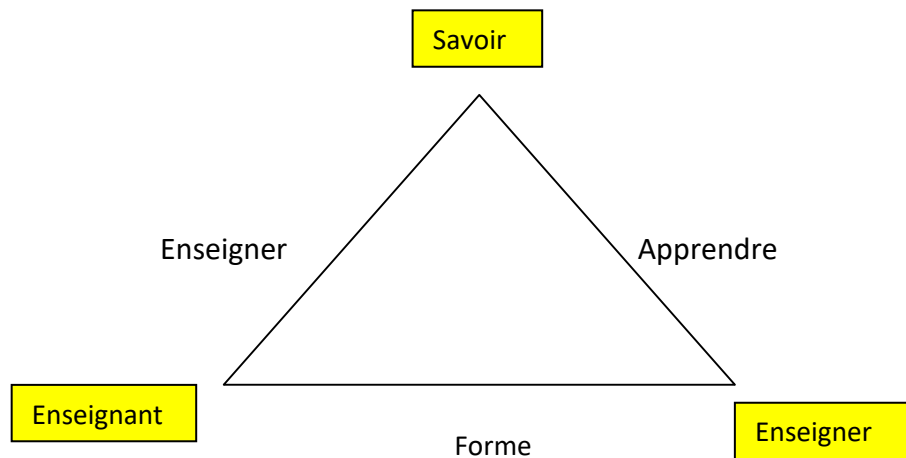
Le curriculum réalisé ou, d'après l'expression de Chevallard, « le savoir appris et retenu », est constitué d'un ensemble d'expériences éducatives négociées. Il est le résultat des multiples négociations inhérentes à la relation professeur-élève et représente ce qu'on pourrait appeler un curriculum personnalisé, exprimant le rapport particulier de l'élève au savoir scolaire. Par conséquent, la transposition didactique ne peut pas être réduite à la transmission du curriculum prescrit par le professeur, mais elle implique également des transformations, des réélaborations et

des négociations dont les résultats s'objectivent dans le curriculum réel qui représente ce qui arrive à l'élève et dans le curriculum réalisé qui représente ce que l'élève assimile effectivement.

La transposition didactique n'est pas seulement un acte didactique, mais elle suppose aussi une activité interactive et symbolique conditionnée par de nombreuses variables extra-didactiques. Parsons considère que toute culture implique trois aspects fondamentaux : qu'elle soit transmise, qu'elle soit apprise et qu'elle soit partagée (c'est-à-dire assimilée effectivement). Ces trois aspects sont impliqués dans ce qu'on appelle la transposition didactique.

La matérialisation de cette transposition est perceptible à travers ce triangle didactique que Chevallard (1998) présente.

**Figure 2:** Triangle didactique



**Source : Chevallard (1998).**

La transposition didactique est un processus didactique qui peut être facilité par les TIC dans la mesure où celles-ci proposent des options simples d'acquisition et de transmission de savoir. En d'autres termes, l'utilisation des TIC dans le processus enseignement/apprentissage permet donc à l'enseignant d'enrichir ses savoirs enseignés. L'utilisation d'internet offre à l'enseignant un répertoire vaste et infini de savoir dont il se sert pour mieux préparer ses situations didactiques.

#### **2.4. PRECISION ET FORMULATION DES HYPOTHESES DE RECHERCHE.**

À partir du cadre théorique et de la revue de la littérature sus évoquée, la présente étude a formulé ses hypothèses sur la base des modalités et des indicateurs identifiés. On entend par

hypothèse une réponse provisoire à une problématique donnée. Grawitz (2004) définit l'hypothèse comme « une proposition de réponse à la question que l'on se pose au sujet de l'objet étudié. Il s'agit du choix d'une réponse particulière à la question posée ». Elle permet la sélection des faits à observer en vue de leur interprétation pour une meilleure vérification. Dans le même sens, Fonkeng, Chaffi et Bonda (2013, p.45) définissent l'hypothèse comme :

Une supposition à partir de laquelle des conséquences sont envisageables. Il s'agit d'un énoncé qui admet un lien entre les variables (dépendante et indépendante), lequel lien ne sera validé ou informé qu'au terme d'une analyse, d'une investigation et d'un test rigoureux et reproductible.

#### **2.4.1. Hypothèse générale de l'étude**

Aktouf (1992), considère une hypothèse comme une base avancée de ce que l'on cherche, c'est la formulation de la conclusion que l'on compte tirer et que l'on va s'efforcer de justifier et de démontrer méthodiquement et systématiquement. On peut donc comprendre qu'une hypothèse est une réponse provisoire à une question énoncée. Rikam (2009), pour sa part définit l'hypothèse générale comme celle qui est générique et qui ne donne pas la possibilité au chercheur de quantifier ou de mesurer les différentes variables y afférentes. En outre, elle est la réponse provisoire à la question principale. Dans le cas de la présente recherche, l'hypothèse générale est la réponse à la question principale posée dans le chapitre précédent.

L'hypothèse générale de la présente étude est formulée ainsi qu'il suit : *L'intégration didactique des TIC impacte les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire.*

#### **2.4.2. Formulation des hypothèses spécifiques**

Les hypothèses spécifiques ces études ont été formulées à partir des modalités et indicateurs obtenus par le biais de l'opérationnalisation de la variable indépendante (VI) de l'hypothèse générale de recherche.

##### **2.4.2.1. Opérationnalisation de l'hypothèse générale**

C'est une démarche qui consiste en une décomposition des variables notamment des variables dépendantes et indépendantes de l'hypothèse générale. Cette opérationnalisation aboutit à l'identification des indicateurs et des modalités à partir du cadre théorique convoqué. Cette opérationnalisation commence en amont par la définition des variables de l'étude. On entend par variable un concept, une notion, quelque chose qui peut être changé, comme une caractéristique ou une valeur. Dans les études en psychologie, les variables sont utilisées pour établir une relation de causalité entre les différentes valeurs de l'étude, en d'autres termes, elles sont employées afin de déterminer si des changements apportés à une chose entraînent des changements sur une autre chose.

On distingue habituellement deux types de variables notamment, une variable dite dépendante, une autre dite indépendante. La variable dépendante est la variable qui est mesurée par l'expérimentateur, en outre, la variable dépendante est la variable "effet" c'est-à-dire la variable qui subit. La variable indépendante quant à elle est la variable qui est contrôlée et manipulée par l'expérimentateur.

Autrement dit, la variable indépendante est la variable cause, c'est elle qui induit les effets sur la variable dépendante. Pour procéder à la vérification des hypothèses de notre étude, il est important d'opérationnaliser les variables en les éclatant en modalités et en indicateurs de ces variables.

## **VI : Intégration didactique des TIC**

### **VD : Pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire**

#### **2.4.2.1.1. Opérationnalisation de la VI**

Grawitz (2004 p.326), considère que « la variable n'est pas seulement un facteur qui varie durant l'enquête, c'est un facteur qui se modifie en relation avec d'autres et ce sont ces fluctuations qui constituent l'objet de la recherche ». La variable se définit donc comme un phénomène qui peut prendre différentes valeurs avec des fréquences données. La variable indépendante de cette recherche est : **VI : Intégration didactique des TIC.**

#### **Modalité 1 : utilisation de l'ordinateur**

**Indicateur 1 :** Ressource Didactique

**Indicateur 2 :** Support

#### **Modalité 2 : Usage d'une plateforme d'apprentissage numérique**

**Indicateur 1 :** Moyen

**Indicateur 2 :** Espace d'interaction

#### **Modalité 3 : Utilisation pédagogique d'internet**

**Indicateur 1 :** Ressource pédagogique

**Indicateur 2 :** Espace de recherche de contenus didactiques

#### **2.4.2.1.2. Opérationnalisation de la VD : Efficacité pédagogique des enseignants d'histoire**

#### **Modalité : Amélioration des situations didactiques**

**Indicateur 1 :** diversification des ressources/méthodes pédagogiques

**Indicateur 2 :** Amélioration des contenus d'enseignement en qualité et en quantité.

#### **2.4.2.2. Hypothèses spécifiques.**

*HP.1 : L'utilisation de l'ordinateur comme support de production influence les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire.*

*HP.2 : L'usage d'une plateforme d'apprentissage numérique comme espace d'interaction pédagogique impacte sur les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire.*

*HP.3 : L'utilisation didactique d'internet impacte sur les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire.*

## TABLEAU SYNOPTIQUE

THÈME : _INTÉGRATION DIDACTIQUE DES TIC ET EFFICACITE PÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS EN CLASSE D'HISTOIRE : CAS DU LYCÉE DE BIYEM-ASSI YAOUNDÉ.	Questions de recherche	Hypothèses de recherche	Objectifs de l'étude	Variables de l'étude	Modalités	Indicateurs
	Question principale : <i>Quel est l'impact de l'intégration didactique des TIC sur les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire ?</i>	Hypothèse générale <i>L'intégration didactique des TIC impacte les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire.</i>	Objectif général : Examiner l'impact de l'intégration pédagogique des TIC sur les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire	Variable indépendante Intégration didactique des TIC.	Modalité 1 : utilisation de l'ordinateur	Indicateur 1 : PC/Ressource Didactique Indicateur 2 : Support
					Modalité 2 Usage d'une plateforme d'apprentissage numérique	Indicateur 1 : Moyen Indicateur 2 : Espace d'interaction
					Modalité 3 Utilisation pédagogique d'internet	Indicateur 1 : Ressource pédagogique Indicateur 2 : Espace de recherche de contenus didactiques
				Variable dépendante : Pratique pédagogique des enseignants d'histoire	Modalité Amélioration des situations didactiques	Indicateur 1 Diversification des ressources/méthodes pédagogiques  Indicateur 2 Amélioration des contenus d'enseignement en qualité et en quantité.
Question secondaire N° 1 : En quoi l'utilisation de l'ordinateur comme support de production influence l'efficacité pédagogique des enseignants d'histoire ?	Hypothèse spécifique N°1 : L'utilisation de l'ordinateur comme support de production influence l'efficacité pédagogique des enseignants d'histoire.	Objectif spécifique N°1 Analyser l'influence de l'utilisation de l'ordinateur comme support de production sur l'efficacité pédagogique des enseignants d'histoire.	Variable indépendante utilisation de l'ordinateur	Modalité 1 : utilisation de l'ordinateur	Indicateur 1 : Ressource Didactique Indicateur 2 : Support	
Question secondaire N° 2 : <i>Comment l'usage d'une plateforme d'apprentissage numérique comme espace d'interaction pédagogique impacte sur l'efficacité pédagogique des enseignants d'histoires ?</i>	Hypothèse spécifique N°2 : <i>L'usage d'une plateforme d'apprentissage numérique comme espace d'interaction pédagogique impacte sur l'efficacité pédagogique des enseignants d'histoires.</i>	Objectif spécifique N°2 Examiner l'impact de l'usage d'une plateforme d'apprentissage numérique comme espace d'interaction pédagogique sur l'efficacité pédagogique des enseignants d'histoires ?	Variable indépendante : Usage d'une plateforme d'apprentissage numérique	Modalité 2  Usage d'une plateforme d'apprentissage numérique	Indicateur 1 : Moyen Indicateur 2 : Espace d'interaction	
Question secondaire N° 3 <i>Quelle est l'impact de l'utilisation pédagogique d'internet sur l'efficacité pédagogique des enseignants d'histoire ?</i>	Hypothèse spécifique N°3 : <i>L'utilisation pédagogique d'internet impacte sur l'efficacité pédagogique des enseignants d'histoire.</i>	Objectif spécifique N°3 Etudier l'influence de l'utilisation pédagogique d'internet sur l'efficacité pédagogique des enseignants d'histoire ?	Variable indépendante : Utilisation pédagogique d'internet	Modalité 3  <i>L'usage pédagogique de l'ordinateur en temps de crise</i>	Indicateur 1 :Ressource pédagogique Indicateur 2 :Espace de recherche de contenus didactiques	

**PARTIE II :  
CADRE METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE**

## **CHAPITRE 3**

### **METHODOLOGIE DE L'ETUDE**

Karszenti et Savoie-Zajc (2006) définissent la méthodologie comme l'ensemble cohérent et organisé de façons d'effectuer la recherche. Le cadre méthodologique abordé dans notre étude permet entre autre de situer l'étude dans son assertion méthodologique en situant le type d'étude qui sera abordé ; il indique par la suite la population choisie pour l'étude ; il est également question dans ce même cadre méthodologique d'indiquer non seulement l'échantillon choisi, mais aussi la technique d'échantillonnage choisie ; par la fin, il est question dans cette partie d'aborder la question de l'instrument de collecte des données, également celle de l'outil d'analyse des données.

Le travail dans ce chapitre consiste de manière concrète à rappeler d'une part l'objet de l'étude et d'autres part la problématique de cette étude. Il sera par la suite question d'exposer de manière détaillée la méthodologie qui a orientée la collecte et l'analyse de données relatives à cette étude. Pour ce faire, nous allons présenter : la méthodologie de cette étude, la population cible, l'échantillon, les techniques et instruments de collecte et d'analyse des données.

### **3.1. RAPPEL DE L'OBJET DE L'ETUDE**

Le thème retenu pour cette recherche s'intitule : *intégration didactique des tic et efficacité pédagogique des enseignants en classe d'histoire : cas du lycée de biyemassi Yaoundé*. Au regard de ce thème formulé, notre étude est de nature corrélationnelle car mettant en lien d'une part l'utilisation pédagogique des TIC et d'autres part, les pratiques enseignantes.

La question de l'intégration pédagogique des TIC dans l'enseignement/apprentissage au Cameroun date de 2001 avec l'adoption de l'APC comme paradigme pédagogique. C'est donc à ce moment que les TIC entre en pédagogie comme discipline de formation dans les programmes de formation des élèves maitres. Cette intégration pédagogie des TIC va se généraliser au secondaire en 2007 notamment avec la création des départements d'informatique dans les Universités et les Ecoles Normales supérieures, ainsi que la création des écoles spécialisées (IAI, POLYTECH etc...).

Les TIC vont ainsi se répandre dans le système éducatif Camerounais en devenant non seulement une discipline scolaire au même titre que les autres disciplines scolaires, mais aussi une spécialité de formation au secondaire, on parle de TIC et un outil d'aide à l'enseignement/apprentissage. Leur rôle dans les situations didactiques est devenu incontestable. Aujourd'hui l'on s'interroge non seulement sur les formes d'usage de ces outils, mais également sur le rendement pédagogique et leur influence sur les pratiques pédagogiques des enseignants qui les utilisent.

La présente étude pose à cet effet le problème de l'impact de l'utilisation pédagogique des outils TIC sur les pratiques enseignantes des enseignants d'histoire au secondaire. L'étude a ainsi formulé les objectifs suivants : *Examiner l'impact de l'intégration pédagogique des TIC sur les pratiques didactiques des enseignants d'histoire du Lycée de Biyem-assi.*

#### **Objectifs secondaires.**

*Obj 1 : Analyser l'influence de l'utilisation de l'ordinateur comme support de production et gestion pédagogique sur les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire.*

*Obj2 : Examiner l'impact de l'intégration d'une plateforme d'apprentissage numérique comme espace d'interaction didactique sur les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire.*

*Obj3 : Etudier l'influence de l'utilisation didactique d'internet sur les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire.*

### **3.2. LE TYPE DE RECHERCHE**

Partant de son étymologie grecque, meto (après, qui suit), odos (chemin, voie, moyen) et logos (étude). La méthodologie est l'ensemble des méthodes de recherche permettant d'arriver à un objectif. C'est encore l'ensemble des techniques et méthodes que le chercheur utilise pour mener une étude. Autrement dit, c'est l'ensemble des procédés et des techniques mis en branle pour répondre à une question de recherche, tester les hypothèses et rendre comptes des résultats (Fonkeng, Chaffi, Bomda. 2014 : 83). La méthodologie est l'art de diriger l'esprit humain dans la recherche de la vérité (Gautier, 1992).

Cette recherche s'inscrit dans une démarche explicative avec une orientation dans le champ de l'ingénierie didactique qui s'intéresse à la conception et mise en œuvre des dispositifs didactiques.. En effet, la recherche se propose d'expliquer les effets de l'utilisation des TIC en classe d'histoire sur les performances pédagogiques du corps enseignant. Elle s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation qui s'intéressent aux situations éducatives (Van Der Maren, 2010) et plus particulièrement celui de la didactique de l'histoire en contexte Camerounais. La situation éducative dont il est question dans cette recherche n'est pas une situation construite par le chercheur (Van Der Maren, 2010) mais bien plus, elle est construite sur la base d'un matériel dont nous devons tenir compte et elle s'exprime en valeurs, en concepts et notions socialement construites par les différents acteurs.

L'objet de la recherche en éducation et dans le cas de cette recherche est donc socialement donné. La recherche en éducation conduit à la construction de divers types de savoirs. Cette recherche s'intéresse aux composantes de l'ensemble des technologies utilisées en éducation qui impactent d'une manière directe ou indirecte sur les pratiques de classe des enseignants. Ces déterminants étant qualitatifs, s'appuient sur des repères observés dans l'environnement (Van Der Maren, 2010).

S'inscrivant dans l'approche explicative, la recherche adopte un devis qualitatif. L'analyse qualitative dont il est question dans cette recherche s'inspire de l'approche proposée par Paillé et Mucchielli (2013) pour qui, la recherche qualitative s'apparente à une expérience du monde, une transaction expérientielle, une activité de production de sens qui ne peuvent être réduits à des opérations techniques. Selon eux, l'analyse qualitative comporte ceci de mystérieux du fait qu'elle s'inscrit dans la construction d'une sensibilité (celle du chercheur) et d'une expérience

(celle de d'un participant à la recherche). Aussi, l'analyse qualitative est une activité humaine qui sollicite l'esprit curieux, le cœur sensible et la conscience attentive.

Nous avons opté pour la démarche qualitative car elle est une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de phénomènes. Nous nous inscrivons dans la logique de Paillé (2013). En effet, la logique dans ce type de démarche participe d'après Paillé (2013) de la découverte et de la construction de sens. La démarche qualitative adoptée ici ne nécessite ni comptage, ni quantification pour être valide, généreuse et complète, même si elle n'exclut pas de telles pratiques. Ainsi, son résultat n'est dans son sens ni une proportion, ni une quantité, c'est une qualité, une extension, une conceptualisation. L'analyse qualitative est comprise ici comme une activité de l'esprit humain tentant de faire du sens face à un monde qu'il souhaite comprendre et interpréter, voire transformer.

Pour ce faire, la recherche fait appel à des processus qui sont ceux de la pensée qualitative de l'être humain ordinaire pensant avec intelligence le monde autour de lui, avec des types de cognition et de présence au monde. Il est ainsi question dans l'analyse qualitative d'après Paillé (2016), de procéder par un travail intellectuel pour faire surgir le sens qui n'est jamais un donné immédiat et qui est toujours implicite et à la fois structurant et structuré, participant de manière diffuse à un ensemble de phénomènes.

### **3.3 SITE DE L'ÉTUDE : LYCEE DE BIYEM-ASSI**

Nous allons procéder dans cette partie à la description du site dans lequel notre recherche s'est déroulée.

#### **3.3.1. Présentation du site de l'étude**

Le Lycée de Biyem-assi est situé dans l'arrondissement de Yaoundé 6. Il est limité au Nord par le quartier Scalom, au Sud par le marché acacia, à l'Est par le quartier Nsimeyong et au Nord-Ouest par le quartier Obili et kameni. Il est constitué de 9 (neuf) bâtiments, dont cinq services à savoir : une comptabilité matières, une intendance, une infirmerie, une bibliothèque et des Activités Post et Périscolaires (APPS). Le service administratif est constitué de 16 censeurs, de 09 surveillants généraux et 13 surveillants secteurs, de 16 départements confondus et d'un provisorat. Le choix de cet établissement a été guidé par plusieurs motivations. Tout d'abord pour sa position géographique car il est non loin de la maison, mais aussi en raison des affinités avec l'administration et les collègues du dit établissement.

Il faut noter que la collecte des informations relatives à notre étude s'est faite durant les stages pratiques de master 2 que nous avons effectué pendant le deuxième trimestre de l'année académique en cours. Ainsi, nous avons profité au regard de cette opportunité faire la collecte des données. En tant qu'enseignante d'histoire le contact était facile avec les promotionnaires et encadreur en service dans cet établissement scolaire.

### **3.4. CARACTÉRISTIQUES DE LA POPULATION DE L'ÉTUDE**

Pour Tsafack (2004), la population d'étude est considérée comme l'ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance et sur lesquels portent les observations. En d'autres termes, la population d'étude est un groupe humain concerné par les objectifs de l'étude et ou sera tiré l'échantillon. Pour Angers (1992), la population est l'ensemble d'éléments ayant une ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent d'autres éléments et sur lesquels porte l'investigation. Il est question dans cette section de procéder à la présentation de la population sur laquelle a porté cette recherche. La recherche s'est en effet adressée aux enseignants du Cameroun en général.

#### **3.4.1. Population cible**

C'est l'ensemble d'individus répondant aux critères généraux de l'étude. Autrement dit, ce sont des participants concernés par la recherche. Pour ce qui est de la population cible de cette étude, elle est constituée des enseignants d'histoire de la ville de Yaoundé dans la région du centre Cameroun, département du Mfoundi. La recherche a ainsi dans la population générale des enseignants d'histoire du Cameroun pris pour cible les enseignants en service dans les établissements scolaires de la ville de Yaoundé.

#### **3.4.2. La population accessible**

C'est la partie de la population cible dont l'accès s'ouvre aisément au chercheur sans difficulté manifeste. En d'autres termes, c'est l'ensemble d'individus disponibles au chercheur et à qui l'étude va effectivement être destinée. Pour le cas de notre recherche, la population accessible est l'ensemble des enseignants d'histoire en service au Lycée de Biyem-Assi de Yaoundé dans l'arrondissement de Yaoundé 6eme. C'est donc une partie de la population cible disponible au chercheur (Tsala Tsala, 2007).

### **3.4.2.1. Participants à l'étude**

Cette recherche s'intéresse aux situations de classe, mieux encore aux effets de l'utilisation des TIC sur les pratiques didactiques des enseignants d'histoire. Il a fallu choisir des participants en fonction de la disponibilité au regard des occupations pédagogiques des uns et des autres.

### **3.4.2.2. Choix des participants**

La recherche s'inscrivant dans une approche qualitative, le choix des participants a obéi à la technique d'échantillonnage par choix raisonné typique. D'après Fortin et Gagnon (2016), dans ce type d'échantillonnage, les éléments de la population sont choisis à partir des critères bien précis afin que les éléments soient représentatifs du phénomène à l'étude. En effet, ceux-ci sont choisis suivant les critères de faisabilité, de ressemblance à la population cible, ainsi que des critères subjectifs dépendants du choix de l'enquêteur. De ce fait, après avoir décidé des critères de choix des participants à notre étude, nous nous sommes rapprochés de l'administration du lycée de Biyem-assi. L'objectif ici était d'obtenir auprès des responsables une documentation nécessaire pour la collecte des données auprès des enseignants.

### **3.4.2.3. Critères d'inclusion**

Les critères d'inclusion désignent ici l'ensemble des caractéristiques propres à la population définis par le chercheur qui la rend apte à participer à l'étude. Du point de vue de Fortin (2016), ils décrivent les caractéristiques que doit posséder un sujet pour faire partie de la population cible. Dans cette recherche, les éléments d'inclusion à la recherche sont au nombre de trois à savoir :

- Être Enseignant d'histoire ;
- Être en service au lycée de Biyem-Assi ;
- Être titulaire d'un DIPES 1 ou 2 ;
- Ancienneté au poste

Ainsi, les participants à l'étude sont des enseignants d'histoire du lycée de Biyem-Assi titulaire d'un DIPES.

### **3.4.2.4. Critères d'exclusion**

Les critères d'exclusion ici servent à déterminer les sujets qui ne feront pas partie de la population cible en raison de leurs caractéristiques différentes (Fortin et Gagnon, 2016). Comme

critères d'exclusion dans le cadre de cette recherche, nous avons : les enseignants des disciplines autres que l'histoire, les enseignants non titulaires de DIPES.

### **3.5. TECHNIQUES ET OUTILS DES COLLECTES DE DONNEES**

Il s'agit dans cette partie de notre travail de présenter d'une part la méthode qui a servi à la collecte des données de cette recherche et d'autre part de présenter de manière détaillées les outils ayant servis à la collecte des données.

#### **3.5.1. Technique de collecte des données : entretien semi-directif**

La phase de terrain a constitué une étape charnière dans le processus de recherche et de collecte des données Pourtois et *al.* (2001). Cette étape qui correspond à la phase de collecte de données est une étape fondamentale dans le processus de recherche en sciences de l'éducation (Van der Maren, 2010). Cette étape a permis d'entrer en contact direct avec notre population, de côtoyer de plus près leurs situations naturelles des (vies quotidiennes, conversations), dans une situation d'interaction prolongée qui nous a permis de collecter les informations nécessaires pour la compréhension de notre problématique.

Selon De Sardan (2013), cette étape constitue pour le chercheur, le moment privilégié pour la cueillette d'informations nécessaires à la construction de son discours. Elle a permis une construction de connaissances *in situ*, contextualisées, transversales, visant à rendre compte du « point de vue des enseignants », des représentations ordinaires, des pratiques usuelles et de leurs significations pour eux. En raison de l'objectif de notre recherche qui est d'analyser les effets des usages associés aux TIC sur les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire, nous avons opté pour l'entretien comme technique de collecte des données.

Savoie-Zajc (2009) présente l'entretien semi-directif comme un échange verbal contribuant à la production d'un savoir socialement construit. En ce sens, elle est une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareilles relations afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence. D'une manière générale, l'entretien peut être entendu comme une méthode de collecte d'informations (Boutin, 2006 ; Mucchielli, 2009) qui se situe dans une interaction entre un intervieweur et un interviewé (Boutin, 2006 ; Poupart, 1997 ; Savoie-Zajc, 2009) en vue de partager un savoir expert et de dégager une compréhension d'un phénomène (Savoie-Zajc, 2009).

Doron et Parot (2007) définissent le terme « entretien » comme étant l'action d'échanger les paroles avec une ou plusieurs personnes. C'est aussi un moment où peuvent se rencontrer le chercheur et le sujet de l'étude, il peut alors s'établir un champ d'intersubjectivité. L'entretien désigne aussi un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir les informations en relation avec le but fixé. On distingue généralement l'entretien semi-directif, l'entretien non directif, l'entretien directif.

L'entretien semi-directif est une des techniques qui permet de centrer le discours des personnes interrogées autour de différents thèmes définis au préalable par l'interviewer et consignés dans un guide d'entretien. Ce type d'entretien permet de compléter les résultats obtenus par d'autres techniques en apportant une richesse et une précision plus grandes dans les informations recueillies, grâce notamment à la puissance évocatrice des citations et aux possibilités de relance et d'interaction dans la communication entre l'interviewé et l'interviewer. Sans pouvoir chiffrer précisément dans quelles proportions tel jugement ou telle manière de vivre et de s'appropriier un espace se répète, l'entretien semi-directif révèle souvent l'existence de discours et de représentations profondément inscrits dans l'esprit des personnes interrogées et qui ne peuvent que rarement s'exprimer à travers un questionnaire.

Les questions restent ouvertes et les réponses libres. L'entretien semi directif pour lequel nous avons opté, est une combinaison entre les deux autres formes d'entretien. Ici le thème principal de l'entretien est décomposé en sous-thèmes, mais cette dernière laisse la libre expression à l'interviewé pour chacun des sous-thèmes.

Au travers de cette technique, la recherche a pu saisir le sens de la réalité du point de vue des enseignants. En effet, avec Van Der Maren (2010), l'entretien vise à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles. Aussi, Pour Van der Maren (2010), l'entrevue, qu'elle soit libre, semi-structurée ou structurée, vise à colliger des données ayant trait au cadre personnel de référence des individus (émotions, jugements, perceptions, entre autres) par rapport à des situations déterminées ; elle porte sur l'expérience humaine dont elle cherche à préserver la complexité.

L'entretien individuel, plus que tout autre dispositif, a permis de saisir au travers de l'interaction entre nous et les sujets déficients visuels, leur point de vue, leur compréhension d'une expérience particulière qu'ils vivent, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les

comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage. Comme la parole est donnée à l'individu, l'entretien s'est avéré un instrument privilégié pour mettre au jour sa représentation du monde.

### **3.5.2. Outil de collecte des données : le guide d'entretien**

S'intéressant à l'impact des TIC sur les pratiques enseignantes, la recherche privilégie l'entretien à travers l'usage du guide d'entretien dans la phase de collecte des données. En effet, le guide d'entretien offre une formule ouverte, large, évolutive et souple qui permet une proximité entre nous et les enseignants qui constituent la population de cette étude, condition nécessaire à l'émergence de cette quête de sens commune. Le guide d'entretien ici nous permet de mettre en exergue deux éléments phares de la recherche : le caractère évolutif des données et le contact direct avec les participants à la recherche. Pour ce faire, nous l'avons construit et reconstruit au fil des entretiens. Cette construction-reconstruction du guide d'entretien au fil de l'entretien témoigne au sens de Mucchielli (2013) de la progression de l'analyse en cours de recherche.

Nous avons opté pour le guide d'entretien parce qu'il nous permet de donner la parole aux enseignants et de les écouter nous raconter leurs expériences avec les outils TIC. Avec l'entretien, les enseignants sont les principaux experts de la recherche ; c'est à partir de leur discours que nous construisons le sens de cette recherche. Comme l'affirme Daunais (1993), choisir le guide d'entretien, c'est donner la priorité aux sujets plutôt qu'à leur conduite.

Le guide d'entretien utilisé dans cette recherche porte deux types de contenus : les caractéristiques sociodémographiques et les contenus associés aux pratiques pédagogiques des enseignants impactés par l'usage des TIC. Le premier volet de l'entretien, qui concerne les profils personnel, scolaire et professionnel, vise à appréhender et à comprendre la réalité dans laquelle se trouvent les enseignants en contexte scolaire. Après avoir obtenu l'autorisation de collecter les données auprès de l'administration, nous nous sommes rapprochés des enseignants d'histoire du dit lycée.

### **3.5.3. Présentation du guide d'entretien**

Le guide d'entretien qui a servi à la collecte des données de notre recherche est un instrument construit sur la base du tableau synoptique en référence aux variables de notre étude.

En effet, ce guide d'entretien se présente sur quatre parties.

**- La première partie du guide d'entretien :** Il présente un entête.

Cet entête porte les logos de la Faculté des Sciences de l'éducation. Il s'agit dans cette partie de permettre aux répondants de mieux savoir de quelle institution est issue le chercheur. Surtout, l'entête apporte des précisions sur le département et la filière du chercheur.

- **La deuxième partie du guide d'entretien** : Elle présente l'objectif de l'étude. Elle donne à l'enquête des informations sur le nom, le matricule académique du chercheur. Cette partie présente elle but ou les objectifs visés par le chercheur. Dans cette partie, on trouve entre autres des informations sur la demande de consentement de l'enquêté.

- **La troisième partie**. C'est le cœur du guide d'entretien. Cette partie porte sur les thèmes et thèmes sur lesquels vont porter l'étude. En effet dans cette partie, le chercheur consigne les thèmes de sa recherche. Pour le cas de notre étude, le guide d'entretien repose sur quatre (04) thèmes qui comptent chacun deux (02) thèmes. Il convient de rappeler que cet entretien est un entretien de type semi dirigé. Le premier thème de ce guide d'entretien porte sur la connaissance des outils TIC par les enseignants d'histoire. Le second thème porte sur la collecte des informations en lien avec l'apport de l'ordinateur sur l'efficacité pédagogique des enseignants, le troisième thème porte sur l'impact de l'usage des plateformes par les enseignants d'histoire sur l'efficacité pédagogique des ententes. Enfin, le dernier thème porte sur l'usage d'internet et ses effets sur la pratique pédagogique des enseignants d'histoire.

- **La quatrième partie** : la dernière partie de ce guide d'entretien porte sur la collecte des informations démographiques des participants notamment, l'âge, le sexe, l'expérience professionnelle etc.

### **3.6. DÉMARCHE DE COLLECTE DES DONNÉES**

Au terme de l'analyse théorique, nous avons conçu notre outil de collecte de données. Après sa validation, nous avons envisagé l'étape de descente sur le terrain. Celle-ci s'est déroulée en deux étapes : une étape administrative et pédagogique et une phase de collecte proprement dite ou pratique.

#### **3.6.1. La phase administrative et pédagogique**

S'adressant aux enseignants en service dans un établissement placé sous l'autorité d'un proviseur, il a été question dans un premier temps de nous rapprocher de l'administration du lycée qui nous a référés aux censeurs. Ayant reçu l'aval de l'administration, nous avons procédé à la phase de collecte des données proprement dite.

### **3.6.2. La phase pratique**

D'après Savoie-Szac (2011), pour procéder à l'entretien semi-directif, les étapes suivantes doivent être respectées. A la phase d'introduction, présenter le sujet d'étude à l'interviewé tout en restant assez évasif pour ne pas créer de biais particuliers ; A la phase de début d'entretien, mettre l'interviewé en confiance pour lui permettre de s'exprimer librement ; A la phase de réponse, collecter un maximum d'informations auprès de l'interviewé. Pour y parvenir, chacun des thèmes a été abordé en laissant les enseignants s'exprimer librement tout en s'assurant qu'à la fin de l'entretien, elles ont abordé tous les thèmes figurant sur le guide d'entretien. Ici l'ordre d'apparition des thèmes n'a pas d'importance. L'interviewé peut aborder un thème avant que l'intervieweur ne le lui ait proposé. L'essentiel ici est d'approfondir la pensée de l'interviewé pour comprendre les raisons qui le poussent à agir d'une manière ou d'une autre.

A la phase de conclusion ou de fin d'entretien, il s'agit de s'assurer que l'interviewé n'a aucune autre information à apporter. Le but de cette phase ayant été de ramener doucement la réalité pour obtenir les informations complémentaires. Pour réussir à procéder effectivement comme nous venons de le présenter, il convient de se servir d'un support qui dans le cas d'espèce est le guide d'entretien.

#### **3.6.2.1. Le cadre des entretiens**

Les entretiens se sont déroulés en deux phases. Une première phase avec les responsables administratifs du Lycée de qui nous devons avoir les autorisations pour accéder à l'établissement. Ensuite, une deuxième phase avec les enseignants directement.

##### **3.6.2.1.1. Déroulement des entretiens individuels**

Les entretiens individuels de l'enquête sont semi directifs, plus ouverts et libres. Ils se sont déroulés auprès des enseignants. Les entretiens ont eu lieu avec les enseignants au sein de l'établissement scolaire, pour certains, dans l'établissement. Les enseignants s'orientaient tout à fait librement dans diverses directions en abordant tel aspect plutôt que tel autre. Par exemple, un sujet commençait sa réflexion au présent et la terminaient au passé. C'est précisément là écrit Albarello (2003, p. 72) « l'intérêt de la méthode semi directive : identifier dans quelles directions s'orientent les sujets interrogés et reconstituer ultérieurement la logique sociale des directions choisies ».

Ce travail est donc la conséquence d'un exercice qui a reposé sur l'utilisation de l'entretien semi directif de recherche. Dans le présent travail, nous insistons sur l'approche semi directive des entretiens afin de relever et d'analyser les actions.

Les questions que nous nous posions provenaient du système de concept et de valeur des Enseignants. Autrement dit, notre manière de poser le problème faisait nécessairement référence à des ensembles conceptuels (représentés par les mots) et à des modèles de valeurs qui reflètent notre façon de découper le réel, de le vivre et de le juger. Ainsi, le fait que nous ne puissions pas penser sans ces cadres de référence, facilitait l'expression des participants.

L'interview avait dès lors pour but de comprendre les effets de l'usage des TIC sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Nous tenions sans cesse à revenir sur les difficultés rencontrées au quotidien par ces dernières ainsi que sur les différentes ressources mobilisées pour améliorer leurs pratiques de classe. Notre travail s'effectuait sur l'aspect descriptif en utilisant les outils spécifiques de relance (dépassement des dénégations et techniques pour rester en contact sensoriel avec le moment dont on parle) et de repérage (des réponses implicites et des conditions linguistiques). Les interviews se sont déroulées en journée, nous avons commencé ces interviews individuelles à la fin du focus group. Ces interviews n'ont pas été sans difficultés.

Nous devions lors des entretiens semi directifs, être centrés sur les sujets et adoptés systématiquement l'attitude définie par les cinq comparatifs suivants (TsalaTsala, 2006, citant Rogers) :

- Accueil et non pas initiative : ceci suppose une attitude qui met le sujet dans l'obligation de répondre aux questions et de réagir ;
- Être centré sur ce qui est vécu par le sujet et non sur les faits qu'il évoque. Sur le vécu, c'est-à-dire sur la manière dont il évoque les choses, les gens et les événements ;
- S'intéresser à la personne du sujet et non au problème d'un point de vue objectif puisque le problème est existentiel. Nous essayons de voir non pas le problème en soi, mais le problème du point de vue de l'enseignant ;
- Respecter le sujet et lui manifester une considération réelle au lieu d'essayer de lui montrer la perspicacité de l'interview ou sa domination. Il s'agit pour nous d'intervenir de telle sorte que l'on donne réellement à l'enseignant la certitude que nous respectons sa manière de voir, de vivre ou de faire usage des TIC et que nous ne cherchions pas dans son cas une occasion de l'évaluer. Il s'agissait surtout pour nous d'écouter et de comprendre.

- Faciliter la compréhension et non pas faire des révélations. Le travail consistait à faire un effort pour maintenir et améliorer la capacité de communiquer et de formuler le problème.

### **3.6.2.1.2. Technique de dépouillement**

Après la phase de collecte (entretiens individuels), nous avons procédé à la transcription des données. Avant de procéder à la transcription des données des entretiens individuels, nous avons d'abord procédé à une lecture flottante en réécoutant les entretiens pour nous approprier les contenus et comprendre les logiques des discours et des différents échanges. Après cette phase d'écoute, nous avons procédé à un retour au corpus en laissant flotter notre imagination, notre intuition tout en restant attentif aux *flashes* qui, à chaque fois traversaient notre esprit. Aussi, nous avons ordonné les matériaux et avons retenu ceux que nous avons jugés les plus riches.

En effet, selon Auerbach et Silverstein (2003), avant de commencer l'analyse, la première étape fait l'inventaire des informations recueillies et les met en forme par écrit. Ce texte, appelé verbatim, représente pour eux les données brutes de l'enquête. La retranscription organise le matériel d'enquête sous un format directement accessible à l'analyse. Plutôt que de traiter directement des enregistrements audio ou vidéo, il est préférable de les mettre à plat par écrit pour en faciliter la lecture et en avoir une trace fidèle.

La transcription a permis de dégager les conclusions et de les illustrer grâce aux données récoltées pour bâtir notre analyse. Cette phase nous a permis de regrouper par sujets les commentaires ainsi que les observations. Nous avons aussi noté les énoncés représentatifs de l'opinion des participants. Aussi, nous avons procédé à une analyse des observations, les tendances principales ainsi que les opinions minoritaires retenues de chaque groupe de discussion. Pour la transcription de nos données, nous avons opté pour la transcription de type sociologique qui nous a permis de retranscrire les propos de nos interviewés tels que produits par ces derniers car ce type de transcription prend en compte les expressions non verbales et toutes autres attitudes que l'interviewé a adopté pendant le déroulement de l'entretien.

### **3.6.2.1.3. Codage des données**

Pour mieux comprendre le phénomène de l'étude, nous avons procédé après la phase de collecte de données à une phase de codage de ces données. En effet, nous nous trouvons ici en face de données verbales que nous avons transcrites par nos soins, et auxquelles nous avons attribué un sens. Le codage ici a consisté en une démarche heuristique où il était question pour nous de relier

les données aux idées sur les données afin de récupérer tous les passages sous le même chapeau. Selon la perspective retenue, les codes sont ici rattachés à des amas de données de différentes grandeurs : mots, phrases, paragraphes en relation à un certain contexte. Les codes peuvent prendre la forme d'un terme, un concept, mais aussi une métaphore (Miles Huberman, 1994, p.56 dans Coffey et Atkinson, 1996, p.28). Le codage explore ligne par ligne, étape par étape, les textes d'interview ou d'observations (Berg, 2003). Il décrit, classe et transforme les données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse. Il s'agit d'un processus lourd et minutieux qui est fait à la main et pour lesquels il n'existe aucun système automatique.

Il s'agit ici de récupérer les informations concernant chaque participant ou encore un groupe de participants et celles concernant le contexte. Le codage ici consiste à découper les données en unité d'analyse, à définir les catégories qui vont les accueillir, puis à placer (ranger ou catégoriser) les unités dans ces catégories (Grawitz, 2009). Il s'agit d'une des voies possibles par lesquelles nous sommes parvenus à transformer le monde empirique, brut et désordonné de l'expérience, en un monde organisé d'idées et de concepts, passant ainsi du monde « des sens » au monde « du sens ». L'opération de codage et de catégorisation sont intrinsèquement liées à l'activité scientifique. Comme le rappelle Grawitz (2009), l'élaboration de classifications des comportements sociaux et sexuels, permettant la définition de normes et la mesure d'écarts, l'évaluation et la détermination de particularisme.

Il s'agit dans cette phase de définir précisément ce que l'on retient comme « segment de conduite » de prévoir les catégories susceptibles de les accueillir ainsi que les manifestations que l'on va utiliser pour classer les différentes unités d'analyse dans ces catégories. Pour y parvenir, la recherche a mobilisé l'entretien semi-directif. L'analyse des données constituant l'étape de la recherche au cours de laquelle la recherche cherche à établir les liens à travers les faits accumulés, l'analyse des données collectées au moyen des principaux outils mobilisés est faite par le biais de l'analyse de contenu.

### **3.7. TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNEES : Analyse de contenu thématique**

L'analyse de contenu est le principal outil d'analyse de données mobilisées dans cette recherche. Elle a permis de repérer les unités sémantiques qui constituent l'univers discursif des différents énoncés. De ce fait elle s'est rapprochée de l'approche de Berelson (1952) qui la conçoit comme un ensemble d'outils regroupant à la fois les analyses de presse et l'analyse systématique, objective, quantitative et qualitative du contenu de toute communication, écrite ou verbale,

linguistique ou paralinguistique. Précisant le but de l'analyse de contenu, Bardin (2013) affirme que,

Le but de l'analyse de contenu est l'inférence de connaissances aux conditions de production (ou éventuellement de réception), à l'aide d'indicateurs quantitatifs ou non. L'analyste est comme un archéologue. (...) L'analyste tire parti du traitement des messages qu'il manipule pour inférer (déduire de manière logique) des connaissances sur l'émetteur du message. (Bardin, 2013, p. 39).

Il est question pour nous dans cette partie de transcender les différents discours pour aller au-delà du sens. En effet, les données collectées sur le terrain constituent la matière première et il faut les raffiner pour n'en retenir que l'essentiel du discours pour faire des inférences. Car d'après NgaNdongo (1993), l'analyse de contenu permet d'atteindre au cœur des messages, à leur face latente et à leur dimension invisible. En effet, elle absout et cautionne chez le chercheur cette attirance vers le caché, le latent, le non-apparent, le potentiel d'inédit détenu par tout message (Bardin, 2013) ; ce qui traduit ce que présente Gurvitch (1963).

Pour lui en effet, c'est ce qui est caché qui est le plus véridique et, ce qui est caché l'est volontairement par les acteurs. Il est donc nécessaire de procéder à l'analyse de contenu des différents discours des Enseignants d'histoire. La question du sens dans l'analyse des comportements sociaux se revêt donc être une question centrale dans la recherche sociale et en science de l'éducation. L'analyse de contenu convoquée ici a pour but de connaître l'impact de l'utilisation des TIC sur les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire. Elle procède des traces de discours recueillis sur le terrain au cours des entretiens.

D'après Mucchielli (2013), analyser le contenu d'une communication c'est rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui est présenté et classé tout ce que contient cette communication. Elle vise à découvrir la logique sous-jacente à la praxis de l'individu ou de la communauté, à comprendre la structure des influences et en tirer les interprétations cohérentes. Mucchielli (2013) distingue quatre typologies d'analyse de contenu. Celle retenue dans le cadre de cette recherche est l'analyse thématique de contenu, qui permet de déterminer les thèmes développés dans le discours. Le but de cette analyse est de repérer les unités sémantiques qui constituent l'univers du discours. Pour réaliser cette tâche, nous avons procédé en deux étapes : La détermination des unités significatives et leur catégorisation.

La conception de l'analyse thématique de contenu envisage de considérer les textes comme des objets qui peuvent être saisis et analysés essentiellement comme s'ils avaient les mêmes caractéristiques que les objets matériels. C'est une technique objective systématique et qualitative des descriptions du contenu manifeste de la communication. Cette analyse a pour but de mettre au

jour ce qui structure, ce qui organise et produit la diversité des distinctions de sens qu'aura relevé la phase heuristique de la description du contenu des discours.

Aussi, faisons-nous une analyse des discours des Enseignants en nous référant également à l'approche biographique. En effet, analysant les parcours, les trajectoires, et le processus de construction des savoirs, toute réflexion ayant pour objet la formation appelle un cadre théorique spécifique et une méthodologie particulière. Pour parvenir à la réalisation de l'analyse thématique du contenu des différentes conversations, nous avons commencé par dégager les éléments sémantiques fondamentaux en les regroupant en catégorie.

### 3-7-1 Catégories d'analyse :

Les données qualitatives étant retranscrites, avant de les coder, une grille d'analyse a été construite. Elle est composée de critères et d'indicateurs que l'on appelle les catégories d'analyse. Leurs choix sont établis d'après des informations recueillies et déterminées à l'avance en fonction des thèmes.

Thèmes	Codes	Sous themes	Codes	Analyses et appréciation			
				(0)	(+)	(-)	(+ou-)
Connaissance générale de l'outil tic	A	Quels sont les outils tics que vous connaissez ??	a1				
		Parmi les outils TIC que vous connaissez, quels sont ceux que vous utilisez le plus pour vos enseignements ??	a2				
l'impact des outils tics	B	Pensez-vous que l'utilisation de l'ordinateur a un impact sur les pratiques des enseignants ?? si oui expliquez	b1				
		Selon vous, l'utilisation des plates formes d'apprentissage numérique influence-t-elle vos pratiques de classe ??? Si oui comment ??	b2				
		Quel peut être L'apport de l'utilisation pédagogique d'internet ???	b3				
Les pratiques pédagogiques	C	Que pouvez-vous nous dire sur la variation des pratiques pélagiques chez les enseignants d'histoire ?? Pensez-vous que l'utilisation des TIC favorise l'amélioration des pratiques enseignantes ??	c1				
		Selon vous les TIC améliorent-elles les pratiques didactiques et favorisent-ils un gain de temps ???	c2				
		D'une manière générale, parlez-nous de l'influence des tics sur vos pratiques pédagogiques.	c3				

Le tableau d'analyse ressort les modalités présentées sous forme de code. Ces modalités nous ont permis d'observer la présence ou l'absence d'indicateurs dans les discours des interviewés. Ces

codes et significations sont différents en fonction des indicateurs car le nombre d'indices diffère d'un indicateur à l'autre.

Ainsi, la modalité «  $Xa0$  » signifie qu'il y a une absence dans le discours. C'est-à-dire, le fait est absent dans les discours. La modalité «  $Xa+$  » signifie une présence dans le discours. Ici les faits sont présents dans les discours. Le sujet l'exprime de façon claire et on y retrouve les modalités des disparités liées au genre. La modalité «  $Xa-$  » revient à dire qu'il y a présence dans le discours mais dans le sens contraire des variables.

Les modalités des disparités liées au genre apparaissent mais demandent à être précisées. Tandis que la modalité «  $Xa=$  » signifie qu'il y a une confusion dans les propos. Les sujets ont des doutes ou sont confus dans leurs propos. À chaque fois, nous avons eu à cocher dans la case correspondante à l'indicateur pour traduire les différentes apparitions. Cependant, l'absence de l'information dans le discours ne signifie pas forcément que l'information n'est pas importante. Elle peut être latente, la question était de voir comment elle apparaît dans le discours.

## **CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS**

Après avoir dans le chapitre précédent présenté les techniques, outils de collecte des données et les outils techniques d'analyse des données, il convient dans le présent chapitre de procéder à la présentation et à l'analyse des résultats. Mais avant toute chose, nous allons procéder à la présentation des sujets, ensuite nous présenterons et analyserons les résultats.

## 4.1. PRESENTATION DES PARTICIPANTS

Dans cette partie de notre étude, nous allons d'abord présenter les participants, ensuite les données idiomatiques et enfin les commentaires.

### 4.1.1. Présentation du sujet 1

#### **Données idiomatiques du Sujet**

- Age:27
- Sexe: Masculin
- Diplôme académique: Licence
- Expérience professionnelle:05 Ans
- Diplôme professionnel: DPES 2
- Discipline d'enseignement: Histoire

**Commentaire :** Âgé de 27 ans, le sujet 1 est un enseignant de sexe masculin qui exerce depuis 05 ans. En effet, l'enseignant a été formé à l'école Normale supérieure de Yaoundé. Titulaire d'une licence en histoire, il est spécialiste de l'enseignement/apprentissage de l'histoire.

### 4.1.2. Présentation du sujet 2

#### **Données idiomatiques du Sujet**

- Age:48 Ans
- Sexe: Féminin
- Expérience professionnelle:12 Ans
- Diplôme professionnel:DIPES 2
- Diplôme académique: Licence
- Discipline d'enseignement: Histoire

**Commentaire :** Le sujet 2 est enseignant de sexe féminin en exercice depuis 12 ans, ce qui signifie qu'elle est une dame expérimentée dans l'enseignement/apprentissage. Titulaire d'une licence elle a été formée dans une école normale spécialisée et sanctionné par un diplôme de professeur de l'enseignement secondaire.

### 4.1.3. Présentation du sujet 3

#### **Données idiomatiques du Sujet**

- Age:31 Ans
- Sexe: Féminin

- Expérience professionnelle: 08 ans
- Diplôme académique: Master
- Discipline d'enseignement: Histoire

**Commentaire :** Le sujet 3 est une jeune enseignante de sexe féminin âgé de 31 ans. Elle totalise une expérience de 08 ans. L'enseignante est titulaire d'un DIPES 2 et sur le plan académique titulaire d'un Master en histoire.

#### 4.1.4. Présentation du sujet 4

##### **Données idiomatiques du Sujet**

- Age:48 Ans
- Sexe: Masculin
- Expérience professionnelle: 27 Ans
- Diplôme académique: Maitrise
- Discipline d'enseignement: Histoire

**Commentaire :** Pour ce qui est du sujet 4, il est de sexe masculin âgé de 48 ans. Il totalise une expérience professionnelle de 27 ans dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire. Titulaire d'un DIPES 2 et sur le plan académique d'une maîtrise en histoire des relations internationales.

#### 4.1.5. Présentation du sujet 5

##### **Données idiomatiques du Sujet**

- Age:28 Ans
- Sexe: Masculin
- Expérience professionnelle: 06 Ans
- Diplôme professionnel: DIPES 2 (PLEG)
- Diplôme académique: Licence
- Discipline d'enseignement : Histoire

**Commentaire :** Pour le cas du sujet 5, il s'agit d'un enseignant de sexe masculin qui est âgé de 28 ans et est par ailleurs titulaire d'un diplôme d'enseignement secondaire. Il est donc un professeur de lycée d'enseignement général. Il est sur le plan académique titulaire d'une licence.

#### 4.1.6. Présentation du sujet 6

##### **Données idiomatiques du Sujet**

- Age:26 Ans
- Sexe: Féminin
- Expérience professionnelle: 03 Ans
- Diplôme professionnel: DIPES 1
- Diplôme académique: LICENCE
- Discipline de formation: Histoire

**Commentaire :** Le sujet 6 est une jeune enseignante de sexe Féminin âgée de 26 ans. Elle totalise une ancienneté de 03 Ans dans la fonction d’enseignant. Par ailleurs, titulaire sur le plan académique d’une licence en histoire. Sur le plan professionnel, elle est titulaire d’un Diplôme d’enseignement secondaire de premier grade.

#### **4.1.7. Présentation du sujet 7**

##### **Données idiomatiques du Sujet**

- Age:35 Ans
- Sexe: Masculin
- Expérience professionnelle: 09 Ans
- Diplôme professionnel: DIPES 2
- Diplôme académique: Master
- Discipline de formation, Histoire

**Commentaire :** Le participant 7 est un enseignant d’histoire de sexe masculin qui totalise une expérience professionnelle de 09 ans. Par ailleurs, l’enseignant est sur le plan professionnel titulaire d’un DIPES 2 et sur le plan académique d’un master en histoire.

#### **4.1.8. Présentation du sujet 8**

##### **Données idiomatiques du Sujet**

- Age:28
- Sexe: Masculin
- Expérience professionnelle: 05 ans
- Diplôme professionnel: DIPES 2
- Diplôme académique: Master
- Discipline de formation: Histoire

**Commentaire :** De sexe masculin, le sujet 8 est un enseignant âgé de 28 ans qui totalise une expérience professionnelle de 05 ans dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire. Il est par ailleurs titulaire sur le plan académique d'un Master 2 en Sciences de l'éducation. Sur le plan professionnel, l'enseignant est titulaire d'un diplôme de professeur de l'enseignement secondaire.

#### **4.1.9. Présentation du sujet 9**

##### **Données idiomatiques du Sujet**

- Age:25 ans
- Sexe: Masculin
- Expérience professionnelle: 03 Ans
- Diplôme professionnel: DIPES 1
- Diplôme académique: Licence
- Discipline de formation: Histoire

**Commentaire :** Pour ce qui est du sujet 9, il est un enseignant de sexe masculin qui totalise une expérience de 03 ans dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire. Il est sur le plan professionnel titulaire d'un diplôme de professeur de l'enseignement secondaire de premier grade. Sur le plan académique, il est titulaire d'une licence. Entré à l'Ecole Normale Supérieure au premier cycle, l'enseignant a subi 03 ans de formation professionnelle.

#### **4.1.10. Présentation du sujet 10**

##### **Données idiomatiques du Sujet**

- Age:37 Ans
- Sexe: Féminin
- Expérience professionnelle: 11 Ans
- Diplôme professionnel: DIPES 2
- Diplôme académique: Master
- Discipline d'enseignement: Histoire

**Commentaire :** de sexe féminin, le sujet 10 est une enseignante âgée de 37 ans. Elle cumule une expérience professionnelle de 11 ans. Elle est titulaire sur le plan professionnel d'un diplôme de professeur de l'enseignement secondaire général. Elle est par ailleurs titulaire d'un Master en histoire.

## 4.2. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Il s'agit dans cette partie de notre travail de procéder à l'analyse des données de notre étude. Il est important de préciser que la collecte des données de cette étude s'est faite par le biais des entretiens individuels. Ces entretiens se sont faits avec des enseignants d'histoires d'expérience diverses.

### 4.2.1. Analyse du thème 1 : L'utilisation de l'ordinateur comme support de production

La présente analyse des données va se faire par le biais d'une analyse thématique de contenus. Le premier thème de notre recherche porte sur les usages associés à l'ordinateur comme outil de construction des enseignements par les apprenants. En effet, il ressort que l'utilisation de l'ordinateur comme support de production des enseignements peut avoir d'un effet sur l'apprentissage des élèves, mais aussi sur les pratiques enseignantes.

#### 4.2.1.1. Analyse de contenu thématique du sous thème 1 : *Connaissance de la typologie des outils TIC (Aa)*

La connaissance de la typologie des outils TIC est un facteur important dans le processus d'apprentissage. En effet, il ressort que le fait pour un enseignant d'histoire de connaître déjà les différents outils TIC apporte une valeur ajoutée dans le processus d'utilisation et d'intégration de ces outils dans ses situationnel classe. Bon nombre d'enseignant réduise encore aujourd'hui l'usage pédagogique des TIC à la simple présence d'un ordinateur dans la salle de classe, ou encore à la préparation d'un cours avec un ordinateur. La connaissance des outils TIC représente déjà un facteur d'usage et d'intégration dans la pratique de classe. Selon le répondant 1 « *Merci madame de me donner la parole, en effet, pour moi, les technologies de l'information et de la communication sont présentes dans tous les domaines de la vie aujourd'hui et l'éducation n'est pas en reste. Des petites connaissances que j'ai de l'informatique je sais qu'on a les outils matériels et les outils logiciels. Donc les TIC se subdivisent en ces deux grands groupes.* » (Sujet 1 (Aa (++)).

La connaissance de la typologie des outils TIC par l'enseignant permet de placer le point de départ de l'intégration de ces outils dans les pratiques enseignantes. Cette connaissance permet de distinguer une intégration physique et une intégration pédagogique. L'intégration physique correspond à la mise à disposition d'un ensemble d'équipements technologiques à la disposition des enseignants et des élèves, et à les amener à s'en servir occasionnellement en vue de répondre

aux demandes pédagogiques ponctuelles du milieu. Or cette intégration physique commence par la connaissance de ces outils par l'enseignant. Connaître un outil revient également à maîtriser ses usages et ses rouages. Les avis des enseignants interrogés montrent déjà que les enseignants d'histoire connaissent pour la plupart les outils TIC. Une analyse des déclarations des participants montre une grande culture générale sur la maîtrise de la typologie des outils TIC qui existent et qui peuvent être utilisés dans la salle de classe. Du point de vue de l'enseignant 4, il apparaît que « *Merci collègue, je tiens d'abord à vous féliciter pour vos études, car un enseignant ne doit pas seulement se contenter sur son travail d'enseignant, il doit s'ouvrir de nouveaux horizons. Bon, pour ce qui est de ma connaissance des outils TIC, je sais c'est un ensemble de technologie d'ordre matériel et d'ordre logiciel et à côté on a aussi des documents numériques qui peuvent être utilisés dans l'enseignement.* » (Sujet 4 (Aa (++)).

La connaissance et la maîtrise des outils numériques facilite entre autres l'intégration physique qui se caractérise par l'acquisition des outils numériques (hardware ou software) nécessaires pour l'enseignement et l'apprentissage, et leur prise en main pour l'usage personnel ou professionnel. Il ressort ainsi que la connaissance des outils TIC marque le point de départ de leur usage dans la salle de classe. Pour matérialiser cette connaissance, le sujet 6 déclare « *Les TIC sont des technologies que l'on utilise et côtoie au quotidien. Ils sont aujourd'hui présents dans presque tous les domaines de la vie et du quotidien. En éducation, ces technologies ont révolutionné l'enseignement/apprentissage. Car aujourd'hui, l'enseignant est moins contraint du fait de la disponibilité de ces outils. Un enseignant qui aujourd'hui n'utilisent pas les TIC est un analphabète technologique.* » (Sujet 6 (Aa (++)).

En somme, les avis des enseignants sur la connaissance des TIC révèlent de manière convergente que les enseignants interrogés ont tous un avis, une connaissance, un savoir sur les TIC. Chacun de ces enseignants s'est fait sa propre idée des outils TIC. Mais de manière générale, il apparaît que les TIC selon ces enseignants sont incontournables autant pour l'éducation que pour tous les autres domaines de la vie.

#### **4.2.1.2. Analyse de contenu thématique du sous thème 2 : outils TIC les plus utilisés dans les situations de classe (Ab)**

Il est important de maîtriser parmi les outils existants, les plus utilisés. En effet, la maîtrise de outils les plus utilisés peut faciliter le choix d'un outil plutôt qu'un autre pour favoriser l'optimisation des rendements de ces outils. La maîtrise des outils TIC les plus utilisés dans la salle de classe passe donc d'une part par la qualité de l'utilisation qui est faite de ces outils par les élèves. En effet, certains élèves utilisent mal ces outils. Ils en font usage ludique et distrayant au lieu d'en faire un usage pédagogique et éducatif. La maîtrise des usages passe donc aussi par la qualité de l'utilisation des outils TIC. Une véritable intégration des outils Dans la salle de classe par le choix et surtout le choix du meilleur outil, de l'outil le plus adapté pour un rendement optimal. L'enseignant 5 affirme ainsi « *Dans une situation de classe, on peut utiliser les TIC pour enseigner, pour mieux expliquer un cours aux enfants. Parmi les outils à ma disposition, j'utilise comme tout le monde internet, les réseaux sociaux pour échanger avec mes élèves et mes collègues et comme support, j'utilise le téléphone, mon ordinateur portable. Parfois j'utilise les ordinateurs du lycée* » (**Sujet 5 (Ab (++)**)).

L'utilisation des outils TIC dans la salle de classe offre des avantages indéniables tant aux enseignants qu'aux apprenants. Mais, il est important de préciser que la multiplication des usages et surtout l'usage diversifié de ces outils peut favoriser un meilleur rendement de l'enseignant en aboutissant sur une meilleure pratique de classe et un rendement des apprenants plus optimal. L'enseignant 8 et 9 déclarent respectivement

Pour moi Madame, les outils TIC sont susceptibles de nous aider pendant nos situations de classe. Mais parmi ces outils, j'utilise plus l'ordinateur, mon téléphone, je vais sur internet pour parfois faire des recherches. Aussi on utilise les plateformes d'échange pour collaborer ou échanger entre collègues comme WhatsApp. (Sujet 8 (Ab (++)). « Moi, j'utilise internet, tout enseignant ici, va vous dire que le référentiel par excellence c'est internet. Tout le monde va sur internet, c'est mon cas. Pour cela, j'utilise parfois mon téléphone et mon ordinateur. Mais ces outils me servent aussi à conserver mes cours et mes documents. (Sujet 9 (Ab (++)).

Il apparaît que les enseignants utilisent l'ordinateur pour la présentation et la diffusion des enseignements. Mais aussi pour dispenser des cours, c'est aussi un outil de conception des activités d'apprentissage, c'est-à-dire à travers l'ordinateur, les élèves ont à leur disposition des exercices qu'ils peuvent traiter. L'ordinateur apparaît entre autres comme un outil de communication et de collaboration pédagogique. L'analyse des déclarations des participants sur ce sous thème, nous renseignent à suffisance sur le fait que tous les enseignants reconnaissent l'importance des outils TIC dans les salles de classe. Au-delà de cet usage, chacun des enseignants en fait un usage particulier en fonction des besoins. Mais il en ressort de manière générale que l'utilisation des TIC

dans les situations de classe est aujourd'hui une recommandation institutionnelle, mais aussi une urgence, une obligation professionnelle et contextuelle. Les enseignants déclarent donc que les outils les plus utilisés sont physiques notamment les ordinateurs, les téléphones intelligents (Smartphones), les tablettes, mais aussi logiciels notamment les plateformes enfin les outils numériques notamment des cours numériques en Word ou PDF.

#### **4.2.2. Analyse du thème 2 : L'ordinateur comme support de production et impact sur l'efficacité pédagogique des enseignants (B)**

Dans cette partie, nous allons nous atteler à faire une analyse thématique des verbatims des enseignants interrogés. Ce thème porte sur l'usage de l'ordinateur comme support de didactisation et support de diffusion des enseignements.

##### **4.2.2.1. Analyse de contenu thématique du sous thème 1 : *L'ordinateur comme support didactique et son impact sur l'efficacité des enseignants (Ba)***

L'utilisation pédagogique des TIC notamment de l'ordinateur comme support didactique de construction et didactisation des enseignements revêt des avantages indéniables. Il ressort que l'utilisation pédagogique de l'ordinateur accroît la motivation des élèves à apprendre et améliore les pratiques enseignantes. Seulement ces avantages sont conditionnés par la maîtrise de la manipulation qui est faite de ces outils. En outre, la manipulation des outils TIC est un facteur qui favorise l'intégration de ces outils dans les apprentissages des élèves. À ce titre, l'enseignant 1 affirme

Oui oui, de mon point de vue, l'ordinateur est non seulement un support didactique c'est à dire un matériel didactique, mais il est aussi l'outil sur lequel on peut stocker les cours, les documents, il me sert moi particulièrement à préparer mes cours, quand je dis préparer c'est qu'il m'aide à saisir mes cours, les harmoniser et les conserver. Ces avantages rendent l'enseignant plus efficace et plus professionnel. Il modernise l'enseignement et l'enseignant. En fait, l'usage de l'ordinateur par un enseignant le rend pédagogiquement efficace et à un rendement plus élevé. » (Sujet 1 (Ba (++)).

Pour l'enseignant 2, il apparaît dans le même sens que

L'ordinateur est pour moi un outil didactique qu'on peut utiliser pour dispenser un cours, pour faire des illustrations pendant le cours. Moi, parfois, je vais sur internet avec mon ordinateur, je télécharge des petites vidéos, des documentaires et des photos ? Pendant le cours, j'illustre mon cours avec ces images, ça permet aux élèves de vite comprendre. Ça diminue les conflits cognitifs et réduit les mauvaises représentations chez les élèves. Parce que, en enseignant les grandes figures de l'histoire, vous leurs montrez les photos que vous avez téléchargées et là ils voient effectivement de qui il s'agit. (Sujet 2 (Ba (++)).

L'ordinateur comme support de production pédagogique peut être un facteur de dialogue entre les pôles du triangle « Enseignant-Apprenants-Savoir ». De ce fait, en utilisant l'ordinateur, l'enseignant adopte la posture d'un accompagnateur, d'un guide, d'un facilitateur. Il apprend à

apprendre à l'élève. L'élève en ce moment est l'acteur du processus d'apprentissage et il utilise les outils, les moyens et les méthodes proposés pour une auto-formation, pour un auto-apprentissage. L'enseignant 4 déclare ainsi « *L'ordinateur, comme tout autre support TIC aide grandement l'enseignant dans sa tâche. Tu peux l'utiliser pour saisir ton cours, pour préparer une situation problème. Lorsque tu as préparé ta planche, tu l'imprime et partage aux élèves, tu gagnes en temps, parce que le temps que tu devrais écrire au tableau là. Aussi avec cet ordinateur, tu peux pratiquer l'enseignement à distance et la classe inversée.* » (**Sujet 4 (Ba (++)**).

En pédagogie, l'utilisation de l'ordinateur permet d'avoir plusieurs avantages qui sont perceptibles sur plusieurs axes notamment : l'utilisation de l'ordinateur comme support sert à stocker l'information, à élargir les sources, à faciliter la recherche, écrire et lire les ressources multimédias. Sur le plan pédagogique, l'ordinateur permet d'offrir de façon continue des cours, des exercices et des évaluations sur support numérique. L'ordinateur permet entre autres la communication en offrant un cadre synchrone et asynchrone aux échanges. Il permet entre autres de fournir des modèles, travailler sur des données, formaliser de façon propre, d'échanger, regarder le travail des autres. Enfin, l'utilisation de l'ordinateur comme support didactique permet de centraliser à la fois les savoirs et la communication entre les acteurs, permettre la circulation des informations et la mise à disposition, capitalisation des ressources. Pour l'enseignant 10, « *Je suis d'accord, avec l'ordinateur l'enseignant est plus efficace. Plus à jour dans ses enseignements. Il peut faire des recherches pour enrichir ou compléter son cours. Ce qui fait que le contenu de son cours est varié* » (**Sujet 10 (Ba (++)**).

L'analyse des déclarations des enseignants consignées dans le tableau ci-dessus révèle que les enseignants sont à 100% d'accord avec l'idée que l'ordinateur représente un support didactique qui impacte sur les performances et le rendement scolaire. Chacun des enseignants explique ce point de vue avec ses propres mots. C'est ainsi qu'ils exposent des idées et des avis diversifiés mais concordants et divergents.

#### **4.2.2.2. Analyse de contenu thématique du sous thème 2 : *L'ordinateur comme ressource didactique et son impact sur l'efficacité des enseignants (Bb)***

L'utilisation de l'ordinateur comme ressource pédagogique permet de manière générale à l'enseignant de varier les supports d'apprentissage et les modalités d'évaluation, elle permet entre

autres de développer progressivement les compétences des élèves sur une durée bien déterminée, d'individualiser l'apprentissage en tant qu'outil de différenciation pédagogique, impliquer l'élève dans l'apprentissage. L'utilisation pédagogique de l'ordinateur comme ressource de transmission des savoirs favorise la règle des trois **C**, c'est-à-dire **Communiquer, Collaborer, Créer** chez les élèves de la génération C. L'enseignant 2 dans ce sens va dire

Pour moi, support/ressource, l'ordinateur a son effet positif sur l'enseignant et l'élève, il faut juste bien orienter son utilisation. Il faut surtout que son utilisation apporte un plus dans la salle de classe des deux côtés, du côté de l'enseignant et du côté de l'élève. Mais notre contexte fait qu'il est aujourd'hui difficile au regard de la conjoncture de faire de l'ordinateur une ressource didactique accessible à tout le monde. On n'a pas tous les moyens de se l'offrir et même à l'école, les salles sont plus réservées aux cours d'informatiques donc, les élèves n'ont pas trop accès à ça. Il faut aussi ajouter que tout le monde ne maîtrise pas son utilisation. Mais je suis d'accord que cet outil est une ressource didactique qui, lorsqu'elle est bien utilisée influence positivement le travail de l'enseignement. (Sujet 2 (Bb (++)).

L'ordinateur comme ressource didactique en classe d'histoire constitue un facteur d'interaction, de dialogue entre les apprenants et les enseignants. L'utilisation de l'ordinateur dans la salle de classe permet un apprentissage individualisé sur un temps limité et permet de développer progressivement des compétences sur la durée de la formation. Les enseignants 6 et 7 déclarent respectivement que « *Personne ne peut douter de l'importance de l'ordinateur pour l'enseignant. Oui, cet outil est important voire incontournable dans nos situations didactiques et même hors de la salle de classe.* » (Sujet 6 (Bb (++)). « *L'ordinateur aide, c'est même le premier outil, parce qu'avant il n'y avait pas d'androïde comme aujourd'hui là, donc on avait seulement les ordinateurs. Du coup tout le monde était obligé d'utiliser l'ordinateur. Donc pour moi, oui ça aide pour l'enseignant et même pour l'élève et l'administration.* » (Sujet 7 (Bb (++)).

Il découle de l'analyse des avis des participants sur le thème portant sur l'importance pédagogique de l'ordinateur comme ressource didactique que l'ordinateur a effectivement un impact sur les performances ou l'efficacité pédagogique des enseignants. Cette analyse révèle entre autres que cette importance dépend non seulement de la qualité des usages qu'on en fait, mais aussi de la maîtrise de ces usages et de la disponibilité matérielle de ces ressources. C'est ce qu'affirme l'enseignant 9 lorsqu'il déclare « *Je l'ai déjà dit plus haut, si on utilise cet outil à bon usage, il sera important, si on l'utilise mal, on verra comme s'il ne sert à rien. Donc tout réside dans comment on l'utilise. Pour certains collègues, c'est un outil pour regarder les films et saisir les cours, les épreuves et les notes. Pourtant son importance va au-delà de ça.* » (Sujet 9 (Bb (+/-)).

#### **4.2.3. Analyse du thème 3 : Impact des plateformes d'apprentissage sur l'efficacité pédagogique des enseignants (C)**

Il s'agit dans le thème C à travers des déclarations des enseignants d'analyser les effets des plateformes sur le rendement pédagogique des enseignants d'histoires. Le processus enseignement/apprentissage étant un processus collaboratif, il est important que les outils utilisés à cet effet contribuent également à ces interactions.

#### **4.2.3.1. Analyse de contenu thématique du sous thème 1 : *Impact des plateformes d'apprentissage comme moyen sur l'efficacité pédagogique des enseignants (Ca)***

L'enseignant utilise les TIC, non pas de manière isolée, mais en engageant ses élèves dans un contexte d'apprentissage riche au sein duquel ils recourent aux TIC (c'est-à-dire les applications multimédia, les télécommunications, les bases de données, la feuille de calcul, le traitement de texte) pour identifier et résoudre des problèmes réels liés à un thème central ou à un concept. Ainsi, l'utilisation des TIC par l'enseignant nécessite l'usage des plateformes afin d'amorcer et de favoriser des interactions entre lui et ses collègues et entre lui et ses apprenants. Ainsi, les plateformes en salle de classe sont des moyens par lequel l'enseignant favorise les interactions qui sont constructives entre lui et ses collègues.

Mais les interactions qui sont nécessaires dans le processus d'apprentissage entre lui et ses élèves. À ce titre, les plateformes jouent un rôle important dans la mise en œuvre des espaces de collaboration qui optimise les pratiques enseignantes en favorisant le partage d'expérience et le partage de pratiques. L'enseignant 1 affirme ainsi que « *De mon avis, les plateformes numériques servent d'espaces d'interaction, d'échange d'expertise et d'expérience entre les collègues et échanges didactiques entre les enseignants et les apprenants. Je pense de mon point de vue que ces plateformes peuvent être une solution à l'absentéisme des enseignants, car ayant manqué un cours physique, tu peux interagir à distance avec tes élèves* » (**Sujet 1 (Ca (+))**).

Pour l'enseignant 2, l'apport des plateformes comme outil de collaboration est perçu ainsi qu'il le déclare « *On parle aujourd'hui du digital Learning et du distance education Learning, je crois de mon point de vue que les enseignants peuvent se servir de ces plateformes pour appliquer le distance learning afin d'accroître leur efficacité surtout et surtout de réduire leur présence dans les salles de classe.* (**Sujet 2 (Ca (+))**). L'usage des plateformes comme moyen permet de mettre en lumière le fait que l'enseignant a besoin de recourir à une aide extérieure (collègues, conseiller pédagogique, matériel pédagogique commercial, etc.). L'utilisation des plateformes permet d'entrer en contact avec le monde extérieur.

L'enseignant utilise les TIC pour permettre aux élèves de rechercher de l'information, de trouver des solutions et de développer un produit en lien avec des problèmes réels, et surtout, en lien avec leurs propres intérêts, besoins et aspirations. Et surtout de le faire en collaboration en interaction en échangeant autour des plateformes. L'enseignant 4 affirme « *Elles constituent des moyens d'interaction, des moyens d'échange avec les élèves. Ce sont des ressources sur lesquelles on peut s'appuyer pour diversifier nos enseignements, afin de faire participer tous les élèves, de ce fait, ces plateformes nous rendent, nous enseignants, plus modernes et diversifiés.* » (Sujet 4 (Ca ++)). Il est de même pour les enseignants 7 et 10 qui affirment respectivement « *Pour moi, je peux dire que oui, les plateformes sont des moyens, des canaux de distribution des enseignements numériques car à travers elles, l'enseignant peut être physiquement absent, mais déposer là-bas un cours et pratiquer la classe inversée. Donc leur usage nous rend plus efficaces* » (Sujet 7 (Ca ++)).

Les plateformes à ma connaissance sont de deux types, on a celles qui permettent les interactions, celles-là favorisent des échanges entre les collègues pour un partage de documents, un partage d'expériences et même de connaissances. Elles enrichissent les pratiques de certains, rendent d'autres encore plus performants, car lorsqu'on échange dans ces espaces entre collègues ont échangé non seulement les connaissances mais aussi c'est un échange des débats sur les pratiques d'enseignement et même d'évaluation. Ce qui fait qu'au sortir de ces débats, chacun a appris quelque chose. À côté de cela, il existe des plateformes de recherche. Là-bas on trouve des documents, des informations comme wikipedia. Tous ces plateformes rendent l'enseignant plus efficace. (Sujet 10 (Ca ++)).

L'examen des avis des participants sur le sous-thème impact des plateformes d'apprentissage comme moyen sur l'efficacité pédagogique des enseignants, révèle que les enseignants reconnaissent chacun l'importance de l'usage des plateformes d'échange comme moyen et canal de transmission des enseignements. Selon ces derniers, les plateformes permettent de réduire l'absentéisme et le retard dans la progression. Ce qui rend les enseignants plus efficaces. D'autres encore parmi ces enseignants reconnaissent qu'ils existent deux formes de plateformes, celles qui servent d'interaction comme WhatsApp, zoom, Google meet. D'un autre côté des plateformes de recherche telles que Wikipédia. Mais ils concluent que ces plateformes ont une seule chose en commun c'est qu'elles rendent l'enseignant efficace et moderne.

#### **4.2.3.2. Analyse de contenu thématique du sous thème 2 : *Impact des plateformes d'apprentissage comme espace d'interaction sur l'efficacité pédagogique des enseignants (Cb)***

Les plateformes d'apprentissage en classe d'histoire sont des espaces de travail collaboratifs, des laboratoires, des bibliothèques à distance et virtuelles. En outre, ces plateformes de collaboration à distance offrent une connexion entre l'apprentissage et les problématiques de la vie

réelle. Surtout, ces plateformes favorisent la mise en œuvre d'une communauté des pratiques. Les TIC en général, les plateformes d'apprentissage à distance comme espace d'interaction offrent entre autres des solutions à bons nombres de problèmes que l'on rencontre dans les établissements scolaires notamment l'absence de collaboration entre les apprenants, mais aussi les effectifs pléthoriques rencontrés dans certains établissements scolaires rendent difficile la mise sur pied des pratiques collaboratives et interactives entre les enseignants et les apprenants.

Entre les apprenants entre eux. Pourtant, les plateformes à distance peuvent être un facteur d'interaction. Pour ce faire, l'enseignant 4, 5 et 6 affirment respectivement que « *En utilisant ces plateformes, tous les élèves participent, ça rend les élèves plus actifs, plus collaboratifs. Donc, je pense que ces plateformes influencent positivement sur le rendement pédagogique de l'enseignant.* » (**Sujet 4 (Cb (++)**). Pour l'enseignant 5, « *Les enseignants qui utilisent ces plateformes sont plus ouverts d'esprit, ils peuvent diversifier leurs méthodes pédagogiques et aussi leurs approches. Donc effectivement l'utilisation de ces plateformes rend l'enseignant efficace* » (**Sujet 5 (Cb (++)**). « *Oui, je peux dire que l'utilisation des plateformes favorise les interactions, favorise les échanges et rend les enseignants efficaces parce qu'ils ont la possibilité de faire cours même à distance lorsqu'ils sont empêchés, ce qui fait qu'ils ne perdent pas une journée.* » (**Sujet 6 (Cb (++)**).

L'intégration des TIC dans les pratiques de classe des enseignants est matérialisée par l'usage des ressources pédagogiques numériques et pour qu'elles existent, leur création s'impose dans les normes permettant que leur usage s'applique aux méthodes pédagogiques. Les TICE offrent plusieurs outils entre autres des plateformes d'apprentissages en ligne, des espaces numériques de travail, des réseaux sociaux, le développement du travail collaboratif. Chacun des outils et service ci-dessus offre un avantage pédagogique indéniable. Ces outils offrent des espaces de travail collaboratifs. Il est ainsi clair que les plateformes offrent des avantages en termes d'interaction, l'enseignant 8 affirme « *Oui, les plateformes numériques servent d'interaction à distance entre les collègues cela favorise les échanges, les partages entre les élèves et entre les enseignants. Entre les enseignants, ces échanges sont utiles car permettent de voir ce que les autres font, de varier nos pratiques et même nos contenus. Ce qui nous rend vraiment efficaces*» (**Sujet 8 (Cb (++)**).

Dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire, les enseignements nécessitent des illustrations et des exemples imagés qui peuvent faciliter la compréhension ou l'apprentissage d'une notion ou d'un concept. Pour ce faire, l'enseignement/apprentissage de l'histoire appelle à l'usage des espaces d'apprentissage qui peuvent faciliter la diffusion et le partage des ressources accessibles à tous les acteurs. C'est à cet effet que les plateformes rendent un service pédagogique considérable pour l'apprentissage de l'histoire, l'enseignant 9 affirme

Le cours d'histoire c'est un cours qui parfois nécessite des illustrations, des documents, des images, des petites vidéos et parfois au sein de l'école, le matériel didactique ne permet pas de partager ces ressources avec les apprenants, alors les plateformes nous aident à échanger ces ressources avec nos élèves, ce qui complètent parfois nos enseignements et les rendent plus intéressants et plus étoffés. Tout ceci rend l'enseignant efficace. (Sujet 9 (Cb (++)).

Il est observé après examen des déclarations des participants sur le sous thème (Cb), que les plateformes d'interaction sont des facteurs et des vecteurs de bonnes performances pédagogiques des enseignants. En effet, les enseignants interrogés révèlent à travers leurs déclarations que les plateformes numériques sont des espaces virtuels entre collègues enseignants, mais aussi entre les enseignants et leurs apprenants. Ces échanges entre collègues servent d'échange de documents, d'expériences, ce sont des moments de partages des connaissances entre collègues ce qui peut aider d'autres collègues. Au demeurant, il en découle de l'avis de certains autres enseignants que le retard infrastructurel que connaissent nos établissements scolaires freine l'utilisation de ces espaces pourtant très importants.

#### 4.2.4. Analyse du thème 4 : Impact de l'utilisation pédagogique d'internet sur l'efficacité pédagogique des enseignants d'histoire (D)

Internet est considéré comme une grande bibliothèque mondiale dans laquelle l'on peut trouver toutes les ressources nécessaires pour étayer un enseignement. En effet, une utilisation recommandée et pédagogique de cette ressource peut être d'un apport important dans le processus d'apprentissage en classe d'histoire. Il s'agit ainsi dans cette partie de notre analyse de décortiquer les avis des enseignants afin d'en tirer les apports positifs de l'usage d'internet sur les pratiques enseignantes en classe d'histoire.

##### **4.2.4.1. Analyse de contenu thématique du sous thème 1 : *Internet comme un support pédagogique et son influence sur l'efficacité pédagogique des enseignants (Da)***

Internet apparait comme un support en ce sens qu'il facilite la connexion et de lien entre plusieurs plateformes. Internet est un espace qui intervient comme une médiane entre deux ou plusieurs plateformes. Il arrive que la connexion sur une plateforme soit conditionnée par l'accès primordiale à internet. Ainsi internet est un médiateur entre l'utilisateur et une plateforme ou une ressource à atteindre. L'enseignant 3 interrogé à cet effet déclare « *Internet est un espace qui peut être pédagogique en fonction de l'usage qui est fait. Oui, cet espace qui est très vaste permet à l'enseignant d'enrichir, de diversifier ses cours, il peut même rendre ses élèves autonomes et indépendants.* » (**Sujet 3 (Da (++)**)). Pour l'enseignant 5 « *Internet est effectivement un support didactique, parfois lorsque vous préparez le cours vous mettez dans la fiche ressources : internet, programme, manuel au programme. Cela signifie donc clairement que internet est aujourd'hui un support didactique et même pédagogique qui rend l'enseignant plus efficace* (**Sujet 5 (Da (++)**)). Pour l'enseignant 7 « *Pour moi, je dirai que oui, internet fait aujourd'hui partir des ressources didactiques utilisée qui rendent l'enseignant performant et efficace, surtout moderne.* » (**Sujet 7 (Da (++)**)).

Il'utilisation des TIC en général et d'internet en particulier permet de se documenter, produire, communiquer, s'entraîner, s'expérimenter, induire de nouvelles situations pédagogiques. L'utilisation d'internet comme support pédagogique en classe d'histoire permet ainsi à travers les logiciels éducatifs d'impacter sur les performances scolaires des élèves notamment en aidant l'élève à développer diverses habiletés intellectuelles. L'utilisation d'internet par l'enseignant d'histoire permet de développer l'esprit de recherche, facilite une collaboration élargie entre les apprenants, facilite l'intégration et la maîtrise des apprentissages, facilite l'information sur de nouvelles ressources didactiques et la disponibilité d'un soutien pour leur utilisation, créent de nouvelles relations entre les enseignants et les élèves.

Internet comme support pédagogique est une large plateforme qui sert de tremplin entre l'enseignant le savoir et les apprenants. L'enseignant déclare « *Oui, dans le sens ou internet favorise l'accès à d'autres plateformes, oui, on peut dire que c'est un support multi usage qui aident l'enseignant d'histoire en documentation et en ressources mais aussi qui aide l'apprenant.* » (**Sujet 9 (Da (++)**)).

Les avis des enseignants interrogés sur le sous-thème Internet comme un support pédagogique et son influence sur l'efficacité pédagogique des enseignants révèlent que internet

aujourd'hui représente de manière claire une ressource didactique accessible autant aux enseignants qu'aux élèves. Certains enseignants d'histoires interrogés révèlent que l'utilisation d'internet pour la préparation des cours, la phase de la transposition didactique est incontournable. Car internet permet à l'enseignant d'accéder selon ces enseignants à d'autres plateformes, permet d'accéder aux ressources et très souvent aux contenus.

#### **4.2.4.2. Analyse de contenu thématique du sous thème 2 : *Internet comme espace de recherche de contenus didactique et son impact sur l'efficacité pédagogique des enseignants.* (Db)**

L'usage d'internet favorise la recherche documentaire en ligne. De manière guidée et permet aux élèves de travailler en autonomie à partir des vidéos, des questionnaires en ligne. Internet permet de proposer des documents de synthèse interactifs. En effet, pour l'enseignant internet représente un véritable outil de didactisation. En effet, la didactisation apparait ici comme un facteur de construction du savoir par l'enseignant. Or, il apparait que les enseignants d'histoires au Cameroun font face aux difficultés liées à l'accessibilité et à la disponibilité des ressources. À cet effet, l'utilisation d'internet offre un avantage à l'enseignant en lui facilitant l'accès aux ressources en ligne. L'enseignant 2 déclare « Ça c'est clair, tous les enseignants que vous allez interroger vont dire ça. Internet est aujourd'hui pour nous tous pas seulement les enseignants, mais aussi les autres domaines de la vie un espace de recherche. Chacun y trouve des informations importantes. Je vais sur internet quand je prépare mes cours, pour étoffer mes cours, pour enrichir mes cours. » (Sujet 2 (Db (++)).

Ces ressources peuvent être composées non seulement de contenus, mais aussi d'exercices et d'activités qui permettent à l'enseignant de mieux illustrer son enseignement. Alors, l'usage d'internet comme outil de didactisation, de transposition didactique permet une transposition didactique interne. L'enseignant 3, « Internet aujourd'hui est la bibliothèque du monde. Donc pour moi particulièrement, il m'aide souvent dans mes recherches, dans mes travaux et aussi pour enrichir mes cours. Internet aide autant les enseignants que les élèves. C'est un espace de téléchargement et de recherche des contenus, des documents et des ressources pédagogiques pour tout enseignant de 21<sup>ème</sup> siècle. » (Sujet 3 (Db (++)). L'enseignant 4 affirme que « Haaaa oui, internet est véritablement un vaste espace où l'on retrouve les ressources éducatives qu'elles soient des textes, des photos, des vidéos, des documentaires et même parfois des exercices. » (Sujet 4 (Db (++)).

Les TIC notamment celles de l'information et de la communication associées à l'Internet sont porteuses d'une promesse d'accès au savoir. Lorsque l'on sait que l'Internet est une grande bibliothèque virtuelle qui facilite les recherches, il devra de même permettre aux élèves de s'approvisionner de certaines connaissances soit dans le but d'anticiper sur le programme de l'enseignant soit d'avoir un complément d'informations sur une notion vue en cours. Dans les centres multimédia, l'ordinateur est ainsi utilisé par l'enseignant pour permettre aux apprenants d'acquérir un certain nombre de compétences. Il s'agit ici de compétences techniques permettant l'interaction machine-ordinateur : d'où compétences manipulatoires et procédurales.

L'usage des TIC offre une diversité des ressources pédagogiques susceptibles de faciliter le processus enseignement/apprentissage. Signalons également qu'une meilleure applicabilité des TIC nécessite au préalable la connaissance de la didactique des disciplines pour savoir quelle ressource pourra mieux répondre aux besoins de telle ou telle enseignement. L'enseignant 5 reconnaît l'apport d'Internet dans le processus de didactisation de l'enseignement en affirmant : *« L'utilisation d'internet rend l'enseignant véritablement diversifié et riche en ressources pédagogique. On ne saurait rester seulement dans les manuels scolaires qui sont même souvent incomplets, il faut aller rechercher, puiser ailleurs, dans un environnement où les bibliothèques sont rares, on ne peut se rendre que sur internet. »* (Sujet 5 (Db (++)).

**Pour l'enseignant 8**, *« Oui oui, bien sûr madame, internet est un vaste champ, un espace très vaste de ressource à l'infini. Tu peux aller sur internet aujourd'hui tu auras tout ce que tu veux comme information et comme ressource. Pour nous en éducation, surtout dans l'enseignement de l'histoire c'est encore plus important. Parce que parfois, les informations que nous avons ont peut-être changés donc il faut aller vérifier sur internet avant d'aller enseigner. »* (Sujet 8 (Db (++)). À l'examen des déclarations des enseignants sur la thématique de Internet comme espace de recherche de contenus didactique et son impact sur l'efficacité pédagogique des enseignants, il apparaît à l'unanimité que internet est pour les enseignants et les apprenants un vaste espace où ils peuvent se mouvoir autant pour faire des recherches pendant la préparation des cours que pour avoir des documents, des fichiers d'illustration.

Au-delà de cette perception d'internet que se font les enseignants, il apparaît entre autres que l'utilisation d'internet nécessite que l'on soit assez méticuleux pour identifier et desceller les bonnes et les mauvaises informations. En effet, internet offre de manière générale des ressources

qui peuvent être aussi vraies que erronées. Il faut donc pour ces enseignants un esprit d'éveil pour en déceler les bonnes informations. Tous les enseignants interrogés de manière unanime reconnaissent à 100% que internet est incontournable en pédagogie au 21<sup>e</sup>siècle. Il participe de l'ouverture, de la modernisation et de la diversification de l'enseignement et de l'apprentissage en rendant les enseignants plus intégrés, plus pratiques et plus diversifiés. Mais en rendant d'un autre coté les élèves plus autonomes et pro actifs. L'enseignant 10 affirme à cet effet, « *Pour l'enseignant du 21 eme sicle, internet est un répertoire riche en ressources, en documents. Pour nous enseignant d'histoire, presque toutes nos recherches, nos cours se font par des recherches sur internet. Si l'on veut respecter les textes qui parlent de m'encrage et de l'ouverture de nos élèves à l'extérieur, c'est à partir de nos contenus des leçons qu'on peut le faire, mais pour ça, il faut aller sur internet.* » (Sujet 10 (Db (++)).

#### 4.2.5. Synthèse des analyses

L'utilisation des TIC permet en général de se documenter, produire, communiquer, s'entraîner, s'expérimenter, induire de nouvelle situation pédagogique, les TIC en général impactent sur les performances scolaires des élèves. Mais ces technologies impactent davantage sur le rendement pédagogique des enseignants. Outils d'interaction, de collaboration et de didactisation, les TIC œuvrent pour que l'enseignant soit actif, compétitifs et prompte à agir en temps et en lieu.

Il ressort de la synthèse des analyses des avis des enseignants sur l'apport des TIC dans leurs pratiques enseignantes que les avis pour la plupart des participants apparaissent ainsi après l'analyse de contenus positifs et témoignent d'un apport favorable des ressources TIC dans les pratiques de classe des enseignants d'histoire.

THEMES	Co des	Sous thèmes	Codes	Analyse et appréciation			
				(0)	(+)	(-)	(+ou-)
Maitrise des outils TIC utilisés en classe d'histoire	A	Connaissance de la typologie des ressources TIC	(Aa)	/	++(10/10)	/	/
		Outils TIC les plus utilisés dans les situations de classe	(Ab)	/	++(6/10)	--(4/10)	/

<b>Utilisation de l'ordinateur et impact sur les pratiques pédagogiques des enseignants</b>	<b>B</b>	L'ordinateur comme support didactique et son impact sur l'efficacité des enseignants	<b>(Ba)</b>	/	++(6/10)	--(1/10)	-/+ (3/10)
		L'ordinateur comme ressource didactique et son impact sur l'efficacité des enseignants	<b>(Bb)</b>	/	++(5/10)	--(1/10)	+/- (4/10)
<b>Usage des plateformes d'apprentissage numérique comme espace d'interaction pédagogique et impact sur les pratiques pédagogiques des enseignants</b>	<b>C</b>	Impact des plateformes d'apprentissage comme moyen sur l'efficacité pédagogique des enseignants	<b>(Ca)</b>	/	++(6/10)	--(2/10)	+/- (2/10)
		Impact des plateformes d'apprentissage comme espace d'interaction sur l'efficacité pédagogique des enseignants	<b>(Cb)</b>	/	++(7/10)	/	+/- (3/10)
<b>Apport de l'utilisation pédagogique d'internet sur les pratiques pédagogiques des enseignants</b>	<b>D</b>	Internet comme un support pédagogique et son influence sur l'efficacité pédagogique des enseignants	<b>(Da)</b>	/	++(8/10)	/	+/- (2/10)
		Internet comme espace de recherche de contenus didactique et son impact sur l'efficacité pédagogique des enseignants.	<b>(Db)</b>	/	++(10/10)	/	/

**CHAPITRE 5**  
**INTERPRETATION DES RESULTATS ET**  
**PERSPECTIVES DE L'ETUDE**

Dans ce chapitre, nous allons présenter l'interprétation des résultats, suivie d'une discussion approfondie et enfin, nous conclurons par les perspectives de l'étude. Pour ce faire, nous commencerons par rappeler la problématique et les fondements théoriques, puis nous poursuivrons avec l'interprétation détaillée des résultats.

## **5.1. RAPPEL DE LA PROBLEMATIQUE ET DES DONNEES THEORIQUES.**

Il s'agit dans cette partie de notre étude de procéder au rappel des données problématiques d'une part et du cadre théorique convoqué d'autre part.

### **5.1.1. Rappel de la problématique**

La présente étude pose le problème de faible efficacité des pratiques pédagogiques classiques en enseignement/apprentissage de l'histoire dans les lycées d'enseignement secondaire général. En effet, les pratiques pédagogiques classiques dans l'enseignement/apprentissage en générale et dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire en particulier ont présenté leurs limites. Il s'agit des méthodes d'enseignement transmissives qui mettent en exergue l'enseignant et rendent l'apprenant simplement passif du processus d'apprentissage. Pourtant, l'adoption de l'APC comme approche pédagogique voudrait que l'apprenant prennent conscience de son apprentissage et en deviennent acteur. Ces méthodes classiques placent l'enseignant au centre du processus d'apprentissage en mettant l'apprenant sur le banc de touche. Au demeurant, les théories constructivistes (Piaget, 1964) et Lenoir (2004), montrent à suffisance le rôle important de l'apprenant dans le processus d'apprentissage et surtout le rôle de l'enseignant comme guide et facilitateur. Ce problème a donné naissance à la problématique suivante :

***Q.P : Quel est l'impact de l'intégration didactique des TIC sur les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire ?***

**Questions secondaires de l'étude.**

***O.B : Examiner l'impact de l'intégration didactique des TIC sur les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire.***

***H.G : L'intégration didactique des TIC impacte les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire.***

### **5.1.2. Rappel des données théoriques**

Notre étude s'appuie sur trois (03) théoriques notamment la théorie de l'intervention éducative (Lenoir, 2004), la théorie de l'étayage (Bruner, 1998), la théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1998). **La théorie de l'intervention éducative (Lenoir, 2004).** Selon Lenoir (2004), l'intervention éducative est un ensemble d'actions finalisées, posées par un formateur en vue de poursuivre dans un contexte de l'institution scolaire, les objectifs éducatifs socialement déterminés, en mettant en place les conditions les plus adéquates possibles pour favoriser la mise en œuvre par élève du processus d'apprentissage approprié. C'est un concept qui

met en exergue quatre modèles d'intervention à savoir le modèle d'auto-structuration de type traditionnel (pédagogie de la transmission), le modèle d'auto-structuration cognitive (pédagogie dite active, non directe, du tâtonnement empirique et du hasard), le modèle d'inter-structuration cognitive de type coactif (pédagogie de la découverte et du dévoilement) et le modèle d'inter-structuration cognitive (pédagogie interactive de la recherche).

**La théorie de l'étayage (Bruner, 1998)**, La théorie de l'étayage prend appui sur les travaux de Vygotsky. En effet, Vygotsky (1978) donne clairement à l'enseignant un rôle fondamental de guide, d'assistant, de modélisateur de l'apprentissage et pas seulement celui « d'aménageur de situations » où évolueraient les élèves. Pour comprendre le rapport entre développement et possibilité d'apprentissage, Vygotsky propose de distinguer deux niveaux de développement : le niveau de développement présent ou actuel (évalué par ce que l'enfant est capable de faire seul) et le niveau de développement potentiel ou proximal (évalué par ce que l'enfant est capable de faire avec l'aide d'un adulte ou d'un pair plus expérimenté). Selon, **la théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1998)**, La transposition didactique selon Chevallard est un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit (...) un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement. Le travail qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé transposition didactique. (1985/1991, p. 39).

## **5.2. INTERPRETATION DES RESULTATS.**

Il s'agit dans cette partie, de procéder à une interprétation des résultats. Parler d'interprétation c'est parler d'une confrontation entre le cadre théorique et le cadre empirique.

### **5.2.1. L'utilisation de l'ordinateur comme support de production influence les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire.**

Selon Beche (2013), les enseignants sont des canalisateurs dotés d'une autorité pédagogique faisant d'eux des garants de l'innovation qu'ils produisent. En effet, l'enseignement/apprentissage est perçu comme un synonyme d'une situation d'apprentissage. C'est une situation organisée par l'enseignant pour provoquer un apprentissage précis chez les élèves. En outre, l'enseignement/apprentissage met en exergue trois (03) composantes entre autres un contenu d'enseignement, des élèves qui n'ont pas toujours envie d'apprendre et un enseignant dont l'intention est d'instruire (Raynal et Rieunier, 2010). De ce point de vue, l'enseignant est celui qui organise les situations d'apprentissage. Il est celui qui est doté non seulement de l'autorité

pédagogique, mais aussi de l'autorité morale et juridique pour assurer ce rôle. Mais pour ce faire, ce dernier est porteur d'une grande responsabilité pédagogique. L'alinéa 1 de l'article 37, de la loi d'orientation de l'éducation précise qu'il est le principal garant de la qualité de l'éducation. Ce qui suppose que ce dernier doit user de tous les outils pour donner aux apprenants un savoir riche et varié. Pour cela, dans un contexte éducatif marqué par de nombreux défis infrastructurels, les TIC offrent notamment l'ordinateur donc un potentiel pédagogique indéniable. C'est d'ailleurs ce que pense l'Enseignant 7 : « L'ordinateur, aide, c'est même le premier outil, parce qu'avant il n'y avait pas les androïdes d'aujourd'hui là, donc on avait seulement les ordinateurs. Du coup, tout le monde était obligé d'utiliser l'ordinateur. Donc pour moi, oui ça aide pour l'enseignant et même pour l'élève et l'administration. »

À ce titre, l'apport des TIC dans l'éducation est perçu par certains enseignants, comme, un moyen pour assurer la régulation des pratiques éducatives. En effet, les TIC notamment l'utilisation de l'ordinateur permet aux enseignants d'exploiter de réguler leurs pratiques pédagogiques et de les diversifier. C'est un outil qui sert de support didactique aux enseignants dans leurs pratiques pédagogiques. À ce titre, l'Enseignant 1 interrogé déclare :

Oui oui, de mon point de vue, l'ordinateur est non seulement un matériel didactique c'est à dire un matériel didactique, mais aussi un outil sur lequel on peut stocker les cours, les documents, il me sert moi particulièrement à préparer mes cours, quand je dis préparer c'est qu'il m'aide à saisir mes cours, les harmoniser et les conserver. Ces avantages rendent l'enseignant plus efficace et plus professionnel. Il modernise l'enseignement et l'enseignant. En fait, l'usage de l'ordinateur par un enseignant le rend pédagogiquement efficace et a un rendement plus élevé. (*Enseignant.1*).

Selon cette déclaration de l'enseignant, il apparaît que l'utilisation de l'ordinateur apporte des effets positifs qui améliorent la pratique enseignante des enseignants en général, mais des enseignants d'histoire en particulier. Selon la théorie de l'Étayage de Bruner (1998), l'enseignant est un guide, un facilitateur qui par sa pratique doit aider et faciliter l'acquisition des savoirs par les apprenants. Ainsi, l'utilisation de l'ordinateur par les enseignants permet de planifier efficacement les séances de cours ou des devoirs. Dans son rôle d'Étayer, l'enseignant en utilisant

l'ordinateur varie sa pratique, l'enrichit. Cette idée est soutenue par la déclaration de l'enseignant 2 qui affirme :

L'ordinateur est pour moi un outil didactique qu'on peut utiliser pour dispenser un cours, pour faire des illustrations pendant le cours. Moi, parfois, je vais sur internet avec mon ordinateur, je télécharge de petites vidéos, des documentaires et des photos. Pendant le cours, j'illustre mon cours avec ces images, ça permet aux élèves de vite comprendre. Ça diminue les conflits cognitifs et réduit les mauvaises représentations chez les élèves. Parce que en enseignant les grandes figures de l'histoire du Cameroun, vous leurs montrez les photos que vous avez téléchargés et là ils voient effectivement de qui il s'agit. (*Enseignant.2*)

L'utilisation des ordinateurs offrent des possibilités d'élaboration des plannings électroniques. Chevallard (1998), dans sa théorie de la transposition didactique met en exergue l'apport de l'ordinateur dans le processus de transposition didactique interne. Il faut noter selon l'auteur que la transposition didactique permet de simplifier le savoir afin de le rendre plus assimilable par l'apprenant. En effet, le processus de transposition didactique selon Chevallard (1998), fait subir aux savoirs savants une série de transformations, les rendant aptes à devenir des objets d'enseignement dans ce sens, les outils TIC apparaissent donc comme des instruments et des espaces qui accompagnent l'enseignant dans ce processus assez complexe. Selon un des enseignants interrogés : « *Je sais qu'avec l'ordinateur, je prépare souvent mes cours, mes épreuves et je peux aussi aller en ligne faire des recherches. Donc avec cet outil, mes cours sont plus riches et diversifiés.* » (*Sujet6*)

L'ordinateur sert de support pour la mise sur pied des scénarios pédagogiques actifs visant à centrer l'apprentissage sur les apprenants. Selon Mbouillou (2019), l'ordinateur offre une facilité d'accès à l'enseignant. En outre, le développement professionnel des enseignements est indissociable du développement humain (Formosinho, Machado et Oliveira-Formosinho, 2010), ce qui signifie que le développement de l'enseignement, de l'éducation en général évolue avec la technologie et toutes les innovations sociales. C'est donc à ce titre que l'ordinateur est l'un des premiers outils TIC dont l'usage a été vulgarisé. Ainsi, il offre à l'enseignant tous les avantages pédagogiques qui améliorent sa pratique pédagogique. Pour un des enseignants, « l'ordinateur est

*incontournable pour l'enseignant moderne. Si non tu verras comment tu resteras en arrière. » (Enseignant.10).*

### **5.2.2. L'usage d'une plateforme d'apprentissage numérique comme espace d'interaction pédagogique impacte sur les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire.**

Du point de vue de Tsafack (2001), le but de l'enseignement n'est pas que transmettre un savoir, mais d'accompagner d'avantage le processus d'acquisition de ces connaissances transmises par l'apprenant. En ce sens, l'usage des TIC par l'enseignant constitue un moyen par lequel ce dernier accompagne et étaye les élèves dans leurs processus d'apprentissage (Bruner, 1998). C'est d'ailleurs la raison pour laquelle l'enseignement passe par un processus de facilitation des savoirs partant des savoirs savants pour des savoirs enseignés et savoirs acquis processus qui s'appelle transposition didactique (Chevallard (998). Certes apprendre c'est un processus qui se déroule dans la tête de l'apprenant, mais l'enseignant a son rôle à jouer dans ce processus dans ce sens qu'il doit motiver l'apprenant, il doit le booster et mettre à sa disposition la ressource nécessaire pour accompagner cet apprentissage, pour ce faire les TIC, principalement les plateformes d'apprentissage à distance offrent ces avantages. C'est donc dans ce sens que Gagné (1979), affirme que :

L'enseignant, en utilisant les plateformes d'interaction, donne accès à l'apprenant à des locuteurs natifs et à une richesse de ressources audiovisuelles et d'interaction. L'apprenant a ainsi accès à une communauté de pratique. Ainsi, L'enseignement c'est l'ensemble des influences, des événements sélectionnés, planifiés pour initier, activer et soutenir l'apprentissage chez l'humain. On dit que le but de l'enseignement est de promouvoir l'apprentissage. Le professeur enseigne, l'élève apprend, mais tout enseigné est enseignant et tout enseignant est un enseigné parce que celui qui enseigne aux autres s'instruit lui-même ; d'où les affirmations "Enseigner c'est apprendre deux fois" Joubert et qui cesse d'apprendre doit cesser d'enseigner. (Gagné, 1976, p.85)

Il est donc clair que l'enseignement est l'ensemble des interactions entre l'élève et l'enseignant. Les plateformes d'apprentissage offrent donc la possibilité à l'enseignant de suivre,

d'enseigner, de transmettre à distance les savoirs. L'usage de ces plateformes lui permet de diversifier sa pratique et de rendre ses élèves plus autonomes, plus actifs et plus indépendants. L'usage de ces plateformes par l'enseignant lui permet de se mettre en contact avec ses collègues pour un échange d'expériences et de ressources. Ces interactions lui permettent donc d'être plus efficace. L'enseignant 1 interrogé au sujet de l'apport de l'usage des plateformes à distance sur l'efficacité pédagogique de l'enseignant répond :

De mon avis, les plateformes numériques servent d'espaces d'interaction, d'échange d'expertise et d'expérience entre les collègues et échanges didactiques entre les enseignants et les apprenants. Je pense de mon point de vue que ces plateformes peuvent être une solution à l'absentéisme des enseignants, car ayant manqué un cours physique, tu peux interagir à distance avec tes élèves. *(Enseignant.1)*

Par ailleurs, selon Depover et Strebelle (1996) ; Isabelle, Lapointe, et Chiasson (2002), l'intégration pédagogique des outils numériques vise les pratiques éducatives, et renvoie aux usages des outils technologiques dans les pratiques de classe, pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage. Selon Legendre (1993), Hadley (1993), Parks (1994), Depover (1996) et Dias (1999, p.97) : « *l'intégration pédagogique des outils numériques est la mise à la disposition des élèves, de manière régulière, d'un environnement d'apprentissage adapté et très motivant, constitué en articulant de façon harmonieuse, les compétences technologiques, disciplinaires et pédagogiques.* ». Les plateformes numériques constituent un moyen efficace, pour stimuler la motivation des élèves pour l'apprentissage des contenus disciplinaires et ces plateformes, sont efficaces pour le soutien des élèves en difficultés même à distance. L'enseignant 3 interrogé sur la question va répondre en ces mots :

Vous savez, il y'a plusieurs catégories d'élèves. Parmi lesquelles nous avons les élèves actifs, les élèves réservés et les élèves timides. Les élèves timides peuvent passer une année scolaire entière sans dire un mot pendant un cours, pourtant ils ne sont pas bêtes, très souvent ils travaillent même très bien en classe pendant les évaluations, seulement ils sont frustrés par le regard de leurs camarades, de leurs amis. Mais lorsque vous appliquez

l'enseignement à distance avec ces élèves, ils sont très interactifs, très participatifs. Ils répondent aux questions dans le groupe. Je crois que les plateformes permettent de rendre aussi certains élèves actifs.

**(Enseignant 3).**

Il est ainsi perceptible que les plateformes éducatives sont utilisées pour l'accompagnement et le soutien des élèves aux besoins spéciaux. Aussi, l'usage de ces plateformes accroissent l'efficacité des enseignants en réduisant leur présence physique en salle de classe, en rendant l'élève plus autonome (Depover et Strebelle, 1996). C'est à ce titre que l'enseignant 2 affirme : « *On parle aujourd'hui du digital learning et du distance éducation learning, je crois de mon point de vue que les enseignants peuvent se servir de ces plateformes pour appliquer le distance learning et accroître leur efficacité surtout réduire leur présence physique dans les salles de classe.* »

**(Enseignant 2).** L'Enseignant 7 déclare quant à lui : « *Pour moi, je peux dire que oui, les plateformes sont des moyens, des canaux de distribution des enseignements numériques. Par ces plateformes, l'enseignant peut être physiquement absent, mais déposer là-bas un cours et pratiquer la classe inversée. Donc ces plateformes, leur usage nous rend efficaces.* » **(Enseignant 7).**

En outre, les outils numériques sont exploités dans le cadre éducatif, pour favoriser la communication entre les acteurs de l'éducation. Les Enseignants utilisent ces outils, pour favoriser la communication avec des élèves, des collègues enseignants et des parents d'élèves (Raby (2004). Certains enseignants exploitent ces outils pour favoriser la communication entre les élèves, dans le cadre du travail en équipe (Depover et Strebelle, 1996). Le développement des compétences du 21e siècle chez les élèves, est une des raisons d'usage pédagogique, du numérique par certains enseignants. Selon l'enseignant 4 interrogé, il apparaît que « *Elles constituent des moyens d'interaction, des moyens d'échange avec les élèves. Ce sont des ressources sur lesquelles on peut s'appuyer pour diversifier nos enseignements, pour faire participer tous les élèves, de ce fait, ces plateformes nous rendent, nous les enseignants, plus modernes et diversifiés.* » **(Enseignant 4).**

En somme, l'usage des outils numériques, notamment des plateformes d'apprentissage à distance améliore l'efficacité des enseignants en général et ceux d'histoire en particulier en ce sens qu'il constitue un moyen fiable pour favoriser la créativité des élèves. Ces plateformes sont efficaces pour le développement de la productivité et de l'esprit critique chez les élèves. Pour Lenoir (2004), l'usage de ces plateformes est un moyen pour améliorer la médiation cognitive chez l'élève. Pour Bruner (1998), c'est un moyen efficace par lequel l'enseignant passe pour appliquer son étayage en rendant l'apprenant autonome.

### 5.2.3. L'utilisation didactique d'internet impacte sur les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire.

En considérant le point de vue de Catinaud (2016), la pratique est liée à l'action, donc pas de pratique pas d'action ; La théorie de la pratique est généralement liée à une conception réaliste de l'action. C'est-à-dire, quel que soit le lien de la pratique à l'action envisagée, les différentes conceptions de la pratique supposent qu'il existe un niveau de réalité où les individus opèrent et réalisent des actions et que ces actions sont à leur niveau d'apparition des réalités indiscutables. La notion de pratique est théoriquement évaluée par sa capacité à rendre compte de ces actions. Ce qui signifie en outre que la pratique enseignante est mesurée dans la capacité de l'enseignant à effectuer les tâches d'enseignement, d'accompagnement pédagogique auquel il est assigné.

Pour y parvenir dans une éducation en pleine expansion, le milieu social met à sa disposition un certain nombre d'outils. Dans le système éducatif actuel, internet apparaît pour les enseignants comme un vaste répertoire dans lequel ils vont s'équiper. C'est donc dans cette optique qu'ils peuvent mieux améliorer leur efficacité et leurs contenus d'enseignement. Internet apparaît donc pour les enseignants en général et pour ceux d'histoire en particulier comme un espace dans lequel, ils puisent des ressources, des savoirs, ils trouvent également des communautés à partir desquelles ils peuvent s'appuyer pour des échanges qui entraînent un transfert de compétences (Wenger, 1990). Un enseignant d'histoire interrogé sur l'importance d'internet répond :

Internet est vraiment incontournable, vraiment incontournable pour les enseignants en général, et pour ceux d'histoire en particulier. Très souvent, les manuels que nous avons ne sont pas souvent complets dans leurs contenus, alors il faut aller sur internet pour enrichir ces cours-là. Alors internet aujourd'hui est un facteur, un maillon important pour l'efficacité de l'enseignant. (*Enseignant 2*)

Internet offre donc au regard de ces déclarations à l'enseignant d'histoire un avantage pour sa pratique. La pratique peut être, selon les cas, une forme d'action spécifique, un ensemble, une règle ou un principe générant des actions. L'enseignant en utilisant internet, peut enrichir sa pratique et la rendre plus efficace. Les TIC en général sont d'une grande importance. Internet en particulier est un véritable allié de l'enseignant d'histoire. Il propose à l'enseignant des contenus et des ressources qui rendent plus efficaces sa pratique. Internet de la vision de Chevallard (1998),

permet à l'enseignant d'histoire de mieux parfaire sa transposition didactique interne. Le processus de transposition selon Chevallard (1998), se présente en deux volets : la transposition didactique qui mène le savoir savant aux apprentissages des élèves dans un processus où le savoir se transforme en différents états : le savoir savant en savoir à enseigner par la transposition externe, puis le savoir à enseigner en savoir enseigné par la transposition interne. C'est donc dans cette logique que l'enseignant d'histoire utilise internet pour améliorer la qualité du savoir qu'il devra transmettre. Dans ce sens un des enseignants interrogés affirme : « *Internet aujourd'hui est la bibliothèque du monde. Donc pour moi particulièrement, il m'aide souvent dans mes recherches, dans mes travaux et aussi pour enrichir mes cours. Internet aide autant les enseignants que les élèves. C'est un espace de téléchargement et de recherche des contenus, des documents et des ressources pédagogiques pour tout enseignant de 21<sup>ème</sup> siècle.* » **(Enseignant.3)**. Un autre des enseignants confirme ce point de en déclarant :

Oui oui, bien sûr madame, internet est un vaste champ, un espace très vaste de ressource à l'infini. Tu peux aller sur internet aujourd'hui et avoir tout ce que tu veux comme information et comme ressource. Pour nous en éducation, surtout dans l'enseignement de l'histoire c'est encore plus important. Par-ce-que parfois, les informations que nous avions ont peut-être changés donc il faut aller vérifier sur internet avant d'aller enseigner. **(Enseignant 8)**.

L'utilisation d'internet par l'enseignant d'histoire modifie la relation pédagogique enseignant/élève et change le rapport au savoir (Devauchelle, 2012). Il permet entre autres le développement des compétences disciplinaires, mais aussi celui des compétences transversales chez l'enseignant. Un autre enseignant affirme :

Pour l'enseignant du 21<sup>ème</sup> siècle, internet est un répertoire riche en ressources et en documents. Pour nous enseignant d'histoire, presque toutes nos recherches, nos cours se font par des recherches sur internet. Si l'on veut respecter les textes qui parlent de l'encrage et de l'ouverture de nos élèves à l'extérieur, c'est à partir de nos contenus, des leçons qu'on peut le faire, mais pour ça, il faut aller sur internet. **(Enseignant.10)**

D'une manière générale, le point de vue de Klein (2013), permet de confirmer que l'utilisation d'internet par l'enseignant d'histoire non seulement renforce la motivation qu'il induit chez l'apprenant, mais a aussi d'autres effets : « *Au-delà de cet heureux effet, indirect, d'ordre psychologique, les technologies numériques, dans leurs usages pédagogiques, sont des outils à part entière d'apprentissage, modifient profondément les stratégies des élèves pour apprendre, et des professeurs pour faire apprendre* » (Klein, 2013, p. 8). En somme, l'usage des TIC, principalement d'internet dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire, ont un effet positif et les opportunités qu'ils offrent permettent à l'enseignant d'histoire d'être plus efficace dans sa pratique et d'induire ainsi de bonnes performances scolaires et compétences chez les élèves. Guichon (2012) confirme que : « *internet peut apporter une valeur ajoutée pour développer des compétences langagières* » (2012, p. 9). Internet est facile à utiliser et offre des documents authentiques à l'enseignant.

### **5.3 DISCUSSION DES RESULTATS**

Les technologies de l'information et de la communication représentent de manière générale une avancée technologique indéniable et importante pour les activités humaines. L'apport de ces outils dans le champ de l'éducation n'est plus à démontrer. Dans la présente étude, il a été question de montrer comment ces outils peuvent d'une manière ou d'une impacter sur l'efficacité pédagogique des enseignants d'histoire du Cameroun. Les résultats obtenus montrent clairement que l'usage des outils TIC dans les salles de classe apporte des avantages sur la pratique de l'enseignant. Ils ont des outils pour un gain de temps, une meilleure conservation des données en temps et en quantité. Pour le cas d'internet, il s'agit d'un répertoire qui facilite la didactisation par l'enseignant.

Dans ses travaux, Chevallard (1998), parle de transposition didactique. Alors, les résultats de cette recherche ont clairement démontré que l'utilisation d'internet par les enseignants d'histoires apporte des éléments complémentaires à un meilleur étayage de leur enseignement (Bruner (1998). Quant aux plateformes, il ressort que l'enseignant ne saurait fonctionner en vase clos. Il serait alors en marge du principe de base de l'éducation perçu par Durkheim (1928) comme étant un processus essentiellement collaboratif. Ainsi, les plateformes sont des outils par excellence pour la collaboration entre les enseignants, pour un partage de documents, d'expérience.

Il convient donc à présent de discuter les résultats obtenus dans cette étude. En effet, Pour ce qui est de l'impact de l'utilisation de l'ordinateur comme support de production sur les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire, il ressort d'après cette recherche que l'ordinateur présente un avantage comme support de production, mais aussi de conservation et de diffusion des enseignements. Certes, cette place de choix accordée à l'ordinateur témoigne des services que cet outil peut rendre à l'enseignant en facilitant sa pratique de classe et ses interactions avec ses pairs et les apprenants. Seulement, les travaux de nombreux auteurs mettent un accent particulier quant aux limites de l'usage de l'ordinateur comme outil de production, et comme support de diffusion des enseignements. C'est le cas de Béché (2013) qui dans ses travaux est parvenu aux résultats selon lesquels, l'utilisation de l'outil informatique nécessite à la base des compétences techniques et opérationnelles qui facilite la manipulation de ce dernier. Or, les résultats de notre étude n'ont pu mettre simplement l'accent que sur le rôle joué par cet ordinateur sur les pratiques professionnelles des enseignants en classe d'histoire, sans mettre un point d'honneur sur les usages, notamment la maîtrise des usages de ces outils.

Ainsi, l'une des limites de cette recherche en lien avec l'usage de l'ordinateur comme support et outil dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire au Cameroun, porte le biais de ne s'être pas suffisamment intéressé à la compétence technique des enseignants d'histoires. De savoirs si ces derniers savaient aux préalables utiliser cet outil pour en faire un outil de construction et élaboration des savoirs et surtout un outil de diffusion des savoirs. Car tant que support de diffusion, il faut avoir une maîtrise avancée de l'usage de l'ordinateur auquel cas, l'usage de cet outil serait un frein à son intégration pédagogique en classe d'histoire. Certes, l'étude s'est intéressée à la connaissance des outils TIC par les enseignants d'histoire, mais il aurait fallu mieux s'intéresser également à la maîtrise des usages. Cette limite de notre recherche nous pousse ainsi à la formuler la perspective d'une formation continue des enseignants à la maîtrise des usages des outils TIC par leurs pairs d'informatique.

Si selon Tsafack (2001), le but de l'enseignement n'est pas que transmettre un savoir, mais le but de l'enseignement est d'avantage d'accompagner le processus d'acquisition de ces connaissances transmises par l'apprenant. Il est donc clair que l'accompagnement mis sur pied par l'enseignant à travers l'usage de l'ordinateur soit appoint et puisse respecter tous les canaux requis. Il n'est pas question de demander à un enseignant de faire usage de l'ordinateur alors même que ce

dernier n'en n'a pas les compétences. D'après Raby, Boegner-Pagé, Charron, Gagnon et Bouchard (2013, p.22), l'utilisation pédagogique de l'ordinateur comme support réfère à une utilisation en classe avec des élèves pour enseigner ou par des élèves pour apprendre. En outre, la compétence pratique, la maîtrise des usages est essentielle (*Sujet 6(Ca--)*). Djeumeni (2011, p.82), va ainsi conclure en estimant que l'intégration n'est pas une simple introduction des ordinateurs comme c'est le cas dans certaines écoles. L'intégration des TIC dans les écoles prend aussi en compte les facteurs humains.

Pour ce qui est de l'impact des plateformes d'apprentissage sur l'efficacité pédagogique des enseignants. Les résultats confirment l'hypothèse selon laquelle ces espaces sont des espaces de travail collaboratif et interactif. Pour de nombreux auteurs, les plateformes facilitent la collaboration à travers le partage des documents entre les enseignants ce qui tend à uniformiser l'enseignement de l'histoire. Mais aussi, ces plateformes sont des espaces de partage et de diffusion du contenu aux apprenants. En effet, l'utilisation des plateformes d'apprentissage facilite le partage à distance ce qui permet à l'enseignant de gagner en temps. En cas d'absence, ce dernier peut pratiquer la classe inversée ou la classe avancée. Tous ces résultats montrent à suffisance que l'utilisation des plateformes à distance comme support de diffusion de enseignements ont un effet positif sur la pratique de classe des enseignants.

Pour le cas de recherche, l'on s'est orienté sur l'apport de ces outils et logiciels. Seulement, les réalités sociales du Cameroun n'ont pas été prise en compte dans cette analyse. En effet selon Karsenti et Ngamo (2013), il apparait que l'un des freins à la mise n'œuvre des usage sdes des TIC dans la salle de classe est la fracture numérique. En effet, tous les acteurs de la chaîne éducative n'ont pas toujours accès à ces outils. Le même constat est fait par Béché (2013) dans son étude qui montre à suffisance que l'accessibilité à ces ressources est une donnée importante pour la mise en œuvre et l'usage de cette ressource en situation de classe. Pour faire usage de ces outils, il faut que les acteurs puissent y avoir accès. Mais, cette inaccessibilité crée des distorsions et des irrégularités et même des inégalités (*Sujet 5, 6 (Ca--)*). Ainsi, il est important de prendre en compte tous les aspects d'accessibilité et de disponibilité des ressources avant de parler des usages ou des apports de ces outils en salle de classe.

Enfin, l'analyse des effets de l'usage d'internet sur l'efficacité pédagogique des enseignants montre que la ressource internet est captivante. Elle participe de la métacognition et de l'autonomie

dans la pratique de l'enseignant. L'utilisation d'Internet rend l'enseignant d'histoire plus ouvert. Ses contenus sont plus riches et diversifiés. Dans internet, l'enseignant trouve des ressources pour éclairer et démontrer ses enseignements. Il s'agit entre autres des ressources audios, des ressources vidéo, des ressources textes. En effet, l'intégration selon Moersch (2001), c'est l'utilisation d'outils technologiques pour identifier et résoudre des problèmes réels liés à un thème central ou à un concept dans un contexte d'apprentissage riche. Exemple : Internet pour rechercher de l'information sur un problème à résoudre, traitement de texte pour la production de documents en lien avec le problème à résoudre. Pour Sandholtz, Ringstaff et Dwyer (1997), intégration pédagogique renvoie à l'usage fréquent et pertinent de la technologie. Utilisation des technologies pour la gestion de classe. Intégration des ressources technologiques aux méthodes traditionnelles d'enseignement. Questionnement sur les effets de l'enseignement avec les TIC.

On peut ainsi percevoir que l'utilisation d'internet comme ressource didactique par l'enseignant d'histoire améliore ses pratiques de classes. Seulement, les mêmes griefs sont à évoquer pour le cas de cette hypothèse, il s'agit ainsi de l'accessibilité de la compétence de recherche. En effet, l'étude ne s'est pas appesantie sur la compétence de recherche. La recherche sur internet nécessite une compétence qui permet de mieux naviguer et surfer sur internet. Chaque enseignant avant d'avoir accès à internet doit avoir une connaissance théorique des plateformes dans lesquelles il ira faire ses recherches. La disposition d'un ordinateur ne suffit pas pour en faire un outil d'enseignement, il y'a aux préalables un certain nombre de compétence opérationnelles dont ne disposent pas toujours les enseignants. Dans ce sens, l'étude dans ses résultats s'est orientée vers l'apport de l'usage d'internet et les travaux des auteurs corroborent et confirment les hypothèses émises dans cette recherche.

#### **5.4. PERSPECTIVES DE L'ETUDE.**

Au terme de l'analyse, il est important de procéder à des ouvertures. Il est important de s'ouvrir à des perspectives qui portent en elles quelques suggestions. Pour ce faire, la présente étude présente en elle quelques manquements qui seront explorées dans les travaux futurs. Les perspectives de cette étude sont donc envisagées tant sur le plan théorique que sur le plan pratique.

##### **5.4.1. Sur le plan théorique.**

Sur le plan théorique, notre étude s'est appuyée sur trois théories. Il est donc important de comprendre qu'au-delà de ces théories, plusieurs autres théories pouvaient permettre d'étayer notre

étude. Parmi elles, on peut convoquer la théorie anthropologique du didactique de Chevallard (1998). Sur le plan théorique, la présente recherche sera guidée par trois principales (03) théories. La théorie Anthropologique de la didactique de Chevallard (1998), permet de mettre un accent sur les pratiques enseignantes telles que soulevées par Orange (2004). Par ailleurs, elle met l'accent sur la place de l'action, de la pratique dans l'acquisition des méthodes et la facilitation du processus enseignement/apprentissage. Selon Chevallard (1998), la théorie anthropologique du didactique permet de mettre l'accent sur l'importance de la pratique dans l'action humaine. Pour l'auteur, il est important à travers cette théorie de comprendre que les enseignants, peut mieux mettre exergue l'apport et la place des TIC dans les situations didactiques. Cette théorie nous aurait permis de mettre l'accent sur la régularité, la répétition dans l'usage pédagogique des TIC dans les apprentissages.

Au-delà de cette théorie de Chevallard, l'on aurait pu mettre encore en exergue la théorie des usages sociaux des TIC. L'appropriation des TIC dans cette approche met l'accent dans l'approche par les usages. Lacroix et al. (1992) par exemple définissent les usages comme « des modes d'utilisation se manifestant avec suffisamment de récurrence, sous la forme d'habitudes relativement intégrées dans la quotidienneté, pour être capable de se reproduire et éventuellement de résister en tant que pratiques spécifiques ou de s'imposer aux pratiques culturelles préexistantes » (1992, p. 244). Dans une acception proche, Docq et Daele (2001) définissent les usages « comme un ensemble de pratiques, une façon particulière d'utiliser quelque chose, un ensemble de règles partagées socialement par un groupe de référence et construites dans le temps ». Dans cette optique, « la période d'appropriation est finalement celle qui sépare deux périodes caractérisées chacune par la stabilité de leurs routines. Le processus d'appropriation prend fin lorsque des routines stabilisées incluant (l'outil) sont formées » (Houzé, 2001).

#### **5.4.2. Sur le plan pratique**

Desjardins (2005) s'intéresse aux besoins de formation d'une catégorie d'acteurs vivant un changement en milieu scolaire. Il développe un modèle d'appropriation d'une innovation en lien avec les compétences des enseignants selon leurs propres représentations pour expliciter la relation entre quatre catégories d'interactions (Sujet/objet technologique, Sujet/objet technologique/autre sujet-Sujet/objet technologique/objet d'information – Sujet/objet technologique/ outil cognitif) et les ordres de compétences qui sont : l'ordre technique ou l'apprentissage des opérations de base en informatique comme le fonctionnement de

l'ordinateur et des logiciels. L'ordre informationnel ou ce qui se rapporte à la capacité de rechercher l'information spécifique de façon variée à l'aide d'un moteur de recherche sur le Web. L'ordre social qui combine l'usage des outils de communication synchrone et asynchrone, pour interagir avec d'autres individus de façon éthique, sécuritaire et profitable. L'ordre épistémologique rattaché à la capacité d'utiliser les ordinateurs pour résoudre des problèmes, évaluer des idées ou dresser des analogies.

Le besoin de formation coordonnée des enseignants à l'utilisation pédagogique des TIC et l'absence de stratégies véritables pour indiquer aux acteurs les grandes orientations à suivre. Le manque d'initiatives de projet de formation des enseignants du secondaire aux pratiques pédagogiques en TIC et les horaires d'utilisation des ordinateurs peu convenables et contraignants, accès limité à Internet, le manque de logiciels, d'ordinateurs, d'électricité, des salles informatiques localisées à des endroits peu visibles ou difficiles d'accès. Le principe de récompense inexistant devant le caractère innovateur d'une performance d'enseignant et les possibilités de promotion limitées. Dans ce sens, l'auteur met l'accent sur les besoins de formation des enseignants. Il s'agit donc pour ces enseignants, de bénéficier d'une formation continue à l'usage des TIC ou encore des séminaires d'imprégnation à l'usage pédagogique des TIC.

Par ailleurs, L'étude du ROCARE a permis de mesurer le degré élevé de l'intérêt des différents acteurs de l'école pour l'usage des TIC comme outil d'approfondissement de l'apprentissage. Cette étude a permis de tester une approche pédagogique innovante d'intégration des TIC, dans un cadre où les contraintes sont multiples et complexes, mais aussi où la détermination des enseignants et l'implication effective des chefs d'établissement sont visibles. L'accent a été mis sur des stratégies portant sur un accompagnement compétent pour répondre autant que possible, à distance et en présentiel, aux besoins des enseignants. Les résultats ressortent comme principaux obstacles soulevés par les différents acteurs :

- Le manque d'une politique réelle d'intégration des TIC dans l'éducation, car la plupart des curricula ne les prend pas en compte ;
- Le manque de formation initiale et continue des enseignants en intégration et utilisation pédagogique des TIC ;
- L'insuffisance des équipements au regard des effectifs des élèves ;
- L'absence d'une politique incitative pour les écoles connectées ;

- Le manque d'une véritable politique de maintenance et de renouvellement des équipements dans certains établissements.
- L'accès aux ordinateurs difficile et payant dans certaines écoles, qui représente un plus à payer pour certains parents.

Le rapport du projet PANAF (2007- 2009) met en évidence plusieurs défis inhérents à l'utilisation des TIC dans l'établissement scolaire comme : la formation continue des enseignants et le matériel utilisé inadapté aux mutations technologiques; le manque d'accompagnement de l'utilisation des TIC par les responsables pédagogiques; le programme d'enseignement de l'informatique et les emplois du temps non révisés; l'accès aux TIC limité et la maintenance déficiente des ordinateurs, onduleurs et autres matériels informatiques. Pour Mbangwana et Ondoua (2006), l'intégration des TIC dans l'enseignement suppose leur utilisation effective comme matériel didactique, ressources dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. À cet effet, les TIC exigent de l'enseignant un minimum de compétences ; la mobilisation de différents types de ressources internes et externes (savoir, savoir-faire, savoir-être) en vue d'effectuer une tâche ou pour résoudre un problème de manière efficace et efficiente dans un contexte et une situation bien définie.

Il s'agit donc face à toutes ces difficultés de trouver des éléments de solutions afin d'améliorer l'accès, la disponibilité et la qualité des usages des TIC par les enseignants. Il s'agit donc de manière claire de former les enseignants à un bon usage des outils TIC. Dans les établissements scolaires, de mettre également à leur disposition des personnes ressources qui aident les enseignants à l'usage des outils TIC. Quant aux salles d'informatique disponibles dans les établissements scolaires, il faut rendre disponible les ordinateurs et les autres ressources afin que les enseignants puissent s'en servir pour leurs situations didactiques. Pour les chefs d'établissements, il s'agit d'assurer la bonne maintenance des outils disponibles. Morin (2010), affirmera ainsi qu'avant de pouvoir intégrer entièrement les TIC à sa pédagogie, l'enseignant doit savoir qu'il devra passer inévitablement par 06 (six) étapes fondamentales et indispensables : La connaissance technologique ; Les TIC pour la didactique ; Les TIC pour la prestation en classe ; Les TIC pour communiquer ; les TIC pour la collaboration et les TIC pour l'apprentissage/intégration.

### **5.4.3. Sur le plan didactique**

Perrenoud (1994), met l'accent sur la nécessité ardente de la formation des enseignants, pour pouvoir introduire les nouvelles technologies; démocratiser l'enseignement; différencier la pédagogie pour mieux lutter contre l'échec scolaire; rénover les contenus et les didactiques; développer les pédagogies actives, participatives, coopératives; ouvrir l'école sur la vie; partir du vécu des élèves; reconnaître la diversité des cultures; élargir le dialogue avec les parents, et favoriser leur participation à la vie de l'école. L'auteur mène donc son enquête auprès de 80 enseignants au moyen d'un questionnaire. Il ressort de cette étude que la faible utilisation des TIC par les enseignants est influencée essentiellement par l'insuffisance qualitative et quantitative de la formation.

Il est donc important de ce point de vue que l'accent soit sur l'utilisation didactique des ressources numériques. Il faut éduquer les masses et en particulier les enseignants et les élèves de sortir de l'usage basique des ressources numériques. Pour les enseignants il s'agit de comprendre et d'utiliser les TIC pour partager les contenus avec les apprenants, car les TIC ne sont utilisés en classe que lorsqu'ils servent simultanément à l'enseignant et à l'élève. Il s'agit ainsi sur le plan didactique d'offrir des formations et des séminaires aux enseignants d'histoire en particulier afin qu'ils sachent non seulement se servir des outils TIC, mais aussi qu'ils sachent reconnaître et distinguer la bonne information de la mauvaise. C'est d'ailleurs ce qui transparait des déclarations du sujet 9 qui déclare : *« Internet, oui, c'est important, c'est même incontournable, mais il faut faire attention avec la qualité des ressources qu'on va chercher là-bas. IL y'a des sites internet-là qui n'ont pas toujours des informations fiables. Donc, il faut faire très attention »*.

### **5.5. PROPOSITION D'UNE INGENIERIE POUR UN MEILLEUR USAGE DES RESSOURCES TIC EN CLASSE D'HISTOIRE**

Il s'agit au terme de cette recherche de mettre à la disposition de nos collègues enseignants d'histoire une notice qui saurait les aider à mieux utiliser, mais aussi à intégrer l'outil TIC en classe d'histoire. Il s'agit en outre à travers cette recherche non seulement de montrer que l'usage des outils TIC favorise les apprentissages, mais cet usage est également important pour les enseignants eux-mêmes.

## FICHE PÉDAGOGIQUE D'UNE LEÇON SELON L'APC AVEC UTILISATION DES TICs

**ÉTABLISSEMENT** : lycée de biyem-assi

**FAMILLE DE SITUATIONS** : La violation des droits

**CLASSE** : 4<sup>e</sup>

**CATÉGORIE D'ACTIONS (COMPÉTENCE)** : l'éducation aux droits, protection et promotion des droits

**Sous cycle**

**Orientation**

**EFFECTIF TOTAL** : 65

**MODULE N°1** : l'esclave et la traite négrière

**GARÇONS** :30

**CHAPITRE N°1** : l'esclavage

**FILLES** : 35

**LEÇON N°1** : l'esclavage en Afrique : cas du Cameroun

**DURÉE** : 2h

**NOM DE L'ENSEIGNANT** : NTOUBE NGANDO

**NOTIONS** : esclavage

**PRÉREQUIS/RAPPEL DE LA DERNIÈRE LEÇON** : que faut-il faire lorsque vos droits ne sont pas respectés ?

### JUSTIFICATION DE LA LEÇON

**Exemple de situation** : le travail des enfants

**Exemple d'action** : dénoncer les abus

**Formulation de la justification** : cette leçon va permettre aux apprenants de se défendre face aux abus, de s'affirmer et de s'attacher aux libertés fondamentales



Séquences didactiques	Ressources internes			Ressources externes	Activités d'enseignement/apprentissage	Évaluation Formative	Durée
	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être				
Introduction	Esclavage	Pouvoir identifier un droit violé	Discernement Vigilance	- Ressources TICs (Ordinateur, tablette, internet, vidéos projecteur, plateforme d'apprentissage numériques) -Support(document)	L'enseignant propose à travers une vidéo projection des images numériques des esclaves aux élèves. Les élèves observent et analysent les documents numériques présentés. Il pose ensuite des questions en rapport avec la vidéo projeté et les élèves répondent	Que voyez-vous à l'image ? Que représente cette image ? Qu'est-ce que l'esclavage ? Qu'est-ce qu'un esclave ?	15min
Résumé : l'esclavage est l'état de quelqu'un soumis à la servitude. Un esclave est alors une personne soumise aux travaux forcés sans rémunération.							
I-L 'esclavage en Afrique	Les raisons de l'esclavage en Afrique  Les manifestations de l'esclavage en Afrique	Situer dans le temps l'origine de l'esclavage en Afrique  Identifier les causes et les manifestations de l'esclavage en Afrique	Esprit d'équipe  Sens de la mémoire	Frise chronologique  Images numériques  Vidéo  Texte(support)	Lecture et analyse des documents numériques  Débat: faut-il faire travailler les gens sans leur accord?	Citer deux raisons de l'esclavage en Afrique  Quelles sont les manifestations de l'esclavage	35min
Résumé : les origines de l'esclavage en Afrique et au Cameroun sont :  <ul style="list-style-type: none"> <li>- La découverte de l'Amérique</li> <li>- Les captifs de guerre et les événements</li> <li>- Les mises en gage : il s'agit des hommes qui ne pouvaient pas payer leur</li> </ul>							

L'esclavage se manifeste par des guerres, les captures et les enlèvements des individus, la vente et les échanges des individus avec les produits européens.							
II- l'esclavage au Cameroun	Les formes d'esclavage au Cameroun  Les manifestations	Identifier les formes et les manifestations de l'esclavage au Cameroun	Empathie	Texte Image Ordinateur Carte du Cameroun Vidéo	Lecture et analyse des documents /questions réponses Observe la carte pour localiser les zones de manifestation de l'esclavage	Citer deux formes d'esclavage rencontrées au Cameroun	35min
<p>Résumé : l'esclavage au Cameroun était déjà pratiqué par les chefs locaux sous diverses formes avant l'arrivée des européens. Ainsi :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Au nord-Cameroun : on distinguait les esclaves de case qui servaient dans les maisons de leurs maitres et les esclaves de la cours utilisés comme domestique, soldats et concubine du lamido.</li> <li>- Dans les grassfield à l'ouest : l'esclavage s'est manifesté par des services obligatoires au bénéfice du chef, l'utilisation des femmes comme articles d'échange et enfin de péonage.</li> <li>- En zone forestière : on avait le péonage ou l'esclave était utilisé pour les travaux champêtres. On avait aussi l'esclavage domestique.</li> </ul>							
Conclusion :	Esclavage, esclave, commerce	Construire un résumé	Attention  Curiosité	Mémoire de l'élève	L'enseignant pose une question aux élèves afin de construire le résumé	L'esclave, malgré sa condition pouvait-il mener une vie relativement ordinaire ?	15min
Résumé : le Cameroun a connu l'esclavage comme de nombreux pays d'Afrique. L'esclave d'Afrique pouvait mener une vie relativement ordinaire parce que parfois considéré comme un membre de la famille.							
Évaluation Finale : Citer deux raisons de l'esclave en Afrique							
<b>Devoir à faire à la maison :</b>							

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

Au terme de notre étude qui a porté sur intégration didactique des tic et pratique pédagogique des enseignants en classe d'histoire : cas du lycée de Biyem-assi Yaoundé, l'étude a posé le problème de faible efficacité des pratiques pédagogiques classiques dans enseignement/apprentissage de l'histoire dans les lycées d'enseignement secondaire général. Il en ressort de cette étude que les Technologies de l'Information et de la Communication sont aujourd'hui incontournables dans le champ de l'éducation. Leur intégration en éducation a connu une accélération en 2019 avec l'apparition de la pandémie Covid 19 qui a obligé les systèmes éducatifs à revoir leurs actions.

Le potentiel pédagogique des technologies de l'information et de la communication n'est plus à démontrer. Dans un contexte marqué par des transitions pédagogiques et didactiques, ces ressources apparaissent comme des mesures palliatives aux nombreux défis que connaît l'éducation. L'intégration des TIC dans l'éducation revêt somme toute, une grande portée tant pour les enseignants que pour les apprenants. Il apparaît donc que l'utilisation des TIC par les enseignants impacte tant leurs pratiques que la qualité de contenus qu'ils offrent. L'objectif poursuivi par cette étude est d'examiner l'impact de l'intégration pédagogique des TIC sur les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire.

L'hypothèse de recherche de cette étude est que l'intégration didactique des TIC impacte les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire. L'hypothèse de l'étude a ainsi donné lieu à trois hypothèses de recherche : HP.1 : L'utilisation de l'ordinateur comme support de production influence les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire. HP.2 : L'usage d'une plateforme d'apprentissage numérique comme espace d'interaction pédagogique impacte sur les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire. HP.3 : l'utilisation pédagogique d'internet impacte sur les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire. Pour atteindre cet objectif et vérifier ces hypothèses, l'étude a opté pour une démarche de recherche qualitative. La méthode de collecte des données s'est faite par des entretiens directifs semi-dirigés auprès d'un échantillon de dix enseignants d'histoire triés par un échantillonnage à choix raisonné. L'analyse des données quant à elle s'est faite par une analyse thématique de contenus.

Les résultats de l'étude révèlent que les TIC d'une manière générale apportent un avantage pédagogique à la pratique pédagogique des enseignants d'histoire. Ces outils offrent à ce dernier des possibilités de construire des enseignements plus riches, plus diversifiés et plus illustrés. En outre, ces outils permettent d'améliorer sa pratique en la diversifiant. Les élèves sont donc plus

autonomes et actifs. Les théories de l'étayage de Bruner (1998) et Chevallard (1998), confirment ces résultats. Par ailleurs, les enseignants sont des canaliseurs dotés d'une autorité pédagogique faisant d'eux des garants de l'innovation qu'ils produisent. Les enseignants constituent respectivement un facteur d'accroissement et un facilitateur d'amélioration. L'innovation doit passer par les enseignants car ces derniers constituent une catégorie d'acteurs clés de l'intégration pédagogique des TIC. L'enseignant est donc considéré ici comme le moteur et l'élément instigateur de cette innovation techno pédagogique.

À l'évidence, la légitimité de l'action pédagogique que possède l'enseignant, fait de lui l'un des facteurs importants qui favorisent l'usage des TIC à des fins d'enseignement et d'apprentissage. Il est alors indispensable de concentrer les actions autour des enseignants en les amenant à modifier leurs représentations et attitudes, en les encourageant à embrasser une attitude propice à l'innovation et en les aidant à maîtriser l'outil informatique et à l'utiliser efficacement et effectivement dans leurs activités.

**REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

## Documents officiels

Arrêté N°263/14/MINESEC/IGE du 14 août 2014 portant définition des programmes d'études des classes de 6<sup>e</sup>/5<sup>e</sup> et Form I/Form II

Camerounais, E. (1998). *Loi d'Orientation de l'Éducation n° 98/004 du 14 avril 1998*. Yaoundé. Programme d'étude des classes de Terminale en Histoire, MINESEC/IGE/ IP-SH AOUT 2019.

## Ouvrages

Altet, Marguerite (1997). *Les Pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Presses universitaires de France. Aubé, M., David, R., & de la Chevrotière, P. (2004). *Le Monde de Darwin : un dispositif exploitant les TIC pour favoriser le transfert des apprentissages. Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*. Presses de l'Université Laval.

Brugvin, M. (2005). *Formations ouvertes et à distance : développer les compétences à l'autoformation*. Editions L'Harmattan.

Chaptal, A. (2003). *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire : analyse critique des approches française et américaine*. L'Harmattan.

## Articles

Aktouf, (1987). Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec p. 55.

Amadiou, F., Tricot, A., & Mariné, C. (2010). Interaction between prior knowledge and concept-map structure on hypertext comprehension, coherence of reading orders and disorientation. *Interacting with Computers*, 22(2), 88–97.

Assagaye, Agaissa. (2016). Transmission et Technologies. *Revue transdisciplinaire*. 1(3), 5-92.

Assagaye, Agaissa. (2016). Transmission et Technologies. *Revue transdisciplinaire*. 1(3), 5-92.

Barbier, M.-L., Piolat, A., & Roussey, J.-Y. (1998). Effet du traitement de texte et des correcteurs sur la maîtrise de l'orthographe et la grammaire en langue seconde. *Revue Française de Pédagogie*, 122, 83-98.

- Barry, A. (2011). Les TIC dans la formation des enseignants en Afrique. Dans T. Karsenti, S. Collinet T. Harper-Merrett(dir.), *Intégration pédagogique des TIC : Succès et défis de 100 écoles africaines* (p.11-17). Ottawa, ON : IDRC.
- Béché, E. (2010). Le détournement d'une innovation par les apprenants camerounais. Pour une approche globale et participative de l'intégration scolaire des TIC. *ESSACHESS, Innovation et communication dans le contexte de la mondialisation*, 3(5), 139-150
- Beckers, J., & Leroy, C. (2011). Quand un enseignant débutant se regarde enseigner. Description d'un dispositif mis en place dans le cadre d'un cours de didactique spéciale en psychologie et sciences de l'éducation. *Puzzle - Recherche en didactique*, 29, 29-37.
- Bruner, J. S. (1998). *Child's talk : Learning to use language*. New York, NY : Norton.
- Chevallard, Y. (1996). La fonction professorale : esquisse d'un modèle didactique. Actes de la VIIIe Ecole d'été de didactique des mathématiques, pp. 83-122.
- Chevallard, Y. (1998). Actes de l'U.E. de La Rochelle. Analyse des pratiques enseignantes et Didactiques des mathématiques : l'approche anthropologique. IREM de Clermont-Ferrand : Edition coordonnée par Robert Noirfalise.
- Chevallard, y. (1998). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigner. La pensée sauvage*.
- Coen, Pierre François. (2011). Apport des technologies pour l'apprentissages : entre miracle et mirage. S. Béochoat-Heer et B. Wentzel (Eds.). *Génération connectée : Quels enjeux pour l'école ?* 91-108.
- Coen, Pierre François. (2011). Apport des technologies pour l'apprentissages : entre miracle et mirage. S. Béochoat-Heer et B. Wentzel (Eds.). *Génération connectée : Quels enjeux pour l'école ?* 91-108.
- De Cara, B. (2008). Les aides à l'apprentissage de la lecture chez l'enfant : Quels paradigmes pour quels résultats ? *Sciences*, 100, 2860–2865.
- Djeumeni, Tchamabe M. (2011). Les Ressources numériques et la formation didactique des enseignants francophones. Le cas du projet Panaf. Sciences et technologies de l'information

et de la communication en milieu éducatif : Analyse de pratiques et enjeux didactiques. Oct 2011, Patras, Grèce. pp.187195.

Djeumeni, Tchamabe, M. (2011). L'impact des TICs sur les apprentissages scolaires des jeunes filles en Afrique : les cas des Centres de Ressources Multimedia de deux Lycées publics du Cameroun. Res@ TICE, Université de Limoges.

FonkengEpah, G. et Chaffi, C. I. (2012). *Précis de méthodologie pour étudiants et chercheurs en sciences sociales/sciences humaines*. Yaoundé : inédit.

Fonkeng, G. E., Chaffi, C. I et Bomda, J. (2014). *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales*. Yaoundé : graphicam.

Fonkoua, P. (2006). Approche conceptuelle de la "Ticelogie" ou Science de l'intégration des TIC dans la formation des formateurs. Dans P. Fonkoua (dir.). *Intégration des TIC dans le processus enseignement-apprentissage au Cameroun* (p. 223-234). Yaoundé : Terroirs.

Fonkoua, P. (2009). Les TIC pour les enseignants d'aujourd'hui et de demain. Dans T. Karsenti (dir.). *Intégration pédagogique des TIC en Afrique : Stratégies d'action et pistes de réflexion* (13-20). Ottawa : CRDI.

Fouda. M. (2009). L'intégration de l'informatique dans l'enseignement secondaire au Cameroun.

Grawitz (2004). *Lexique des sciences sociales* 8è ed. Paris: Dalloz. p. 326.

Jonnaert, Ph. et Vander Borght, C. (1999). Créer les conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation didactique des enseignants. 1ère édition, 2ème édition (2009). Bruxelles : De Boeck Université.

Karsenti, T. (2006). Comment favoriser la réussite des étudiants d'Afrique dans les formations ouvertes et à distance (foad) : principes pédagogiques. TICE et développement, 0b. [En ligne] <http://www.revuetice.info/document.php?id=696>.

Karsenti, T. et Larose, F. (dir) (2005). *L'Intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant. Recherches et pratiques*. Sainte-Foye : Presses de l'Université du Québec.

Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. (2006). *Recherche en éducation : Etapes et approches*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, faculté des sciences de l'éducation : Edition du CRP.

- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L., Larose, F. et Thibert, G. (2001). TIC : Impact sur la motivation et les attitudes des apprenants. In T. Karsenti et F. Larose (dir.), *Les TIC... Au coeur des pédagogies universitaires* (pp. 209-244). Québec, QC : Presses de l'Université. Larousse (2011). *Dictionnaire encyclopédique*. p.128.
- Kassenti, T., Savoie Zajc, L. (2006). *Recherche en éducation : Etapes et approches*. Université de Sherbrooke, Faculté des sciences de l'éducation : Edition du CRP.
- Le Borgne, P., Lecas, J. F., Fallot, J. P., & L'enfant, A. (2005). Usages des technologies par les élèves professeurs : analyse à partir de questionnaires. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2, 3.
- LeBoterf, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec les compétences* (5ème ed). Paris : Cedex.
- Legendre, M. (1998). Transformer les savoirs pour les rendre accessibles aux élèves. *Vie pédagogique*, 108, pp.35-38.
- Legendre, R (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>ème</sup>ed) montréal. Guérin
- Lenoir, Y. (2006). L'analyse des pratiques d'enseignement : cadre conceptuel et dispositif de recherche. *Séminaire, université de genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*, école doctorale sciences de l'éducation.
- Lenoir, y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 12, n° 1, (9-29). Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/1017474ar>
- Marcel Lebrun (2005). Quand les technologies propulsent la pédagogie de l'apprentissage et la formation pédagogique des enseignants. In *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, ATIEF.
- Marcel Lebrun (2007). Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : quelle place pour les TIC dans l'éducation ? In *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, ATIEF.
- Marcel Lebrun (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. In *Sciences et*

Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, ATIEF, pp.18-20.

Mastafi, Mohammed. (2020). Rôles et impacts des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire : perceptions des enseignants du secondaire. *Formation et profession*. 28(2), 60-73.

Mastafi, Mohammed. (2020). Rôles et impacts des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire : perceptions des enseignants du secondaire. *Formation et profession*. 28(2), 60-73.

Tchombe, M. (2006). Integration of ICTs in education in Cameroon. Dans P. Fonkoua (dir.). *Intégration des TIC dans le processus enseignement-apprentissage au Cameroun Yaoundé : Terroirs*. pp.11-53.

Tsafack, G. (2004). *Méthodologie générale de recherche en éducation*. Yaoundé : CUSEAC.

Tsafak, G. (1969). *Expérimentation des programmes et plans d'expériences en éducation*.

### **Thèses/Mémoires**

Boéchat-Heer, S. (2009). *L'adaptation des enseignants aux usages des MITIC. Sentiment d'auto-efficacité, formation et pratiques en classe* (Thèse de doctorat). Université de Fribourg, Fribourg.

Djeumeni, Tchamabe M. (2010). Les pratiques pédagogiques des enseignants avec les TIC au Cameroun entre politiques publiques et dispositifs technopédagogiques ; compétences des enseignants et compétences des apprenants ; pratiques publiques et pratiques privées. (Thèse de doctorat) Université Rene Descartes - Paris V.

Ebo'o, N. (2020). Méthodes d'enseignement médiatisé et construction des compétences autour des notions en géographie : cas des dérèglements climatiques en classe de 6ème. UY1/FSE.

Ekoto, A. (2017). Pratiques cartographiques et raisonnement géographique des élèves en classe de troisième dans le sous-système francophone : étude menée au lycée de Ngoumou. UY1/FSE.

FofeFouokeng, A.,H. (2021).Usage de l'environnement numérique par les élèves de première littéraire et développement de compétences en programmation web. UY1/FSE.

Ngono,O.M. (2015-2016). *Stratégies d'enseignement de la lecture et construction des compétences transversales chez les élèves du niveau ii de l'école primaire*. Uy1/fse.

Tchana, P. (2019). L'environnement numérique et amélioration de l'apprentissage des variables en algorithme par les élèves de la classe de première : étude menée au lycée de Boumnyebel. UY1/FSE.

Thibeault, E.N. (2015). Accès pratique et usages des technologies de l'information et de la communication en éducation au sein de l'espace francophone (thèse de doctorat).

**ANNEXES**

**Tableau 1 : Typologie des Logiciels**

<b>Fonctions pédagogiques</b>	<b>Types d'outils</b>	<b>Théories</b>	<b>Taches</b>	<b>Connaissances</b>
Présenter des informations	Tutoriel	Cognitivism	Lire	Présentation ordonnée
Dispenser des exercices	Exercice répétés	Behaviorisme	Faire des exercices	Association
Véritablement enseigner	Tuteurs intelligents	Cognitivism	Dialoguer	Représentations
Capter l'attention et la motivation des élèves	Jeux éducatifs	Behaviorisme	Jouer	
Fournir un espace d'exploration	Hypermédi	Cognitivism/ constructivism	Explorer	Présentation en accès libre
Fournir un environnement pour la découverte des lois naturelles	Simulateurs	Constructivism/cognition située	Manipuler/observer	Modélisation
Fournir un environnement pour la découverte des domaines abstraits	Micro monde	Constructivism	Construire	Matérialisation
Fournir un espace d'échange entre les élèves.	Apprentissage collaboratif	Cognition située	Discuter	Construction de l'élève.

*Source:* Devrie (2001).

**Tableau 2 : Grille d'analyse**

THEMES	Co des	Sous thèmes	Codes	Analyse et appréciation			
				(0)	(+)	(-)	(+ou-)
Maitrise des outils TIC utilisés en classe d'histoire	A	Connaissance de la typologie des ressources TIC	(Aa)				
		Outils TIC les plus utilisés dans les situations de classe	(Ab)				
Utilisation de l'ordinateur et impact sur les pratiques pédagogiques des enseignants	B	L'ordinateur comme support didactique et son impact sur l'efficacité des enseignants	(Ba)				
		L'ordinateur comme ressource didactique et son impact sur l'efficacité des enseignants	(Bb)				
Usage des plateformes d'apprentissage numérique comme espace d'interaction pédagogique et impact sur les pratiques pédagogiques des enseignants	C	Impact des plateformes d'apprentissage comme moyen sur l'efficacité pédagogique des enseignants	(Ca)				
		Impact des plateformes d'apprentissage comme espace d'interaction sur l'efficacité pédagogique des enseignants	(Cb)				
Apport de l'utilisation pédagogique d'internet sur les pratiques pédagogiques des enseignants	D	Internet comme un support pédagogique et son influence sur l'efficacité pédagogique des enseignants	(Da)				
		Internet comme espace de recherche de contenus didactique et son impact sur l'efficacité pédagogique des enseignants.	(Db)				

## VERBATIM DES ENSEIGNANTS

Tableau 3 : avis des participants sur le sous-thème 1 : la typologie des outils TIC (Aa)

Sous-Thèmes 1 :	Verbatim
	<p>Merci madame de me donner la parole, en effet, pour moi, les technologies de l'information et de la communication sont présentes dans tous les domaines de la vie aujourd'hui et l'éducation n'est pas en reste. Des petites connaissances que j'ai de l'informatique je sais qu'on a les outils matériels et les outils logiciels. Donc les TIC se subdivise en ces deux grands groupes. <b>(Sujet 1)</b></p>
	<p>Merci madame, les TIC sont entré dans le champ de l'éducation depuis un bon bout de temps. Même chez nous dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire, on nous recommande d'utiliser les TIC. Je sais que les TIC ont un côté matériel, un coté logiciel, mais aussi un ensemble d'outils numériques, les photos et les vidéos. <b>(Sujet 2)</b></p>
	<p>De mon point de vue, ce que je sais des TIC c'est qu'aujourd'hui, sont devenus non seulement des outils par excellence pour enseigner, mais aussi des ressources didactiques et des ressources qui peuvent aider les élèves à apprendre seuls. <b>(Sujet 3)</b></p>
	<p>Merci collègue, je tiens d'abord à vous féliciter pour vos études, car un enseignant ne doit pas seulement se cantonner sur son travail d'enseignant, il doit s'ouvrir de nouveaux horizons. Bon, pour ce qui est de ma connaissance des outils TIC, je sais c'est un ensemble de technologies d'ordre matériel et d'ordre logiciel et à coté on a aussi des documents numériques qui peuvent être utiliser dans l'enseignement. <b>(Sujet 4)</b></p>
	<p>Moi, je vais juste dire que ce sont des technologies qu'on utilise au quotidien, ils ont un côté matériel, qu'on peut toucher et voir et un côté logiciel. <b>(Sujet 5)</b></p>
	<p>Les TIC sont des technologies que l'on utilise et côtoie au quotidien. Ils sont aujourd'hui présents dans presque tous les domaines de la vie et du quotidien. En éducation, ces technologies ont révolutionné l'enseignement/apprentissage. Car aujourd'hui, l'enseignant est moins contraint du fait de la disponibilité de ces outils. Un enseignant qui aujourd'hui n'utilisent pas les TIC est un analphabète technologique. <b>(Sujet 6)</b></p>
	<p>Tous les enseignants en général de toutes les disciplines aujourd'hui savent que les TIC sont des outils d'une importance capitale pour leur travail. Pour moi, ce sont des outils</p>

	<p>technologiques qui aident l'enseignant autant que l'élève. A l'intérieur de ces outils vous avez donc d'une part des outils matériels et d'autres part des outils numériques, et logiciels. <b>(Sujet 7)</b></p>
	<p>Merci madame, déjà TIC c'est technologie de l'information et de la communication, donc je sais que ce sont des outils, qui, sont humm indispensables à l'homme du 21 e siècle. Car comme on le dit, l'alphabet du 21 eme siècle c'est celui qui ne sait pas utiliser les outils TIC. <b>(Sujet 8)</b></p>
	<p>Merci madame, bonjour, de mon avis, les TIC c'est juste de l'informatique adapté aux différents domaines de la vie. En éducation je sais qu'on parle de TICE. Ces technologies aident non seulement l'enseignant, mais aussi. <b>(Sujet 9)</b></p>
	<p>Bon, madame, nous sommes tous d'accord qu'aujourd'hui, il n'y a pas de vie sans les TIC. Aujourd'hui on parle de digitalisation. <b>(Sujet 10)</b></p>

**Sources : Enquête de terrain Mars 2023**

**Tableau 4 : avis des participants sur le sous-thème 2 : outils TIC les plus utilisés dans les situations de classe (Ab)**

Sous-Thèmes 2 :	Verbatim
	<p>Les outils TIC sont aujourd'hui obligatoire pour les situations de classes. Je peux dire madame que les TIC aujourd'hui permettent à l'enseignant mais aussi à l'apprenant d'aller à la quête du savoir. Pour moi, les TIC mettent ensemble les enseignants et les élèves autour du savoir. <b>(Sujet 1)</b></p>
	<p>Bon, madame dans une situation de classe, pour moi, les TIC occupent la même place qu'un livre, qu'un tableau, aller sur internet permet par exemple aux enseignants et aux élèves d'enrichir leurs savoirs. Entant qu'enseignant d'histoire, nous savons que l'histoire est une discipline qui évolue chaque jour. Du coup, notre contexte ne nous offre pas suffisamment de documentation, alors les TIC nous offrent une mesure palliative, des outils palliatifs pour enseigner et pour apprendre. <b>(Sujet 2)</b></p>

Les outils TIC peuvent avoir plusieurs usages de mon point de vue. Pour l'enseignant, il peut nous aider à préparer nos cours, faire des recherches pour enrichir nos contenus surtout que nous n'avons pas suffisamment de documents ici dans nos écoles. Ces outils, nous aident à partager avec non seulement les collègues, mais aussi nos élèves. **(Sujet 3)**

Pour moi, Madame, ces outils nous aident à échanger avec nos élèves. Parfois, nous leur donnons des devoirs à faire à la maison et ces outils les aident dans leur recherche. Nous-mêmes les enseignants, nous utilisons ces outils pour nos cours, pour garder nos documents etc. **(Sujet 4)**

Dans une situation de classe, on peut utiliser les TIC pour enseigner, pour mieux expliquer un cours aux enfants. Parmi les outils à ma disposition, j'utilise comme tout le monde internet, les réseaux sociaux pour échanger avec mes élèves et mes collègues et comme support, j'utilise le téléphone, mon ordinateur portable. Parfois j'utilise les ordinateurs du lycée. **(Sujet 5)**

Bon, pour moi, leurs usages sont multiformes, dans une situation de classe, je peux utiliser les TIC pour étayer ma leçon, seulement il faut tout le dispositif qui va avec. Si je fais un cours sur les grandes figures historiques au Cameroun, je peux aller sur internet chercher les photos de ces personnages et venir montrer aux élèves en classe. **(Sujet 6)**

De mon point de vue, les TIC aident à élaborer des supports de cours. Des leçons. Non seulement on peut élaborer des supports, mais aussi nous pouvons interagir avec les élèves. **(Sujet 7)**

*Pour moi Madame, les outils TIC sont susceptible de nous aider pendant nos situations de classe. Mais parmi ces outils, j'utilise plus l'ordinateur, mon téléphone, je vais sur internet pour parfois faire des recherches. Aussi on utilise les plateformes d'échange pour collaborer ou échanger entre collègue comme WhatsApp.* **(Sujet 8)**

*Moi, j'utilise internet, tout enseignant ici, va vous dire que le référentiel par excellence c'est internet. Tout le monde va sur internet, c'est mon cas. Pour cela, j'utilise parfois mon téléphone et mon ordinateur. Mais ces outils me servent aussi pour garder conserver mes cours et mes documents.* **(Sujet 9)**

*Collègue, vous avez fait le stage ici avec nous, vous savez qu'aujourd'hui, on nous recommande d'utiliser les TIC, de rendre les élèves autonomes et indépendant. Donc, j'utilise internet, des ordinateurs et parfois la tablette. Ces outils sont aussi indispensables dans la salle de classe. (Sujet 10)*

**Sources : Enquête de terrain Mars 2023.**

**Présentation des résultats du thème 2 : L'ordinateur comme support de production et impact sur l'efficacité pédagogique des enseignants (B).**

**Tableau 5 : avis des participants sur le sous-thème 1 : L'ordinateur comme support didactique et son impact sur l'efficacité des enseignants (Ba)**

Sous-Thèmes 1 :	Verbatim
	<p><i>Ouioui, de mon point de vue, l'ordinateur est non seulement une didactique c'est à dire un matériel didactique, mais il est aussi l'outil sur lequel on peut stocker les cours, les documents, il me sert moi particulièrement à préparer mes cours, quand je dis préparer c'est qu'il m'aide à saisir mes cours, les harmonier et les conserver. Ces avantages rendent l'enseignant plus efficace et plus professionnel. Il modernise l'enseignement et l'enseignant. En fait, l'usage de l'ordinateur par un enseignant le rend pédagogiquement efficace et a un rendement plus élevé. (Sujet 1)</i></p>
	<p><i>L'ordinateur est pour moi un outil didactique qu'on peut utiliser pour dispenser un cours, pour faire des illustrations pendant le cours. Moi, parfois, je vais sur internet avec mon ordinateur, je télécharge de petites vidéos, des documentaires et des photos ? Pendant le cours, j'illustre mon cours avec ces images, ça permet aux élèves de vite comprendre. Ça diminue les conflits cognitifs et réduit les mauvaises représentations chez les élèves. Parce que en enseignant les grands noms de l'histoire, vous leurs montrez les photos que vous avez téléchargées et là ils voient effectivement de qui il s'agit. (Sujet 2)</i></p>
	<p><i>Je suis d'accord, l'utilisation de l'ordinateur rend l'enseignant plus efficace. L'ordinateur peut servir de support de cours, de répertoire de conservation des cours et autres documents. Il peut même servir pour aller sur internet. Donc effectivement, l'utilisation de l'ordinateur a un impact</i></p>

positif sur les performances pédagogiques de l'enseignant. Seulement, il faut alors qu'il sache utiliser. **(Sujet 3)**

L'ordinateur, comme tout autre support TIC aide grandement l'enseignant dans sa tâche. Tu peux l'utiliser pour saisir ton cours, pour préparer une situation problème. Lorsque tu as préparé ta planche, tu l'imprime et partage aux élèves, tu gagnes en temps, parce que le temps que tu devais écrire au tableau là. Aussi avec cet ordinateur, tu peux pratiquer l'enseignement à distance et la classe inversée. **(Sujet 4)**

A mon avis, oui, l'utilisation de l'ordinateur comme support didactique a un impact positif sur non seulement l'enseignant en termes de gain de temps, multiplication des techniques et méthodes pédagogiques, mais aussi sur l'apprenant car il est plus motivé et ça rend le cours plus interactif. **(Sujet 5)**

Je sais qu'avec l'ordinateur, je prépare souvent mes cours, mes épreuves et je peux aussi aller en ligne faire des recherches. Donc avec cet outil, mes cours sont plus riches et diversifiés. **(Sujet 6)**

L'ordinateur m'aide beaucoup, je ne peux pas le nier. Les supports papiers ne sont plus à la mode aujourd'hui, on est passé au numériques, donc il faut s'arrimer. **(Sujet 7)**

Oui l'ordinateur sert de support de cours, de support de conservation et même d'outils pour échanger et enseigner. Avec l'ordinateur, tu peux préparer tes cours saisir tes épreuves et tu es plus professionnel. **(Sujet 8)**

L'ordinateur sont indispensable, c'est l'outil support de tous les autres, car avec lui, l'enseignant peut aller sur internet, faire des saisies. Donc, il est d'une importance pédagogique vraiment importante excusez la totologie. **(Sujet 9)**

Je suis d'accord, avec l'ordinateur, l'enseignant est plus efficace. Plus à jour dans ses enseignements. Il peut faire des recherches pour enrichir ou compléter son cours. Ce qui fait que le contenu de son cours est varié. **(Sujet 10)**

**Sources : Enquête de terrain Mars 2023.**

**Tableau 6 : avis des participants sur le sous-thème 2 : L'ordinateur comme ressource didactique et son impact sur l'efficacité des enseignants (Bb)**

Sous-Thèmes 2 :	Verbatim
	<p><i>Une ressource c'est un outil qu'on peut utiliser au même titre que la craie, le livre, le tableau. Dans ce sens, oui, l'ordinateur peut et reconsidérée comme ressource, mais la condition c'est qu'il serve autant à l'enseignant qu'à l'apprenant. (Sujet 1)</i></p>
	<p><i>Pour moi, support/ressource, l'ordinateur a son effet positif sur l'enseignant et l'élève, il faut juste bien orienter son utilisation. Il faut surtout que son utilisation apporte un plus dans la salle de classe des deux côtés, du côté de l'enseignant et du coté de l'élève. Mais notre contexte fait qu'il est aujourd'hui difficile au regard de la conjoncture de faire de l'ordinateur une ressource didactiques accessible à tout le monde. On n'a pas tous les moyens de se l'offrir et même à l'école, les salles sont plus réservées aux cours d'informatiques donc, les élèves n'ont pas trop accès à ça. Il faut aussi ajouter que tout le monde ne maîtrise pas les utilisations. Mais je suis d'accord que cet outil est une ressource didactique qui, lorsqu'elle bien utilisée influence positivement le travail de l'enseignement. (Sujet 2)</i></p>
	<p><i>L'ordinateur comme je l'ai déjà dit est important. Qu'il soit un support ou une ressource la nuance ne tient qu'à la qualité ou à la place qu'on lui donne, mais il ; n'en demeure pas moins qu'il aide l'enseignant en réduisant les retards dans la progression, le respect des délais et surtout l variations des pratiques et méthodes pédagogiques. (Sujet 3)</i></p>
	<p><i>L'ordinateur comme ressource a sa place et son rôle à jouer. Il aide tout de même l'enseignant. (Sujet 4)</i></p>
	<p><i>Nous l'avons dit plus haut déjà, l'ordinateur aide, nous aide dans notre travail. Peu importe la place qu'on lui donne dans la salle de classe ou en dehors, il est vraiment important pour l'enseignant. Le seul problème c'est juste que les autres enseignants ne savent pas très bien l'utiliser. (Sujet 5)</i></p>

Personne ne peut douter de l'importance de l'ordinateur pour l'enseignant. Oui, cet outil est important voire incontournable dans nos situations didactiques et même hors de la salle de classe. **(Sujet 6)**

L'ordinateur, aide, c'est même le premier outil, parce qu'avant il n'y avait pas les Android d'aujourd'hui là, donc on avait seulement les ordinateurs. Du coup tout le monde était obligé d'utiliser l'ordinateur. Donc pour moi, oui ça aide pour l'enseignant et même pour l'élève et l'administration. **(Sujet 7)**

C'est la même chose que le support, tout dépend simplement de l'utilisation que l'on fait. **(Sujet 8)**

Je l'ai déjà dit plus haut, on utilise cet outil à bon usage, il sera important, on l'utilise mal, on verra comme s'il ne sert à rien. Donc tout réside dans comment on l'utilise. Pour certains collègues, c'est un outil pour regarder les films et saisir les cours, les épreuves et les notes. Pourtant son importance va au-delà de ça. **(Sujet 9)**

Plus haut, je l'ai dit, l'ordinateur est incontournable pour l'enseignant moderne. Si non tu verras comment tu resteras en arrière. **(Sujet 10)**

Sources : Enquête de terrain Mars 2023.

### Présentation des résultats du thème 3 : Impact des plateformes d'apprentissage sur l'efficacité pédagogique des enseignants (C)

#### Tableau 7 : avis des participants sur le sous-thème 1 : impact des plateformes d'apprentissage comme moyen sur l'efficacité pédagogique des enseignants (Ca)

Sous-Thèmes	Verbatim
1 :	
	<p>De mon avis, les plateformes numériques servent d'espaces d'interaction, d'échange d'expertise et d'expérience entre les collègues et échanges didactiques entre les enseignants et les apprenants. Je pense de mon point de vue que ces plateformes peuvent être une solution à l'absentéisme des enseignants, car ayant manqué un cours physique, tu peux interagir à distance avec tes élèves. <b>(Sujet 1)</b></p>

*On parle aujourd'hui du digital Learning et du distance éducation Learning, je crois de mon point de vue que les enseignants peuvent se servir de ces plateformes pour appliquer le distance Learning et accroître leur efficacité surtout réduire leur présence physique dans les salles de classe. (Sujet 2)*

*Vous savez, il y'a plusieurs catégories d'élèves. Parmi lesquelles nous avons les élèves actifs, les élèves réservés et les élèves timides. Les élèves timides peuvent passer une année scolaire entière sans dire un mot pendant un cours, pourtant ils ne sont pas bêtes, très souvent ils travaillent même très bien en classe pendant les évaluations, seulement ils sont frustrés par le regard de leurs camarades, de leurs amis. Mais lorsque vous appliquez l'enseignement à distance avec ces élèves, ils sont très interactifs, très participatifs. Ils répondent aux questions dans le groupe. Je crois que les plateformes permettent de rendre aussi certains élèves actifs. (Sujet 3)*

*Elles constituent des moyens d'interaction, des moyens d'échange avec les élèves. Ce sont des ressources sur lesquelles on peut s'appuyer pour diversifier nos enseignements, pour faire participer tous les élèves, de ce fait, ces plateformes nous rendent, nous les enseignants, plus modernes et diversifiés. (Sujet 4)*

*Il est vrai que ces plateformes sont importantes, mais le problème que nous rencontrons souvent c'est que tous les élèves n'ont pas accès aux ressources TIC. Du coup, ça crée une certaine discrimination chez ces derniers. (Sujet 5)*

*Les plateformes telles que WhatsApp, zoom, meet etc. ont fait leurs preuves pendant covid. En fait, je pense que ces plateformes ont leurs places dans le système éducatif, mais il faut former les enseignants à leur usage. Très souvent, nous sommes obligés de nous référer aux enseignants d'informatique pour avoir de l'aide. (Sujet 6)*

*Pour moi, je peux dire que oui, les plateformes sont des moyens, des canaux de distribution des enseignements numériques. Par ces plateformes, l'enseignant peut être physiquement absent, mais déposer là-bas un cours et pratiquer la classe inversée. Donc ces plateformes, leur usage nous rend efficaces. (Sujet 7)*

*Il est clair que ces espaces virtuels sont à la mode et sont devenus incontournables, on a vu ça avec la pandémie Covid 19. Donc effectivement ces plateformes augmentent l'efficacité des enseignants. (Sujet 8)*

*Parler de plateformes d'apprentissage aujourd'hui c'est encore parler de l'utilisation des logiciels d'interaction. Ces plateformes d'apprentissages peuvent être non seulement des espaces d'interaction*

	comme WhatsApp, mais aussi elles peuvent être des espaces de documentation, de recherche. <b>(Sujet 9)</b>
	Les plateformes à ma connaissance sont de deux types, on a celles qui permettent les interactions, celles-là favorisent des échanges entre les collègues pour un partage de documents, un partage d'expériences et même de connaissances. Elles enrichissent les pratiques de certains, rendent d'autres encore plus performants, car lorsqu'on échange dans ces espaces entre collègues ont échangé non seulement les connaissances mais aussi c'est un échange des débats sur les pratiques d'enseignement et même d'évaluation. Ce qui fait qu'au sortir de ces débats, chacun a appris quelque chose. A côté de ça, il existe des plateformes de recherche. Là-bas on trouve des documents des informations comme Wikipédia. Tous ces plateformes rendent l'enseignant plus efficace. <b>(Sujet 10)</b>

Sources : Enquête de terrain Mars 2023.

**Tableau 8 : avis des participants sur le sous-thème 2 : impact des plateformes d'apprentissage comme espace d'interaction sur l'efficacité pédagogique des enseignants (Cb)**

Sous-Thèmes2 :	Verbatim
	Comme j'ai déjà eu à le dire, les plateformes numériques sont des espaces d'interaction non seulement entre enseignants, mais aussi entre enseignant et élève et entre élèves entre eux. Ces plateformes lorsqu'elles sont bien utilisées ont un impact positif sur le rendement et l'efficacité de l'enseignant. <b>(Sujet 1)</b>
	Oui effectivement, les plateformes sont pour moi des espaces d'interaction pour enseignante et pour élève. Ce qui est important c'est que c'est une nouvelle démarche qui rend l'enseignant plus flexible dans sa pratique. <b>(Sujet 2)</b>
	Je suis tout à fait d'accord, car lorsque j'utilise souvent ces plateformes, mes élèves sont plus motivés, tout le monde participe même ceux qui sont souvent calmes en classe participent. La dernière fois nous avons fait un échange autour d'un document qui portait sur les premiers européens arrivés au Cameroun, il était question pour les élèves de les classer en catégories et cela était spécifié dans le texte, leur participation m'a surprise. Ils ont pu reconnaître les explorateurs, les commerçants et les missionnaires. C'était fantastique. <b>(Sujet 3)</b>

<p><i>En utilisant ces plateformes, tous les élèves participent, ça rend les élèves plus actifs, plus collaboratifs. Donc, je pense que ces plateformes influencent positivement sur le rendement pédagogique de l'enseignant. (Sujet 4)</i></p>
<p><i>Les enseignants qui utilisent ces plateformes sont plus ouverts d'esprit, ils peuvent diversifier leurs méthodes pédagogiques et aussi leurs approches. Donc effectivement l'utilisation de ces plateformes rend l'enseignant efficace. (Sujet 5)</i></p>
<p><i>Oui, je peux dire que l'utilisation des plateformes favorise les interactions, favorise les échanges et rend les enseignants efficaces parce qu'ils ont la possibilité de faire cours même à distance lorsqu'ils sont empêchés, ce qui fait qu'ils ne perdent pas une journée. (Sujet 6)</i></p>
<p><i>Je suis du même avis, il est vrai que l'utilisation des plateformes favorise les interactions, mais, dans notre contexte c'est comme une utopie, car tout le monde n'a pas accès à ces choses. (Sujet 7)</i></p>
<p><i>Oui, les plateformes numériques servent d'interaction à distance entre les collègues cela favorise les échanges, les partages entre les élèves et entre les enseignants. Entre les enseignants, ces échanges sont utiles car permettent de voir ce que les autres font, de varier nos pratiques et même nos contenus. Ce qui nous rend vraiment efficaces. (Sujet 8)</i></p>
<p><i>Le cours d'histoire c'est un cours qui parfois nécessite des illustrations, des documents, des images, des petites vidéos et parfois au sein de l'école, le matériel didactique ne permet pas de partager ces ressources avec les apprenants, alors les plateformes nous aident à échanger ces ressources avec nos élèves, ce qui complètent parfois nos enseignements et les rendent plus intéressants et plus étoffés. Tout ceci rend l'enseignant efficace. (Sujet 9)</i></p>
<p><i>Oui oui, personne ne saurait douter de l'efficacité de ces plateformes dans la pédagogie. Effectivement ces plateformes rendent l'enseignant vraiment performant. (Sujet 10)</i></p>

**Sources : Enquête de terrain Mars 2023.**

**Présentation des résultats du thème 4 : Impact de l'utilisation pédagogique d'internet sur l'efficacité pédagogique des enseignants d'histoire (D)**

**Tableau 9 : avis des participants sur le sous-thème 1 : Internet comme un support pédagogique et son influence sur l'efficacité pédagogique des enseignants (Da)**

Sous-Thèmes 1 :	Verbatim
	<p><i>Tout le monde connaît internet, nul ne peut nier l'importance d'internet surtout pour nous enseignants d'histoire. Parce que parfois, il faut consulter plusieurs documents pour trouver une information fiable. (Sujet 1)</i></p>
	<p><i>Internet est vraiment incontournable, vraiment incontournable pour les enseignants en général, et pour ceux d'histoire en particulier. Très souvent, les manuels que nous avons ne sont pas souvent complets dans leurs contenus, alors il faut aller sur internet pour enrichir ces jours-là. Alors internet aujourd'hui un facteur un maillon important pour l'efficacité de l'enseignant. (Sujet 2)</i></p>
	<p><i>Internet est un espace qui peut être pédagogique en fonction de l'usage qui est fait. Oui, ce espace qui est très vaste permet à l'enseignant d'enrichir, de diversifier ses cours, il peut même rendre ses élèves autonomes et indépendants. (Sujet 3)</i></p>
	<p><i>Internet a fait ses preuves et aucun enseignant d'histoire ne vous dira qu'il n'est jamais allé sur internet. Internet s'impose à nous comme un impératif. Il faut le consulter pour parfois préparer son cours, pour l'enrichir et le diversifier. (Sujet 4)</i></p>
	<p><i>Internet est effectivement un support didactique, parfois lorsque vous préparez le cours vous mettez dans la fiche ressources : internet, programme, manuel au programme. Cela signifie donc clairement que internet est aujourd'hui un support didactique et même pédagogique qui rend l'enseignant plus efficace. (Sujet 5)</i></p>
	<p><i>Internet est un support didactique. Il aide à se connecter sur d'autres plateformes parfois pour utiliser même les plateformes d'interaction, il faut souvent d'abord se rendre sur internet. Donc internet sert de navigateur pour accéder à d'autres espaces, d'autres ressources. (Sujet 6)</i></p>
	<p><i>Pour moi, je dirai que oui, internet fait aujourd'hui partir des ressources didactiques utilisée qui rendent l'enseignant performant et efficace, surtout moderne. (Sujet 7)</i></p>
	<p><i>C'est vrai, internet est une réalité pour nous enseignant d'histoire. (Sujet 8)</i></p>

	<i>Oui, dans le sens ou internet favorise l'accès à d'autres plateformes, oui, on peut dire que c'est un support multi usages qui aident l'enseignant d'histoire en documentation et en ressources mais aussi qui aide l'apprenant. (Sujet 9)</i>
	<i>Je suis d'accord, en histoire, on ne peut pas facilement concevoir un cours sans aller puiser un peu sur internet. (Sujet 10)</i>

**Sources : Enquête de terrain Mars 2023.**

**Tableau 10 : avis des participants sur le sous-thème 2 : Internet comme espace de recherche de contenus didactiques et son impact sur l'efficacité pédagogique des enseignants. (Db)**

Sous-Thèmes 2 :	Verbatim
	<i>Ouuuuuuuu, on ne saurait en douter. Surtout dans les disciplines comme l'histoire, internet est vraiment une bibliothèque pour les enseignants et les élèves. (Sujet 1)</i>
	<i>Ça c'est clair, tous les enseignants que vous allez interroger vont dire ça. Internet est aujourd'hui pour nous tous pas seulement les enseignants, mais aussi les autres domaines de la vie un espace de recherche. Chacun y trouve des informations importantes. Je vais sur internet quand je prépare mes cours, pour étoffer mes cours, pour enrichir mes cours. (Sujet 2)</i>
	<i>Internet aujourd'hui est la bibliothèque du monde. Donc pour moi particulièrement, il m'aide souvent dans mes recherches, dans mes travaux et aussi pour enrichir mes cours. Internet aide autant les enseignants que les élèves. C'est un espace de téléchargement et de recherche des contenus, des documents et des ressources pédagogiques pour tout enseignant de 21<sup>ème</sup> siècle. (Sujet 3)</i>
	<i>Haaaa oui, internet est véritablement un vaste espace où l'on retrouve les ressources éducatives qu'elles soient des textes, des photos, des vidéos, des documentaires et même parfois des exercices. (Sujet 4)</i>
	<i>L'utilisation d'internet rend l'enseignant véritablement diversifié et riche en ressources pédagogique. On ne saurait rester seulement dans les manuels scolaires qui sont même souvent incomplets, il faut aller rechercher, puiser ailleurs, dans un environnement ou les bibliothèques sont rares, on ne peut se rendre que sur internet. (Sujet 5)</i>

*Vous avez madame, je ne vous apprend rien, vous êtes dans le domaine, internet est notre plateforme à tous, chacun de nous y va pour avoir des compléments d'informations que nos ouvrages et livres au programme ne nous donnent pas. Parfois, internet nous permet de voir ce qui est fait ailleurs. N'oubliez pas que la loi d'orientation dit que nous devons former des citoyens enracinés et ouvert au monde. Alors, pour s'ouvrir au monde, il faut aller sur internet pour voir ce qui se fait de l'autre côté.*

**(Sujet 6)**

*Il est vrai et indubitable que internet est un répertoire de ressources pour nous et pour nos élèves. (Sujet 7)*

*Oui oui, bien sûr madame, internet est un vaste champ, un espace très vaste de ressource à l'infini. Tu peux aller sur internet aujourd'hui tu auras tout ce que tu veux comme information et comme ressource. Pour nous en éducation, surtout dans l'enseignement de l'histoire c'est encore plus important. Parce que parfois, les informations que nous avons ont peut-être changés donc il faut aller vérifier sur internet avant d'aller enseigner. (Sujet 8)*

*Internet, oui, c'est important, c'est même incontournable, mais il faut faire attention avec la qualité des ressources qu'on va chercher là-bas. Il y'a des sites internet-là qui n'ont pas toujours des informations fiables. Donc, il faut faire très attention. (Sujet 9)*

*Pour l'enseignant du 21eme siècle, internet est un répertoire riche en ressources, en documents. Pour nous enseignant d'histoire, presque toutes nos recherches, nos cours se font par des recherches sur internet. Si l'on veut respecter les textes qui parlent de l'encrage et de l'ouverture de nos élèves à l'extérieur, c'est à partir de nos contenus des leçons qu'on peut le faire, mais pour ça, il faut aller sur internet. (Sujet 10)*

**Sources : Enquête de terrain Mars 2023**

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
\*\*\*\*\*  
*Paix - Travail - Patrie*  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTE DES SCIENCES DE  
L'EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE  
DES DISCIPLINES



REPUBLIC OF CAMEROON  
\*\*\*\*\*  
*Peace - Work - Fatherland*  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTY OF EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
DEPARTMENT OF DIDACTICS

LE DOYEN  
THE DEAN

N° — /UYI/FSE/DID

30 NOV 2021  
Yaoundé, le.....

### AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, autorise **NTOUBE NGANDO Modestine** Matricule **20V3543** inscrit(e) en Master 2 dans le Département de Didactique des Disciplines, Option : Histoire, dont le sujet traite de(s) : « *L'enseignement de l'histoire dans les lycées d'enseignement secondaire général : Intégration des TIC et pratiques didactiques des enseignants du Lycée de Biyem-assi* »

L'intéressée, dans le cadre de ses travaux de recherche, a besoin d'une bonne connaissance du terrain à acquérir auprès des Lycées et Collèges.

En foi de quoi la présente autorisation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Le Doyen

  
**P. Bela Cyrille Bienvenu**  
Maitre de Conférences

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix-Travail-Patrie  
\*\*\*\*\*  
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE  
\*\*\*\*\*  
DÉLÉGATION RÉGIONALE POUR LE CENTRE  
\*\*\*\*\*  
DÉLÉGATION DÉPARTEMENTALE DU  
MFOUNDI  
\*\*\*\*\*  
SERVICE DES AFFAIRES ADMINISTRATIVES ET  
FINANCIÈRES  
\*\*\*\*\*  
BUREAU DES AFFAIRES GÉNÉRALES  
BP: 33097 YAOUNDE TEL: 222 228 470



DDES/MFOUNDI

REPUBLIC OF CAMEROON  
Peace-Work-Fatherland  
\*\*\*\*\*  
MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
REGIONAL DELEGATION FOR THE CENTER  
\*\*\*\*\*  
MFOUNDI DIVISIONAL DELEGATION  
\*\*\*\*\*  
FINANCIAL AND ADMINISTRATIVE  
OFFICE  
\*\*\*\*\*  
GENERAL AFFAIRS OFFICE  
P.O. BOX: 33097 YAOUNDE TEL: 222 228 470

Yaoundé, le 7 DEC 2021

N° 21/21/MINESEC/DRES-CE/DDES-MT/SAAF/BA

*Le Délégué Départemental*

A

MONSIEUR LE PROVISEUR DU LYCEE DE NGOA-EKELLE.  
-YAOUNDE-

**OBJET :** *Demande d'autorisation d'accès au Lycée de Ngoa-ékélé.*

Faisant suite à la demande d'autorisation collective d'accès dans votre établissement dans le but d'y effectuer un stage pédagogique, déposée par les étudiants de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I et dont les noms sont cités ci-dessous, pour la période allant du 1<sup>er</sup> décembre 2021 au 10 février 2022,

J'ai l'honneur de vous informer que j'ai marqué mon accord.

Aussi, je vous saurais gré des dispositions que vous voudrez bien prendre à l'effet de faciliter le déroulement dudit stage.

Il s'agit de :

- Batjom Vanessa Monique ;
- Beligue Serges renaud ;
- Eba Mezing Lorelle Prestinie ;
- Akomo Leslie Vanessa ;
- Atangana Marie Fleur ;
- Pantapu Ncharé Linda ;
- Ndjendo Koh Nasson ;
- Tioning Tchinda Paola Murielle ;
- Yaka Ekendjoun Michelle Valerie ;
- Ndzic Ebodé Valerie Diana ;
- Amekeng Teutchop Vanesa ;
- Ntoubé Ngando Modestine ;
- Obiang Assako Darlyn ;
- Nga Emmanuel ;
- Awono Zamba Pierrette Marrianna
- Domché Sidje ;
- Kevin Kevin Willy Benoit Junic

*Le Délégué Départemental*  
Alain Louis M.  
Nana Kombou  
PLET-Hoas Echelle

## TABLE DES MATIÈRES

<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>i</b>
<b>DÉDICACE</b> .....	<b>ii</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>iii</b>
<b>LISTE DES SIGLES, ABREVIATIONS ET ACRONYMES</b> .....	<b>iv</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>v</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	<b>vi</b>
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>vii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>viii</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTIE I</b> .....	<b>3</b>
<b>CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE</b> .....	<b>3</b>
<b>CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE</b> .....	<b>4</b>
<b>1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE</b> .....	<b>5</b>
1.1.1 Contexte de l'étude.....	5
1.1.2 Justification du sujet .....	9
<b>1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME DE L'ETUDE</b> .....	<b>11</b>
<b>1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE</b> .....	<b>15</b>
1.3.1 Question principale de l'étude .....	15
1.3.1. Questions secondaires de l'étude.....	16
<b>1.4. OBJECTIFS DE RECHERCHE</b> .....	<b>16</b>
1.4.1. Objectif général de l'étude.....	16
1.4.2. Objectifs secondaires.....	16
<b>1.5. INTERETS DE L'ETUDE</b> .....	<b>16</b>
1.5.1. Intérêt didactique .....	17
1.5.2. Intérêt social.....	18
1.5.3. Intérêt Scientifique .....	18

<b>1.6. DELIMITATION THÉMATIQUE ET EMPIRIQUE DE L'ÉTUDE.....</b>	<b>19</b>
1.6.1. Délimitation thématique de l'étude.....	19
1.6.1.1. Du point de vue disciplinaire.....	19
1.6.1.2. Du point de vue Théorique .....	20
1.6.2. Délimitation empirique .....	20
1.6.2.1. Du point de vue temporel.....	20
1.6.1.2. Du point de vue géographique.....	21
<b>CHAPITRE 2.....</b>	<b>22</b>
<b>REVUE DE LA LITTÉRATURE ET INSERTION THÉORIQUE .....</b>	<b>22</b>
<b>2.1. DÉFINITION DES CONCEPTS .....</b>	<b>23</b>
2.1.1. Enseignement de l'histoire.....	23
2.1.2. Intégration pédagogique des TIC .....	25
2.1.2.1. Intégration.....	25
2.1.2.2. Intégration pédagogique.....	25
2.1.2.3. TIC.....	26
2.1.2.4. Intégration pédagogique des TIC .....	27
2.1.3. Pratiques pédagogiques des enseignants.....	28
2.1.3.1. Pratiques .....	28
2.1.3.2. Pédagogique .....	28
2.1.3.3. Enseignant.....	29
2.1.4. Les types et formes d'outils TICE (petitjean, 2016), (Devrie, 2001).....	30
<b>2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE.....</b>	<b>31</b>
2.2.1. Enseignement/apprentissage de l'histoire (Nkoumou Meligui 2018). .....	32
2.2.2. Intégration des outils TIC dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire. ....	34
2.2.2.1. Intégration selon les considérations de Raby (2004). .....	34
2.2.2.2. Apport du numérique dans l'éducation (Mbouilou, 2019).....	36
2.2.2.3. TIC et innovation dans les pratiques enseignantes au Cameroun Béché (2013). 42	
2.2.3. Apport des outils TIC dans les pratiques enseignantes en histoire : L'introduction des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants (Ghina El Abboud).....	46
2.2.4. Efficacité pédagogique de l'enseignant : développement professionnel. Berckers (2007) .....	49
2.2.4.1. Le concept de développement professionnel.....	49

2.2.4.2. Le professionnalisme (Freidson, 1986).....	52
<b>2.3. THEORIES EXPLICATIVES.....</b>	<b>54</b>
2.3.1. La théorie de l'intervention éducative (Lenoir, 2004). ....	54
2.3.1.1. La médiation cognitive et pédagogico-didactique (Lenoir, 1993).....	54
2.3.1.2. Les modèles d'intervention éducative .....	55
2.3.2. La théorie de l'étayage (Bruner, 1998).....	57
2.3.3. La théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1998).....	60
2.3.3.1. La transposition didactique externe .....	62
2.3.3.2. La transposition didactique interne.....	63
<b>2.4. PRECISION ET FORMULATION DES HYPOTHESES DE RECHERCHE. ....</b>	<b>64</b>
2.4.1. Hypothèse générale de l'étude.....	65
2.4.2. Formulation des hypothèses spécifiques .....	65
2.4.2.1. Opérationnalisation de l'hypothèse générale.....	65
2.4.2.1.1. Opérationnalisation de la VI .....	66
2.4.2.1.2. Opérationnalisation de la VD : Efficacité pédagogique des enseignants d'histoire .....	66
2.4.2.2. Hypothèses spécifiques.....	66
<b>PARTIE II : .....</b>	<b>69</b>
<b>CADRE METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE .....</b>	<b>69</b>
.....	69
<b>CHAPITRE 3.....</b>	<b>70</b>
<b>METHODOLOGIE DE L'LETUDE .....</b>	<b>70</b>
<b>3.1. RAPPEL DE L'OBJET DE L'ETUDE .....</b>	<b>71</b>
<b>3.2. LE TYPE DE RECHERCHE.....</b>	<b>72</b>
<b>3.3 SITE DE L'ÉTUDE : LYCEE DE BIYEM-ASSI.....</b>	<b>73</b>
3.3.1. Présentation du site de l'étude .....	73
<b>3.4. CARACTÉRISTIQUES DE LA POPULATION DE L'ÉTUDE .....</b>	<b>74</b>
3.4.1. Population cible .....	74
3.4.2. La population accessible .....	74
3.4.2.1. Participants à l'étude .....	75
3.4.2.2. Choix des participants .....	75

3.4.2.3. Critères d'inclusion .....	75
3.4.2.4. Critères d'exclusion.....	75
<b>3.5. TECHNIQUES ET OUTILS DES COLLECTES DE DONNEES.....</b>	<b>76</b>
3.5.1. Technique de collecte des données : entretien semi-directif.....	76
3.5.2. Outil de collecte des données : le guide d'entretien.....	78
3.5.3. Présentation du guide d'entretien.....	78
<b>3.6. DÉMARCHE DE COLLECTE DES DONNÉES .....</b>	<b>79</b>
3.6.1. La phase administrative et pédagogique.....	79
3.6.2. La phase pratique.....	80
3.6.2.1. Le cadre des entretiens .....	80
3.6.2.1.1. Déroulement des entretiens individuels.....	80
3.6.2.1.2. Technique de dépouillement.....	82
3.6.2.1.3. Codage des données.....	82
<b>CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....</b>	<b>87</b>
<b>4.1. PRESENTATION DES PARTICIPANTS.....</b>	<b>88</b>
4.1.1. Présentation du sujet 1.....	88
4.1.2. Présentation du sujet 2.....	88
4.1.3. Présentation du sujet 3.....	88
4.1.4. Présentation du sujet 4.....	89
4.1.5. Présentation du sujet 5.....	89
4.1.6. Présentation du sujet 6.....	89
4.1.7. Présentation du sujet 7.....	90
4.1.8. Présentation du sujet 8.....	90
4.1.9. Présentation du sujet 9.....	91
4.1.10. Présentation du sujet 10.....	91
<b>4.2. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS .....</b>	<b>92</b>
4.2.1. Analyse du thème 1 : L'utilisation de l'ordinateur comme support de production	92
4.2.1.1. Analyse de contenu thématique du sous thème 1 : <i>Connaissance de la typologie des outils TIC (Aa)</i> .....	92
4.2.1.2. Analyse de contenu thématique du sous thème 2 : <i>outils TIC les plus utilisés dans les situations de classe (Ab)</i> .....	93

4.2.2. Analyse du thème 2 : L'ordinateur comme support de production et impact sur l'efficacité pédagogique des enseignants (B).....	95
4.2.2.1. Analyse de contenu thématique du sous thème 1 : <i>L'ordinateur comme support didactique et son impact sur l'efficacité des enseignants (Ba)</i> .....	95
4.2.2.2. Analyse de contenu thématique du sous thème 2 : <i>L'ordinateur comme ressource didactique et son impact sur l'efficacité des enseignants (Bb)</i> .....	96
4.2.3. Analyse du thème 3 : <i>Impact des plateformes d'apprentissage sur l'efficacité pédagogique des enseignants (C)</i> .....	97
4.2.3.1. Analyse de contenu thématique du sous thème 1 : <i>Impact des plateformes d'apprentissage comme moyen sur l'efficacité pédagogique des enseignants (Ca)</i> .....	98
4.2.3.2. Analyse de contenu thématique du sous thème 2 : <i>Impact des plateformes d'apprentissage comme espace d'interaction sur l'efficacité pédagogique des enseignants (Cb)</i> .....	99
4.2.4. Analyse du thème 4 : Impact de l'utilisation pédagogique d'internet sur l'efficacité pédagogique des enseignants d'histoire (D).....	101
4.2.4.1. Analyse de contenu thématique du sous thème 1 : <i>Internet comme un support pédagogique et son influence sur l'efficacité pédagogique des enseignants (Da)</i> .....	101
4.2.5. Synthèse des analyses.....	105
CHAPITRE 5.....	107
INTERPRETATION DES RESULTATS ET PERSPECTIVES DE L'ETUDE.....	107
5.1. RAPPEL DE LA PROBLEMATIQUE ET DES DONNEES THEORIQUES. ....	108
5.1.1. Rappel de la problématique.....	108
5.1.2. Rappel des données théoriques.....	108
5.2. INTERPRETATION DES RESULTATS.....	109
5.2.2. L'usage d'une plateforme d'apprentissage numérique comme espace d'interaction pédagogique impacte sur les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire.....	112
5.2.3. L'utilisation didactique d'internet impacte sur les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire.....	115
5.3 DISCUSSION DES RESULTATS.....	117
5.4. PERSPECTIVES DE L'ETUDE. ....	120
5.4.1. Sur le plan théorique.....	120
5.4.2. Sur le plan pratique.....	121
5.4.3. Sur le plan didactique.....	124
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	132

<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>132</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>139</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>139</b>
<b>Tableau 1 : Typologie des Logiciels.....</b>	<b>140</b>
<b>Tableau 2 : Grille d'analyse.....</b>	<b>141</b>
<b>Tableau 3 : avis des participants sur le sous-thème 1 : la typologie des outils TIC (Aa).....</b>	<b>142</b>
<b>Tableau 4 : avis des participants sur le sous-thème 2 : outils TIC les plus utilisés dans les situations de classe (Ab).....</b>	<b>143</b>
<b>Tableau 5 : avis des participants sur le sous-thème 1 : L'ordinateur comme support didactique et son impact sur l'efficacité des enseignants (Ba).....</b>	<b>145</b>
<b>Tableau 6 : avis des participants sur le sous-thème 2 : L'ordinateur comme ressource didactique et son impact sur l'efficacité des enseignants (Bb).....</b>	<b>147</b>
<b>Tableau 7 : avis des participants sur le sous-thème 1 : impact des plateformes d'apprentissage comme moyen sur l'efficacité pédagogique des enseignants (Ca).....</b>	<b>148</b>
<b>Tableau 8 : avis des participants sur le sous-thème 2 : impact des plateformes d'apprentissage comme espace d'interaction sur l'efficacité pédagogique des enseignants (Cb).....</b>	<b>150</b>
<b>Tableau 9 : avis des participants sur le sous-thème 1 : Internet comme un support pédagogique et son influence sur l'efficacité pédagogique des enseignants (Da).....</b>	<b>152</b>
<b>Tableau 10 : avis des participants sur le sous-thème 2 : Internet comme espace de recherche de contenus didactiques.....</b>	<b>153</b>
<b>et son impact sur l'efficacité pédagogique des enseignants. (Db).....</b>	<b>153</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES.....</b>	<b>154</b>
<b>TABLE DES MATIERES.....</b>	<b>154</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES.....</b>	<b>154</b>
<b>TABLE DES MATIERES.....</b>	<b>154</b>