

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

\*\*\*\*\*

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

\*\*\*\*\*

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



THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

\*\*\*\*\*

POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE  
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

\*\*\*\*\*

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR  
EDUCATION SCIENCES AND  
EDUCATIONAL ENGINEERING

\*\*\*\*\*

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES DISCIPLINES

\*\*\*\*\*

DIDICTIC DEPARTMENT

UTILISATION DE L'OUTIL DIDACTIQUE ET OPTIMALISATION  
DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE A  
L'ECOLE PRIMAIRE : étude menée dans les écoles primaires  
d'application de Mfou

Mémoire de Master en Didactique des Disciplines soutenu le 18 Septembre 2024

Option : didactique d'Histoire

Par

KESSIEK A BIGBONG Elise Mireille

Matricule 15V3734

Licenciée en Histoire économique et sociale



Jury

Président :	Renée Solange NKECK BIDIAS <i>Professeur</i>	Université de Yaoundé I
Rapporteurs :	Innocent FOZING <i>Professeur</i> Nixon TAKOR KAHJUM <i>Professeur</i>	Université de Yaoundé I Université de Bamenda
Examineur :	Christophe SIGNE <i>Professeur</i>	Université de Yaoundé I

Septembre 2024

**ATTENTION**

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

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

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



## SOMMAIRE

ÉPIGRAPHE.....	III
DEDICACE.....	IV
REMERCIEMENTS .....	V
LISTE DES ACRONYMES .....	VI
LISTE DES TABLEAUX .....	VII
LISTE DES FIGURES .....	VIII
LISTE DES ANNEXES.....	IX
RÉSUME .....	X
ABSTRACT .....	XI
INTRODUCTION GÉNÉRALE .....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE .....	3
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE.....	4
CHAPITRE II : APPROCHE CONCEPTUELLE .....	18
CHAPITRE III : FONDAMENT THEORIQUE DE L'ETUDE .....	32
DEUXIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE .....	55
CHAPITRE IV : APPROCHE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE .....	56
CHAPITRE V : PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	81
CHAPITRE VI : SYNTHESE ET DISCUSSION DES RESULTATS .....	96
CONCLUSION GENERALE .....	111
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	113
ANNEXE.....	121
TABLE DES MATIERES .....	139



« Enseigner, c'est apprendre deux fois »

Joseph Joubert



**DEDICACE**

À

*mon très cher tendre époux Pierre Antoine Dominique MAH,*

## REMERCIEMENTS

La réalisation de cette étude a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma reconnaissance. Tout d'abord, je tiens à exprimer toute ma gratitude à mes directeurs de mémoire. Les professeurs TAKOR KAHJUM Nixon et FOZING Innocent de m'avoir encadré. Leur disponibilité, leur professionnalisme, leurs judicieux conseils et enseignements mis à ma disposition ont contribué à alimenter ma réflexion. Merci d'avoir cru en moi.

Je tiens à remercier tous les membres du jury d'avoir accepté d'examiner ce travail. Merci à tous les enseignants du Département des didactiques des disciplines de l'université de Yaoundé 1. Je me suis inspirée des cours de chacun d'entre vous, merci de faire partie de ma formation.

J'exprime ma reconnaissance envers le Dr SOH Gustave. Vous m'avez à un moment ou un autre, aidé, supporté, soutenu et encouragé dans ce travail de mémoire. Merci de m'avoir rassuré et encouragé.

Merci à tout le personnel des écoles d'application de Mfou pour leur franche collaboration. Sans vous, aucune expérience n'aurait été possible.

Je remercie particulièrement Mr Mah Pierre Antoine Dominique, mon époux, ami pour ses précieux conseils, ses critiques, ses relectures, sa disponibilité, son attention tout au long de ce mémoire. Non seulement tu as consenti les efforts, sacrifices à mon égard, et tu n'as lésiné sur aucuns moyens pour la réalisation de cette étude. Tu as été garant du bon déroulement de ce travail, tu as été d'une aide inestimable.

J'exprime également ma gratitude à mes camarades de promotion et amis : Omgbalossi Ella Paul Mystère, le Dr Linda Akey, Dr Kouokam Nelson pour leurs précieux conseils et leur encouragement à mon égard.

Enfin, j'exprime ma gratitude à ma famille. Mes enfants, ma maman, mes frères et sœurs, vous avez fait preuve d'une incroyable patience pendant ce travail. Merci particulièrement à mes enfants mes filles Karina Esther, Raphaëla Shekina Elise, Elisabeth Mireille Victoria, et mon fils Pierre Anthony Gabriel ; pour leurs amour et patience durant ces moments de recherche où je ne leur ai pas accordé une véritable attention maternelle. Votre réconfort et votre amour ont été indispensables pour l'achèvement de ce travail.

A tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail, qu'ils trouvent ici l'expression de ma reconnaissance.



## LISTE DES ACRONYMES

CAPIEMP primaire	: Certificat d'aptitude des instituteurs de l'enseignement maternel et primaire
CEI	: Cours élémentaire première année
CEII	: Cours élémentaire deuxième année
ENT	: Espace numérique de travail
CTD	: Collectivités territoriales décentralisées
EPPA	: Ecole primaire publique d'application
EPPIA	: Ecole primaire publique inclusive d'application
MINDUB	: Ministère de l'éducation de base
ONG	: Organisation non gouvernementale
UNESCO	: Organisation des nations unies pour l'éducation la science et la culture
RS	: Représentation sociale
TAD	: Théorie anthropologique de la didactique



## LISTE DES TABLEAUX

<b>Tableau 2.1</b> : Croisement de définition, Bonnaud (2018).....	23
<b>Tableau 3.1</b> : <i>Documents produits par le professeur en amont et ressources utilisées pour préparer le cours</i> .....	38
<b>Tableau 3.2</b> : <i>les outils support de cours selon Duplessis (2016)</i> .....	39
<b>Tableau 3.3</b> : <i>les outils d'évaluation de la séance selon Duplessis (2016)</i> .....	39
<b>Tableau 3.4</b> : <i>Récapitulatif des cinq fonctions d'un outil didactique d'après Duplessis, 2016)</i> .....	39
<b>Tableau 4.1</b> : <i>Distribution des élèves et classes du CE1 de la population accessible</i> .....	59
<b>Tableau 4.2</b> : <i>Distribution des élèves et classes du CE2 de la population accessible</i> .....	59
<b>Tableau 4.3</b> : <i>Distribution des enseignants et classes du CE2 de la population accessible</i> ....	59
<b>Tableau 4.4</b> : <i>Distribution des enseignants et classes du CE2 de la population accessible</i> ...60	
<b>Tableau 4.5</b> : <i>Base de données établissement</i> .....	71
<b>Tableau 4.6</b> : <i>Base de données enseignants</i> .....	71
<b>Tableau 4.7</b> : <i>Base de données élèves</i> .....	72
<b>Tableau 4.8</b> : <i>Base de données notes</i> .....	73
<b>Tableau 4.9</b> : <i>Plan d'expertise</i> .....	75
<b>Tableau 4.10</b> : <i>Tableau synoptique</i> .....	77
<b>Tableau 5.1</b> : <i>Distribution établissements et notes au test</i> .....	90
<b>Tableau 5.2</b> : <i>Distribution du statut des apprenants et note au test</i> .....	91
<b>Tableau 5.3</b> :. <i>Distribution sexe et note au test</i> .....	91
<b>Tableau 5.4</b> : <i>Distribution de la possession du manuel scolaire</i> .....	92
<b>Tableau 5.5</b> : <i>Comparaisons des trois groupes d'âge selon les notes obtenues</i> .....	92
<b>Tableau 5.6</b> : <i>Distribution de proportions-groupe</i> .....	93
<b>Tableau 5.7</b> : <i>Test z de proportion</i> .....	93



## LISTE DES FIGURES

<b>Figure 2.1 :</b> <i>Triangle didactique</i> .....	29
<b>Figure 3.2 :</b> <i>les catégories fonctionnelles de l'outil didactiques en information-Documentation (Duplessis, 2016)</i> .....	37
<b>Figure 4.1 :</b> <i>Méthode de collecte des informations</i> .....	74
<b>Figure 5.1 :</b> <i>Outils didactiques disponibles dans les écoles primaires</i> .....	80
<b>Figure 5.2 :</b> <i>Présence d'une bibliothèque dans les écoles primaires</i> .....	81
<b>Figure 5.3 :</b> <i>Présence d'une salle d'informatique</i> .....	82
<b>Figure 5.4 :</b> <i>Outils didactiques utilisés par l'enseignant</i> .....	83
<b>Figure 5.5 :</b> <i>Choix de l'outil didactique pendant la leçon d'histoire</i> .....	84
<b>Figure 5.6 :</b> <i>Méthode pédagogique pratiquée par les enseignants</i> .....	86
<b>Figure 5.7 :</b> <i>Problème de l'utilisation de l'outil didactique</i> .....	86
<b>Figure 5.8 :</b> <i>Usage de l'outil didactique par l'enseignant pendant la leçon d'histoire à l'école primaire</i> .....	87
<b>Figure 5.9 :</b> <i>outils didactiques souvent utilisés par l'enseignant</i> .....	88
<b>Figure 5.10 :</b> <i>Fréquence de l'utilisation de l'outil didactique par l'enseignant</i> .....	88
<b>Figure 5.11 :</b> <i>compréhension de la leçon d'histoire avec ou sans outil didactique</i> .....	89
<b>Figure 5.12 :</b> <i>Amour de la leçon d'histoire</i> .....	90

## LISTE DES ANNEXES

1. Grille d'observation de la leçon CEI/CEII
2. **Fiche d'enquête auprès des élèves**
3. **Grille d'évaluation**
4. **Leçon ordinaire CEI**
5. **Leçon ordinaire CEII**
6. **Leçon avec outil didactique CEI**
7. **Leçon avec outil didactique CEII**
8. **Fiche d'enquête de l'élève**
9. **Test d'évaluation CEI**
10. Texte de lecture CEII



## RÉSUMÉ

La leçon d'histoire occupe une place de choix dans l'atteinte de finalité de l'éducation au Cameroun ; toutefois, pour atteindre cette fin, utiliser l'outil didactique dans son processus enseignement-apprentissage est primordiale pour le transfert des savoirs et son acquisition par les apprenants à l'école primaire. Malheureusement, ce choix pédagogique, qui est celui de l'enseignant qui planifie, élabore et présente son cours n'est pas toujours garanti. L'objectif du présent mémoire est d'étudier comment l'outil didactique est utilisé à l'école primaire pendant l'enseignement-apprentissage de la leçon d'histoire. Une approche méthodologique quantitative mobilisant à la fois une expérimentation et une observation via une grille d'observation a permis de collecter les données auprès de 407 élèves des classes de CEI et CEII et de 8 enseignants des écoles primaires d'application et d'application inclusive de l'arrondissement de Mfou. Les données obtenues ont été analysées via des descriptions et le test z de comparaison de proportion. Les résultats montrent que l'usage de l'outil didactique n'est pas permanent à l'école primaire. Seuls le livre au programme, le curriculum et la fiche de progression qui sont d'ailleurs des documents officiels obligatoires de l'enseignant sont mis en exergue. Ce bilan montre aussi que l'usage de l'outil dans la présentation de la leçon permet d'avoir meilleurs résultats. Le test z de comparaison des proportions indique que le groupe témoin a de moins bonne note (proportion de 0.368) que le groupe expérimental (proportion de 0.612) avec une significativité de 0,000 comme le montre ce résultat  $Z=162, p < 0.001$ . L'issue de ce travail suggèrent la nécessité pour l'enseignement des sciences humaines et sociales, notamment les leçons d'histoire de prendre en compte et surtout de mettre au cœur des activités, l'usage de l'outil didactique pour une meilleure appropriation des contenus. Ainsi, l'action de l'état, des ONG et CTD dans la mise en œuvre des politiques éducatives et l'atteinte de ses objectifs va favoriser et contribuer à la formation des enseignants, le renforcement des capacités à l'utilisation de l'outil didactique.

**Mots clés :** *didactique d'histoire, outil didactique, expérimentation, optimisation*

**ABSTRACT**

The history course occupies a prominent place in the achievement of the purpose of education in Cameroon. However, to achieve this goal, the use of the didactic material in its teaching-learning process is essential for knowledge transfer and its acquisition by learners in primary school. Unfortunately, this pedagogical choice, which is that of teacher who plans, prepare and presents his or her course, is not always guaranteed. The objective of this thesis is to study how the used of didactic material in primary school during the teaching-learning of the history lesson. A quantitative methodological approach mobilizing both experimentation and observation via an observation guide made was used to collect data from 407 students in CEI and CEII classes and 17 teachers from application and inclusive primary schools in the Sub-division of Mfou. The data obtained were analysed via descriptions and the proportion comparison test. The results show that the use of the didactic material is not permanent in primary school. The main didactic materials used are student book, the curriculum and the progress sheet; which are all official documents mandatory for the teacher. The results also show that the use of the didactic materials in the presentation of the lesson allows good results. The z test comparing the proportions indicates that the control group has a lower score (proportion of 0.368) than the experimental group (proportion of 0.612) with a significance of 0.000 as shown by this result  $Z=162, p < 0.001$ . The results of this work suggest the need for the teaching of the humanities and social sciences, especially history courses, to take into account and above all, to put at the heart of the activities the use of didactic materials for a better appropriation of the content.

**Keywords:** *history didactic, didactic material, experimentation, optimisation*

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

La loi de l'orientation scolaire du Cameroun de 1998 dans son article 4 stipule que, l'éducation a pour rôle la formation d'un citoyen enraciné dans sa culture et ouvert au monde. Cette ouverture au monde n'est pas anodine. Elle a pour canal, des savoirs qui sont dispensés pendant un processus d'enseignements-apprentissages afin qu'elle soit effective pour un citoyen donné. Plusieurs disciplines scolaires parmi lesquelles, la discipline histoire vont donc intervenir à travers son enseignement-apprentissage pour poser les jalons de cette ouverture et implémenter l'acquisition des connaissances. Classée comme sous discipline des sciences humaines et sociales selon les curricula, la discipline histoire est enseignée à l'école primaire à partir du niveau deux. L'activité enseignante se fait par des praticiens réflexifs (instituteurs) qui ont la charge de transmettre les savoirs. A cet effet, il faut que ces derniers aient la maîtrise de la discipline, ses contours, comment la transmettre et avec quoi la transmettre ; d'où la qualité de l'enseignement qui dépend en général non seulement des conditions d'enseignement, mais aussi des méthodes.

Conçu comme un travail, l'enseignement est un champ récent dans le cadre des didactiques des disciplines scolaires, où la recherche a été dominée par des questions concernant les élèves, leurs processus d'apprentissage et les rapports qu'ils établissaient avec le savoir (Bronkard & LAF, 2004). En didactique de l'histoire, le processus de transmission de connaissance se focalise sur les méthodes et techniques de transmission des savoirs ; c'est à dire comment l'enseignant transmet les savoirs à base des outils afin de rendre les apprentissages attrayants. En effet, pour poser cet acte, l'enseignant utilise des matériaux, des ressources et des outils qu'il doit catégoriser en fonction du thème à développer ; en faisant des choix en fonction des objectifs qu'il se fixe. Dès lors, « L'enseignant doit être capable de choisir une approche pédagogique adaptée (type d'apprentissage, manipulation, travaux pratiques, mise en activité, travail de groupe, projet, ...) » (Gardiès, 2008) un choix adapté d'outils didactiques qui accompagnent les situations d'enseignement et d'apprentissage est nécessaire pour optimiser sa leçon afin d'avoir des évidences c'est à dire de bons résultats scolaires. Les outils didactiques vont donc accompagner l'enseignant en lui permettant de façonner sa leçon et de mieux préparer l'acte pédagogique. C'est dans cette optique que s'inscrit cette étude en questionnant d'une part comment opérer le choix de l'outil et, d'autre part, comment utiliser les outils didactiques pour optimiser l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

Le présent mémoire est organisé en 2 grandes parties : un cadre théorique et un cadre opératoire. Le cadre théorique comprend 3 chapitres : le chapitre premier, le chapitre deuxième et le chapitre troisième. Le cadre opératoire comprend également 3 chapitres : le chapitre quatrième, le chapitre cinquième et le chapitre sixième.

Le chapitre premier intitulé problématique débute par le contexte de justification de l'étude au niveau international et national ensuite le positionnement du problème qui est l'utilisation de l'outil didactique à l'école primaire et enfin il s'achève par une présentation des objectifs de l'étude en passant par un constat théorique qui montre que les difficultés d'une optimisation seraient en partie dues aux outils didactiques.

Le chapitre deuxième intitulé approche conceptuelle tente d'apporter des éclaircis sur les concepts phare de notre étude.

Le chapitre troisième intitulé fondements théoriques est bâti autour de la revue de la littérature qui fait référence à la recension des écrits, des travaux qui ont précédés le nôtre et les théories en lien avec notre sujet.

Le chapitre quatrième intitulé approche méthodologie, met en relief la méthodologie que nous avons utilisée dans cette étude et justifie les choix y afférents.

Le chapitre cinquième intitulé présentation et analyse des résultats ressort les données que nous avons collectées ainsi que les traitements descriptifs et différentiels que nous avons effectués afin de statuer sur nos hypothèses.

Enfin, le chapitre sixième intitulé discussion des résultats, présente les possibilités d'explication de notre hypothèse à partir des travaux antérieurs et des théories ci-dessus évoquées.



## **PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE**

Cette partie de notre travail est consacrée à la formalisation des principales articulations qui fondent théoriquement notre étude. Elle a été structurée en trois chapitres : le chapitre premier porte sur la problématique de l'étude, le chapitre deuxième quant à lui est consacré à l'approche conceptuelle et enfin le chapitre troisième aborde les fondements théoriques.

## CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

La problématique relève de la conceptualisation, de la conception, du traitement théorique de l'objet d'étude. Elle présente l'ensemble des concepts, des théories, des questions, des hypothèses, des méthodes et des références qui contribuent à clarifier et à développer un problème de recherche. Ces informations sont groupées en deux grandes catégories. La première est le cadre conceptuel et la seconde la question de recherche. Une problématique exprime et explicite les préoccupations en termes de vide à combler, de manque à gagner par rapport à la connaissance et aux enjeux du sujet. Présenter la problématique d'une recherche, c'est réellement répondre à la question : pourquoi est-il nécessaire de réaliser cette recherche ? et l'importance de connaître les résultats qu'elle propose (Chevrier, 2009). En fait, il s'agit de fournir les éléments pour justifier la recherche en définissant le problème auquel on s'attaque, en disant où et en quoi consiste le problème. Cette recherche est axée sur quatre principaux points notamment : le contexte de l'étude, la formulation et position du problème, la précision de la question de recherche et définition des objectifs, la précision des intérêts ainsi que la délimitation de l'étude.

### I.1. Contexte et justification de l'étude

Nous aurons un contexte empirique et un contexte théorique.

#### I.1.1. Cadre international et national

Durant la période de stage d'imprégnation dans les écoles primaires, nous avons remarqué des méthodes inadéquates dans l'enseignement des leçons en sciences humaines et sociales et plus particulièrement en histoire. Le fait remarquable fut l'absence de l'utilisation des outils didactiques pour dispenser la leçon d'histoire. L'observation empirique fait état des méthodes traditionnelles pratiquées par les enseignants et ces derniers épiloguent assez à propos. D'où l'enseignement de l'histoire fait régulièrement couler beaucoup d'encre sur la place publique, en particulier lorsqu'il est question de l'histoire nationale (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004). En effet, il est toujours question du choix des contenus historiques, du type d'enseignement, ou du recours à une trame narrative nationaliste (Éthier et al., 2011). Pourtant, si ce débat perdure depuis des années, il faut noter qu'il n'est pas le seul. Les pratiques enseignantes qui mettent en œuvre ces intentions curriculaires font aussi l'objet des débats Talbot (2012) ; d'autant plus que ces pratiques enseignantes nous sont peu connues (Audigier & al 2004). Plusieurs chercheurs laissent remarquer que les pratiques enseignantes sont surtout

contraintes, entre autres, par le temps, la lourdeur des programmes, la bureaucratie et l'appréhension d'une évaluation ministérielle (Charland, 2002 ; Cuban, 1993 ; Martineau, 1999). Cuban (1993) avançait même que ces contraintes limitaient les choix pédagogiques et didactiques des enseignants. L'enseignement de l'histoire étant circonscrit par un programme de formation spécifique, au Cameroun comme ailleurs, il importe alors de décrire les particularités du contexte camerounais depuis la réforme curriculaire en 2018 qui a mis en place de nouvelles conditions d'enseignement de l'histoire.

Selon les curricula de l'enseignement primaire francophone camerounais niveau 2 et 3, cycle des apprentissages fondamentaux L'histoire doit désormais :

Donner aux enfants les repères indispensables pour comprendre la situation présente à partir d'une connaissance, même modeste du passé ; de situer pour chacun sa société, son pays, dans le temps et dans l'espace et d'aider à la formation d'une conscience collective, d'une identité nationale par le sentiment d'un passé conçu comme un héritage commun et participer ainsi à la formation du citoyen. (MINEDUB, 2018, p. 126)

Enseigner l'Histoire requiert des procédés minutieusement élaborés d'avance afin de faciliter le processus enseignement-apprentissage. Si la fonction de l'histoire scolaire consiste à transmettre les énoncés élaborés par les historiens, elle construit surtout la conscience historique (Koselleck, 1990) des élèves, qui permet de se penser dans l'histoire et de penser l'histoire à des fins d'appropriation du savoir historique. Dans cette optique, l'histoire scolaire occupe une position originale dans le champ des didactiques par la complexité de ses références (production savante, auto-référence scolaire et usages publics de l'histoire). Tendus entre une transmission de connaissances consensuelles et la recherche d'une posture critique, les objets d'histoire enseignés demeurent soumis à des questionnements renouvelés au gré de la demande sociale comme le montrent les récents débats autour des questions mémorielles vives et concurrentes Lautier et Allieu-Mary (2008). L'histoire enseignée apparaît ainsi comme un mixte articulant représentations sociales, savoirs privés et connaissances validées (Jodelet, 1990). Dès lors, explorer les pratiques professionnelles effectives et les appliquer pour une meilleure élaboration de la leçon doit être le quotidien de l'enseignant en charge de ladite discipline.

Discipline qui privilégie la transmission de savoirs disant la réalité du passé afin de mieux préparer le futur, la discipline histoire est dans la plupart des cas dispensée sans une

éventuelle préparation par les enseignants car, souvent quelque peu négligée par ces derniers. D'aucuns se figent uniquement sur le manuel scolaire mis en vigueur par les politiques éducatives pour dispenser la leçon. Peu de recherches se sont intéressées aux modalités de l'usage des outils didactiques. Par exemple, l'usage du manuel est généralement rapporté comme étant important et occupant une place primordiale, avec 60 % à 95 % de temps d'utilisation en classe (Lebrun et al., 2002;). Or, ces statistiques sont issues de sondages sur des pratiques auto-rapportées et peu sont le résultat d'une observation prolongée de pratiques enseignantes en classe (Lebrun et al., 2002). Cela dit, certaines de ces recherches soulignent que l'usage du manuel est relatif aux représentations des enseignants et à leur conception de l'enseignement de l'histoire (Helgason & Lässig, 2010) ; Dès lors, il nous apparaît nécessaire d'explicitier les représentations des enseignants quant à leurs usages des outils didactiques, au lieu de simplement quantifier le temps passé à utiliser le manuel en classe. (Helgason & Lässig, 2010)

Selon les objectifs généraux de l'éducation tels qu'élaborés dans la loi de l'orientation de l'éducation nationale de 1998, et repris par les curricula des écoles primaires et maternelles, la mission de l'éducation est la formation d'un citoyen enraciné dans sa culture et ouvert au monde. A cet effet, la tâche qu'incombe l'enseignant devient très délicate pour transmettre les connaissances. Cela implique donc une préparation minutieuse de sa discipline qui doit obéir et se faire à travers les canons de la science par le biais des outils didactiques appropriés. Cet usage important est renforcé par l'habitude que plusieurs enseignants ont de déterminer leur intervention éducative selon le contenu des ensembles, du moins pour le primaire (Lebrun, 2001 ; Rey, 2001).

Audigier (2005) pensent que, depuis qu'elles ont été installées comme disciplines scolaires dans les enseignements primaire et secondaire obligatoires, l'histoire et la géographie n'ont pas cessé d'être l'objet de propos qui mettent en avant les changements et les adaptations qui leur seraient nécessaires. Chacun à sa manière et dans des perspectives parfois contradictoires, les autorités scolaires, divers courants pédagogiques, et d'autres encore, ne se satisfont pas de ces enseignements tels qu'ils sont définis et tels qu'ils sont pratiqués et reçus. Toutefois, face à ces souhaits ou injonctions, diverses études font état de résistances, de lenteurs, et soulignent les permanences de ces enseignements (Tutiaux et Guillon, 2003). Pour tenter d'expliquer cette situation, les uns incriminent les résistances professorales, d'autres la formation insuffisante des enseignants, d'autres encore les programmes et curricula qui sont

toujours trop lourds et trop développés sans toutefois oublier le temps alloué à la discipline (Claus, 2005). Il est important de souligner que, l'optimisation d'un enseignement se développe et s'apprend par certaines situations d'apprentissage, en particulier à partir de documents de toutes sortes (Seixas, 2006).

En effet, les outils didactiques participent à la transmission non seulement de savoirs disciplinaires, d'une conception didactique de la discipline, mais aussi des valeurs (politiques, culturelles, sociales, etc.) d'une société (Lebrun & Niclot, 2009). Le souci d'améliorer cet enseignement est un objectif prioritaire car l'enseignement de l'Histoire occupe une place de choix comme levier de développement (Hulin, 1992). Il convient de souligner que dans ce système d'enseignement des sciences, l'enseignant joue un rôle important car il est le seul à pouvoir concrétiser des projets d'enseignement en actions éducatives effectives et efficaces. Cela implique qu'il possède des compétences disciplinaires et didactiques pour une optimisation des apprentissages. Bien entendu, d'autres paramètres sont à prendre en considération pour instaurer les conditions favorables à la mise en œuvre de projets d'enseignement efficace.

Pour le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007) du Québec, l'exercice de la méthode historique requis par le curriculum invite les enseignants à l'utilisation de multiples documents, de comparer, d'établir des faits, de les mettre en lien ou d'établir des liens de causalité. Ces objectifs curriculaires mettent donc en jeu les pratiques enseignantes qui suscitent ou limitent ces opérations intellectuelles associées à la méthode historique. Or, les pratiques enseignantes restent magistrocentrées par un mode transmissif qui laisse peu de place à un exercice authentique et autonome de la méthode historique (Morton, 2011). Plusieurs expliquent cet écart entre pratiques enseignantes effectives et objectifs curriculaires par les représentations des enseignants sur l'enseignement de l'histoire (Bouhon, 2009; Demers, 2012). En 2013 par exemple, une enquête portant sur la mise en œuvre des programmes 2008 (Claus, 2013) a été menée dans 13 académies en France. Elle a mis en évidence certaines des difficultés rencontrées par les enseignants, notamment : en histoire, la densité du programme et le manque de temps pour le traiter dans son intégralité. Les maîtres semblent éprouver quelques difficultés pour concevoir « *un enseignement [...] plus motivant et plus performant* » (Claus, 2013).

De ce qui précède, il paraît que, l'outil a une fonction illustrative qui favorise la problématisation, l'analyse, l'interprétation, la critique et ultimement la production d'un nouveau savoir historique par l'élève. Il a également une fonction interprétative (Febvre, 1953).

L'histoire se fait avec des documents écrits, sans doute. Quand il y en a. Mais elle peut se faire avec tout ce que l'ingéniosité de l'historien peut lui permettre d'utiliser ... Donc avec des mots, des signes, des paysages et des tuiles, des formes de champs et de mauvaises herbes, des éclipses de lune et des colliers d'attelage, des expertises de pierres par des géologues et des analyses d'épées en métal par des chimistes (Febvre, 1953).

Ainsi, les outils sont les supports qu'utilisent les enseignants pour préparer leur cours, alors que les matériaux (précédemment évoqués) désignent les documents didactiques utilisés par les élèves dans la classe. À travers cette définition, on obtient plusieurs informations concernant l'utilisation de ces supports en classe. En effet, les outils sont à destination de deux publics différents : l'enseignant qui s'appuie dessus au cours d'une leçon ou autre pour assurer la transmission des savoirs ; et les élèves pour qui, ils représentent un précieux outil pour assurer l'appropriation des contenus discutés ou enseignés. (Tutiaux & Guillon, 2003). Les outils utilisés en classe doivent être didactiques (Bonnaud 2018), c'est-à-dire qu'ils doivent être porteurs d'enseignement afin d'être adressés et accessibles aux apprenants (Duplessis 2006). Les outils sont le support d'un travail qui permet de passer du savoir enseigné par l'enseignant à un savoir appris par les apprenants Bonnaud (2018). De plus, les résultats de la recherche d'Audigier et Tutiaux (2004) soulignent l'enjeu du choix des documents selon les perceptions des enseignants. Ce choix va donc leur permettre de mieux conduire les leçons afin de les rendre attrayantes.

## **I.2. Formulation et position du problème**

Lors de la conférence mondiale de Jomtien en Thaïlande (1990) les délégués des nations ont adopté une déclaration mondiale sur l'Éducation Pour Tous (EPT). Plusieurs pays africains ont entrepris des réformes dans le secteur de l'éducation sur le plan politiques et dans les pratiques pédagogiques. Parmi ces réformes, une a été considérée comme primordiale. Cette dernière a été développée et expérimentée ces dernières années puis adoptée. Il s'est agi de l'implémentation de l'approche par compétences (APC). Une approche estimée être l'une des meilleures approches capables de répondre aux exigences et aux défis de la société d'aujourd'hui tant sur le plan économique que social.

Pour y parvenir, le Cameroun a engagé la réforme de son système éducatif par la convocation d'états généraux de l'éducation en mai 1995 dont les principales conclusions ont été entérinées par la loi d'orientation de l'éducation de 1998. À cet effet, les programmes scolaires ont été modifiés à partir des années 2000. Selon les politiques éducatives, le Cameroun a eu plusieurs

mutations dans ses pratiques pédagogiques. Nous sommes partie de la nouvelle approche pédagogique (NAP) à pédagogie par objectif (PPO) ; puis de la PPO à l'approche par compétence. C'est une approche qui favorise le développement de la pensée différentielle, les méthodes d'enseignement ont également été orientées dans le sens d'une prise en compte accrue des méthodes actives centrées sur l'enfant. Ces initiatives pédagogiques ont été développées par la coopération française à travers le programme d'appui au secteur éducatif camerounais. En 2003, L'APC a donc effectivement été introduite au Cameroun dans le cadre d'un projet pilote financé par la BAD visant à réduire les redoublements en développant des activités de remédiation et implémentation s'est faite de façon expérimentale dans les établissements scolaires.

Pendant la pratique de l'APC, les savoirs sont construits par l'enseignant et les apprenants. L'apprenant n'est plus considéré un réceptacle mais plutôt un acteur qui va apporter sa contribution à la construction de la leçon. Dès lors, l'enseignant ne va plus venir en classe faire écrire une leçon déjà faite en avance. Il peut utiliser l'outil didactique dans l'entame de sa leçon, mener un conflit cognitif ou sociocognitif durant la construction des savoirs, et finaliser par la dévolution afin d'impliquer l'apprenant dans la recherche des informations et la manipulation de certains outils. Ces derniers vont donc contribuer à la construction des savoirs durant le processus enseignement-apprentissage.

L'arrêté No 001/PM/CAB/DU 4 janvier 2002 Portant création, organisation et fonctionnement du conseil national d'agrément de manuels scolaires et des matériels didactiques est un organe consultatif qui assiste le ministre chargé de l'éducation nationale dans la mise en œuvre de la politique nationale du livre scolaire et du matériel didactique. A ce titre il est chargé d'évaluer tous les ans les besoins de manuels scolaires et des matériels didactiques, de préparer un appel d'offre précisant les matières et les disciplines concernées, d'évaluer de manuel scolaire et des matériels didactiques conformément aux critères en vigueur, en relation notamment avec les spécialistes en la matière chargé de l'éducation nationale (les inspecteurs pédagogiques, les enseignants et les spécialistes du livre). D'établir une liste de manuels scolaires et des matériels didactiques évaluer et classer par ordre de mérite, de proposer à l'agrément dans l'ordre de classement de la liste, trois livres et matériel didactiques au plus par matière et par classe, de mener tous les trois ans une enquête sur la disponibilité et l'accessibilité des livres scolaires et des matériels didactiques au programme.

L'arrêté n° 3745/D/63/ MINEDUC/CAB du 17/06/2003 portant sur les programmes officiels d'informatique de l'enseignement secondaire font état de plusieurs textes à l'instar de

l'arrêté n° 3745/D/63/ MINEDUC/CAB du 17/06/2003 portant introduction de l'Informatique dans les programmes de formation des 1er et 2nd cycles de l'enseignement secondaire général et des ENIEG, et l'entrée en vigueur des programmes d'enseignement dès l'année scolaire 2003/2004. Ces programmes d'enseignement de l'informatique d'une manière générale permettent d'atteindre les finalités pédagogiques, scientifiques et professionnelles suivantes :

- Pédagogique, dans la mesure où cet enseignement permet l'ouverture sur les sciences, facilite l'acquisition des savoirs et favorise l'autonomie ;
- Scientifique, en ce sens que cette discipline est considérée comme matière à part entière, transversale par analogie aux langues, obligatoire et non facultatif ;
- Professionnelle, du fait que l'informatique s'est imposée comme outil incontournable, indépendamment des futurs métiers et pouvant permettre à enseigner l'histoire autrement.

La loi No 263/14/ MINESEC du 13 aout 2014 tient en compte le budget d'investissement public (BIP) qui sert de base de financement à l'offre d'éducation. Ceci stipule que ce budget finance l'équipement de l'établissement en matériel didactique pour l'achat des cartes, des photos... qui seront utilisés comme ressource didactique. Par ailleurs, la circulaire no 002/ CAB/PM du 23 novembre 2017 régissant la filière du livre, du manuel scolaire et autre matériels didactiques au Cameroun, le gouvernement devra veiller à la production des livres et manuel scolaire, de qualité tant au plan de leur valeur scientifique, de l'approche pédagogique appliquée, qu'à celui de leur présentation matérielle. A cet égard chaque livre ou manuel scolaire doit répondre de manière non exhaustive.

Le décret no 2017/ 11738/CAB/PM du 23 novembre 2017 portant sur l'organisation du conseil national d'agrément de manuels scolaires et des matériels didactiques stipule en son Article 1 : le présent décret porte organisation du conseil national d'agrément de manuels scolaires et des matériels didactiques. Dans son article 2, il relève que l'organisation du conseil national qui assiste les ministres chargés de l'éducation nationale dans la mise en œuvre de la politique nationale du livre du manuel scolaire et autres matériels didactiques.

La réforme éducative de 2018 au Cameroun comme celle précédentes, institut les curricula comme documents obligatoires de l'enseignant. Les nouveaux curricula ont été élaborés dans la perspective de fournir des ressources qui permettent :

- De préparer les futurs citoyens pour la marche vers l'émergence en formant des apprenants créatifs et compétents ;
- De favoriser le développement dynamique, holistique et harmonieux des enfants de l'école maternelle ;
- D'avoir plus de liberté pédagogique et la possibilité d'adapter les enseignements au contexte et à la situation géographique de son établissement ; et enfin, à la famille et à la communauté : d'apporter le soutien nécessaire pour rehausser le processus enseignement/apprentissage (MINEDUB, année 2018).

Ces curricula ont cinq principaux objectifs à savoir :

- Établir un passage harmonieux entre la maternelle et le primaire ;
- Éviter toute transformation de l'école maternelle en école primaire ;
- Rendre le programme pratique, léger, exploitable par tous les intervenants de la maternelle et du primaire ;
- Accorder plus d'intérêt aux activités ludiques qui éveillent l'enfant et le rendent plus disposé à apprendre ;
- Et socialiser l'enfant et lui faire aimer le milieu scolaire tout en y développant le vivre ensemble.

Les curricula sont aussi organisés en cinq domaines : Connaissances fondamentales, vie communautaire et intégration nationale, vie courante, identité culturelle et culture numérique. Parmi ces domaines, celui des enseignements fondamentaux occupent une place de premier ordre. En effet, il est constitué des connaissances fondamentales qui sont des outils indispensables pour construire les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être mobilisables pour développer des compétences en vue de faire face aux situations de vie. Elles s'acquièrent à travers les disciplines dites instrumentales comme le français, mathématiques, histoire, etc. Concernant spécifiquement l'enseignement de l'histoire, il intervient à partir des niveaux 2 et 3 à l'école primaire. Dans ces documents des instructions sont données à l'enseignant sur comment transmettre les enseignements -apprentissage en Histoire. Celles qui nous intéressent sont les suivantes :

- La compétence à faire développer : analyser les faits historiques pour comprendre le présent
- Les stratégies d'enseignement -apprentissage : (un enseignement vivant, Le cours magistral ou le maître raconte une histoire aux élèves ne sera pas la seule démarche utilisée pour cette

discipline, L'enseignant devra diversifier les activités en amenant à chaque fois les élèves à s'investir dans un travail de recherche. Les recherches vont se faire à travers des sorties sur le terrain pour visiter un monument, un site, un lieu marquant de l'histoire, des enquêtes auprès des parents ou des personnes âgées, l'analyse des documents (cartes, photographie, images, vidéo, textes..., la recherche à partir de sources diverses (vieux manuels, dictionnaires, encyclopédie, Internet et enfin la trace écrite.

- Le matériel : le manuel au programme, les sites et monuments lorsqu'ils sont à sa portée, des objets tel que masques statues, sculptures, costumes etc. des témoignages oraux, des documents visuels vieux billets de banque, vieux recueils de journaux, vieux calendriers, émissions radio ou télé à caractère historique et la recherche se fera dans l'environnement de l'école.

Ces recommandations ne sont pas vaines. Elles ont été certainement prescrites par le ministère de tutelle pour une optimisation de l'enseignement de l'histoire. Toutefois, tel que nous l'avons souligné dans les précédentes lignes, les enseignants de l'école primaire ne pratiquent pas ces dites recommandations prescrites par les politiques éducatives à cause de représentation qu'ils ont envers la discipline. Pourtant, d'un point de vue professionnel, l'utilisation des outils didactiques dans l'enseignement de l'histoire au primaire ne relève pas d'un choix délibéré des enseignants dans la mesure où cette discipline figure dans les programmes de l'école primaire depuis des décennies. L'histoire est à la fois l'étude et la connaissance des faits, des événements du passé. C'est un récit d'historiens qui tentent de décrire, d'expliquer ou de faire revivre les temps révolus. Ce récit historique est construit à partir de sources qui nous servent d'outils. Des documents originaux, authentiques, qui donnent des informations auxquelles l'historien va faire subir un traitement pour enrichir l'étude du passé et expliquer certains phénomènes. Le fait marquant est que ce n'est pas toujours le cas dans les établissements scolaires.

À ce sujet, Nokes (2010) s'est intéressé aux modalités spécifiques d'enseignants d'histoire. Il observe que si le temps est passé à utiliser le manuel, ce dernier est rarement utilisé avec d'autres ressources et sert encore moins souvent à la critique et l'analyse de documents. Nokes (2010) avance une explication : le matériel utilisé en classe est choisi par l'enseignant, qui contrôle la structuration du savoir. Un seul document est généralement utilisé et sert à transmettre un savoir qui n'est pas problématisé ni critiqué. A cet effet, l'outil regorge de plusieurs fonctions : Une fonction transmissive c'est-à-dire ce dernier est choisi et utilisé par

l'enseignant, qui contrôle le chemin vers la découverte et la reproduction du savoir historique préétabli par le récit de l'enseignant. Une fonction illustrative ici, les documents doivent donc favoriser la problématisation, l'analyse, l'interprétation, la critique et ultimement la production d'un nouveau savoir historique par l'élève. Le matériel a une fonction interprétative. Ces remarques de Nokes mettent en évidence l'absence d'utilisation de l'outil didactique dans le processus enseignement-apprentissage de l'histoire à l'école primaire.

Nous relevons également les moyens d'acquisition de ces outils. Le gouvernement n'équipe pas suffisamment les établissements scolaires en matériels didactiques pourtant c'est de sa prérogative d'après la loi No 263/14/ MINESEC du 13 aout 2014 concernant le budget d'investissement public (BIP) qui sert de base de financement à l'offre d'éducation. Les enseignants quant à eux disposant d'un capital économique limité ne peuvent s'en offrir des outils adaptés ; capables de les aider dans l'enseignement de l'Histoire. Pas de vidéo projecteur par exemple. Et même la capacité d'utilisation pédagogique de ces outils n'est pas évidente si la formation continue n'y est pas. En fait les enseignants sont moins formés pour utiliser le matériel qui peut être à leur disposition à la sortie de l'Ecole normale d'instituteurs d'enseignement général (ENIEG) d'aucun prétendent ne pas avoir eu une illustration parfaite de l'utilisation et la manipulation de ces outils en dehors du livre programme et le livre au programme. Le constat fait sur le terrain relève l'absence d'utilisation des outils didactiques dans le processus enseignement-apprentissage de l'enseignement de la discipline histoire par les enseignants à l'école primaire. L'observation empirique faite sur le site relève l'utilisation du curriculum et le livre au programme de l'élève. Or, pour bien transmettre il faudrait varier plusieurs outils et chaque outil doit être en congruence avec le thème à enseigner afin de d'optimiser l'enseignement et ne pas sombrer dans le récital. Dès lors, il se pose le problème de l'utilisation de l'outil didactique dans le processus enseignement-apprentissage de l'histoire à l'école primaire.

### **I.3. Question de recherche**

La question de recherche est comme l'ensemble d'interrogations auxquelles nous nous proposons de répondre tout au long de cette étude. Nous distinguons dans notre travail la question principale de recherche et les questions spécifiques bâties à partir de la question principale de recherche.

### **I.3.1. Question principale de recherche**

Comment choisir l'outil didactique pour chaque leçon dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire à l'école primaire camerounaise ?

### **I.3.2. Questions secondaires**

L'opérationnalisation de la question principale a donné les deux questions de recherche (QR) qui suivent :

**QR<sub>1</sub>** : Quelle est la situation de l'usage des outils didactique dans le processus enseignement-apprentissage de l'histoire à l'école primaire camerounaise ?

**QR<sub>2</sub>** : Comment est-ce que l'usage de l'outil agit sur l'optimalisation du processus enseignement-apprentissage de l'histoire à l'école primaire camerounaise ?

## **I.4. Objectifs de l'étude**

Les objectifs sont des déclarations affirmatives qui indiquent ce que le chercheur vise, cherche à atteindre. Ils expriment l'intention générale du chercheur ou le but de la recherche et, spécifient les opérations ou actes que le chercheur devra poser pour atteindre les résultats escomptés. Fortin (2010) pense qu'avoir un objectif, c'est avoir l'intention de faire quelque chose et percevoir la signification des choses à la lumière de cette intention. Les objectifs traduisent des grands énoncés d'intentions observables et mesurables d'un comportement. L'objectif de notre étude est le but que nous nous proposons à atteindre. C'est ce vers quoi tend cette étude. Dans notre recherche, nous avons un objectif général et des objectifs spécifiques.

### **I.4.1. Objectif général**

Analyser le lien entre le choix, l'usage des outils didactiques de l'histoire et l'amélioration de l'enseignement de cette discipline à l'école primaire.

### **I.4.2. Objectifs spécifiques**

Les objectifs spécifiques (OS) sont les moyens par lesquels le chercheur concrétise son action. L'objectif spécifique cible et montre le concret de la relation entre les deux catégories d'analyse. Dans notre étude, il est question de :

**OS<sub>1</sub>** : faire un état de lieu de la situation et de l'usage de l'outil dans le processus enseignement-apprentissage de l'histoire à l'école primaire camerounaise. Autrement dit, faire l'inventaire, catégoriser ainsi que décrire les usages de l'outils dans le processus enseignement-apprentissage de l'histoire pour l'optimalisation des apprentissages.

**OS<sub>2</sub>** : mesurer l'effet de l'usage de l'outil didactique dans le processus enseignement-apprentissage comparativement à la non utilisation de celui-ci dans le dit processus. En d'autres termes, vérifier si l'usage l'outil améliore la performance scolaire des apprenants en histoire.

## **I.5. La délimitation de l'étude**

C'est l'ensemble de restrictions que nous nous ferons dans le cadre de notre étude. Elle existe sous plusieurs formes dont nous présenterons ici six (6) à savoir :

### **I.5.1. Sur le plan géographique ou spatial et temporel**

C'est la délimitation qui spécifie les caractéristiques particulières du lieu exacte et le temps de réalisation de l'étude qui peuvent différer selon les contextes géographiques. Dans notre étude, elle sera réalisée au Cameroun dans le Département de la Mefou et Afamba arrondissement de Mfou et dans les écoles primaires publiques d'application de Mfou. Elle se fera en une année scolaire de la période de septembre 2023 en mai 2004.

### **I.5.2. Sur le plan thématique**

Il convient de rappeler que l'étude porte sur le choix de l'outil didactique et optimalisation de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire. Au regard de cette préoccupation, il en ressort que le présent travail de recherche s'inscrit dans le domaine didactique, compte tenu des dimensions qu'il développe à savoir : la dimension transmissive (la question du choix où réside les méthodes et techniques) et la dimension processus d'acquisition (enseignement-apprentissage) ainsi, les deux dimensions combinées conduisent au choix de l'outil didactique pour enseigner l'histoire.

### **I.5.3. Sur le plan théorique**

Notre étude est basée sur la recherche les compétences de l'enseignant en particulier l'instituteur chargé de classe à l'école primaire compte tenu des difficultés ou des limites qu'il éprouve à l'utilisation des outils didactiques. Cette utilisation variée d'outils didactiques lui permettra de transmettre la discipline histoire avec aisance plus comme un récit des faits mais de viser au développement du mode de pensée et l'appropriation de la méthode de constitution du savoir qui lui sont propres. Elle ne se résumera donc pas à l'étude systématique des faits du passé, encore moins à leur simple mémorisation. Par ailleurs, la recherche de liens entre le présent et des réalités du passé induit un traitement des faits qui va dans le sens de la continuité, concept de base en histoire (curricula de l'enseignement primaire 2018).

### **I.5.4. Sur le plan scientifique**

Ici, il question de montrer notre capacité à résoudre un problème suivant un plan méthodologique, de nous inscrire dans le sillage des chercheurs. Il a aussi pour but d'adopter une contribution à la connaissance scientifique en générale. Il est question de faire progresser les connaissances scientifiques en rapport au sujet abordé en vue de mieux comprendre l'utilisation des outils de l'histoire dans l'enseignement de la discipline.

### **I.5.5 Sur le plan social**

Ici se pose le problème un problème de disponibilité de l'outil didactique pour la préparation, la dispensation et la conduite des leçons. Le développement des compétences ainsi que la résolution des problèmes par l'apprenant du primaire peuvent favoriser l'acquisition des prérequis qui leurs permettrons de mieux aborder le primaire puis favoriser leur intégration dans l'enseignement secondaire et une insertion socioprofessionnelle dans l'avenir.

### **I.5.6. Sur le plan académique**

Il repose aux exigences de la présentation d'un mémoire en vue de l'obtention du diplôme de Master.

Parvenu au terme de ce chapitre, il était question pour de de présenter le contexte de justification de notre étude, la formulation du problème de notre recherche, ressortir les questions de recherche, les objectifs et enfin délimiter le sujet. Il ressort donc de cette partie que, l'observation empirique nous a permis de d'abord présenter le cadre juridique international

et national. Pour le faire, nous avons convoqué les auteurs qui se sont intéressés à ce sujet. Ensuite nous avons formulé notre problème de recherche, les objectifs et les questions de recherche, et enfin nous avons délimité notre sujet de recherche.

## CHAPITRE II : APPROCHE CONCEPTUELLE

Dans ce chapitre, il est question pour de définir le concept en rapport avec notre étude. Cette définition va se faire du général au particulier tout en convoquant certains auteurs qui ont mené leur réflexion à ce sujet.

### II.1. Définition des concepts

La clarification conceptuelle est un élément fondamental en recherche. Dans cette étude, nous allons définir les concepts clés qui sont : didactique, didactique de l’histoire, outil didactique, apprentissage-enseignement, triangle didactique et transposition didactique.

#### II.1.1. Didactique

La didactique est un terme théorisé pour la première fois par Comenius dans son œuvre la Grande Didactique au 17ème siècle. Le théologien et pédagogue tchèque, désigné comme père de la pédagogie moderne par l'UNESCO, a introduit l'idée qui fallait instruire l'enfant mais aussi attiser sa curiosité, c'est-à-dire le rendre curieux et participant de sa propre formation. Il crée ainsi un des premiers manuels imagiers pour enseigner le latin aux enfants, le *Orbis Sensualium Pictus*. De plus, dans son œuvre *Didactica magna*, il avance que l'éducation doit s'adapter à l'élève et prône aussi une approche multi-sensorielle. Il induit alors qu'un enseignement a besoin d'établir une stratégie pour atteindre ses objectifs. Cette stratégie doit prendre en compte le contenu à enseigner mais aussi l'enfant (Rabecq, 1957).

Selon le Dictionnaire Pédagogie : *dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive, la didactique*, dans son acception commune « renvoie à l'utilisation de techniques et de méthodes d'enseignement propres à chaque discipline ». Cela complèterait la valeur donnée à la didactique par Comenius, qui est une réflexion autour des différentes manières d'enseigner. Cette caractérisation n'est qu'une partie de la Didactique puisqu'il en existe trois types selon le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* :

- « *praticienne* », exercée par les enseignants ou les formateurs
- « *normative* », mise en place par les inspecteurs

- « *et critique et prospective* », qui permet à des chercheurs et des innovateurs d'aller au-devant de ce qui se fait déjà.

Ces trois angles permettent alors d'éclairer les pratiques existantes en matière d'éducation, d'étudier ces pratiques afin d'identifier une norme et de porter un regard critique sur la didactique. Cependant, pour aller plus loin, nous pouvons aussi reprendre la définition du Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, qui la définit simplement par « *l'étude de processus d'enseignement et d'apprentissage du point de vue privilégié des contenus* ». Cette définition, très générale, nous amène alors vers une réflexion sur la place que l'on donne au contenu. La didactique appartient au domaine des sciences de l'éducation. Elle contient une partie théorique, comme toute science, mais aussi pratique puisqu'il qu'elle est vouée à être appliquée par des enseignants formés.

On distingue normalement la didactique de la pédagogie pour son approche concentrée sur les savoirs et non sur les élèves. Pour être plus précise dans la distinction entre pédagogie et didactique, nous citerons le *Dictionnaire des termes de l'éducation* : « *Si la didactique analyse les rapports entre l'enseignant et l'apprenant plutôt du côté de l'enseignant et du champ disciplinaire, la pédagogie observe la relation affective dans la classe, du côté de l'enfant, ainsi que le savoir-faire de l'enseignant.* »

Il existe alors un triangle didactique entre Enseignant, Apprenant et Savoir, mais celui-ci serait plus étudié de l'axe Enseignant-Savoir. Pourtant, Raynal et Rieunier (1997) dans *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive*, notent que :

*Le tournant amorcé par la didactique aujourd'hui, sous-tendu par le renouveau de la psychologie, qui désormais se préoccupe moins de comportement que de cognition (traitement de l'information, résolution de problème, représentation, intentionnalité, but, effet de contexte...) présente quelques correspondances avec celui pris il y a cent ans par l'Éducation nouvelle : replacer l'élève au cœur de processus éducatif. (p108)*

La différence entre Pédagogie et Didactique se réduit donc. Cependant, une didactique est forcément liée à un domaine, comme l'explique Raynal et Rieunier (1997). Les techniques retenues sont, bien entendu, différentes selon les matières, puisqu'elles dépendent directement des contenus à enseigner. L'enseignement des langues privilégie les techniques audio-orales, l'enseignement des sciences physiques la démarche expérimentale, l'enseignement des sciences

économiques, l'étude de cas. Les techniques pédagogiques retenues, leur adaptation aux caractéristiques de la discipline enseignée ainsi que leur articulation constituent la didactique de la discipline. Raynal & Rieunier, (1997).

D'autre part, pour Chevallard, « *La didactique est une science. Elle procède d'une ambition, d'une volonté, d'un projet historique que j'articulerai plus loin avec une autre volonté – changer le métier d'enseignant. Cela noté, la didactique se construit à l'instar des autres sciences, c'est-à-dire non pas comme un clone d'autres sciences, qu'elle singerait servilement, selon une propension, hélas ! Courante dans le continent des sciences humaines et sociales, mais en inventant sa spécificité scientifique, sa manière propre de « faire science».* Selon lui, la didactique s'articule :

- Par son objet général, elle participe du continent des sciences anthropologiques.
- Par ses objets particuliers, qui parcourent toute la gamme des connaissances, savoirs et pratiques, elle est ressortie aux différentes disciplines qui organisent, le cas échéant, les connaissances et pratiques dont elle étudie la diffusion (les praxéologies, et la diffusion et transposition).

Ainsi, nous pouvons donc dire de par la définition de la didactique que, le choix l'outil didactique pour l'enseignement de l'histoire est capital si l'on souhaite respecter les canons de la science.

### **II.1.2. Didactique de l'histoire**

Doussot et Fink (2022) définissent la didactique de l'histoire comme « *une Discipline scientifique qui s'intéresse aux relations entre enseignement et apprentissage. Elle prend en considération les trois pôles du triangle didactique : le processus de construction des connaissances historiques, les modalités de leur enseignement et les conditions de leur appropriation* ». En outre, la didactique de l'histoire est une discipline qui s'intéresse à toutes les situations d'appropriation de savoirs. Elle intègre aussi bien une réflexion épistémologique (logique des savoirs), psychologique (logique de l'appropriation des savoirs) que pédagogique (en tant que science de la relation). Astolfi (1987)

Il existe, selon Astolfi (1986), deux approches possibles de la didactique :

- En amont, en prenant en compte les contenus d'enseignement comme objet d'étude pour repérer les principaux concepts qui fonctionnent dans la discipline et l'analyse de leurs relations ;
- En aval, en approfondissant l'analyse des situations d'appropriation de savoirs des élèves pour mieux comprendre de l'intérieur comment cela fonctionne et ce qui s'y joue : l'étude des représentations, leurs modes de raisonnement, la manière dont les élèves décryptent les attentes de l'enseignement.

### II.1.3. Outil didactique

Pour mieux définir le concept outil didactique il serait judicieux de procéder d'abord par définir la définition du terme outil, ensuite le dissocier de celui de ressource, support et enfin définir outil didactique proprement dit. Dans son évolution, le terme « outil » avait un sens très large et pouvait autant être utilisé pour des instruments de musique que de chirurgie ou d'artisanat.

Selon le Larousse en ligne, un outil est un « *objet fabriqué, utilisé manuellement ou sur une machine pour réaliser une opération déterminée* ». Le mot et sa signification sont donc intrinsèques à la tâche à laquelle l'outil est destiné. Dans les situations d'enseignement et d'apprentissage, les outils sont en majorité des supports de l'image et/ou l'écrit qui ont suivi les évolutions techniques des sociétés. Commenant par les tablettes d'argile, de cire, de bois, de pierre, mais plus tard les rouleaux, l'image, monument, puis le livre et finalement les ardoises, et ce jusqu'aux tableaux ; qu'ils soient noirs, blancs puis numériques. L'appellation « outils » ramène, à leurs utilisations et la place donnée à l'outil dans l'apprentissage d'un savoir Bonnaud (2018). On peut donc plutôt penser aux bibliographies apparues au Ve siècle, aux encyclopédies et aux dictionnaires nés au VIIe siècle après J.C. qui sont là pour accompagner le professeur et l'élève dans leur étude. Mais aussi les résumés, les catalogues ou les index qui servent à Aristote et ses disciples en guise d'aide-mémoires au IVe siècle avant J.C. Fayet-Scribe, (1997).

Sur le site Eduscol, un portail de ressources à l'intention des professionnels de l'enseignement, beaucoup d'« outils » sont proposés pour l'évaluation, l'éducation routière, l'enseignement des mathématiques ou du français. Il fournit aussi des dossiers documentaires sur l'utilisation des outils numériques tels que l'ENT, les jeux sérieux ou les tablettes. Mais qu'est-ce que sont ces « outils » ? La présentation d'Eduscol est incertaine car tout outil ne peut être un outil didactique.

De plus, l'outil didactique regorge de plusieurs définitions dans des dictionnaires de Sciences de l'Éducation. Il se rapporte à des supports. Dans le dictionnaire de Champy et Étévé (2005) nous avons comme outils le tableau ou un livre. Cependant à l'inverse de l'outil didactique, le support n'est soumis à aucun acte réflexif de la part de l'élève comme du professeur et son intervention est limitée c'est-à-dire, il intervient peu dans la structuration des connaissances et des savoirs. De plus, un tableau et un livre ne peuvent jouer le même rôle. Un tableau est avant tout un dispositif matériel, un support de communication, tandis qu'un livre est une ressource documentaire fourni à l'élève. Pourtant le tableau, en étant un support de communication, n'est pas pour autant un outil didactique Bonnaud (2018).

Les outils sont alors plus souvent pensés à travers une approche technique que didactique ou pédagogique Duplessis (2006). L'outil est alors au service de l'apprentissage et de l'enseignement. L'outil revêt une dimension matérielle. Il concrétise un acte pédagogique. Il se construit sur un support, ce qui implique que le professeur comme l'élève passe du domaine de l'auditif à celui du visuel. Cette fonction, comme l'explique Goody (1979 pp 31-32) dans *La raison graphique*, « rend possible d'examiner autrement, de réarranger, de rectifier des phrases et même des mots isolés ». L'outil induit alors un mode de pensée. Il conditionne l'utilisateur, comme le créateur, à appréhender une notion subjective d'une manière concrète, chose nécessaire pour parvenir à s'approprier celle-ci. Cela est confirmé par Develay (1992) qui note que : *Ces objets (les objets d'une discipline scolaire) matérialisent la discipline telle qu'elle apparaît qu'au premier contact. [...] chaque discipline se caractérise par ses objets spécifiques.*

A cet effet, les outils didactiques sont rattachés à une discipline et à une situation d'apprentissage et les élèves n'ont pas forcément à se les approprier, à les manipuler de telle manière qu'ils les transforment Duplessis (2006). Selon Bonnaud (2018) un outil didactique est donc un outil de médiation au service des situations d'enseignement et d'apprentissage, dans le cadre d'une séance pédagogique. Il est utilisé pour une discipline précise et sert des objectifs précis puisqu'il s'ancre dans une tâche bien définie. Un outil didactique peut donc être porté par un support papier, comme une fiche-élève, un support numérique, comme un questionnaire en ligne, et nous pensons aussi que les supports numériques projetés pendant une leçon sont des outils.

**Tableau 2.1 : Croisement de définitions et synthèse sur les termes de « ressource », « support » et « outils », Bonnaud (2018).**

	Ressource	Support	Outil didactique
Définition du Larousse en ligne	« Ce qui tire d'embarras, améliore une situation difficile : Vous êtes ma seule ressource dans ces circonstances. »	« Tout élément matériel, tout média, tout moyen commercial susceptible de véhiculer un message, une information, etc. : Les supports publicitaires. »	« Objet fabriqué, utilisé manuellement ou sur une machine pour réaliser une opération déterminée. »
Définition professionnelles	« Toute entité (unité de contenu significative), numérique ou non, utilisée dans un processus d'enseignement, de formation ou d'apprentissage. Cette unité de contenu peut être produite, acquise, assemblée, modifiée et réutilisée, grâce à un ensemble de spécifications communes, afin de construire des unités d'apprentissage plus ou moins complexes comme un module, une leçon, une évaluation, un cours (notion d'agrégation). » (Bisiaux). Les objets peuvent être classés,	« Le support pédagogique est un moyen matériel utilisé pour illustrer ce qui est exposé, aider à la compréhension et la mémorisation, animer un cours...Tout peut constituer un support pédagogique : une dégustation, une marionnette, un objet, une photo, une vidéo, un tableau blanc, des photocopiés...L'important est de bien choisir son support et de l'adapter à ses objectifs, son contenu et sa cible. Un outil pédagogique est généralement associé à un objet ou	« Les outils didactiques concernent tout document construit par l'enseignant dans le but d'apporter une aide à l'élève dans la réalisation de la tâche. Ils peuvent être des supports de cours (diaporama, fiches de synthèse, etc.) ou des « fiches élèves » (imprimées ou numériques) qui vont aider l'élève à consigner, analyser, classer, se questionner, répondre, produire, comprendre l'activité, garder le cap, rédiger, rendre compte, s'évaluer. Il s'agit le plus souvent d'aide au référencement bibliographique, d'aide au questionnement du sujet ou à la prise de notes, du rappel des objectifs et des consignes, de grilles d'analyse préparées, de quiz, de

	<b>Ressource</b>	<b>Support</b>	<b>Outil didactique</b>
	<p>selon l'article d' Élisabeth Noël, (2007) en trois catégories :</p> <p>1 - les objets médiatiques, « peu complexes et dépendant faiblement de leur contexte »</p> <p>2 - les objets utilitaires, qui sont plus dépendants de leur contexte mais n'intègrent pas de scénario d'utilisation</p> <p>3 - les objets d'apprentissage pour lesquels la « combinaison de ces deux aspects (les éléments de base de l'information et le scénario) créent la fonction de l'objet d'apprentissage.</p>	<p>du matériel, utilisés pendant un cours ou une formation. » (Edupronet)</p>	<p>questionnaire de recherche, de fiche d'évaluation, de bilan, etc. » (Duplessis, 2016)</p>
Synthèse	<p>Il existe plusieurs types de ressources pédagogiques dans lesquelles on peut identifier les « objets d'apprentissage » ayant de grandes similitudes avec les outils didactiques : ils dépendent de leur</p>	<p>Les supports ne sont qu'une dimension matérielle et c'est donc leur utilisation qui définit s'ils sont ou non des outils. Un support en lui-même n'est pas un outil. On trouve d'ailleurs le synonyme « matériel</p>	<p>Un outil didactique est donc une ressource didactique et plus précisément un objet permettant l'enseignement et l'apprentissage. Il est la somme de différentes dimensions.</p> <p>- Une dimension matérielle car il s'appuie sur un support.</p>

	<b>Ressource</b>	<b>Support</b>	<b>Outil didactique</b>
	contexte et intègrent un scénario d'utilisation. Tous deux sont liés à la tâche dans laquelle ils s'inscrivent	didactique » pour désigner les supports. Il s'agit donc des moyens matériels mis en œuvre pour atteindre un objectif pédagogique.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une dimension pédagogique car elle s'inscrit dans une situation d'enseignement et d'apprentissage et didactique.</li> <li>- Une dimension didactique car elle s'inscrit dans une discipline particulière en visant des objectifs didactiques précis.</li> </ul>

### II.1.4. Optimisation de l'enseignement

Selon le Petit Robert en ligne, l'optimisation est une démarche qui vise à rendre optimal c'est-à-dire être à la quête de la meilleure solution, du choix le plus favorable au vu du contexte, des circonstances. Dans un contexte plus général, optimiser consiste à améliorer une méthode ou une organisation établie dans le but de perfectionnement et de rentabilité accrue. En d'autres termes, c'est chercher à tirer le meilleur parti possible d'une situation ou d'une ressource. Selon Hiriart-Urruty (1996), l'optimisation, consiste à résoudre des problèmes tels que la minimisation ou la maximisation de fonctions, en tenant compte de contraintes spécifiques.

En éducation, optimiser un enseignement, c'est chercher à rendre l'enseignement plus efficace et adapté aux besoins des apprenants. Cette adaptation se fait grâce à la différenciation pédagogique. La différenciation pédagogique ici consiste à varier son enseignement grâce à l'outil didactique que l'enseignant va manipuler en fonction de la leçon dispenser Eduscol (en ligne). Optimiser l'apprentissage à l'aide d'outils didactiques est essentiel pour favoriser l'acquisition des connaissances et renforcer la compréhension des élèves. Les axes à considérer sont les suivants :

- Choix judicieux des supports didactiques : Les supports didactiques, tels que les manuels, les vidéos, les présentations, les activités interactives et les ressources en ligne, peuvent enrichir l'apprentissage. Il sera donc question de sélectionner les outils adaptés au contenu, au niveau des apprenants.
- Variété des formats : Proposez une variété de formats pour les supports didactiques. Par exemple, des images pour les visuels, des textes pour la lecture, des vidéos l'audiovisuel pour les documents écrits, physiques iconographiques, etc.
- Interaction et engagement : Les outils interactifs, comme les jeux éducatifs, les simulations et les quiz jeu de rôle, encouragent l'engagement actif des élèves.

L'optimisation de l'enseignement-apprentissage revient donc à ce que l'utilisation réfléchi d'outils didactiques peut améliorer l'expérience d'apprentissage des élèves et renforcer leur confiance en eux-mêmes.

### II.1.5. Enseignement

Etymologiquement, enseigner vient du mot latin « insignire » qui signifie signaler. Enseigner est alors faire acquérir des connaissances (Wiktionary, 2024 « Les outils didactiques

concernent tout document construit par l'enseignant dans le but d'apporter une aide à l'élève dans la réalisation de la tâche. Ils peuvent être des supports de cours (diaporama, fiches de synthèse, etc.) ou des « fiches élèves » (imprimées ou numériques) qui vont aider l'élève à consigner, analyser, classer, se questionner, répondre, produire, comprendre l'activité, garder le cap, rédiger, rendre compte, s'évaluer. Il s'agit le plus souvent d'aide au référencement bibliographique, d'aide au questionnement du sujet ou à la prise de notes, du rappel des objectifs et des consignes, de grilles d'analyse préparées, de quiz, de questionnaire de recherche, de fiche d'évaluation, de bilan, etc. » (Duplessis, 2016) : De ce fait, enseigner est une pratique mise en œuvre par un enseignant visant à transmettre des connaissances à un apprenant. L'enseignement se distingue avec l'éducation. Cette dernière vient du latin « *educare* » qui signifie tirer hors de. L'éducation correspond à la formation globale d'un individu, à divers niveaux (religieux, moral, social, technique, scientifique, médical, etc.). L'enseignement couvre deux champs de pratiques Lafontaine, (2000) :

- Gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'élève.
- Traitement et transformation de l'information en savoir par la pratique relationnelle et l'action de l'enseignant en classe et par l'organisation de situations pédagogiques pour l'apprenant.

L'enseignement, englobe donc l'acte d'apprentissage d'un savoir, d'un savoir-faire et l'initiation à des types de comportements requis pour l'exercice d'un rôle d'un enfant par le biais d'un pair capable. Par là tout enseignement suppose une réflexion sur le système de valeur qui fonde et requiert la mise en action de ce qui a été acquis de façon théorique et pratique.

### **II.1.6. L'apprentissage**

Le mot apprendre vient du latin « *apprehendere* » qui veut dire « *prendre, saisir, attraper* » (dictionnaire Larousse en ligne). L'apprentissage désigne alors une acquisition de savoir-faire, c'est-à-dire le processus d'acquisition de pratiques, de connaissances, compétences, d'attitudes ou de valeurs culturelles, par l'observation, l'imitation, l'essai, la répétition, la présentation. L'apprentissage consiste ainsi à acquérir ou à modifier une représentation d'un environnement de façon à permettre avec celui-ci des interactions efficaces ou de plus en plus efficaces (Reboul, 1995). L'enseignement et l'apprentissage sont ainsi des concepts complémentaires étant donné que le premier vise l'acquisition des connaissances et le deuxième vise l'acquisition de pratiques, de compétences et d'attitudes.

### II.1.7. Transposition didactique

La transposition didactique est un concept que l'on peut résumer grâce au sous-titre du livre de Chevallard (1985/1991) : *Du savoir savant au savoir enseigné*. En d'autres termes, « *Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique* ».

Chevallard (1985/1991) distingue deux étapes : la transposition didactique externe et la transposition didactique interne. Dans la transposition didactique externe, le « savoir savant » est transformé en « savoir à enseigner » à travers les instructions officielles et les programmes mis en texte dans les manuels et/ou dans les programmes. Dans la transposition didactique interne, l'objet à enseigner est transformé en objet d'enseignement dans le contexte de la classe. Autrement dit, le savoir savant, lorsqu'il est transposé en savoir à enseigner, subit des transformations adaptatives qui vont le rendre accessible et lui permettre de prendre place parmi les objets d'enseignement. Les « savoirs savants » sont les savoirs validés, produits en un certain lieu et dans certaines conditions. La communauté scientifique qui légitime ces savoirs, leur confère un label d'exactitude, d'intérêt... ». Les « savoirs à enseigner » sont ceux qui sont décrits précisés, dans l'ensemble des textes "officiels" (programmes, instructions officielles, commentaires...); ces textes définissent des contenus, des normes, des méthodes. Les « savoirs enseignés » sont ceux que l'enseignant a construits et qu'il mettra en œuvre dans la classe. C'est celui qui est énoncé pendant les heures de cours.

Perrenoud (1998) quant à lui définit en ces termes : Il s'agit là des savoirs élaborés dans des institutions qui ont une reconnaissance sociale moindre. Il cite l'exemple de la musique au collège. Ainsi, Perrenoud assume ces deux sources (savoirs et pratiques) dans sa définition de la transposition didactique. Selon lui, les pratiques ne peuvent pas être exclues dans la mesure où la « *transposition des savoirs savants n'est qu'un cas particulier, certes pertinent et intéressant, mais qui n'épuise pas le réel*. ».

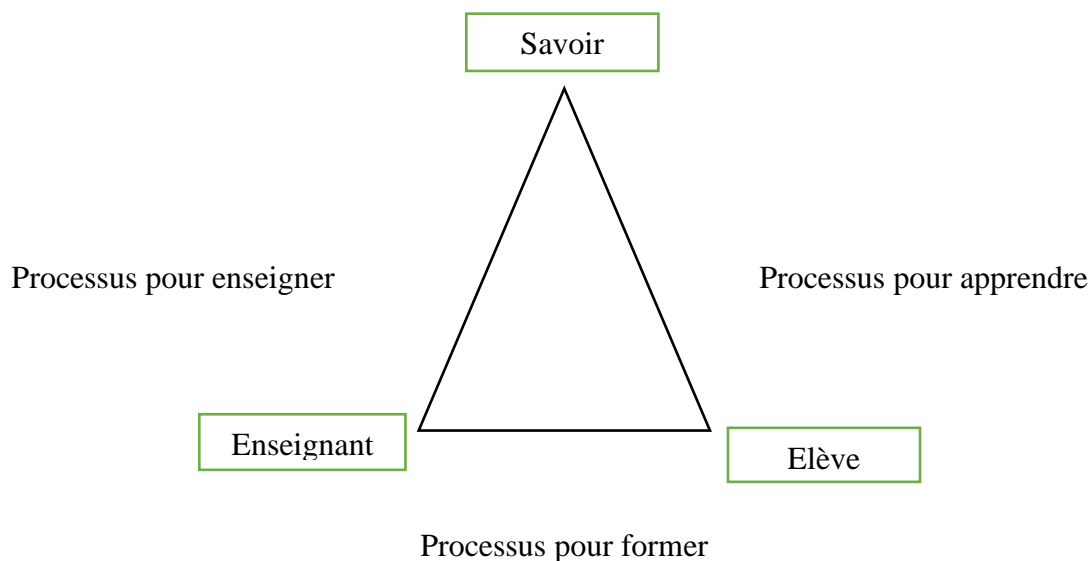
La transposition didactique est un contenu de savoir qui a été désigné comme savoir à enseigner, subit un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le travail qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet

d'enseignement est appelé la transposition didactique Chevallard (1991). On distingue deux phases de la transposition didactique selon Chevallard (1991) :

- Le « savoir savant » en « savoir à enseigner » à travers les instructions officielles et les programmes mis en texte dans les manuels et/ou dans les programmes ;
- L'objet à enseigner en objet d'enseignement dans le contexte de la classe. Autrement dit, le savoir savant, lorsqu'il est transposé en savoir à enseigner, subit des transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement.
- ❖ Les « **savoirs savants** » sont les savoirs validés, produits en un certain lieu et dans certaines conditions. La communauté scientifique qui légitime ces savoirs, leur confère un label d'exactitude, d'intérêt...
- ❖ Les « **savoirs à enseigner** » sont ceux qui sont décrits précisés, dans l'ensemble des textes "officiels" (programmes, instructions officielles, commentaires...) ; ces textes définissent des contenus, des normes, des méthodes
- ❖ Les « **savoirs enseignés** » sont ceux que l'enseignant a construits et qu'il mettra en œuvre dans la classe. C'est celui qui est énoncé pendant les heures de cours. Le concept transposition didactique ainsi défini ci-dessus nous fait converger dans le processus enseignement-apprentissage matérialisé par l'utilisation de l'outil didactique pour rendre son enseignement attrayant, digeste pour l'apprenant et nous introduire dans le triangle didactique qui est un élément de base dans les situations enseignements-apprentissages fondamentaux en relation dans l'acte d'enseigner, donnant ainsi une image de la complexité de cette situation.

### II.1.8. Le triangle didactique

Selon Chevallard (1985/1991) le triangle didactique est une représentation schématisée du système didactique. En effet, la dynamique de toute action éducative est basée sur l'interaction entre les contenus disciplinaires, l'élève et l'enseignant. Dans le cas d'un enseignement classique, l'enseignant est en avance par rapport à l'apprenant. C'est celui qui connaît le savoir et qui le dispense. L'apprenant, quant à lui, acquiert ce savoir morcelé, décontextualisé et disposé sur une échelle temporelle par l'enseignant. ; il modélise les éléments fondamentaux en relation dans l'acte d'enseigner, donnant ainsi une image de la complexité de cette situation (Rakotomampianina, 2021).

**Figure 2.1** : Triangle didactique

**Source** : HOUSSAYE, Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire, Peter Lang, Berne, 2000, p. 48

Sur ce triangle, l'élève et l'enseignant sont le sujet et l'objet est le savoir. Des liens existent toujours entre ces trois pôles permettant soit la médiation soit la médiatisation. La médiation est une aide à l'apprentissage « action de la personne qui facilite l'apprentissage par une relation d'aide ou de guidage ; et la médiatisation est la conception de matériels d'enseignement et se trouve donc plus du côté de l'enseignant (Rézeau, 2002). Ces différents pôles sont les suivants :

- Pôle enseignant : le corps enseignant est la source la plus significative et la précieuse dans l'enseignement, car il transmet aux élèves des connaissances et des savoirs. Il joue un rôle important dans la transmission des savoirs enseignés.
- Pôle élève : l'élève est une personne à instruire, recevant un enseignement. Il est l'acteur principal dans une classe puisque toutes les actions s'articulent autour de lui afin qu'il puisse acquérir du savoir, du savoir-faire, du savoir-être, du savoir agir... Il intervient dans le processus « apprendre » avec le savoir et « former » avec l'enseignant.
- Pôle savoir : le savoir est l'ensemble de connaissances ou d'aptitudes reproductibles, acquises par l'étude ou l'expérience. Il peut être dispensé par l'enseignant mais peut être également acquis par les élèves par l'intermédiaire des recherches personnelles.

Parvenu au terme de ce chapitre, il était question pour nous d'aborder par une approche conceptuelle la définition des concepts qui gravitent tout autour d'outil didactique et enseignement-apprentissage à l'aide des pensées de certains auteurs.

## **CHAPITRE III : FONDEMENT THEORIQUE DE L'ETUDE**

Les exigences de la recherche scientifique imposent à tout chercheur de toujours confronter son travail aux recherches antérieures, en vue d'avoir une idée sur les travaux qui nous ont précédés dans le domaine. En effet, ce chapitre va s'articuler autour de deux moments essentiels : la recension des principaux travaux de recherche effectués dans le domaine ; les théories explicatives qui soutiennent, expliquent et éclairent le phénomène étudié et la formulation des hypothèses de travail

### **III.1. Revue de la littérature**

Encore appelée recension des écrits, la revue de la littérature est l'état des savoirs dans un domaine ou un sujet précis. Un sujet de recherche s'inscrit toujours dans une dynamique de travaux qui l'ont précédé, afin de permettre à l'actuelle recherche de se démarquer de ce dernier. Pour Aktouf (1987, p. 55), « *la revue de la littérature est l'état des connaissances sur un sujet.* » C'est en fait un inventaire des principaux travaux de recherches effectués sur le thème. C'est une étape qui permet de partir des travaux étudiés d'envisager de nouvelles orientations. Nous parlerons plus précisément du concept d'outil didactique et les éléments y afférents, des critères de distinctions des outils didactiques en histoire et enfin enseigner l'histoire autrement.

#### **III.1.1. Le concept d'outil didactique**

Un outil didactique est une ressource didactique ou un objet permettant l'enseignement et l'apprentissage. Il est la somme de différentes dimensions (matérielle, pédagogique, et didactique). C'est également un outil de médiation au service des situations d'enseignement et d'apprentissage, dans le cadre d'une séance pédagogique Bonnaud (2018). Il est utilisé pour une discipline précise et sert des objectifs précis puisqu'il s'ancre dans une tâche bien définie Duplessis (2006). C'est un auxiliaire indispensable à l'action pédagogique mais ne sauraient en aucune façon se substituer à l'enseignant. Il ne vaut que par l'utilisation que l'enseignant en fait. Quelle que soient leur quantité et leur qualité, il lui appartient de mettre en œuvre tout son génie pédagogique pour en faire des outils d'appoint au service de l'activité pédagogique Dupriez & al (2009). La manière dont ces outils sont utilisés conditionne l'optimalisation des enseignements apprentissages, et l'impact des savoirs enseignés y en dépend largement des apprentissages. De ce fait, l'outil didactique occupe une place primordiale dans le processus enseignement-apprentissage car il favorise l'implémentation des savoirs. Des lors, face aux résistances dues à son utilisation, mon observation empirique m'a permis de réaliser à travers

des réponses collectées après une séance enseignement-apprentissage que, d'aucuns ont des représentations envers l'enseignement-apprentissage de la discipline histoire et les outils didactiques. Or, ces derniers ont non seulement une place dans le processus enseignement-apprentissage, mais aussi en fonction de leur typologie, ils peuvent être catégorisés pour mieux dispenser son enseignement.

### **III.1.2. La représentation de l'enseignement-apprentissage de l'histoire**

Durant ma période de stage d'implémentation, comment enseigner l'histoire à l'école primaire était mon challenge. Je me suis donc interrogée si en dehors du livre au programme et du curriculum que je considérais déjà comme des outils didactiques, s'il y aurait d'autres outils appropriés. Au cours de mon séjour dans ces écoles primaires je n'ai pas eu de réponses pouvant me faire comprendre ce que l'on pourrait désigner comme la pensée professionnelle des enseignants envers la discipline histoire (Audigier et al. 2004). Alors, il était donc question pour moi de questionner les enseignants pour avoir une réponse à ma préoccupation. Parmi les différentes réponses, celle qui a retenu mon attention est la suivante : « *l'histoire n'est pas trop importante pour un enfant ce n'est pas une discipline fondamentale il y a mieux à enseigner que ça* ». Dans l'immédiat, j'ai réalisé que les enseignants avaient des représentations concernant l'enseignement-apprentissage de l'histoire et l'utilisation d'outils appropriés. De ce fait, évoquer la notion de représentation dans notre étude serait judicieux.

#### **III.1.2.1. Le concept de représentation**

Le concept de représentation est présent dans différents champs de pensée et de savoir (psychologie, sociologie, sciences cognitives, histoire, géographie...), champs dans lesquels il peut recouvrir des significations changeantes. À cet effet, il est polysémique. On ne sait si l'on parle de la perception générale d'un individu, du lien symbolique entre un représentant et un représenté, ou encore si le réfèrent préexiste au référé ou vice versa, si l'on parle de représentation sociale ou représentation individuelle ; ou simplement s'il s'agit des idées préconçues (Jodelet, 1987).

Le concept originel de représentation a été élaboré par Moscovici (1984) et indique la manière donnée comme légitime, dans un groupe social dont nous concevons intellectuellement un objet et la position que l'on prend à son égard. Bien que toujours affublé d'un adjectif (culturelle, spatiale, mentale, cognitive...), il a une double signification. Il peut faire référence à un processus, l'action de représenter ou de se représenter quelque chose mais aussi au résultat

de cette opération, à sa fixation sous diverses formes. Les fluctuations d'usage du concept de représentation sont révélatrices de la difficulté à appréhender à la fois un phénomène dynamique en perpétuelle formation ou transformation et la trace plus ou moins bien fixée de cette activité.

Abric (1987) définit la représentation comme étant « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique ». La représentation est donc un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social. Dès lors nous prenons le concept de représentation comme construction mentale, basée sur des pratiques, des expériences et des vécus préalables, des observations et des interactions entre individus. Borg (2018), souligne que, les croyances des enseignants se réfèrent :

- à des idées que les enseignants considèrent vraies ;
- ont une dimension cognitive et affective ;
- sont stables et le résultat d'expériences sociales substantielles ;
- ont une influence sur les pratiques tout en étant influencées par les pratiques ;
- peuvent être explicites/assumées ou implicites/tacites.

Eu égard à ce qui précède, les représentations sociales sont objet et expression dans un processus enseignement-apprentissage. Le processus de représentation est au cœur de la construction des savoirs en général et il est essentiel pour l'histoire scolaire en particulier. (Astolfi et al., 1997). Pour comprendre l'histoire de sa localité et des grands hommes de sa nation par exemple, il est important que l'enseignant tienne compte à priori des conceptions (personnelle et celles des élèves) de la discipline, ce déjà-là au moment de l'enseignement d'une notion. Car l'appréhension de la complexité passe par une prise de conscience de ces représentations individuelles et/ou collectives en vue de les réagencer autour de nouvelles connaissances, capacités et compétences.

C'est dans cette optique que, Bachelard, épistémologue s'est intéressé aux rapports entre imagination et savoir. Les représentations relèvent alors de « l'imaginaire ». En apportant le savoir, le scientifique « détruit » ces représentations ces constructions sont nommées des « préconcepts ». Ces représentations sont considérées comme des obstacles épistémologiques,

elles sont le fruit d'un construit social qui prend en compte des croyances plus que des raisonnements (Jodelet 2002). Ne se situant pas sur le même niveau que le savoir scientifique, les deux vont entrer en conflit : (Vincent 2013) un raisonnement peut remplacer un autre raisonnement, mais un raisonnement peut difficilement entamer une croyance : celui qui veut croire ne va pas s'approprier la méthode de raisonnement et le savoir scientifique va « glisser » sur lui sans jamais être intégré (Vincent 2013): d'où des représentations collectives aux représentations sociales.

### **III.1.2.2. Des représentations collectives aux représentations sociales**

Forgé dans les premières décennies du 20e siècle par Durkheim, Freud, Lévy-Bruhl et Piaget, le concept de représentation collective a été remis en lumière par Moscovici (1989) au début des années 1960 sous une appellation nouvelle, celle de représentation sociale. Ce dernier adjectif reflète l'élaboration progressive des représentations au gré des interactions sociales. Pour Jodelet (1989), la représentation sociale est « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social »

Pour Abric (1994), une représentation sociale est « une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de référence, donc de s'y adapter, de s'y définir une place». Une représentation sociale est constituée d'un noyau central composé de contenus qui en déterminent la signification, l'organisation et en assurent la stabilité. La représentation comporte aussi des éléments périphériques. Ils permettent notamment au sujet d'adapter ses comportements en fonction des réalités contextuelles, et ce, sans modifier en profondeur le noyau de la représentation (Abric, 1994).

### **III.1.3. La place de l'outil didactique dans l'enseignement de l'histoire**

Dans cette partie, nous allons présenter la place occupée par l'outil didactique dans l'enseignement de l'histoire.

### III.1.3.1. Outil didactique dans une séance pédagogique

Il s'agit pour nous de montrer dans quel cadre l'outil didactique intervient dans une séance enseignement-apprentissage.

- **La tâche**

L'enseignant construit un scénario pédagogique pour une durée déterminée qui devra contenir une tâche où l'outil didactique prendra tout son sens une fois la méthode est choisie. Comme nous l'avons déjà vu lors de la définition d'un outil, de manière générale un outil, didactique ou non, est dévolu à une tâche Bonnaud (2018). En effet, « un outil médiatise une activité, lui donne une certaine forme, mais ce même outil représente aussi cette activité, la matérialise » Duplessis, (2017). Même en suivant les fonctions d'un outil didactique, nous notons que celui-ci peut accompagner ou orienter l'élève dans la tâche. A cet effet, tâche, activité et outil didactique sont donc profondément liés. À ce propos, Develay (1992) affirme que :

*Chaque discipline peut être caractérisée par des tâches qui constituent les activités que les élèves se doivent de réussir [...] En situation scolaire, une tâche est à effectuer par l'élève à partir d'un matériel donné (ce qui renvoie aux objets précédents), en usant de compétences procédurales et déclaratives [...] qui sont à la mesure d'un obstacle à lever. (p. 12)*

La tâche ne se limite donc pas seulement à l'activité ou aux activités que l'enseignant a prévu mais aussi ce qui les amorce, les accompagne et ce qui en résulte. Pour préciser : « La tâche relève du faire, de l'action, et doit, de ce fait, être située dans le contexte plus global de ce que font les acteurs et du sens qu'ils attribuent à leur faire. La tâche se compose d'une activité à laquelle on attache des objectifs à atteindre ou à intégrer et des consignes à appliquer à des outils didactiques impliquant des opérateurs mentaux.

D'autre part, dans le dictionnaire de Reuter (2007), la tâche a trois utilités :

- Elle permet de voir : comment les objets sont mis en scène dans la classe par l'enseignant ou dans les manuels qui prescrivent un travail à faire aux élèves afin qu'ils construisent des connaissances ou des savoir-faire ;

- Elle permet ensuite de décrire et de comprendre le travail de l'enseignant : quelles sont les tâches qu'il organise pour les élèves et celles qu'il effectue dans les multiples aspects de son travail, didactiques, pédagogiques ou professionnels (conception et programmation de tâches pour les élèves, gestion de la classe et interaction avec les élèves autour des tâches prévues, évaluation des productions effectuées grâce aux tâches prescrites, relation avec les parents, etc.) ;
- Elle permet enfin d'analyser et de comprendre le travail des élèves.

Nonnon, didacticienne de français et professeur d'université en linguistique, distingue deux niveaux de tâche Reuter, (2007) :

- La tâche de niveau un (1) concerne les consignes, le travail explicitement prescrit ;
- La tâche de niveau deux (2) est induite par le dispositif de travail, les documents ou les thèmes choisis, mais surtout actualisée dans l'activité de l'élève qui se donne une tâche dans la tâche prévue par l'enseignant.

La tâche est donc la face visible de la transposition didactique interne et est indissociable de la notion d'activité. C'est dans la tâche et dans l'activité que l'outil didactique s'inscrit.

#### **III.1.4. Instructions officielles, curriculum scolaire et outils pédagogiques**

Les programmes officiels sont considérés par leurs auteurs comme des « outils au service de l'enseignement ». Ils contribuent à « donner un véritable contenu » à chaque cycle, explicitent la nécessité d'aménager des articulations entre les cycles, laissant aux enseignants la liberté des méthodes et démarches susceptibles de répondre le plus efficacement possible aux nécessaires chemins de l'apprentissage pluriels et complexes Bisiaux, (2008).

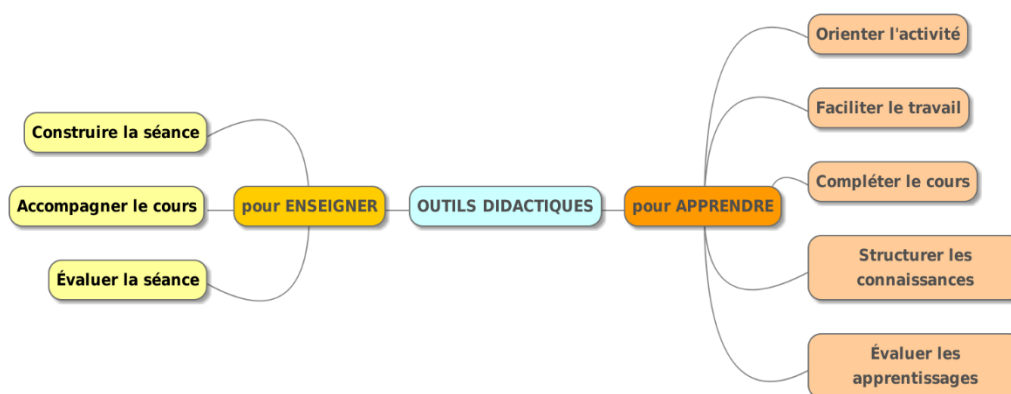
Le socle commun de connaissances et de compétences donne également le cap à tenir pour l'ensemble du cursus scolaire obligatoire en offrant des repères pour apprécier les acquis des élèves selon les paliers pour ce qui est de l'école primaire. Ce dernier conjugue l'idée de curriculum et de progression Boutonnet, (2013). C'est-à-dire des repères pour une progressivité des apprentissages. En explicitant de plus en plus clairement les objectifs à atteindre et en donnant des « repères pour organiser la progressivité des apprentissages » Braxmeyer, (2007), par exemple en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire, les instructions officielles recommandent des outils appropriés en fonction des thèmes à développer.

### III.1.5. Nature et objectif de l’outil didactique

Le Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques distingue deux types d'outils par leur provenance. Ainsi nous pouvons identifier des outils fondamentalement scolaires « qui n'ont pas d'existence en dehors des situations d'enseignements et d'apprentissage », ce qui correspond au type d'outil « par intention », et des outils conçus hors de l'école et transformés par elle, des outils « par attribution » Duplessis, (2016). Il convient alors de se souvenir qu'un des principes essentiels est l'utilisation des « instruments, sélectionnés ou élaborés par l'enseignant pour constituer des facilitateurs, à différents moments des activités ». Cependant en fonction du but et du scénario pédagogique, l'enseignant peut trouver des outils par attribution plus adaptés que des outils par intention ; l'important étant que l'outil soit une aide et non une gêne pour l'élève. Ainsi, Reuter, identifie trois objectifs :

- « la sollicitation de l'activité et de la réflexion personnelle des élèves » ;
- « rendre possible un travail autonome » ;
- « familiariser avec des outils de communication liés aux différentes disciplines ».

Les outils didactiques peuvent servir des situations aussi bien pour apprendre que pour enseigner, comme le propose Duplessis (2016). Il présente alors des objectifs propres à chacune des situations avec le schéma qui suit :



**Figure 3.2 :** Les catégories fonctionnelles de l'outil didactiques en Information-Documents (Duplessis, 2016)

### III.1.6. Types d’outils didactique

Afin de mieux cerner la différence entre les outils pour apprendre et les outils pour enseigner, les tableaux ci-dessus sont regroupés selon deux catégories principales. Nous

retrouvons les outils pour enseigner qui permettent à l'enseignant de construire, préparer, de faire son cours, puis d'évaluer. Ensuite viendront les outils pour apprendre, qui sont proposés à l'élève pour le guider et l'orienter.

### III.1.6.1. Outils pour enseigner : les outils du professeur

Pour enseigner, l'enseignant dispose et a accès à des outils qui assument plusieurs fonctions : celles de construire une séance, accompagner le cours et évaluer la séance Duplessis (2014). Ces outils ne sont accessibles qu'au professeur et doivent l'aider à trois moments clés d'une séance : sa conception, sa réalisation et son évaluation. Les outils pour enseigner, quoique fondamentaux pour l'enseignant, le sont autant que les outils pour apprendre. Tous deux peuvent être pensés pour les situations d'enseignement et d'apprentissage. L'outil didactique dépasse ainsi son statut d'objet technique pour devenir un instrument Bonnaud (2018).

### III.1.6.2. Outils de construction de la séance

**Tableau 3.1 :** (Documents produits par le professeur en amont et ressources utilisées pour préparer le cours).

Type	Définition
Ressource didactique pour l'enseignant	Document didactique aidant l'enseignant à préparer son cours. Il n'est pas montré à la classe. Exemple : Carte conceptuelle, schéma, définitions, niveaux de formulation, article professionnel, etc.
Bibliographie pour l'enseignant	Bibliographie utilisée pour préparer le cours
Guide opératoire pour l'enseignant	Tutoriel pour créer un formulaire d'enquête, pour utiliser un logiciel.
Progression pédagogique	Progression des séquences dans l'année
Déroulé de la séquence	Progression des séances dans la séquence comprenant les objectifs généraux

Source : **outils didactiques pour enseigner et pour apprendre Duplessis , (2014)**

### III.1.6.3. Outils supports du cours

**Tableau 3.2 :** Les outils support de cours selon Duplessis (2016)

Type	Définitions
Support du cours pour l'enseignant	Tout document élaboré par le professeur en amont, non révélé à la classe, sur lequel il s'appuie pour faire cours à l'aide de repères (phases, découpage chronologique, consignes...). Par ex. : Fiche de préparation, déroulé du cours,
Support du cours pour la classe	Tout document élaboré par le professeur et montré à la classe dans le but de structurer et d'accompagner le cours. Par ex. : diaporama, carte conceptuelle, plan du cours,
Matériau support du cours	Tout document montré à la classe et venant ponctuellement en appui du cours pour l'illustrer. Par ex. : image projetée, schéma, tableau de données, texte, objet, vidéo, son, page web, etc.
Corrigé	Corrigé des exercices demandés à la classe, réservé au professeur.

**Source :** Duplessis (2014) outils didactiques pour enseigner et pour apprendre,

### III.1.6.4 Outils d'évaluation de la séance

**Tableau 3.3 :** Les outils d'évaluation de la séance selon Duplessis (2016)

Types	Exemples
Bilan de la séance	Bilan de la séance réalisé par le professeur à partir de données quantitatives et/ou qualitatives.
Bilan de la séquence	Bilan de la séquence réalisé par le professeur à partir de données quantitatives et/ou qualitatives. Il s'appuie sur les bilans des séances qui la composent

**Source :** Duplessis (2014) outils didactiques pour enseigner et pour apprendre

### III.1.6.5. Outils pour apprendre

Pour apprendre, nous pouvons relever cinq fonctions différentes de l'outil didactique :

**Tableau 3.4 :** Récapitulatif des cinq fonctions d'un outil didactique (d'après Duplessis, 2016).

Fonctions	Détails	Exemples
Outils d'orientation de l'activité	Ils accompagnent l'élève dans le déroulement de la séance et l'aideront ainsi à se repérer dans la tâche	Journal de bord Conducteur de la séquence.

Fonctions	Détails	Exemples
Outils facilitateurs du travail	Ces outils sont des exercices pensés pour aider l'élève en lui laissant une trace de la progression de la séance. Ainsi l'activité est matérialisée.	Fiche-guide Fiche à renseigner avec textes à trous, définition à recopier Fiche de prise de note libre
Outils complémentaires	Ils sont des compléments de contenus déclaratifs. Ils sont alors utiles pour que l'élève se rappelle des consignes ou des connaissances déjà vues en classe.	Exemple de production d'élève Rappel d'une méthode à suivre Rappel de norme
Outils de structuration des connaissances	Ils doivent aider l'élève à s'approprier les connaissances. L'élève est amené à verbaliser ce qu'il sait et ce qu'il a appris	Test lacunaire Définition à formuler soi-même
Outils d'évaluation	Ces outils permettent de juger du degré d'assimilation des connaissances	QCM ou QROC, Grille de critères d'évaluation

**Source :** Duplessis (2014) outils didactiques pour enseigner et pour apprendre

### III.1.7. Choix des outils pour apprendre

Dans cette partie, nous allons nous atteler sur l'apprentissage des savoirs et tenter de savoir quels outils construits par l'enseignant lors de la conception de son cours, permettent à l'élève d'appréhender ces différents savoirs. Bien que les outils didactiques concernent aussi bien l'enseignant que l'élève, nous avons choisi de nous intéresser aux outils didactiques pour apprendre. Nous visons précisément l'appropriation didactique, c'est-à-dire le passage du savoir enseigné au savoir approprié. Ce travail est celui de l'élève mais il est accompagné des outils didactiques que lui fournit l'enseignant pour y parvenir. Il s'agit alors d'observer les outils didactiques pour l'apprentissage des élèves.

Gardies (2008) définit l'apprentissage comme suit : « *Apprendre signifie « saisir par l'esprit », « acquérir pour soi des connaissances », et aussi « devenir capable (de quelque chose) par l'expérience »*. Le rôle de l'école est de permettre à tous d'acquérir des connaissances qui, selon Meirieu, *s'articulent autour de notions-clés et de comportements intellectuels stabilisés* ». Il est donc nécessaire de croiser nos outils avec un moyen d'analyser les apprentissages visés. Il existe plusieurs taxonomies classant les processus mentaux mis en œuvre lors des apprentissages. Pour y parvenir il serait judicieux de faire appel à la taxonomie

de Bloom, car elle fixe les objectifs d'apprentissages. Elle propose alors une hiérarchisation des niveaux d'acquisition en six catégories : La Connaissance, la Compréhension, l'Application, l'Analyse, la Synthèse et l'Evaluation. Celles-ci s'enchaînent dans un ordre précis. L'apprentissage partant de la Connaissance et finissant par l'évaluation. Chaque niveau taxonomique s'accompagne d'une série de verbes d'action. Ces verbes jouent un rôle essentiel en ce qu'ils permettent de cerner de manière plus explicite les buts des activités pédagogiques en termes de « capacité à » Bonnaud (2018). Car au cœur de la théorie de bloom on retrouve fréquemment la définition d'un objectif pédagogique associé à un verbe d'action. A partir des différents niveaux, l'enseignant pourra donc choisir l'outil approprié pour l'enseignement apprentissage de sa leçon.

### **III.1.8. Catégorisation des outils didactiques de l'enseignement de l'histoire**

Dans cette rubrique, il sera question pour nous de présenter les outils didactiques de l'enseignement-apprentissage de l'histoire en fonction des outils cités plus haut (les outils de construction de la séance, les outils support de cours et les outils d'évaluation).

#### **III.1.8.1 Les outils de construction d'une séance**

##### ***III.1.8.1.1. Construire une programmation***

Afin, de poser les jalons de son année scolaire, l'enseignant doit faire entrer dans un temps imparti le contenu d'un programme adopté par les instances nationales et faire acquérir aux élèves les connaissances. Cet effet programmé est un enjeu fondamental de tout enseignement. Pour y parvenir, une équipe d'enseignant doit donc à la fois programmer les connaissances en cycle et en année scolaire mais également établir sur la même échelle une progression des capacités. Meunier et Sala (2019). Dès lors La construction d'une programmation d'après Meunier et Sala (2019) se fait à en histoire à partir des outils suivants :

- La progression des compétences ;
- La programmation de son année ;
- La définition de ses objectifs ;
- La construction d'une séquence ;
- L'évaluation ;
- La différenciation.

### ***III.1.8.1.2. Construire une séance***

Les séances constituent la mise en œuvre en classe des apprentissages. Elles scénarisent les différents moments de la séquence en proposant des activités, des temps de synthèse et une organisation pédagogique générale. Il sera donc pour l'enseignant de mettre les stratégies en place dans un temps imparti pour que l'élève acquière certaines connaissances, certaines capacités et certaines structures de la séance. De ce fait, « chaque séance amène ainsi l'enseignant vers les modalités de travail ; les supports ; les outils adapter et les activités qui placent les élèves au centre des apprentissages » Meunier et Sala (2016). Comme outils nous aurons :

- La fiche de préparation de la séance ;
- La mise en activité ;
- Le récit ;

### ***III.1.8.1.3. Utiliser le document***

Qu'il soit écrit ou iconographique, « Le document est au centre de l'enseignement de l'histoire ». Garnier, Picot (2002) les manuels scolaires sont d'ailleurs devenu au fil du temps de véritables recueils de documents pour la classe auxquels viennent s'ajouter les publications pédagogiques diverses et l'offre abondante et disparate d'internet. À cet effet l'enseignant doit faire son choix et doit proposer utilisation pédagogique et scientifique. D'autre part Seignobos et Langlois dans leur introduction aux études historiques en 1898 déclaraient : *Qu'il n'y a pas d'histoire sans document*. Sur cette base, l'enseignant est invité à initier les élèves aux traces visibles du passé dans leur environnement, à les interroger, à les confronter avec de nouvelles découvertes pour construire des repères historiques. Dès lors, les outils suivants seront d'utilité.

- Questionner le document
- L'œuvre d'art ;
- Le texte
- La caricature ;
- Le monument ;
- L'affiche ;

### ***III.1.8.1.4. Penser à la trace écrite***

La maîtrise de l'écriture est l'un des objectifs majeurs de l'école primaire c'est un objectif qui relève de l'enseignement du français mais aussi de toute les disciplines parmi

lesquelles figure l'histoire. Celle-ci permet de fixer les choses à retenir et aide également à les comprendre. Meunier et Sala (2016). De ce fait, les différents outils y afférents sont :

- Les différents types de trace écrite ;
- Le schéma ;
- Le résumé ;
- Le cahier ou classeur de l'élève.

#### ***III.1.8.1.5. Enseigner l'Histoire autrement***

Le développement de la didactique de l'histoire n'a pas cessé d'être accompagné de diverses technologies. Ces dernières années, les Technologies de l'information et de la communication pour l'Enseignement (TICE) ont pris une place de plus en plus importante dans l'enseignement de l'histoire, avec l'apparition de nouveaux outils en matière de gestion des informations et de communication, tels que l'Internet Meunier et Sala (2016). Ces nouvelles technologies offrent une grande quantité de ressources didactiques d'apprentissage en histoire et permettent donc d'améliorer la qualité d'enseignement d'une discipline qui exige des supports didactiques facilitant ainsi la compréhension des leçons d'histoire. Les TICE sont de façon générale, des outils supplémentaires dans l'appropriation des savoirs et des méthodes historiques existantes dans l'enseignement de la discipline Rabardel, (1995). En histoire, les ressources disponibles sont nombreuses, les usages se diversifient sur un plan disciplinaire et interdisciplinaire Provost, (2006), les communautés de pratique se multiplient dans ou hors de l'institution, qu'il s'agisse de réseaux académiques ou de communautés virtuelles d'enseignants.

D'autre part, les technologies de l'information et de la communication tiennent une place chaque jour plus grande dans l'enseignement de l'histoire. Dans certains cas il s'agit de véritables pratiques pédagogiques nouvelles ; dans d'autre, elles accompagnent un enseignant qui manque de sources pour l'élaboration de sa leçon. Ainsi, internet peut aider à contribuer à former l'intelligence active des élèves en leur permettant de se situer dans le temps. Toutefois, les TIC ; et le web en particulier ne constituent pas une méthode de substitution à toute autre méthode pédagogique Noël (2008). Il s'agit bien d'un outil supplémentaire à la panoplie de l'enseignant. Meunier et Sala (2019). D'après ces mêmes auteurs, enseigner l'histoire autrement c'est utiliser les outils tel que :

- Le web en histoire ;

- L'album ;
- La bande dessinée ;
- Le jeu ;
- La chanson ;
- Le cinéma.

### **III.2. Insertion théorique**

La théorie constitue un aspect primordial dans toute recherche scientifique et son but est de rendre compte de la réalité observée. C'est également un ensemble des termes et de définitions, de propositions, en relation les uns les autres, qui propose une vue systématique d'un phénomène, dans le but d'interpréter et de prédire. Notre recherche s'articule autour des théories d'apprentissage. L'enseignement, pour être mis en œuvre, utilise des théories telles que le constructivisme, le socioconstructivisme, la théorie instrumentale et activité de l'enseignant, le behaviorisme, la théorie anthropologique du didactique et le cognitivisme. Ces théories étudient les facteurs susceptibles de favoriser la transmission et l'acquisition des savoirs dans le processus enseignement- apprentissage.

#### **III.2.1. La Théorie Anthropologique du Didactique (TAD)**

La théorie anthropologique de la didactique a été développée par Yves Chevallard dans les années 90. C'est un champ de recherche en didactique des mathématiques que d'autres sciences ont eu à explorer. Elle se concentre sur l'étude des conditions et des contraintes liées à la diffusion des savoirs et savoir-faire au sein des institutions et des individus. Selon Chevallard l'enseignement est une activité qui englobe plusieurs paramètres parmi lesquels la transposition didactique et la didactique professionnelle pour ne que citer ceux-là.

Transposition didactique : La TAD met en évidence le processus de transposition, où les savoirs sont adaptés et transformés pour être enseignés en classe. Cela implique des choix pédagogiques, des simplifications et des ajustements pour rendre les concepts accessibles aux élèves. D'après Chevallard, ce processus de transmission ne peut être déterminé en l'absence de certains paramètres réunis qui favorisent l'acquisition des connaissances. Ces paramètres sont reflétés dans le cadre de notre travail de recherche par l'utilisation de l'outil didactique. Car, le processus de transformation de savoirs savants en savoirs enseignables se déroule à travers les outils didactiques dans la mesure où, l'enseignant qui est au centre du processus conçoit sa leçon à l'aide des outils qui lui permettront de rendre sa leçon attrayante.

En didactique professionnelle : La TAD considère l'enseignement comme une profession avec ses propres normes, pratiques et contraintes. Elle étudie comment les enseignants développent leurs compétences et prennent des décisions didactiques. En outre, l'approche de la TAD s'intéresse aux pratiques institutionnelles où les savoirs sont créés, développés, utilisés, diffusés, enseignés et appris. Cela dit, elle explore la relation entre les savoirs et leur contexte social et institutionnel en offrant un cadre pour analyser les processus d'enseignement et d'apprentissage.

### **III.2.2. Théorie constructivisme**

Développé par Piaget le constructivisme est une théorie de l'apprentissage fondée sur l'idée que la connaissance est construite par l'apprenant sur la base d'une activité mentale. Les apprenants sont considérés comme des organismes actifs cherchant du sens, des significations. Le constructivisme s'est développé depuis la moitié du XXème siècle. Il conçoit l'apprentissage comme un processus actif de construction des connaissances plutôt qu'un processus d'acquisition du savoir. Ici, l'apprenant n'absorbe pas le savoir mais se l'approprie. Il construit son savoir. En effet, l'élève cherche à comprendre les multiples perspectives par ses interactions avec le monde extérieur, l'enseignant prend alors la forme d'un soutien, d'un guide à ce processus.

L'utilisation acceptable des outils didactiques est en concordance avec cette théorie. Si l'objectif est l'auto construction du savoir de l'apprenant, alors les supports didactiques (photos, cartes, une dégustation, bande dessinée, un objet, une vidéo, un tableau blanc, etc.) Permettent à chacun de construire ses propres connaissances actives. Cela entraîne inexorablement des évolutions pédagogiques. Il est important que le matériel didactique soit asservi à la didactique et non l'inverse. L'enseignant doit sélectionner les meilleurs outils didactiques en fonction du contenu à enseigner.

A cet effet, le sujet apprend en s'adaptant à un milieu ; c'est en agissant sur le monde qu'il apprend. D'où l'enfant est un individu ayant son propre rythme d'évolution ; en contradiction avec les pédagogies attachées à des programmes précis et valables pour tous, l'apprentissage par l'action est effectif. Le modèle constructiviste repose sur un modèle d'apprentissage caractérisé par les éléments suivants :

- Le développement qui se caractérise par le passage d'une structure à une autre par le processus d'équilibration ;

- L'adaptation recherche l'équilibre entre le sujet et le milieu ;
- L'adaptation ne se fait que par assimilation et accommodation.

La pratique de formation inspirée par le constructivisme montre qu'on peut créer. Le développement se caractérise par le passage d'une structure à une autre par le processus d'équilibration. Nous nous trouvons en effet face à l'utilisation des modes d'appréhension les plus divers du sujet en formation et qui font appel à sa réflexion, son initiative, ses intérêts.

Nous pouvons dire que ce qui caractérise ces pratiques c'est la place laissée à l'apprenant dans la construction de l'intégration de la réponse, c'est la prise en compte des composants de la personnalité. La notion d'activité évoque précisément cette participation de l'apprenant à l'élaboration du comportement final attendu. Elle suppose une liberté de soi et d'ajustement à la particularité individuelle, de démarche de saisie des données, de mise en mémoire, et d'élaboration de la réponse. La pratique centrée sur l'intérêt des apprenants sont les méthodes actives, précisément caractérisées par une participation motrice ou mentale de l'apprenant à sa propre formation, dont par son adhésion au progrès de l'enseignant. Dans la pratique centrée sur l'initiative des apprenants, Il est difficile de distinguer les conceptions présentées dans ce paragraphe des pratiques précédentes. Car, tout en étant concentrée sur les intérêts, elles font naturellement aussi appel jusqu'à un certain point, à l'initiative des formes. Mais nous regroupons ici quelques indications sur les pratiques que l'on qualifie souvent de non directives. Les pratiques non directives sont les démarches qui illustrent une forme d'apprentissage sur laquelle les comportements nouveaux sont les résultats d'un engagement de la personne tel que l'envisage le constructivisme. Pour obtenir cet engagement, l'enseignant directif va jusqu'à laisser au formé le choix du contenu de sa formation et non plus seulement de sa démarche. L'apprentissage peut alors prendre un sens pour le formé, le formateur n'étant qu'un « facilitateur » dans la réalisation du projet de formation que la forme s'est construit lui-même. Cette attitude se trouve en partie dans une forme d'enseignement appelée « travail autonome ». Nous pouvons dès lors souligner la nécessité d'un équilibre entre les schèmes, dont dispose l'apprenant et les observations du milieu. Pour favoriser un apprentissage, il importe donc de rendre possible la rencontre entre l'organisation des schèmes du sujet et les situations auxquelles il est confronté. Dans le cadre de notre étude cette théorie montre que l'enseignant doit mettre en place des situations permettant à l'apprenant d'intégrer des schèmes nouveaux et de modifier sa structure cognitive. Cette situation pouvant être l'utilisation des images comme support pédagogique élaboré dans le but de faciliter l'acquisition des savoirs, des savoirs faire

et des savoirs êtres des apprenants face à une leçon sur les grandes figures de l'histoire du Cameroun. Ici, l'enseignant reste le médiateur entre l'image et les élèves, il est le guide et le facilitateur.

En bref, Pour ce modèle, enseigner c'est aider l'élève à construire le savoir. Il repose sur trois principes : C'est en agissant que l'on apprend, les représentations initiales s'érigent souvent en obstacle aux nouvelles connaissances et la connaissance ne s'acquiert pas par simple empilement. Dans ce modèle, la tête de l'élève n'est pas vide de connaissances. Les comportements mentaux jouent un rôle crucial. L'acquisition des connaissances peut être facilitée par la mise en place de conflits sociocognitifs entre les élèves (qui peut naître dans les groupes de travail ou les débats collectifs). L'acquisition de connaissances passe également par la transformation des informations reçues par l'apprenant à travers ses expériences et ses connaissances préalables.

Le rôle du maître est un peu complexe, car il doit repérer les obstacles récurrents, mettre en place des situations-problèmes afin que l'apprenant prenne conscience de l'insuffisance de ses conceptions. Et il doit aider l'élève à construire les nouveaux savoirs et à les consolider. Tandis que le rôle de l'élève est de s'appropriier le problème posé et de construire la nouvelle connaissance ainsi que la consolider avec les évaluations.

Ce modèle présente de nombreux avantages. Premièrement, c'est une approche qui prend en compte les connaissances initiales des élèves. Deuxièmement, il entraîne le développement des savoirs. Finalement, il permet une bonne socialisation des élèves. Tandis que les inconvénients ne sont pas rares. D'abord, tous les concepts ne peuvent pas être enseignés sous forme de situation problème. Ensuite, il y a une situation complexe qu'il faut gérer en classe. Enfin, dans une situation d'apprentissage, si un élève trouve la réponse, ça ne veut pas dire que tous les autres ont compris. L'apport de cette théorie dans notre mémoire est lié au rôle que Piaget donne à l'objet et donc à l'outil dans l'apprentissage de l'enfant ou de l'élève en ce qui nous concerne. Le rôle de l'interaction de celui-ci avec l'outil est primordial car il est à la base de la construction de ses connaissances.

### **III.2.3. Théorie béhaviorisme**

Le behaviorisme ou comportementalisme a vu le jour au XXème siècle aux Etats-Unis. Pour ce modèle, l'enseignement c'est de faire découvrir le savoir. L'apprentissage est défini ainsi comme la capacité à donner la réponse adéquate à des stimuli donnés. L'enseignant doit

se baser sur les comportements observables du sujet comme les réponses aux questions posées ou les démarches utilisées pour résoudre un problème.

Dans ce modèle, l'enseignant définit les objectifs en termes de comportements observables (l'élève doit être capable de...). Il classe les objectifs du plus simple au plus complexe. Il trouve des situations pour permettre à l'élève de réaliser le comportement souhaité et il doit guider l'élève vers la connaissance. Donc, nous pouvons déduire que ce modèle est derrière la pédagogie par objectifs (PPO). Ce modèle présente également des avantages et des inconvénients. Dans ce modèle, l'enseignement est centré sur l'apprenant et c'est un très bon modèle pour favoriser l'acquisition d'automatismes. Par contre, ce modèle présente des difficultés pour le transfert des connaissances et il est possible de ne pas atteindre l'objectif général.

La finalité du béhaviorisme est d'orienter, de modifier le comportement des hommes pour qu'ils puissent réorganiser leur existence et surtout l'éducation de leurs enfants. Pour réaliser cet ambitieux projet, les psychologues béhavioristes doivent parvenir à prédire et contrôler les comportements. En d'autres termes, ils doivent établir les lois des comportements. Plus précisément, cela signifie que pour pouvoir contrôler ou produire une réponse (R) souhaitée, les béhavioristes doivent connaître ce qui a déclenché cette réponse, c'est à dire le stimulus (S) déclencheur. Selon Skinner, le but de l'enseignement est de susciter chez l'élève des formes nouvelles de comportement. Ainsi, toujours selon lui, enseigner n'est rien d'autre qu'arranger les conditions de renforcement dans lesquelles les élèves apprennent. Cela a pour conséquence d'accélérer l'apparition de nouveaux comportements. Ce principe pédagogique est appelé enseignement programmé. L'enseignement programmé nécessite au préalable de fixer un objectif éducatif (le comportement souhaité) et de définir les étapes à suivre (la progression pédagogique) pour atteindre l'objectif visé. Ainsi, la discipline à enseigner (les mathématiques, l'histoire, la géographie, l'orthographe...) est découpée en plusieurs parties (ou unités), lesquelles sont accompagnées de questions de plus en plus difficiles. Aussi, chaque partie doit être courte et doit être une source de réussite pour l'élève afin d'assurer un renforcement immédiat et positif. Skinner préconise l'utilisation d'outil éducatif respectant les critères suivants :

- Il doit permettre un échange continu entre l'élève et la discipline enseignée ;
- Il doit présenter uniquement la partie de la discipline la plus proche des possibilités actuelles de l'élève et s'assurer que cette partie est bien apprise ;

- Il doit permettre une progression qui s'accorde au rythme de l'élève.
- Il doit faire en sorte que l'élève soit actif par la production de réponse ;
- Il doit renforcer l'élève en lui permettant de constater l'exactitude de sa réponse.

Dans l'optique de respecter scrupuleusement ces critères, Skinner a conçu une "machine à enseigner" qui est en quelque sorte l'ancêtre des logiciels éducatifs utilisés aujourd'hui. L'enthousiasme de Skinner sur la mise en place d'un système scolaire basé sur un tel dispositif d'enseignement s'est toutefois heurté à certaines résistances culturelles. Aussi, son programme a rapidement été remis en cause et remplacé par d'autres programmes mettant notamment en avant le rôle positif de l'erreur dans l'apprentissage. Dans le cadre de notre étude, il nous permet de comprendre que l'éducateur doit prendre en compte les outils éducatifs (didactiques) qui doivent permettre un échange continu entre l'élève et l'enseignant et entre l'élève et la discipline enseignée. Nous trouvons que c'est important d'avoir quelque chose de concret devant les yeux des enfants comme une photo. Cette photo est le déclencheur du stimulus, une fois le stimulus déclenché, on s'attend à une réponse qui est la réaction des apprenants. Quand ils voient, quand ils peuvent toucher un outil du coup ils sont motivés et surtout, ils trouvent plus d'intérêt parce que ça diversifie le cours. Apprentissage par manipulation d'objets Dans sa théorie, Piaget insiste sur le fait que nous construisons nos différentes connaissances par la manipulation « d'objet », par l'expérimentation. Cette manipulation provoque la création ou la modification de schèmes d'actions. « Le schème est l'instrument de l'assimilation ; c'est une structure d'action répétables dans des circonstances semblables ou analogues ». Il s'agit de ce que l'on peut caractériser comme le squelette du savoir-faire, qui n'est pas pour autant un squelette immuable étant donné que la construction du savoir est adaptable. L'interaction entre l'individu et l'objet est importante, car elle lui permet de construire ses connaissances, d'où le nom de ce courant de la théorie de Jean Piaget, le « constructivisme ». Parce qu'il y a interaction, l'action est réalisée. A travers cela, Piaget nous mène à une pédagogie constructiviste.

Les pédagogues de ce courant pédagogique ne veulent pas transvaser leurs connaissances comme ils transvaseraient l'eau d'un vase dans un autre vase tout neuf. Les constructivistes veulent que ce soit l'individu lui-même qui construise ses connaissances, avec leur aide évidemment. Le constructivisme donne en quelque sorte des outils à un maçon (apprenant) pour construire une maison (connaissance). Les outils pour former sa connaissance sont donnés à l'élève et, c'est avec eux qu'il va se construire étant donné qu'il est acteur de son développement. Il ne faut pas penser que ce courant compte sur le fait que les élèves doivent

découvrir, apprendre, acquérir toutes leurs connaissances seuls, bien au contraire. Les pédagogues constructivistes accentuent sur le fait que quelle que soit la méthode sélectionnée, que ce soit une étude de cas, un travail de réflexion en petit groupe ou encore un jeu de questionnement entre l'élève et l'enseignant, l'élève doit construire son savoir à partir de l'activité mise en place par l'enseignant. A travers la compréhension, par ses perceptions de la réalité, l'élève construit son apprentissage et non pas par la réalité absolue, toute faite. L'apport de cette théorie dans notre mémoire est lié au rôle que Piaget donne à l'objet et donc à l'outil dans l'apprentissage de l'enfant ou de l'élève en ce qui nous concerne. Le rôle de l'interaction de celui-ci avec l'outil est primordial car il est à la base de la construction de ses connaissances.

#### **III.2.4. Théorie socioconstructiviste**

Le socio constructivisme est une théorie apparue dans les années 1970, initiée par le philosophe Thomas Kuhn. Elle pose que la connaissance est le fruit d'une construction collective, inséparable de son contexte social et culturel. Cette approche considère que la connaissance ne se forme pas isolément, mais émerge des interactions sociales, modelée par divers facteurs tels que le pouvoir, l'économie et les institutions. Le socioconstructivisme, en tant que théorie de l'apprentissage, se focalise sur l'exploration des processus par lesquels les individus acquièrent connaissances et compétences. Le socioconstructivisme postule que la connaissance est une construction sociale, et non un ensemble de faits objectifs et invariables. Cette perspective met en lumière l'importance des contextes culturels et sociaux dans notre manière de percevoir et d'interpréter le monde qui nous entoure.

#### **III.2. 5. La théorie socioconstructiviste de Vygotsky**

La théorie du socioconstructivisme de Vygotsky met en lumière l'importance des interactions sociales dans le développement cognitif et l'apprentissage. Selon Vygotsky, l'environnement dans lequel un enfant évolue est crucial pour son développement intellectuel. Les enfants apprennent en interagissant avec leur entourage, une idée qui a profondément influencé la psychologie de l'éducation et du développement, y compris les travaux de figures telles que Piaget et Vygotsky lui-même. Il met en exergue :

- L'importance des agents culturels ;
- Rôles des interactions dans et pour l'environnement social humain par le canal de la Zone proximale de développement qui est l'écart existant entre : le niveau actuel de

l'enfant (ce qu'il est capable de produire seul) et son niveau potentiel (ce qu'il est capable de réaliser avec l'aide de l'adulte) ;

- L'acquisition de connaissances passe par une interaction entre le sujet, la situation d'enseignement et les acteurs de la situation.

Selon Vygotsky les enfants apprennent en interagissant avec leur environnement. Ils sont capables d'apprendre de différentes manières, par exemple en regardant un adulte faire quelque chose. En se voyant confier une tâche et en recevant des commentaires. Au regard des conditions d'apprentissage développées par Vygotsky, cela suppose donc qu'il n'y a pas d'idées innées que vous devez suivre. C'est-à-dire, toutes les idées doivent être apprises plutôt que trouvées. L'apprentissage se produit dans un contexte social. Cela dit, Apprendre est une activité sociale. C'est-à-dire, nous apprenons en lisant, en écoutant et en parlant, en personne ou en ligne. Il faut une communauté pour aider les enfants à apprendre et à se développer. Par ailleurs, les possibilités d'apprentissage sont infinies lorsque nous travaillons ensemble pour aider nos enfants à grandir dans leur connaissance du monde. Et enfin une opposition entre les apprenants les amène à reconsidérer leur propre point de vue grâce à l'argumentation et à la communication. D'où *la résolution de problèmes* (Vygotsky 1934/1997).

### III.2.6. Le socioconstructivisme et la didactique

En didactique, le socioconstructivisme se manifeste par les hypothèses le rôle des acteurs pour ne que citer ceux-ci. Les hypothèses du socioconstructivisme en didactique sont les suivantes :

- L'acquisition de connaissances passe par une interaction entre le sujet et l'objet d'études par le biais de résolutions de problèmes
  - La tête de l'élève n'est jamais vide de connaissances (conceptions)
  - L'apprentissage ne se fait pas par empilement de connaissances, ni de manière linéaire
  - L'élève donne un sens à une connaissance que si elle apparaît comme un outil indispensable pour résoudre un problème. Les interactions sociales entre élèves peuvent aider à l'apprentissage. Ainsi chaque acteur a un rôle dans le processus enseignement-apprentissage
- ❖ **Le rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans le socioconstructivisme**

Dans la théorie du socioconstructivisme, élaborée par Vygotsky, l'enseignant et l'élève jouent des rôles essentiels mais distincts dans l'apprentissage.

#### ❖ **Rôle de l'enseignant dans le socioconstructivisme**

L'enseignant est vu comme un guide ou un facilitateur. Son rôle n'est pas de transmettre directement les savoirs, mais plutôt d'aider l'élève à explorer, comprendre et construire ses propres connaissances. Cela implique de créer un environnement d'apprentissage stimulant, où les élèves sont encouragés à être curieux et réfléchis. L'enseignant doit adapter son soutien au niveau de chaque élève, en l'aidant à progresser dans leur zone de développement proximal, c'est-à-dire dans les tâches qu'ils peuvent réaliser avec un peu d'aide.

#### ❖ **Rôle de l'apprenant dans le socioconstructivisme**

Quant à l'élève, dans le socioconstructivisme, il est considéré comme un acteur actif de son apprentissage. Il ne reçoit pas passivement l'information, mais participe activement à la construction de ses connaissances. Cette construction se fait à travers les interactions sociales, l'expérience pratique, la résolution de problèmes et la collaboration avec les autres, y compris l'enseignant. L'élève est encouragé à réfléchir, à questionner et à partager ses idées, ce qui contribue à un apprentissage plus profond et personnalisé.

En résumé, l'enseignant dans la théorie du socioconstructivisme est un guide qui encourage l'exploration et la réflexion, tandis que l'élève est un participant actif, engagé dans un processus continu d'interaction et de construction de connaissances. Le socioconstructivisme, développé par Vygotsky, est avantageux pour l'éducation en considérant les élèves comme des acteurs actifs de leur apprentissage. Cette approche encourage les élèves à construire leurs connaissances à travers des interactions et des expériences, favorisant ainsi un apprentissage plus engagé et significatif. En histoire, l'utilisation d'un outil ou la situation problème favorise la construction des savoirs entre les deux acteurs. Elle permet aux élèves de développer leurs capacités de réflexion et de résolution de problèmes de manière plus profonde, en les impliquant activement dans le processus d'apprentissage.

L'objet de ce chapitre a été de procéder à partir d'une banque de données, une recension d'écrits s'articulant autour de trois axes (le concept d'outil didactique avec ses catégorisations, enseigner l'histoire autrement) et les théories relatives à notre sujet de recherche à savoir : la, TAD, le béhaviorisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Dans le cas de ce travail,

l'étude a privilégié la mise en œuvre de d'un support et ses dérivés notamment l'outil didactique. Cela nous a conduit à la formulation d'une hypothèse générale de travail non exhaustive portant sur la relation entre les deux phénomènes sus évoqués.

Il est maintenant nécessaire selon les exigences de la recherche de faire une description précise du cadre méthodologique dans laquelle cette étude va se dérouler.

## **DEUXIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE**

Cette seconde partie intitulée au cadre opératoire, porte sur les aspects méthodologiques de notre travail. L'utilisation de l'outil didactique à l'école primaire est ainsi abordée sur le plan méthodologique. Ce cadre opératoire qui va de la répartition de l'échantillon de l'expérimentation à l'explication de nos résultats. Elle est structurée en trois chapitres. D'abord, le chapitre quatrième est consacré à la présentation de la méthodologie de la recherche. Ensuite, le chapitre cinquième présente les données et l'analyse des résultats. Enfin, le chapitre sixième fait l'objet de la synthèse et la discussion de des résultats

## **CHAPITRE IV : APPROCHE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE**

Pour vérifier nos hypothèses et tenter de répondre aux questions posées, nous avons adopté une approche méthodologique quantitative faisant intervenir à la fois, une expérimentation et une observation. Il paraît donc nécessaire de prendre le temps afin que le dispositif expérimental puisse être pleinement "vécu" par les élèves. Il s'agira dans ce chapitre de rapporter comment nous avons fait pour obtenir nos résultats. Nos différents choix méthodologiques seront présentés et justifiés. Ce chapitre est organisé en sept (07) principaux points : le site de l'étude et participants, les étapes de la recherche, la validation des instruments de collecte, la procédure de collecte des données, les variables et le plan d'expérience, les hypothèses et les difficultés rencontrées.

### **IV.1. Site de l'étude et participants**

Notre étude a été menée au Cameroun, dans la région du Centre et précisément dans la ville de Mfou. Cette ville est non seulement le chef-lieu du département de la Mefou-Afamba mais aussi un arrondissement. Elle est le siège des institutions du département. Elle présente l'avantage d'avoir en son sein des individus provenant des dix régions du Cameroun. Elle est limitée nord par les arrondissements de Yaoundé VI et Soa ; au sud par l'arrondissement de Mbalmayo et Nkolmet à l'est et sud-est par les arrondissements d'Awae, Nkol-Afamba, Dzen et à l'ouest par les arrondissements de Bikok et de Nkol-Afamba. Le choix de cette ville se justifie par le fait qu'elle est le siège des institutions du département et en son sein on y retrouve des établissements scolaires privés et publics.

Les écoles primaires sont sous la tutelle du délégué départemental et d'un inspecteur qui veillent respectivement à l'implémentation des politiques éducatives dans le département et l'arrondissement. La supervision de ces écoles est faite par ces derniers et les directeurs d'écoles sont leurs collaborateurs directs.

#### **IV.1.1. Présentation des écoles**

Les écoles primaires de l'arrondissement de Mfou sont des institutions publiques et privées situées dans la région du centre, département de la Mefou-Afamba arrondissement de Mfou. Elles sont constituées des établissements ordinaires et des établissements d'application. Cette dernière catégorie est encore subdivisée en écoles publiques d'application (EPPA) et

d'écoles primaires publiques inclusives d'application (EPPIA). Nous avons mené notre étude dans ces deux dernières catégories que nous présentons ci-dessous.

#### **IV.1.1.1. L'école primaire publique d'application groupe I (EPPA I)**

Nous avons travaillé avec l'école primaire publique d'application groupe I. il s'agit d'une école située non loin du centre-ville de Mfou en face du stade municipale. Elle occupe un même site avec d'autres écoles d'application et partage le même bâtiment avec le groupe 2. La structure compte un effectif de quatorze (14) enseignants et un directeur et un effectif de sept cent trente (730) élèves. Elle fonctionne en plein temps c'est-à-dire de 7 heures 30 minutes à 14 heures 30 minutes.



*Photo KESSIEK 2024*

*Illustration du bâtiment abritant l'école primaire publique d'application groupe I de Mfou.*

#### **IV.1.1.2. L'école primaire publique inclusive d'application groupe II (EPPIA II)**

L'école primaire publique inclusive d'application groupe II est située non loin du centre-ville de Mfou en face du stade municipale. Elle occupe un même site avec d'autres écoles d'application. La structure compte un effectif de onze (11) enseignants et un directeur et un effectif de sept cent trente-neuf (739) élèves. Elle fonctionne en plein temps c'est-à-dire de 7 heures 30 minutes à 14 heures 30 minutes.



*Photo KESSIEK 2024*

*Illustration du bâtiment abritant l'école primaire publique inclusive d'application groupe II de Mfou.*

#### **IV.1.1.3. Ressources des écoles**

Comme toute structure éducative, les écoles primaires publiques d'application de Mfou disposent des ressources infrastructurelles, humaines et financières.

Sur le plan infrastructurel, ces écoles se trouvent dans une même enceinte. L'EPPIA dispose d'un bâtiment de six (06) salles de classe et un bureau administratif occupé par le directeur. Quant à l'EPPA I elle occupe le même bâtiment que l'EPPA II précisément le rez-de-chaussée. Elle a six (06) salles de classes également et un bureau administratif occupé par le directeur. Toutes les salles de classes des deux écoles disposent des tables bancs, un bureau de l'enseignant titulaire de la salle de classe et un tableau noir.

Comme ressources humaines, l'EPPAI et l'EPPIAII disposent d'un personnel enseignant qualifié, titulaire d'un CAPIEMP et nommés comme maître d'application par le délégué régional de l'éducation de base. À leur supervision, les directeurs nommés par le ministre de l'éducation de base.

Les ressources économiques proviennent de la communauté éducative grâce à la contribution des uns et des autres. Il s'agit de l'état, l'APEE, les collectivités territoriales décentralisées et les partenaires de l'éducation.

#### **IV.1.2. Les participants**

Deux cent sept (207) élèves âgés en moyenne entre sept (7) et dix (10) ont participé à cette étude. Nous avons utilisé la technique d'échantillonnage aléatoire simple pour répartir les élèves dans les différents groupes. Cette technique a l'avantage qu'elle donne une chance égale à tout élève d'être sélectionné pour une condition expérimentale comme pour une autre. Nous avons ainsi procédé par un tirage au sort sans remise pour constituer les 2 conditions expérimentales (groupe témoin et groupe expérimental). D'autre part, nous avons également les enseignants des deux groupes des écoles d'application. Ce qui fait au total quatre enseignants.

### **IV.1.3. Les méthodes de recherche**

Notre étude a utilisé une méthodologie quantitative faisant appel à la fois aux techniques de collecte de données observationnelle et expérimentale. Celles-ci nous ont permis de mener à bien notre enquête afin de d'analyser et comparer l'enseignement dispensé sans outil et l'enseignement dispensé avec outil. Nous avons choisi ces techniques en fonction de nos questions de recherche. Elles sont les plus à même de nous permettre de rendre compte de manière précise à ces questions de recherche.

### **IV.1.4. La population de l'étude**

La population désigne le groupe formé par tous les éléments (personnes, personnes, objets, spécimens) à propos desquels on souhaite obtenir de l'information. Ce que l'on vise à obtenir, c'est une population dont tous les éléments comportent autant des caractéristiques communes (Fortin, 2016). Ainsi, une population d'une étude est la totalité ou l'ensemble des objets ou des individus présentant des caractéristiques communes, intéressant le chercheur dans une étude donnée. Fortin (2016) distingue deux (02) types de population en recherche : la population cible et la population accessible.

- **La population cible**

La population cible désigne le groupe de tous les éléments (personnes, objets, spécimens) qui satisfont aux critères de sélection déterminés et pour lesquels on souhaite généraliser les résultats (Fortin, 2016). C'est la population que le chercheur veut étudier et pour laquelle il désire faire des généralisations ou des transferts.

Dans le cadre de notre recherche, nos instruments d'enquête s'adressent aux enseignants du primaire et aux élèves des écoles primaires de la Mefou-Afamba : il s'agit là de notre population cible. Il est fondamental de préciser que ces élèves ont subi une évaluation (test) qui a permis de recueillir des données qui ont été analysées.

- **La population accessible**

Elle désigne la portion de la population cible pour laquelle le chercheur peut avoir un accès raisonnable (Fortin, 2016). En d'autres termes, la portion de la population cible que l'on peut facilement atteindre. Dans le cadre de notre recherche, la population accessible comportera les élèves des classes de CE1 d'une part et ceux de CE2 d'autre part, ainsi que les enseignants

des mêmes classes, de deux (02) écoles primaires d'application du département de la Mefou-Afamba dans la région du Centre. Ces deux (02) établissements sont : L'école publique primaire d'application de Mfou groupe I et l'école publique primaire d'application inclusive groupe 2 de Mfou. Les tableaux 4.1 et 4.2 ci-dessous représentent la distribution des classes de la population accessible.

**Tableau 4.1.** Distribution des élèves et classes du CE1 de la population accessible

Établissements	Nombre de classe de CE1	Effectif total des élèves
École publique d'application de Mfou groupe 1	1	100
École primaire inclusive d'application de Mfou groupe 2	1	105
Total	2	205

Source : directions des EPPA 1 et EPPIA2

**Tableau 4.2.** Distribution des élèves et classes du CE2 de la population accessible.

Etablissements	Nombre de classe de CE2	Effectif total des élèves
École publique d'application de Mfou groupe 1	1	100
Ecole primaire inclusive d'application de Mfou groupe 2	1	102
Total	2	202

Source : Directions des EPPA 1 et EPPIA2

À côté des statistiques sur les apprenants, les tableaux 4.1 et 4.2 ci-dessus vient la distribution des enseignants par classes dans les établissements constituant notre échantillon.

**Tableau 4.3.** Distribution des enseignants et classes du CE2 de la population accessible.

Etablissements	Nombre de classe de CE2	Effectif total des enseignants
École publique d'application de Mfou groupe 1	1	2

<b>Etablissements</b>	<b>Nombre de classe de CE2</b>	<b>Effectif total des enseignants</b>
Ecole primaire inclusive d'application de Mfou groupe 2	1	2
Total	2	4

Source : Directions des EPPA 1 et EPPIA2

**Tableau 4.4 :** Distribution des enseignants et classes du CE2 de la population accessible.

<b>Etablissements</b>	<b>Nombre de classe de CE1</b>	<b>Effectif total des enseignants</b>
École publique d'application de Mfou groupe1	1	2
Ecole primaire inclusive d'application de Mfou groupe 2	1	2
Total	2	4

Source : Directions des EPPA 1 et EPPIA2

## **IV.2. Techniques d'échantillonnage, échantillon et processus de collecte de données**

Dans cette section, nous présentons les techniques d'échantillonnage, l'échantillon et le processus de collecte de données.

### **IV.2.1. Techniques d'échantillonnage**

Les techniques d'échantillonnage sont des méthodes précises par lesquelles on procède pour trouver l'échantillon donné. Ce sont des techniques permettant d'extraire de la population les individus devant faire partir de l'échantillon d'étude (Fortin, 2016). Dans le cadre de ce travail, nous avons utilisé l'échantillonnage aléatoire simple pour choisir les établissements scolaires et les classes. Pour les apprenants constituant notre échantillon, l'échantillonnage aléatoire systématique a été adopté. Aussi, avons-nous mobilisé l'échantillonnage par convenance ou par choix raisonné pour les enseignants.

Concernant les EPPA et EPPIA, chacune dans son groupe a été tirée au hasard parmi les autres EPPA et EPPIA de la ville de Mfou. C'est par ce processus que l'EPPA I et l'EPPIA II ont été retenues. Le même processus a permis de retenir les classes de CEI et CEII au détriment

des classes CMI et CMII où la sous-discipline des Sciences humaines et sociales qu'est l'histoire est enseignée. Dans cette catégorie, les classes du niveau I que sont la SIL et le CP n'ont pas été impliquées car cette discipline ne s'enseigne pas dans ce niveau.

Concernant les élèves, nous avons procédé de la manière suivante :

- Nous avons recensé les classes de CE1 d'une part et celles de CE2 d'autre part des écoles de nos populations ;
- Nous nous sommes servis des listes générales des élèves des différentes salles de classes afin de les dissocier en deux groupes pour homogénéité de la population ;
- Pour obtenir nos échantillons, avons utilisé l'échantillonnage aléatoire systématique. En effet, dans la pratique et par tirage au sort, nous avons attribué un numéro pair ou impair aux différents groupes : Groupe contrôle et groupe expérimental. Après cette étape, tous les apprenants ayant soit le numéro pair soit impair dans sa classe était ajouté dans son groupe concernant l'expérimentation. Nous avons procédé ainsi jusqu'à la division complète des salles de classe en deux groupes ;
- Ayant donc scindé la liste des élèves en deux, nous avons obtenu deux groupes par salles de classes c'est-à-dire la moitié de la classe.
- À partir de ces deux groupes par classe, nous avons obtenu : le groupe expérimental, le groupe témoin et le groupe de control.

Concernant les enseignants, pour les sélectionner, nous avons implémenté la technique d'échantillonnage par convenance ou par choix raisonné. Elle consiste à opérer un choix sur les sujets interrogés en tenant compte des caractéristiques de leur profil, et de leur importance dans le phénomène étudié. Ainsi, notre échantillon est constitué essentiellement des enseignants du primaire encore appelés instituteurs.

#### **IV.2.2. Echantillon**

C'est un ensemble réduit de données qu'un chercheur choisit ou sélectionne dans une population en utilisant une méthode de présélection définie. C'est également un sous-ensemble de la population cible. Il doit être représentatif. De ce fait, nous allons nous servir des deux sous-groupes de chaque salle de classe pour le représenter.

- **Description de l'échantillon**

Notre échantillon se compose de deux classes du niveau 1 de l'enseignement primaire : le cours élémentaire première année (CE1) et le cours élémentaire deuxième année (CE2) ;

- Les deux classes constituaient une partie du groupe témoin, dans lesquelles nous avons enseigné les cours d'histoire avec méthodes ordinaires ;
- Les deux classes constituaient également une partie du groupe expérimental, dans lesquelles nous avons dispensé les cours d'histoire avec l'outil didactique. Tous les élèves étaient présents au pré-test et au post-test (aucune suppression dans l'échantillon).

#### **IV.2.3. Procédure de collecte de données**

La collecte de données s'est déroulée en trois étapes. Le principe appliqué pour l'expérimentation était le suivant : ensemble avec les titulaires des classes, nous avons d'abord procédé à la répartition de nos échantillons dans différentes salles de classes. Après leur installation proprement dites (le groupe témoin et le groupe expérimental) nous avons débuté à dispenser différentes leçons (leçon ordinaire et leçon avec outil dans les salles de classes (CEI et CEII) au même instant. Ensuite, une fois les leçons dispensées nous les avons regroupés à nouveau c'est-à-dire le groupe témoin et le groupe expérimental dans leur classe respective et nous les avons évalués avec une même épreuve qui nous a servi de test. Il est important de noter ici que, chaque épreuve correspondait à une classe. Enfin nous avons procédé à la correction de l'évaluation et au relevé de notes qui nous a servi de base de données et nous l'avons consigné dans le logiciel Excel. En bref, il fallait d'abord enseigner la leçon dite ordinaire au même moment que la leçon dispensée avec outil au CE1 et au CE2 au même instant ; ensuite, évaluer pour la vérification de l'acquisition des apprentissages.

Pour clore notre expérimentation, nous avons évalué les deux groupes des différentes salles de classes (CE1 et CE2) avec une même épreuve (test) afin de comparer si l'optimisation de l'enseignement-apprentissage se fait avec outil didactique ou sans outil didactique.

#### **IV.3. Techniques de collecte des données**

Dans le cadre de notre recherche, plusieurs instruments de collecte nous ont été utilisés. D'abord une grille d'observation pour observer les pratiques classes des enseignants ensuite un test pour évaluer les élèves relativement à l'expérimentation et enfin une fiche d'enquête pour, recueillir les données sociodémographiques chez les élèves. Tous ces outils nous ont permis

tout au long de notre travail d'analyser et comparer si l'optimisation de l'enseignement de l'histoire se fait avec ou sans outil didactique.

#### **IV.3.1. La grille d'observation**

C'est un outil qui permet de recueillir des informations pertinentes en lien avec les comportements ou les pratiques d'un groupe ou d'une personne observé (e) dans une situation particulière. Dans le cadre de notre recherche, notre grille d'observation est composée de trois parties. La première partie concerne l'identification de l'établissement, la discipline, le cadre de travail et la consigne. La deuxième partie est constituée de l'observation relative à l'inventaire de l'usage de l'outil didactique dans les écoles. A ce niveau nous avons d'abord observé les moyens didactiques de l'établissement c'est-à-dire les outils didactiques disponibles à l'établissement. Ensuite, nous avons procédé à une observation relative à la didactique de l'histoire. Il était question pour nous de relever les types d'outils didactiques utilisés par l'enseignant et les méthodes utilisées pendant une séance d'enseignement de l'histoire. Enfin la troisième partie était focalisée sur les problèmes d'utilisation de l'outil didactique. A ce niveau, nous avons relevé les difficultés liées à l'utilisation de l'outil didactique. (Voir annexe)

#### **IV.3.2. La fiche d'enquête**

La fiche d'enquête permet présenter aux participants des éléments du sujet afin qu'ils puissent s'en saisir. Dans notre enquête, il n'est pas question de savoir tout sur le sujet, ni de proposer une revue complète des enjeux, mais seulement d'ouvrir une porte sur le sujet, le lieu où la proposition que l'on souhaite explorer. Dans le cadre de notre étude, notre fiche d'enquête comporte deux sections : la section première concerne : l'identification et état des lieux ou encore les données sociodémographiques de l'enquêté. Dans cette section nous avons plusieurs points. Le premier point concerne le nom de l'établissement et la classe de l'apprenant. Le deuxième point est composé du sexe, l'âge, le statut (redoublant ou pas) le troisième point concerne la possession du manuel d'histoire au programme.

La deuxième section est centrée sur les problèmes de l'utilisation des outils didactiques dans la leçon d'histoire. Il s'agit des perceptions des élèves sur l'usage de l'outil didactique par l'enseignant pendant la leçon d'histoire. (Voir annexe)

### **IV.3.3. La formation des enseignants sur l'utilisation des outils didactiques**

La formation est un élément déterminant pour le succès d'une politique de transformation du système éducatif. Elle est également une réponse aux questions et aux difficultés que connaissent les enseignants dans l'exercice quotidien d'une profession en évolution constante. Vu son importance dans les pratiques enseignantes, il était donc judicieux d'outiller les enseignants sur l'appropriation et la manipulation des outils didactiques pendant la leçon d'histoire à l'école primaire.

La session de formation s'est déroulée une fois. Pour y parvenir, nous nous sommes attelés sur le point suivant : « connaître sa discipline ». L'essentiel était de montrer aux enseignants qu'avoir une connaissance approfondie de l'histoire en tant que discipline est nécessaire. Cela inclut les repères fondamentaux, les enjeux épistémologiques et les problèmes didactiques liés à l'enseignement de l'histoire. La connaissance de sa discipline entraîne donc la maîtrise de la conception des séquences d'apprentissage. Ces séquences sont alimentées par l'utilisation des outils didactiques en histoire et visent à renforcer les compétences des enseignants dans l'enseignement de cette discipline.

La formation proprement dite a commencé par la présentation des différents outils didactiques destinés à l'enseignement de la discipline histoire à l'école primaire. Nous avons débuté par la construction de séquences d'apprentissage : Les enseignants apprennent à concevoir des séquences d'enseignement cohérentes et structurées, en intégrant les outils didactiques de manière pertinente. A cet effet, l'outil didactique qui nous a servi d'illustration est la fiche de renseignement « j'enquête sur ma famille » (voir annexe). À travers cette fiche, l'objectif était non seulement de leur montrer comment monter une fiche de renseignement à utilité d'enseignement, mais aussi leur faire savoir qu'une enquête préalablement menée par l'apprenant auprès de sa famille facilite la construction des savoirs d'une part et optimise l'enseignement d'autre part. Dès lors, cela inclut la planification des activités, la sélection des ressources et l'évaluation des apprentissages. D'où le choix de l'outil didactique est capital pour la leçon à dispenser. Car, au niveau 2, l'élève est invité à utiliser les outils ou à en construire de nouveaux pour interroger le monde qui l'entoure. Dès lors, Pour un meilleur usage de l'outil, les méthodes pédagogiques doivent être adaptées en fonction du niveau des apprenants et des ressources disponibles.

#### IV.3.4. Le test

Dans le cadre de notre étude, l'évaluation avait deux fonctions : elle est à la fois formative et certificative. Elle est formative dans la mesure où, l'enseignant doit à la fois valider « le déjà là » mais aussi la bonne acquisition des connaissances. Elle est certificative car chaque évaluation doit donner lieu à une prise de décision (une note). Deux étapes étaient donc indispensables pour notre étude :

- **La composition de l'évaluation** : les épreuves du CEI et CEII étaient construites en fonction du niveau de l'apprenant et sur la base d'une analyse où l'apprenant devait chercher, identifier et extraire les bonnes réponses en les entourant pour le CEI et en complétant pour le CEII. (Voir épreuve en annexe)
- **La correction de l'évaluation** : elle s'est faite sur la base des critères suivants : comprendre une consigne, prélever la bonne information dans le document et produire ces propres mots.

#### IV.3.5. Les étapes de l'expérimentation

##### IV.3.5.1. Etape 1 : le pré-test

Suite à l'accord des directeurs d'écoles pour effectuer la recherche, un document explicatif est envoyé aux parents des élèves participants afin de leur exposer celle-ci. Dans chaque classe, nous avons expliqué aux élèves qu'ils vont participer à une étude ayant pour but d'optimiser l'enseignement de l'histoire à travers l'outil didactique. Les deux groupes d'expérimentation étant déjà constitués, nous avons commencé l'étude en soumettant l'échantillon à un apprentissage ordinaire c'est-à-dire sans outil didactique et à un apprentissage avec outil didactique afin de voir familiariser les apprenants avec les deux types d'enseignement qu'ils recevront.

##### IV.3.5.2. Etape 2 : déroulement l'expérimentation

L'expérimentation s'est faite au mois d'avril 2024. À cet effet, quatre salles de classes ont été réquisitionnées pour la cause car, il fallait scinder notre échantillon en deux tel que prévu par la technique d'échantillonnage. Nos deux groupes étant déjà formés, les titulaires de classe ont commencé à enseigner les leçons prévues à cet effet. Au CE1, nous avons deux groupes : un groupe témoin et un groupe expérimental

- Le premier groupe à administrer l'expérience au CE1 est le groupe témoin. Il s'est agi pour nous de dispenser une leçon d'histoire de façon ordinaire et de procéder par la suite par une évaluation afin de vérifier les acquis.
- Au CE2 nous avons également procéder par le même processus : Le premier groupe à administrer l'expérience est le groupe témoin. Il s'est agi également pour nous de dispenser une leçon d'histoire de façon ordinaire et de procéder par la suite par une évaluation afin de vérifier les acquis. Toutefois, les évaluations se faisaient par groupe car notre échantillon était constitué de deux paliers
- Au CE1 et au CE2 nous avons également dispensé des leçons d'histoire avec outil didactique puis nous avons procéder à une évaluation diagnostique.

Au total quatre leçons ont été dispensées. Soit deux selon la méthode ordinaire, et deux avec outils didactiques respectivement dans les classes de CE1 et CE2.

#### **IV.3.5.3. Etape 3 : le post test**

Dans chaque classe, nous rappelons aux élèves qu'ils ont participé à une étude ayant pour but d'optimiser l'enseignement de l'histoire à travers l'outil didactique. Le groupe expérimental et le groupe témoin ont été évalués sur la même épreuve et une analyse des notes des deux (02) groupes sera faite dans le chapitre suivant.

#### **IV.4. Validation des instruments de collecte de données**

Se rassurer de la fiabilité de l'outil avant la collecte des données est primordial avant de mener une enquête.

- **Validation de la grille d'observation et de la fiche d'enquête**

La validation de notre grille d'observation s'est déroulée en deux phases. Elles se sont effectuées respectivement en interne et en externe. La validation en interne a permis d'analyser la structuration, la formulation, la cohérence, la pertinence et la densité des axes donnant le loisir aux sujets de l'échantillon de répondre. Ensuite, elle nous a également permis de vérifier la concordance entre les idées développées et la réalité du terrain en établissant un lien entre les objectifs et les questions de recherche.

Pour y parvenir, les premières réalisations de ces instruments ont été soumises à l'appréciation de nos camarades, ainsi qu'à mes encadrants. De ce fait, leurs remarques,

corrections, critiques et suggestions ont conduit à la réorientation et au remodelage du contenu de ces instruments. Quant à la validation à l'externe ou pré-enquête, elle s'est effectuée auprès de quatre instituteurs de l'enseignement primaire chargé de la classe qui ne faisaient pas partie des établissements de notre population cible. Ainsi, après cet exercice, nous nous sommes rendu compte de la fiabilité de l'enquête.

#### **IV.5. Procédure de collecte de données**

##### **IV.5.1. Phase exploratoire : étude bibliographique**

La phase exploratoire consiste à établir la démarche de recherche qui définit l'objet ainsi que le cadre de l'étude. Elle est basée sur la recherche bibliographique qui revêt une importance particulière pour toute recherche du fait qu'elle commence et se termine avec le travail. Elle renseigne des informations précieuses et permet de traiter l'état de la question. Plusieurs ouvrages ont été consultés dont la majorité sont sur un support numérique. Des documents officiels, des revues, articles et publications, des mémoires de fin d'études et d'autres ouvrages ont été également consultés. Les informations recueillies pendant cette phase ont généralement trait aux enseignements et apprentissages, histoire, didactique et les modèles d'apprentissage.

##### **IV.5.2. Phase de descente sur terrain : enquête auprès des personnes ressources**

L'objectif de la descente sur terrain est de récolter les informations nécessaires pour le traitement et l'analyse des données de notre recherche afin d'obtenir des résultats se rapprochant le plus de la réalité. Pour effectuer l'enquête auprès des personnes ressources, nous avons élaboré une grille d'observation, une fiche d'enquête de l'élève, une fiche de renseignement, des leçons à dispenser et un test afin de collecter les informations nécessaires pour la réalisation de ce travail.

Pour avoir accès dans les différentes écoles primaires où nous avons administré les différentes leçons, la faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I nous a octroyé une attestation de recherche justifiant notre statut d'étudiant en Master autorisé à mener une recherche. À la suite de cette obtention de l'autorisation de recherche, il était question pour nous de faire une descente sur le terrain dans les différentes écoles afin de rencontrer l'équipe administrative et le personnel enseignant. Chose faite, les directeurs d'écoles nous ont présenté aux titulaires chargés des salles de classes et leur ont fait part de notre présence au sein des écoles dont ils ont la charge. Nous avons donc échangé au sujet de l'étude qui sera menée en

leur expliquant le processus de collecte des données afin de travailler sans obstacles. Puis nous avons pris connaissance de leur emploi de temps respectif. Le lendemain, nous nous sommes rendus à nouveau dans les salles de classes respectives par le biais des directeurs chez qui l'attestation de recherche a été présentée. Car notre admission dans les salles de classe y en dépendait.

#### **IV.5.3. La gestion de la classe**

Pour gérer les différentes classes, nous avons procédé à la répartition de celle-ci. Quatre salles de classes ont été mises à notre disposition par les directeurs. La répartition de notre échantillon dans les salles de classe s'est déroulée à l'aide des listes du tirage effectué en amont. Le principe était d'appeler les élèves en fonction de la répartition de l'échantillon, les aligner et les conduire dans les salles de classes respectives. Une fois l'installation faite, nous leur avons rappelé une fois de plus que qu'ils vont participer à une recherche portant sur le choix de l'outil didactique et l'optimisation de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire. Nous leur avons également dit qu'être discipliné et attentif était un atout pour le bon déroulement des leçons. Après la répartition des élèves, celle des enseignants. Etant donné que nous avons un effectif de huit enseignants au CEI et au CEII, nous avons fait une distribution de deux enseignants par classe.

#### **IV.5.4. La grille d'observation et la fiche d'enquête de l'élève**

La grille d'observation nous a permis d'observer les leçons d'histoire dans les différentes classes où se trouvait notre échantillon durant deux (2) mois. Elle a été employée en classe. Son emploi s'est effectué avant, pendant et après la leçon.

- Avant la leçon, il s'agissait de l'identification des lieux (établissement, classe, discipline durée...). (Voire grille en annexe)
- Pendant la leçon, il s'est agi pour nous de cocher dans la grille les points évoqués à chaque fois que l'acte posé correspondait à un élément.
- Après la leçon, les commentaires ont été notés par nous en fonction des remarques faites.

Quant à La fiche d'enquête de l'élève, le remplissage de la fiche d'enquête s'est déroulé après avoir dispensé les différentes leçons. Les élèves ont procédé au remplissage en respectant nos consignes. Ceci nous a pris deux jours car il fallait procéder comme un exercice et vérifier minutieusement si toutes les rubriques ont des réponses.

### **IV.5.5. Phase de déroulement de la leçon**

Les leçons enseignées ont été au préalable préparé par nous. Ainsi, nous avons quatre leçons au total c'est-à-dire deux leçons ordinaires et deux leçons avec outils.

#### **IV.5.5.1. La fiche de préparation de la séance**

Notre fiche de préparation de la leçon d'histoire est constituée de deux (2) parties : (voir annexe)

- **Le contexte ou l'entête :** Ici, c'est le lieu de préciser la discipline, la place de la séance dans la séquence, la date, les compétences et les objectifs pédagogiques.
- **Le déroulé de la séance :** C'est le lieu de description de l'activité de l'apprenant, attribution du rôle de l'enseignant, et l'évaluation.

Eu égard à ce qui précède, les étapes suivantes ont été mises en exergue : La révision, la découverte, l'analyse, la synthèse, la reconstitution de l'histoire et l'évaluation.

#### **IV.5.5.2. Le déroulement de la leçon**

Les leçons ont été respectivement dispensées pendant trois (3) jours ainsi qu'il suit :

- ❖ Le premier jour, nous avons procédé à la répartition des élèves par les groupes tel que souligné plus haut.
- ❖ Au CE1 les deux leçons ont été enseignées par nous simultanément. L'une avec l'outil et l'autre sans outil.
- ❖ Au CE2 deux leçons ont également été enseignées par nous au même moment dans nos différents groupes. Ainsi, toutes ces leçons ont été sanctionnées par des évaluations.
- ❖ Le troisième jour, il s'est agi pour nous d'évaluer les apprenants sur la base d'un test et les résultats obtenus nous servirons d'analyse plus tard.

### **IV.6. Recueil et traitement des données**

#### **IV.6.1. Recueil des données**

Notre expérimentation s'est déroulée à l'EPPA 1 et l'EPPIA 2. A l'aide de la du logiciel Excel. Toutes les données sont regroupées dans différents tableaux afin de les exporter sous différents formats. Nous avons choisi d'exporter les résultats sur le tableur Excel pour une

meilleure manipulation. Il est également possible de les exporter sous différents formats. Nous avons choisi de les exporter au format PDF pour pouvoir les insérer dans notre partie « présentation des résultats ».

#### **IV.6.2. Création d'une base de données : établissement, enseignant, élève et note**

La création d'une base de données permet d'enregistrer des données de façon organisée et hiérarchisée. Elle facilite également les traitements des données quantitatives recueillies. Pour mieux comprendre, nous allons présenter ci-après les individus et les variables de chaque base de données

**Tableau 4.5 :** Base de données établissement

Etablissement	Classe	Effectif de la classe		Outils didactiques disponible en Histoire		TICE disponible	Bibliothèque
		Garçons	Filles				
EPPA I	CE1	Garçons	Filles	Documents		Vidéo projecteur	
				Œuvre d'art			
EPPIA II	CE2			Affiche		Ordinateur	
				Bande dessinée			

**Tableau 4.6 :** Base de données enseignants

Enseignant	Outils utilisés pour enseigner					Leçons où les outils interviennent								Méthodes d'enseignement		
	Program mation	Constr uction.	Sup port de cour s	Complém entaire.	Evalua tion.	Hist. Chrono logie.	Hist loca lité	Gra ndes figu res	1 <sup>er</sup> s hom mes au. CM R	Peupl ement du CMR	Mouv ement migrat oire	Alle mand s au CMR	Hist Fa mill e	Expo sitive	Act ive	Interro gative
1																
2																

3																
4																
5																
6																
7																
8																

**Tableau 4.7.** Base de données élèves

Elève	Types d'outils utilisés par l'enseignant				Possession du manuel scolaire		Fréquence d'utilisation de l'outil par l'enseignant			Appréciation de la discipline		
	Facilitateur	Orientation	Structuration	Complémentaire	Oui	Non	Souvent	Rarement	Jamais	Oui	Non	
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												

Elève	Types d'outils utilisés par l'enseignant				Possession du manuel scolaire		Fréquence d'utilisation de l'outil par l'enseignant			Appréciation de la discipline	
	Facilitateur	Orientation	Structuration	Complémentaire	Oui	Non	Souvent	Rarement	Jamais	Oui	Non
10											
...											

**Tableau 4.8 :** Base de données notes

Etablissement	Classes	Evaluation ordinaire				Evaluation avec outil			
		Moyennes				Moyennes			
EPPA I	CEI	/0-3/	/3-5/	/3-7/	/7-10/	/0-3/	/3-5/	/5-7/	7-10/
	CE II								
EPPIA II	CEI								
	CEII								

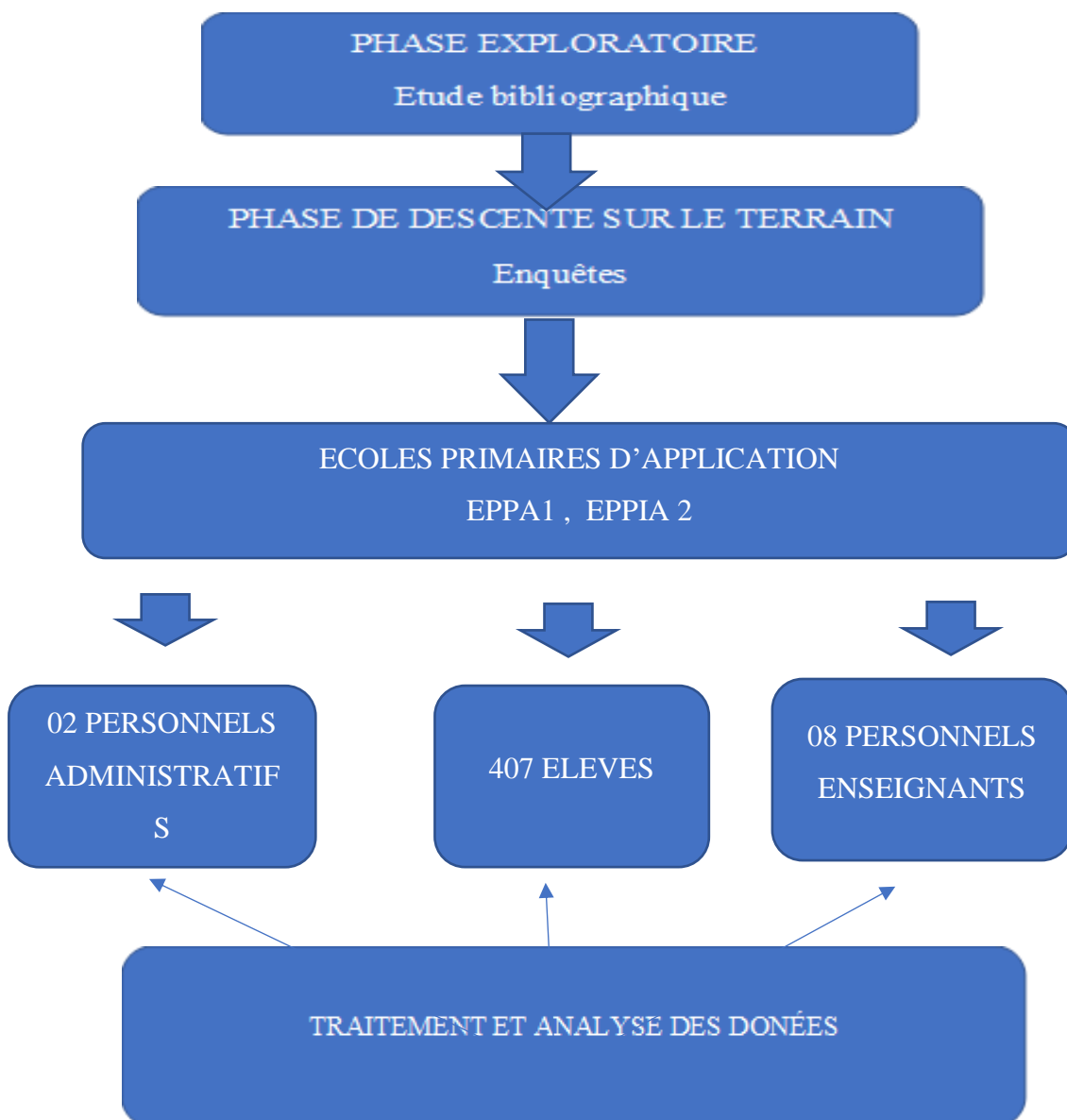
### IV.6.3. Traitement de données

Notre analyse est faite en deux parties : une analyse statistique descriptive et une analyse statistique inférentielle. Les données ont été analysées à l'aide des logiciels Excel et SPSS version 23. Le seuil de significativité p-value retenue est 0.05.

### IV.6.4. Résumé de la méthode de collecte des données

Pour avoir une vue d'ensemble de la collecte des informations pour la réalisation de ce travail, nous avons créé la figure suivante :

**Figure 4.1 :** Méthode de collecte des informations



## IV.7. Variable et plan d'expérience

Dans cette recherche, une variable indépendante (un facteur expérimental) a été manipulée pour mesurer son effet sur la variable dépendante. Pour concevoir efficacement cette recherche, nous nous sommes appuyés sur un plan d'expérience. Nous présenterons ici, la variable indépendante et le plan d'expérience dans un premier temps, et la variable dépendante dans un second temps.

### IV.7.1. Variable indépendante et plan d'expérience

La variable indépendante de cette étude est outil didactique. C'est un facteur indépendant à deux modalités à savoir outils pour apprendre et outils pour enseigner (ID2). Il s'agit plus spécifiquement de neuf indicateurs à savoir les outils de programmation (op1), les outils de construction d'une séance (ocs2), les outils support du cours (osc3), les outils d'évaluation (oe4), les outils d'orientation de l'activité (ooa5), les outils facilitateurs (of6) ; les outils complémentaires (oc7), les outils de structuration de connaissances (of8) et les outils supplémentaires (os9). Le plan d'expérience de cette étude est donc un plan indépendant à un facteur : **ID<O9>**.

**Tableau 4.9** : Plan d'expertise

OUTIL DIDACTIQUE								
Outils pour enseigner			Outils pour apprendre					
Outil de programmation	Outils de construction d'une séance	Outils support du cours	Outils d'évaluation	Outils d'orientation de l'activité	Outils facilitateurs	Outils complémentaires	Outils de structuration des connaissances	Outils supplémentaires

Le tableau 4.9 met en évidence les neuf (09) conditions expérimentales de notre recherche. Cependant, nos hypothèses seront formulées pour deux conditions expérimentales : les conditions « outils pour enseigner » et « outils pour apprendre ». C'est pour cette raison que cette condition expérimentale n'a pas fait l'objet d'une hypothèse précise.

### **IV.7.2. Variable dépendante**

La variable dépendante de cette étude est l'optimisation du processus enseignement-apprentissage. Elle est opérationnalisée en pédagogie et didactique. Nous nous sommes centrés dans cette étude sur les méthodes didactiques et les méthodes pédagogiques ne disposent pas d'outil pour les mesurer.

### **IV.8. Hypothèses de recherche**

Dans cette étude nous allons émettre un certain nombre d'hypothèses. Selon Grawitz (1990), l'hypothèse est une proposition de réponse à la question posée. Elle tend à former une relation entre faits significatifs. Elle est une affirmation provisoire supposée entre deux variables et qui après expérimentation sera confirmée ou infirmée.

#### **IV.8.1. Hypothèse générale**

L'hypothèse générale est celle qui définit des effets variables sur les comportements. Dans le cadre de ce travail, notre hypothèse générale est la suivante :

**HG** : l'outil didactique facilite l'optimisation de l'enseignement-apprentissage de l'histoire à l'école primaire.

En d'autres termes, l'efficacité du processus enseignement/apprentissage des leçons d'histoire à l'école primaire est influencée par l'utilisation de l'outil didactique. La nature de cette influence est précisée dans les hypothèses spécifiques.

#### **IV.8.2. Hypothèses spécifiques de recherche**

L'opérationnalisation de l'hypothèse générale a permis d'obtenir deux hypothèses spécifiques de recherche (HR).

**HR1** : au regard des différents outils existants, une très faible variété est utilisée pour les enseignants dans le processus enseignement/apprentissage de l'histoire à l'école primaire.

**HR2** : l'usage de l'outil didactique optimise les apprentissages d'histoire à l'école primaire. Autrement dit, nous nous attendons à ce que la performance des apprenants ayant reçu un enseignement avec outil s'améliore comparativement à celle des apprenants ayant reçu un enseignement habituel, sans outils.

Tableau 4.10 : Tableau synoptique

Hypothèse générale	Variables	Modalités	Indicateurs	Indices
L'outil didactique facilite l'optimisation de l'enseignement-apprentissage de l'histoire à l'école primaire.	VI : Outil didactique	Outils pour enseigner	Outil de construction d'une séance	-la fiche de préparation de la séance -la mise en activité
			Outil support du cours	-le document -le texte -l'œuvre d'art -l'album -la caricature -Le monument -l'affiche
			Outil supplémentaire	-le WEB et les TIC -l'album -la bande dessinée -la chanson -le film
			Outil d'évaluation	-test
		Outils pour apprendre	Outil d'orientation de l'activité	-la tâche
			Outil facilitateur	-la fiche (guide à renseigner)
			Outil complémentaire	La production de l'élève
	VD : Optimisation du processus enseignement-apprentissage	Pédagogie	Méthode pédagogique	-interrogative -expositive -explicative -technique d'exploitation
		Didactique	Méthode didactique	-gestion de la classe -activité -fonction de l'outil -exploitation des ressources
		Optimisation	Note obtenue	- supérieure à 50%, Acquis - inférieure à 50%, Non Acquis

## **IV.9. Difficultés rencontrées**

En effet, pendant nos investigations tant documentaires que de terrain nous avons rencontrés des difficultés sur plusieurs plans. Nous les avons structurés en trois types à savoir les difficultés académiques, les problèmes financiers, et la réticence de plusieurs enseignants.

### **IV.9.1. Difficultés académiques**

La principale difficulté résidait au niveau de l'interruption du processus de mes travaux de recherche. Cela a été dû en partie à cause du départ brusque de mon professeur encadrant le professeur TEMGOUA de regrettée mémoire.

### **IV.9.2. Difficultés financières**

La recherche demande beaucoup de financement. Mais alors, il n'est pas toujours facile pour un étudiant de disposer facilement des fonds lui permettant d'effectuer normalement ses recherches sur le terrain et surtout à temps. Ceci concernait précisément les allées et venues de Yaoundé à Mfou. Malgré cela, nous avons pu acheminer notre étude obtenir nos résultats.

### **IV.9.3. La réticence des enseignants**

L'enquête par entretien pendant un carrefour dans certains établissements n'a pas été aisée, étant donné que pour certains enseignants nous leur perdions du temps. D'autres ont catégoriquement refusé de nous recevoir en nous disant qu'ils ont mieux à faire il a fallu du temps et de négociations pour qu'ils acceptent. Nous avons dû changer quelques fois de lieu d'enquête à cause de cette réticence. L'enseignant nous l'avons compris, est quelqu'un de très occupé et lorsqu'il vient dans son établissement c'est selon un emploi de temps et un programme qu'il est tenu de respecter. Aussi, Les réponses de certaines personnes interviewées, notamment les élèves n'étaient pas correctes.

En somme Ce chapitre était consacré à la présentation de notre démarche méthodologique. Nous l'avons regroupé en sept (7) points centraux : site de l'étude et participants, Les étapes de la recherche, validation des instruments de collecte, procédure de collecte des données, variable et plan d'expérience, hypothèses, difficultés rencontrées.

Il ressort du traitement de ces différents points qu'il s'agissait d'une démarche mixte (qualitative, quantitative et expérimentale où nous avons 2 variables : une variable

indépendante (outil didactique) et une variable dépendante (optimalisation de l'enseignement-apprentissage). La manipulation du facteur expérimental s'est faite à partir d'une leçon dite ordinaire, d'une leçon avec outil didactique et d'un test qui a été passé aux deux groupes. Malgré les difficultés rencontrées, des données ont été obtenues sur un échantillon de 407 élèves et 8 enseignants. Ces données ont été traitées à l'aide du test de proportion et la base des données a été obtenue à partir d'Excel. Les résultats obtenus à l'aide du logiciel SPSS feront l'objet du chapitre suivant.

## CHAPITRE V : PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS

La démarche méthodologique présentée au chapitre précédent nous a permis de collecter les données de notre recherche. Les résultats obtenus suite au traitement de ces informations font l'objet du présent chapitre. Il est organisé en 3 grandes parties : les résultats des investigations menées auprès des enseignants, l'enquête menée auprès des élèves et une analyse statistique de l'outil utilisé pour mesurer l'optimalisation de l'enseignement de l'histoire (le test).

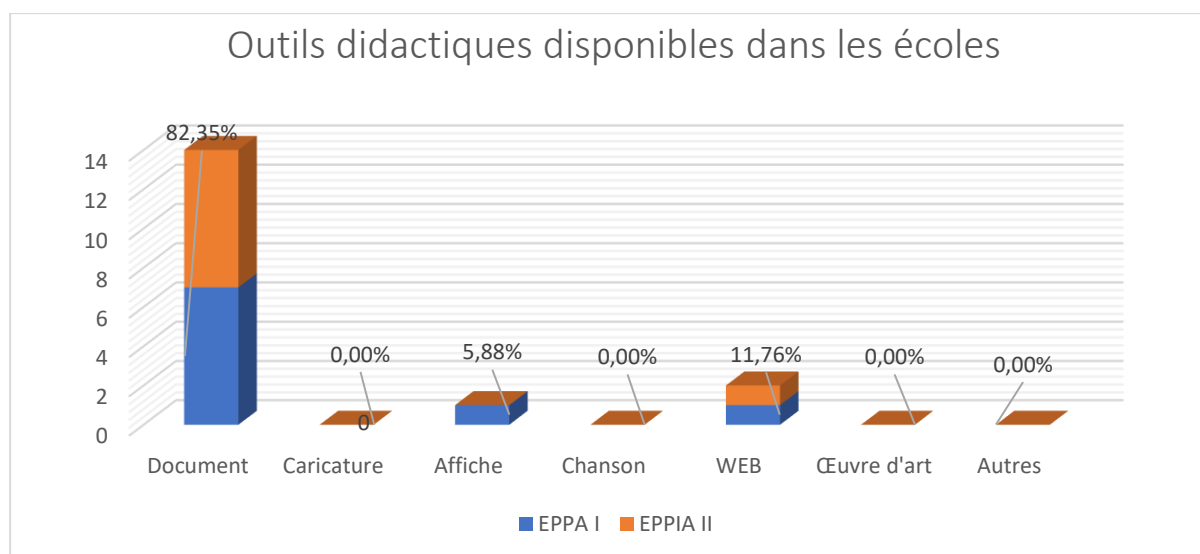
### V.1. Résultats des investigations menées auprès des enseignants

L'investigation de la présence des outils didactiques à l'école primaire s'est faite non seulement avec une observation mais aussi à l'aide de la fiche de renseignement de l'élève.

#### V.1.1. Outils didactiques disponibles dans les écoles primaires

La quantité et la qualité d'outils disponibles dans un établissement sont des indicateurs pour apprécier l'efficacité des enseignements mais aussi et surtout pour apprécier la possibilité d'avoir les enseignements concrets. Sur la base de question suivante : « quels sont les outils didactiques disponibles pour l'enseignement de l'histoire dans votre établissement ? », nous avons voulu apprécier la situation dans nos deux établissements. La figure 5.1 ci-dessous nous illustre à ce sujet.

**Figure 5.1.** Outils didactiques disponibles dans les écoles primaires

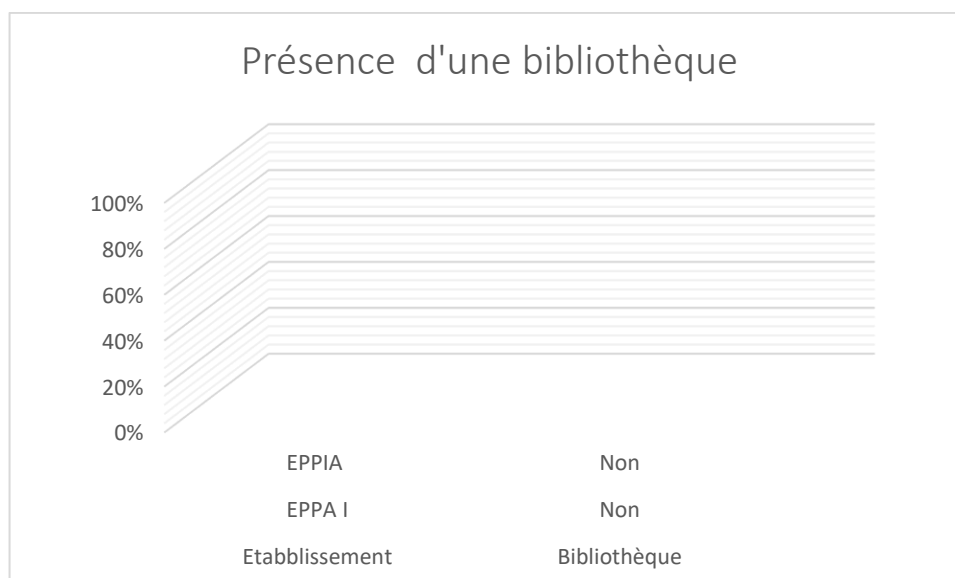


Nous constatons que dans les deux établissements où nous avons mené notre étude, l'outil didactique le plus disponible est d'abord le document. Ceux que nous avons recensés sont les suivants : les curricula, le manuel au programme c'est-à-dire le livre de l'élève et les fiches de progression. Ces documents occupent un pourcentage de 82.35% dans l'ensemble. Ensuite nous avons le WEB (outil TIC) qui occupe 11.76%, l'affiche 5.88%. Les autres outils comme la caricature, l'œuvre d'art, l'affiche ne sont pas disponibles dans ces établissements scolaires d'enseignement primaire. Ces outils ne sont pas représentés parce que ni l'établissement, ni les enseignants ne s'en approprient. Quant aux autres mentionnés ci-dessus sont des documents obligatoires pour l'enseignant et pour l'élève.

### V.1.2. Présence d'une bibliothèque

Complémentaire à la question précédente, la présence d'une bibliothèque dans un établissement renseigne sur la volonté de l'établissement de soutenir l'action de l'enseignant et de contribuer à la formation complète de ses apprenants. La bibliothèque constitue un des moyens d'accès aux outils didactiques contribuant à l'enseignement et à l'apprentissage des disciplines scolaires au niveau des établissements scolaires. Sa disponibilité serait donc primordiale dans les écoles.

**Figure 5.2 :** Présence d'une bibliothèque dans les écoles primaires



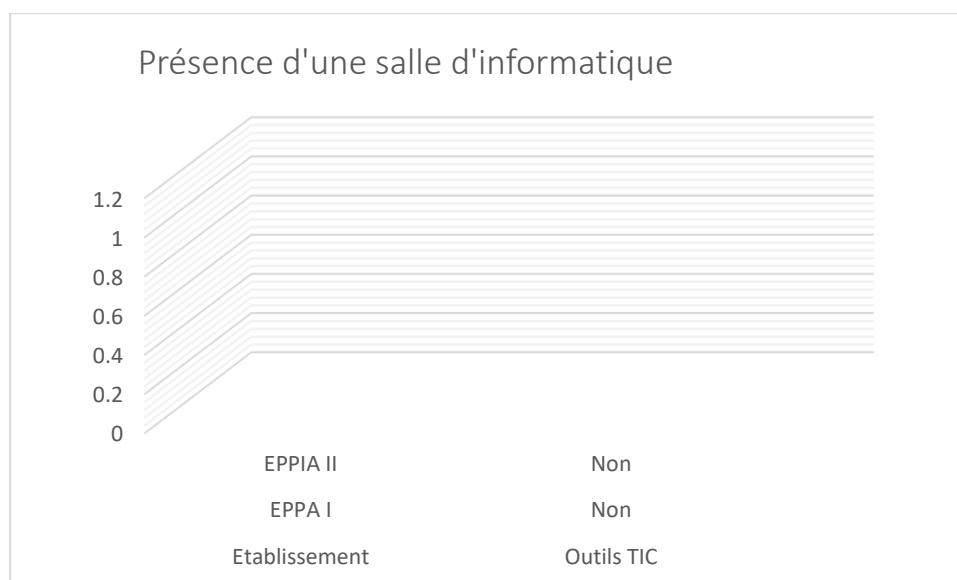
La figure ci-dessus nous montre son absence dans toutes les deux écoles d'application soit 0%. Cette carence s'explique par l'inaccessibilité aux ressources infrastructurelles et

pédagogiques. Concernant les ressources infrastructurelles à cause du nombre très limité des salles disponibles pour les écoles primaires de cette enceinte.

### V.1.3. Possession des outils TIC (salle d'informatique)

À l'ère de la digitalisation des enseignements, posséder l'outil TICE est primordial pour les écoles. Or, certaines écoles ont des difficultés pour s'en procurer pourtant ces derniers facilitent l'enseignement des disciplines scolaires comme l'histoire. Ainsi, nous avons effectué une investigation dans le but de déterminer nos établissements de prédilection possédaient une salle d'informatique en leur sein.

**Figure 5.3** : Présence d'une salle d'informatique



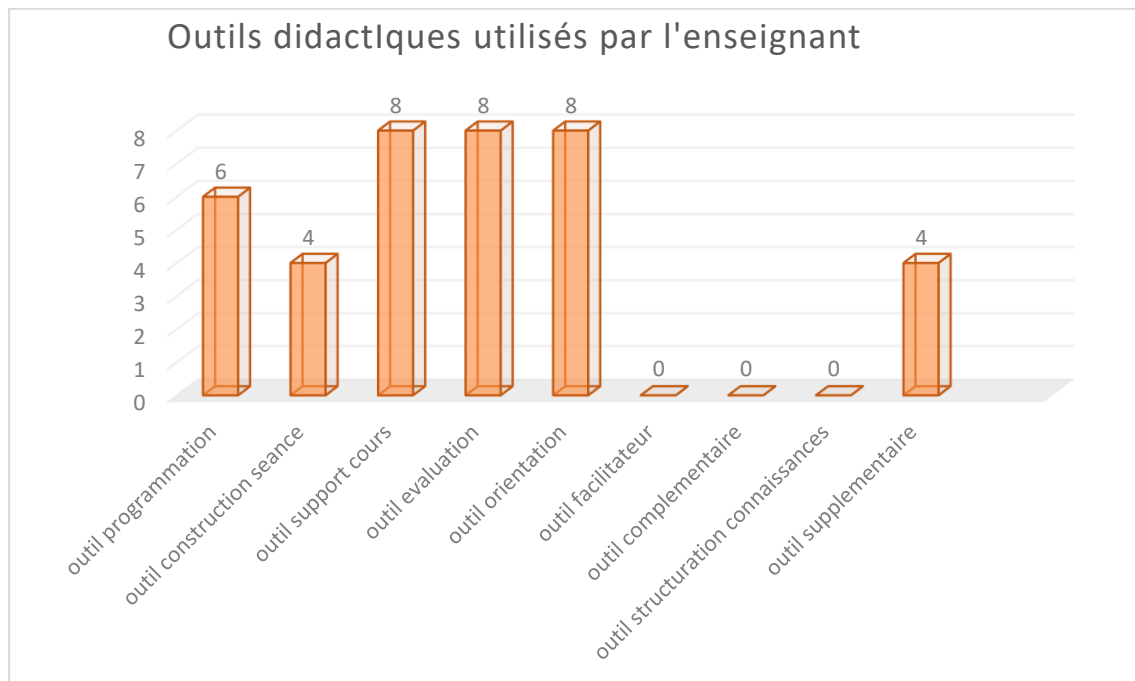
Le résultat de cette investigation présenté dans la figure 5.3 ci-dessus nous montre que la salle d'informatique n'est pas disponible dans les écoles primaires. Pourtant, doter une école des ressources informatiques contribue à renforcer le processus enseignement-apprentissage. L'outil informatique à travers la recherche, va donc compléter les savoirs déjà recueillis dans les autres documents.

### V.1.4. Type d'outils didactiques utilisés par les enseignants pendant la leçon d'histoire

Pour connaître les types d'outils utilisés par les enseignants durant la séance de d'histoire, nous avons observé minutieusement les différentes leçons d'histoires auxquelles nous avons assisté. Puis lors des échanges, nous avons posé la question de savoir « Quels sont

les outils que vous utilisez pendant la séance d’histoire ? » La figure 5.4 suivante présente les résultats.

**Figure 5.4 :** Outils didactiques utilisés par l’enseignant



Selon la figure 5.4 ci-dessus nous constatons que les enseignants n’utilisent pas tous les outils pour enseigner et apprendre. Sur les huit enseignants observés, 8 se servent des outils d’évaluation, les outils support de cours, les outils d’orientation de l’activité et 6 utilisent les outils de programmation et 4 utilisent les outils construction d’une séance et outils supplémentaires et enfin aucun enseignant n’utilise les outils facilitateurs, les outils complémentaires et les outils de structuration de connaissance. Lorsque nous faisons un ratio, nous constatons que les outils les plus utilisés sont les outils pour enseigner (outil de programmation, construction, évaluation, et support de cours).

Il est important de noter que ces outils sont des éléments des outils pour enseigner et les outils pour apprendre. A présent situons chaque outil dans son groupe d’appartenance et donnons pour chaque type d’outil des exemples. Les outils pour enseigner l’histoire :

- Les outils de programmation (la fiche de progression, la fiche de programmation de son année, La définition de ses objectifs, la construction d’une séquence, l’évaluation et la différenciation.)

- Les outils de construction d'une séance (la fiche de préparation e la séance ou de la leçon ; la mise en activité et le récit)
- Les outils support de cours (le document, l'œuvre d'art, le texte ; la caricature, le monument, l'affiche, la trace écrite)
- Les outils d'évaluation (le texte, le quizz, la fiche de correction)

Les outils pour apprendre la leçon d'histoire

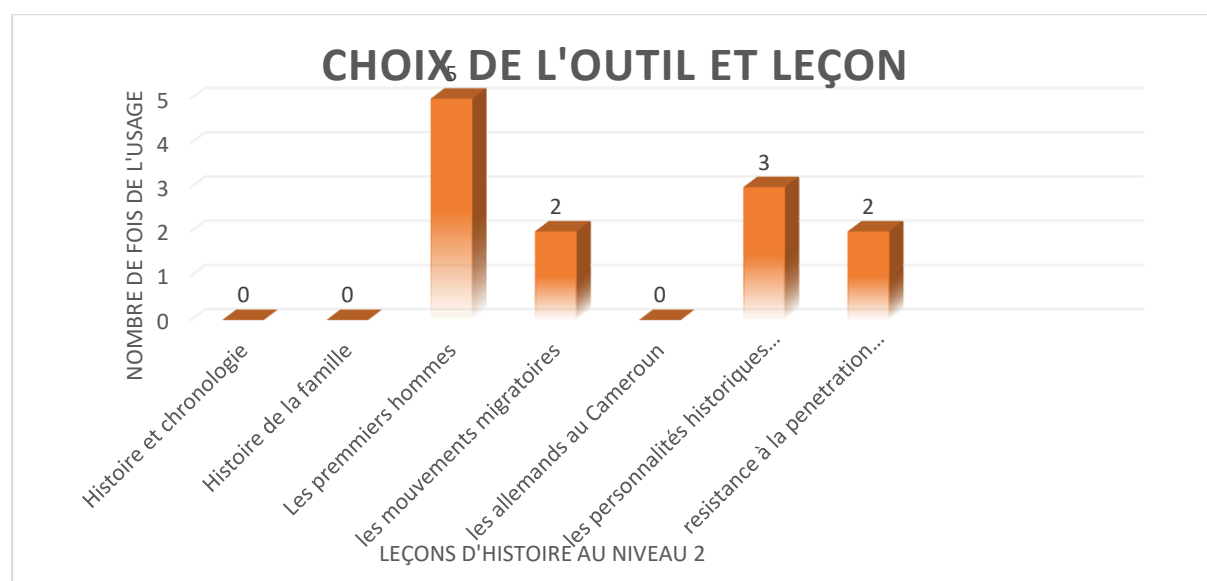
- Les outils d'orientation de l'activité (la tache)
- Les outils facilitateurs (les fiches de travaux dirigé de l'élève, fiche guide, fiche d'enquête)
- Outils complémentaire (la production de l'élève)
- Les outils de structuration (Test lacunaire, fiche d'évaluation)

Les outils supplémentaires : ils appartiennent à la classe des outils pour apprendre et les outils pour enseigner parmi eux nous avons, le web, l'album ; la bande dessinée, le jeu ; la chanson et le cinéma.

### V.1.5. Choix de l'outil par sous-thème

Dans cette rubrique il était question pour nous d'observer si l'enseignant choisit l'outil approprié en fonction de la leçon qu'il dispense.

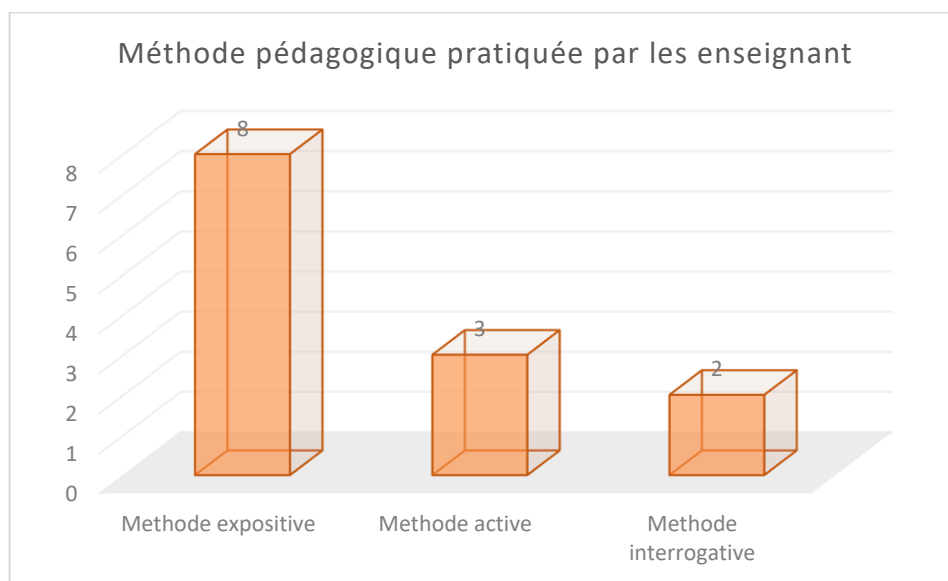
**Figure 5.5 :** Choix de l'outil didactique pendant la leçon d'histoire



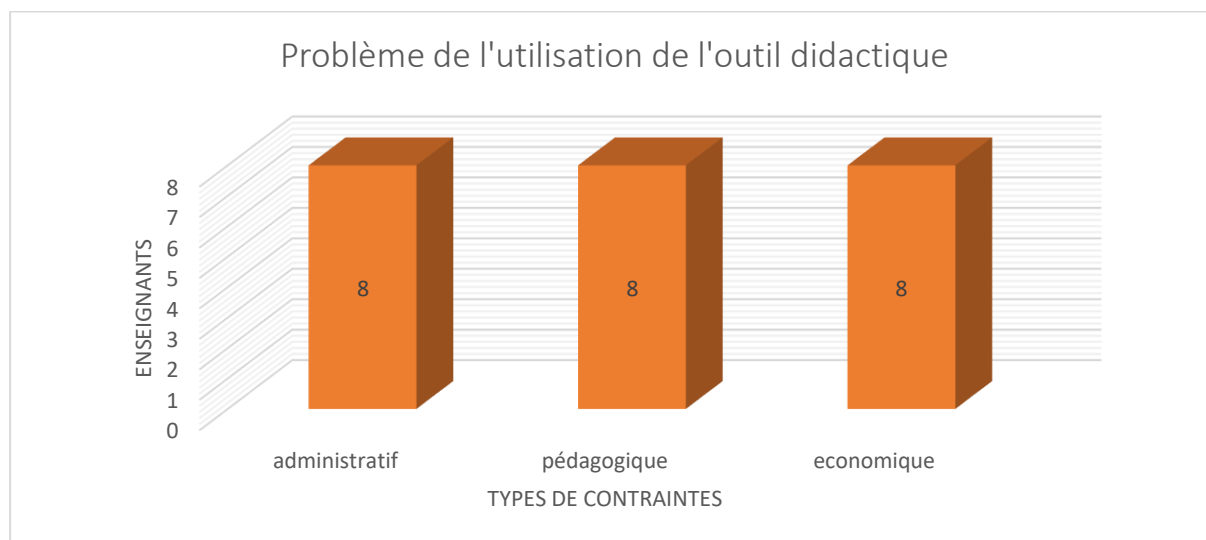
Le choix de l'outil ici concerne les outils support de cours. Dans le programme de la sous discipline Histoire, l'unité d'apprentissage où les enseignants ont opéré un choix de l'outil didactique avant d'enseigner est les premiers hommes. Nous avons également les unités où le choix est également perceptible tel que : les personnalités historiques histoire et chronologie, résistance à la pénétration. Ce choix relève de la disponibilité des images de ces personnages dans le manuel scolaire en vigueur. En histoire de la famille, et la résistance à la pénétration européenne, aucun choix n'est fait. Pourtant l'enseignant peut opérer son choix à partir des outils tel que la frise chronologique, la fiche de renseignement, les schémas. Somme toute, les choix opérés découlent du manuel scolaire. Car à l'intérieur on y retrouve des images qui servent d'illustration.

#### **V.1.6. Méthodes d'enseignement pratiquées par les enseignants pendant la leçon d'histoire**

Une méthode pédagogique est considérée comme outil pour favoriser l'apprentissage et atteindre les objectifs d'apprentissage. Dans l'enseignement de l'histoire, les méthodes primordiales sont les suivantes : la méthode expositive, la méthode active et la méthode interrogative. Elles consistent à développer les moyens raisonnés pour arriver à un but éducatif. Dans notre étude l'observation faite montre que les enseignants pratiquent toutes ces trois méthodes. Mais, la plus pratiquée de celles-ci est la méthode expositive. Elle est la plus utilisée dans la mesure où dans cette méthode, l'enseignant expose son savoir et fixe la tâche et l'élève écoute puis effectue un exercice d'application suivi d'une correction du professeur. Le deuxième type est la méthode interrogative. Celle-ci représente une dynamique dialectique entre l'enseignant et l'apprenant pour faire émerger un savoir. Le professeur dirige le cours mais attend de l'élève une réponse (rétroaction). Le dernier type est la méthode active. Elle est centrée sur l'élève. Le but est alors que les élèves d'eux-mêmes et par eux-mêmes vont découvrir ou réinventer le savoir (Bru, 2000).

**Figure 5.6:** Méthode pédagogique pratiquée par les enseignants

### V.1.7. Problème d'utilisation de l'outil didactique

**Figure 5.7 :** problème de l'utilisation de l'outil didactique

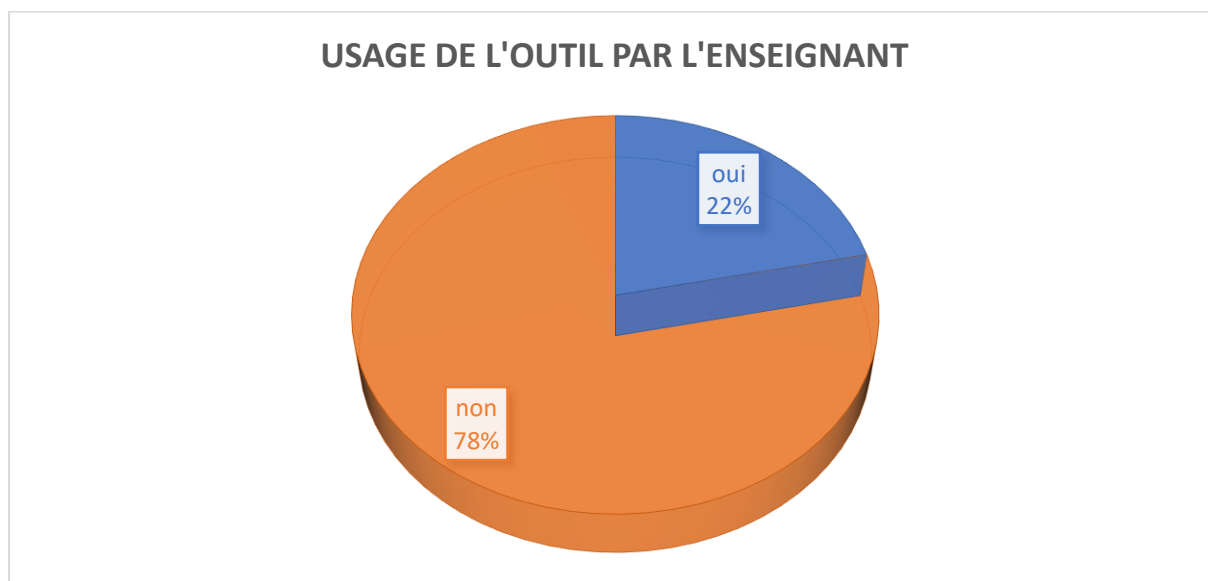
Notre étude nous montre que tous les enseignants évoquent les mêmes problèmes. Il s'agit : des contraintes administratives, pédagogiques et économiques. Les contraintes administratives sont entre autres la lourdeur des programmes recommandés par les politiques éducatives, les exigences professionnelles et l'absence du matériel didactique. Pour ce qui est des contraintes pédagogiques nous avons la gestion du temps et de la classe et concernant les contraintes économiques elles sont en partie dues à un faible capital économique qui leur

empêche de s'en en procurer. Comme raison de ces difficultés, les enseignants soulignent un manque d'outil qui serait un obstacle à l'optimisation de l'enseignement de l'histoire.

## V.2. Résultats des enquêtes effectuées auprès des élèves

### V.2.1. Usage de l'outil par l'enseignant

**Figure 5.8:** Usage de l'outil didactique par l'enseignant pendant la leçon d'histoire à l'école primaire.



La figure ci-dessus nous présente les résultats de l'enquête menée auprès des élèves concernant l'usage de l'outil didactique pendant l'enseignement de l'histoire. Il ressort que 78% déclarent que les enseignants n'utilisent pas les outils didactiques durant l'enseignement de l'histoire. 22% déclarent que les enseignants utilisent les outils didactiques. Selon les apprenants, les enseignants utilisent moins l'outil didactique.

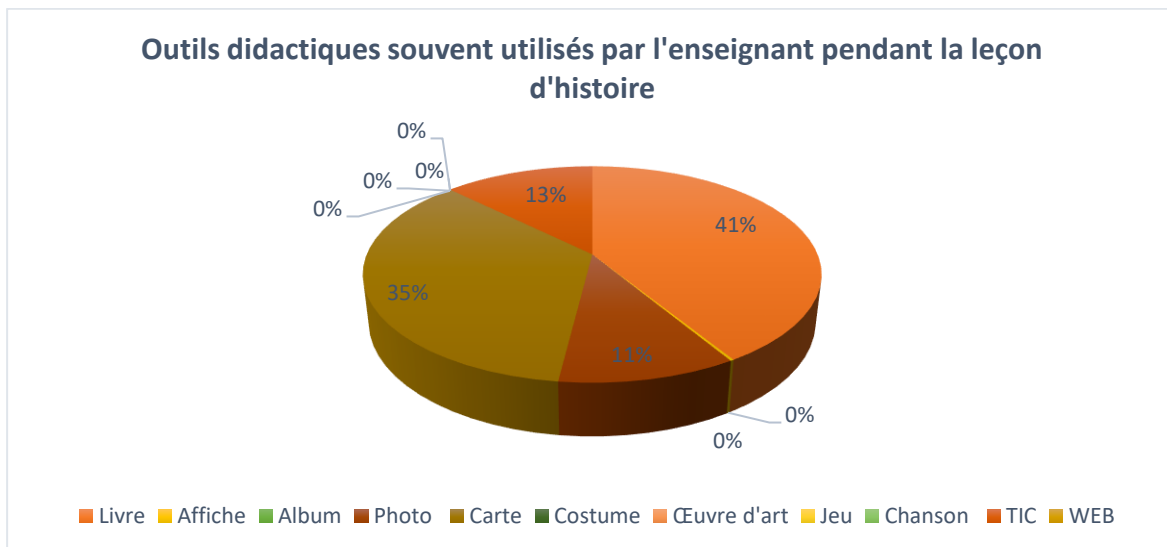
### V.2.2. Outils didactiques utilisés par l'enseignant pendant la leçon d'histoire

Pour aborder ce volet, nous avons demandé aux élèves de cocher les matériels (outils) que l'enseignant utilise souvent en classe pendant les cours d'histoire. Le recueil des informations nous a permis d'avoir les avis représentés dans la figure ci-dessous.

La figure 5.9 nous montre sur 407 élèves, 41 % affirment que l'enseignant utilise le livre au programme pendant la leçon d'histoire. 35 % représente l'utilisation de la carte, 13% les TIC, 11 % les photos et 0% en ce qui concerne le costume, l'œuvre d'art, la chanson, l'album.

Cette représentation montre une fois de plus l'absence de l'outil didactique qui est un frein à l'optimalisation de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire.

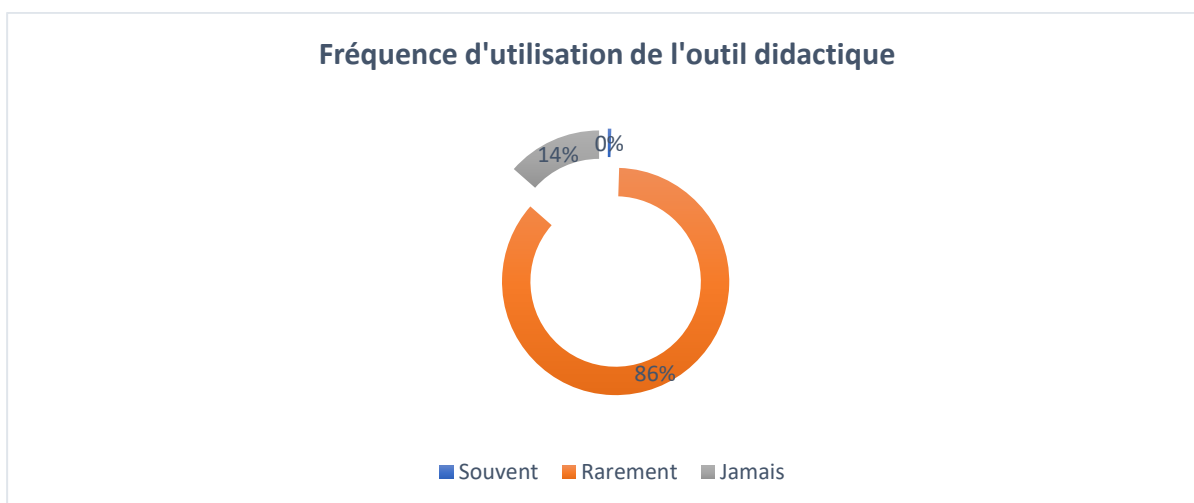
**Figure 5.9 :** outils didactiques souvent utilisés par l'enseignant



### V.2.3. Fréquence de l'utilisation de l'outil didactique par l'enseignant

Nous avons posé une question auprès des élèves pour avoir leur perception de la fréquence de l'utilisation des outils par les enseignants. La majorité des élèves perçoivent que les enseignants utilisent rarement les outils didactiques pendant l'enseignement de l'histoire à l'école primaire soit 86%. 14% des élèves mentionnent même que les enseignants n'utilisent jamais ces outils. La figure 14 ci-dessous illustre leurs différentes perceptions.

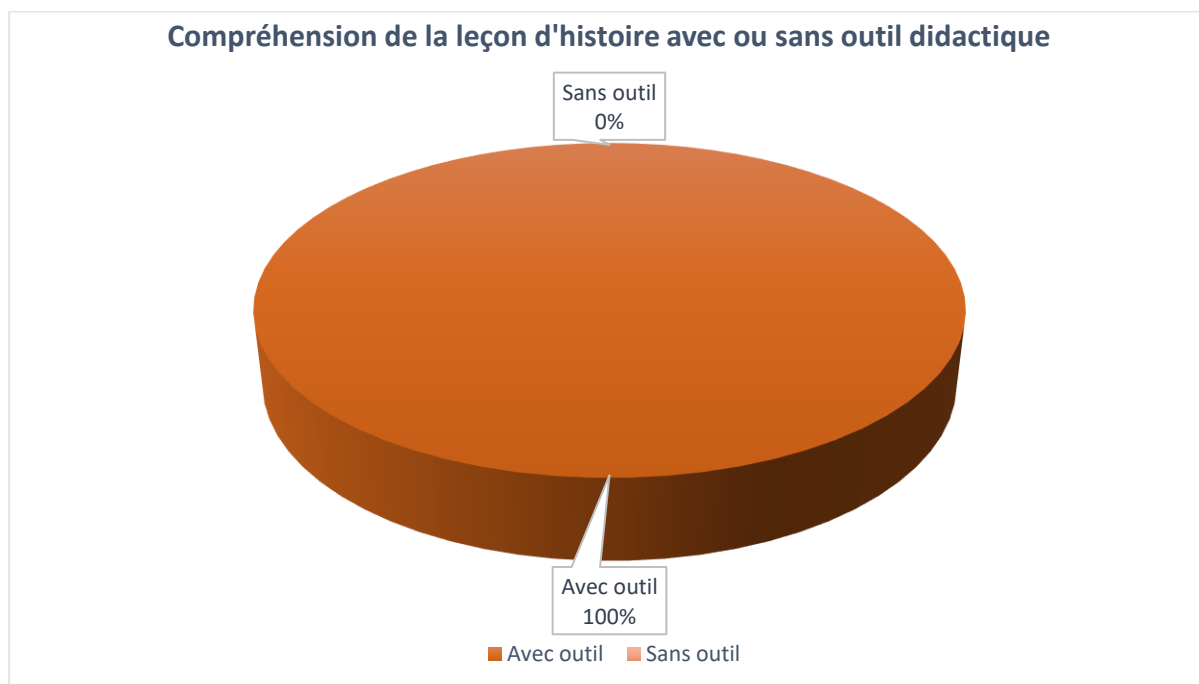
**Figure 5.10:** Fréquence de l'utilisation de l'outil didactique par l'enseignant



#### V.2.4. Compréhension de la leçon d'histoire

Pour recueillir l'avis des élèves sur la compréhension de la leçon d'histoire avec ou sans outil didactique, nous leur avons posé la question suivante : « Comprenez-vous mieux la leçon avec ou sans outil didactique ? » La figure 5.11 ci-dessous nous montre que tous les élèves comprennent mieux la leçon d'histoire lorsqu'elle est enseignée avec l'outil didactique.

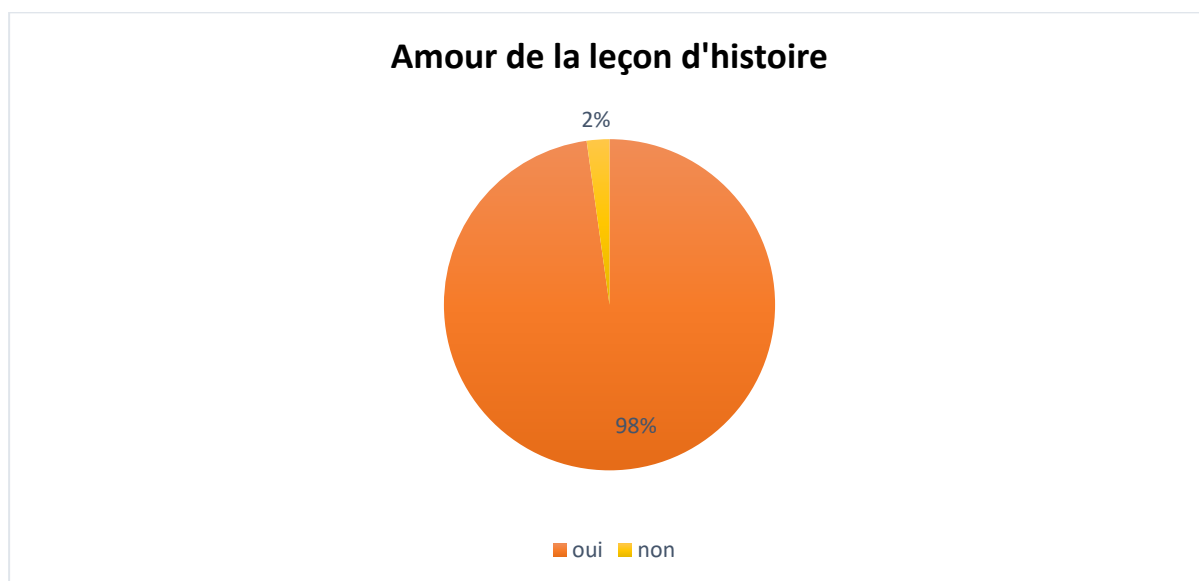
**Figure 5.11** : compréhension de la leçon d'histoire avec ou sans outil didactique



Les résultats de la figure 5.11 nous montrent que les élèves de l'école primaire acquièrent mieux les apprentissages lorsque ceux-ci sont transmis par l'outil didactique. Ceci dit, les outils didactiques jouent un rôle clé dans l'apprentissage des élèves et leur utilisation peut grandement améliorer leur expérience d'apprentissage. Nous pouvons donc conclure que l'outil didactique facilite de façon significative l'enseignement-apprentissage de la leçon d'histoire.

#### V.2.5. Amour de la leçon d'histoire

A la question de savoir si les élèves aiment la leçon d'histoire, les avis suivants ont été recueillis et les données y afférentes se trouvent dans la figure ci-dessous.

**Figure 5.12 :** Amour de la leçon d'histoire

La figure 5.12 nous montre que 98% des élèves aiment la leçon d'histoire. A la question de savoir pourquoi cet amour ? La réponse était que, l'histoire leur informe sur ce qui s'est passé avant eux et ils la trouvent non seulement intéressante mais aussi importante. Par contre, 2% affirment ne pas aimer la leçon d'histoire parce que les résumés sont trop longs.

### V.3. Analyse statistique

#### V.3.1. Analyse des données sociodémographiques

Les données sociodémographiques sont des facteurs sur lesquels nous n'avons pas formulé d'hypothèse mais dont nous avons tenu compte dans cette étude. Neuf (09) facteurs secondaires étaient contenus dans la fiche d'enquête adressée aux élèves. Il s'est agi de : sexe, école, classe ; âge, redoublant, possession du manuel, autre matériel, amour de la discipline. Pour chacun des autres facteurs secondaires conservés, nous avons testé son effet sur l'usage de l'outil didactique en faisant une analyse descriptive.

#### V.3.2. Etablissement et note au test

**Tableau 5.1 :** Distribution établissements et notes au test

	Ecole	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
Note	EPPIA	202	7,91	2,200	,155
	EPPA	207	7,91	2,175	,151

Le tableau 5.1 montre que notre échantillon des deux écoles était constitué de 202 élèves à l'EPPIA, 207 à l'EPPA. Ils ont respectivement obtenu :  $n=202$ ,  $x=7,91$  (écart type 2,200) ;  $n=207$ ,  $x=7,71$  (écart type 2,175). Ce tableau montre également que les moyennes entre les écoles ne sont pas différentes toutefois, il ne montre pas si cette différence est réelle en terme statistique. Dans les écoles, les notes sont des mesures de compétences des élèves. Les notes du test nous ont donc permis de distinguer les niveaux de compétences, de différencier les élèves excellents, bons, moyens, ou faibles. Le résultat obtenu nous amène à dire que, in n'y a pas l'influence de l'établissement sur la note au test soumis à notre échantillon.

### V.3.3. Statut des apprenants et note au test

**Tableau 5.2.** Distribution du statut des apprenants et note au test

Redoublant	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
Oui	6	6,17	2,041	,833
Non	403	7,94	2,179	,109

Le tableau 5.2 ci-dessus montre le statut des apprenants dans les deux écoles d'application. Sur un effectif total  $N = 409$ , nous avons  $n= 6$  redoublants,  $x = 6,17$  (écart type 2,041) ;  $n = 403$  non redoublants  $x = 7,94$  (écart type 2,179). D'après les résultats de notre enquête, le statut de l'apprenant n'a aucune influence sur la note du test. Car, qu'ils soient redoublants ou pas, tous ont eu de bonnes notes suite au test.

### V.3.4. Sexe et note au test

**Tableau 5.3 :** Distribution sexe et note au test

	Sexe	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
Note	Masculin	182	7,84	2,270	,168
	Féminin	227	7,96	2,118	,141

Le tableau 5.3 nous montre que notre échantillon est constitué de deux sexes soit 182 garçons et 227 filles. Ils ont respectivement obtenu après le test :  $x = 7,84$  (écart-type 2.270),  $x = 7,96$  (écart-type 2,118). Ce tableau montre également que les moyennes entre les sexes sont différentes mais, il ne montre pas si cette différence est réelle en terme statistique. Dans notre étude, le sexe n'influence pas la note après l'évaluation. Or une étude américaine parue dans la revue américaine des sciences (1998) souligne que les filles sont performantes à l'école par

rapport aux garçons. Car elles ont en elles des atouts innés tel que la patience, la persévérance ; le calme etc... qui favorisent leur réussite. Contrairement à eux, Alcorta et Foulin (2020) pensent que les filles et les garçons reçoivent les mêmes apprentissages et par conséquent devraient avoir les mêmes résultats ; tout se joue au niveau de la compétence. Cette idée rejoint les résultats de notre analyse que le sexe n'influence pas la note au test.

### V.3.5. Possession du manuel scolaire

**Tableau 5.4 :** Distribution de la possession du manuel scolaire

	Possession Manuel	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
Note	Oui	123	8,18	2,092	,189
	Non	286	7,79	2,217	,131

Le tableau 5.4 nous montre la possession du manuel scolaire par les apprenants. Dans les deux écoles d'application, 123 élèves possèdent le manuel scolaire tandis que, 286 ne le possèdent pas. Soit  $n=123$ ,  $x = 8,18$  (écart type 2,092) et  $n = 286$ ,  $x= 7,79$  (écart type 2,217) apprenants ne sont pas significatives :  $F(407) = 1,030$ ;  $p = 0,31$ .

### V.3.6. Âge des apprenants et note au test

**Tableau 5.5 :** Comparaisons des trois groupes d'âge selon les notes obtenues

	Somme des carrés	Ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupes	1,793	2	,896	,187	,829
Intragroupes	1945,860	406	4,793		
Total	1947,653	408			

Le tableau 5.5 montre que les apparentes différences des notes obtenues entre les trois groupes d'âges ne sont pas significatives :  $F(2) = 0,187$  ;  $p = 0,82$ . Autrement dit, il n'existe pas un effet de l'âge sur les notes dans notre échantillon. Les résultats de cette enquête montrent que l'âge n'influence pas les notes car tous ces élèves font partir d'une même génération.

## V.4. Analyse du test de proportion

Tester une différence de proportions entre deux populations revient à vérifier si cette différence suit une loi normale de moyenne nulle (donc centrée). C'est l'hypothèse  $H_0$  du test. Si l'on réduit cette différence en la divisant par son écart-type, on obtient une variable aléatoire

qui suit une loi normale non seulement centrée mais réduite. Ce test compare une proportion observée à une proportion théorique. Soit  $n$  le nombre d'observations vérifiant une certaine propriété parmi un échantillon de taille  $N$ . On définit par  $p = n / N$ , la proportion de l'échantillon vérifiant la propriété.

**Tableau 5.6 :** distribution de proportion-groupe

<b>Proportions – Groupe</b>		
<b>Modalité</b>	<b>Quantité</b>	<b>Proportion</b>
Ordinaire/Témoin	1256	0.388
Outil/Expérimental	1980	0.612

**Tableau 5.7 :** Test z de proportion

<b>Test Z de proportions</b>		
<b>Z</b>	<b>Ddl</b>	<b>p</b>
162	1	< .001

Le tableau 5.7 nous présente le résultat du test de proportion sur la comparaison entre le groupe expérimental et le groupe contrôle. Les résultats obtenus montrent qu'il existe une différence de proportion entre le groupe témoin et le groupe expérimental. En effet, les résultats de la statistique descriptive donnent une proportion de 0.368 pour le groupe témoin et une proportion de 0.612 pour le groupe expérimental. Au vu de ces résultats, nous pouvons dire que l'enseignement avec outil produit de meilleures performances pour les apprenants dans la sous-discipline des sciences humaines qu'est l'histoire. La comparaison de ces deux proportions par le test z de comparaison de proportion a permis de confirmer l'hypothèse d'une différence significative entre les deux proportions des différents groupes. Les résultats  $z(1)=162$ ,  $p < 0.001$ , montrent que la différence est significative. Autrement dit, il existe moins d'une chance sur 1000 qu'un apprenant ayant reçu un cours d'histoire enseigné de manière classique ait une moyenne supérieure à celle d'un apprenant ayant reçu le même cours à partir de la technique d'usage d'outils. Ce résultat va dans le sens de notre hypothèse. C'est-à-dire, l'usage d'outils didactiques adaptés pour l'enseignement des leçons d'histoire entraîne une amélioration de la performance des apprenants dans cette matière enseignée dans l'enseignement primaire camerounais. En d'autres termes, l'usage de l'outil didactique facilite l'enseignement-apprentissage de l'histoire à l'école primaire.

## Conclusion

Parvenu au terme de ce chapitre, il était question pour nous de présenter les différents résultats de nos investigations. Trois parties succinctes ont été abordées. La première fait référence aux résultats des investigations menées auprès des enseignants ; la deuxième partie présente les résultats l'enquête menée auprès de élèves et enfin la troisième partie présente une analyse statistique c'est-à-dire le test de proportion afin de comparer à travers les résultats du test de l'expérimentation si l'enseignement avec ou sans outil est efficace. Eu égard de ce qui précède, nous avons non seulement recenser les outils disponibles dans les écoles mais aussi relever ceux que l'enseignant utilise pendant la leçon d'histoire. Après cela nous avons vérifié si pendant la leçon de l'histoire, l'enseignant opère un choix de l'outil en fonction de la thématique abordée. Toutes ces préoccupations nous ont conduits à présenter les perceptions des élèves sur l'utilisation de l'outil didactique par les enseignants auprès des apprenants. Il en ressort que cet usage est rare or l'usage permanent de l'outil didactique optimalise l'enseignement-apprentissage de l'histoire à l'école primaire.

## **CHAPITRE VI : SYNTHÈSE ET DISCUSSION DES RESULTATS**

L'objet du présent chapitre est d'expliquer les résultats présentés dans le chapitre précédent. Cette analyse sera faite à partir des travaux et des théories présentées aux chapitres antérieures. Le présent chapitre est organisé en 2 grandes parties. La première porte sur la discussion des résultats issus des données sur l'inventaire et l'usage de l'outil didactique à l'école primaire et la deuxième partie porte sur la discussion des résultats issus de l'analyse de la relation entre l'usage de l'outil didactique et l'optimisation du processus enseignement-apprentissage de l'histoire à l'école primaire camerounaise suivit des suggestions et recommandations. Cette optimisation est appréciée sur la base des notes scolaires obtenues par les apprenants à la suite d'une expérimentation comme nous l'avons fait dans les chapitres précédents.

### **VI.1. Discussion des résultats issus de l'inventaire et l'usage de l'outil didactique dans l'enseignement de l'histoire à l'école primaire**

Un des objectifs de ce travail était de faire l'inventaire et l'usage de l'outil didactique dans l'enseignement de l'histoire à l'école primaire. Les résultats liés à cet objectif sont ici discutés à la lumière de la littérature existante sur la question et des théories. Cette discussion est présentée sous trois rubriques : d'abord les outils disponibles ; ensuite, leur typologie et enfin leur usage.

#### **VI.1.1. Bibliothèque, salle d'informatique et outils didactiques disponibles dans les écoles**

L'inventaire de l'usage de l'outil didactique dans une école est essentiel pour assurer une gestion efficace des ressources pédagogiques dans les pratiques enseignantes. Les résultats issus des investigations menées auprès des enseignants et des élèves nous ont permis de relever des limites dans l'usage de l'outil didactique dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire à l'école primaire. Cette étude a constaté que, pour une utilisation concrète de l'outil didactique, il faudrait au préalable sa disponibilité dans les établissements scolaires. Or, les écoles ne sont pas dotées des ressources pouvant servir à optimiser l'enseignement de l'histoire à l'école primaire. Les résultats issus de notre analyse montrent l'absence de bibliothèques et de salles d'informatique dans les écoles scrutées. Alors même que ces lieux sont ceux par excellence Duplessi (2006) où nous retrouvons des ressources physiques et numériques nécessaires pour les apprentissages, notamment au 21<sup>e</sup> siècle (confère figure 5.2 ; 5.3). Cette inaccessibilité aux ressources rend l'usage de l'outil didactique presque inexistant. Car, l'enseignant se focalise

uniquement sur ce qui est à sa disposition à savoir le manuel scolaire et parfois son téléphone où il effectue les recherches complémentaires pour la préparation et la présentation de sa leçon. D'où les résultats de notre analyse qui soulignent que l'usage du document occupe 82.35% (confère figure 5.1). Si l'on se réfère à Chevillard (1991) dans la TDA qui évoque la transposition didactique et la didactique professionnelle dans l'enseignement, cette carence en bibliothèque et salle d'informatique ne favorise pas l'accès à l'outil didactique qui contribue à la matérialisation de la dite transposition didactique et l'implémentation de la didactique professionnelle. Or, le processus de transposition didactique nécessite des ressources non seulement physiques mais aussi numériques Reuter (2007). Le fait remarquable dans les écoles primaires est que, l'absence de bibliothèques ou les salles multimédia contraignent les enseignants à un récital (Audigier .2004). Conséquence, ces derniers ne préparent leurs leçons qu'uniquement en s'appuyant sur le livre au programme et le curriculum. Ce faisant, les enseignants s'imposent un type d'outil qu'ils exploitent durant toute l'année et même durant des années dans le processus enseignement-apprentissage de l'histoire.

### **VI.1.2. Type d'outils didactiques utilisés par les enseignants pendant la leçon d'histoire**

L'outil didactique représente un des éléments qui garantit le rendement de l'enseignement. Dans tout apprentissage, il tient une place prépondérante puisqu'il sert d'appui et de support. Il a donc pour objectif d'aider l'apprenant dans la fixation du contenu de l'enseignement, dans la compréhension et l'acquisition des leçons, dans l'assimilation et la construction du savoir. L'analyse du type d'outil didactique utilisé par l'enseignant camerounais pendant une leçon d'histoire nous a amené à relever un ensemble de caractéristiques distinctives permettant leur classification. Cette dernière repose dans le cadre de la présente recherche sur les types d'outils didactiques selon Duplessis (2016) à savoir : les outils pour enseigner plus connus sous l'appellation outil d'enseignement et les outils pour apprendre communément appelés outils d'apprentissage.

Concernant les outils pour enseigner, ils sont de plusieurs ordres. Nos résultats montrent que les outils de programmation, les outils de construction d'une séance, les outils support de cours, les outils d'évaluation et les outils supplémentaires, mentionnés plus haut, sont les utilisés pour la présentation des leçons d'histoire à l'école primaire par les enseignants (Confère figure 5.9). Quant aux outils didactiques pour apprendre, les outils d'orientation de l'activité, les outils facilitateurs, les outils complémentaires, les outils de structuration de connaissance et les outils supplémentaires, sont quasi absents dans la pratique des enseignants à l'école primaire

quand il s'agit des leçons d'histoire. A contrario, seul l'outil d'orientation de l'activité (ou de la tâche) a tendance à être véritablement exploité par les enseignants (confère figure 5.9). Cette tendance peut s'expliquer par l'absence de ressources didactiques dans les écoles. Durant notre investigation nous avons observé que l'outil support de cours est le plus utilisé (le livre au programme et le curriculum et la fiche de progression). Il est le plus utilisé dans la mesure où, les deux sont des documents officiels obligatoires et un (le manuel scolaire de l'élève) est la portée de de tous.

Ces résultats vont dans le sens des résultats de plusieurs autres chercheurs, qui dans d'autres contextes ont souligné que, l'usage du manuel est généralement rapporté comme étant important pour les enseignants et occupant une place primordiale, avec 60 % à 95 % de temps d'utilisation en classe (Braxmeyer, 2007 ; Lambert, 2001 ; Lebrun et al., 2002). Ce choix d'appuyer son action éducative sur un outil uniquement ne favorise pas de façon significative l'optimalisation de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire. Pourtant, l'enseignant est tenu d'avoir des repères qui lui assurent un travail de qualité dans sa classe. Ces repères sont caractérisés par les types d'outils didactiques qu'il utilise pour faciliter l'enseignement (côté enseignant) ou l'apprentissage (côté apprenant). En outre, l'outil didactique occupe une place importante dans la construction des savoirs. Selon Piaget (1923), l'approche constructiviste s'intéresse à l'activité du sujet pour se construire une représentation de la réalité qui l'entoure. Elle met l'accent sur l'importance de l'interaction sociale, des interactions enseignant-élève et des interactions élève-élève. Dès lors pour avoir une interaction il faut un objet au centre des apprentissages et cet objet est l'outil didactique ; car, il favorise l'interaction sociale, encourage l'activité cognitive des élèves et permet la construction active des savoirs. Ainsi, une enquête historique est meilleure plutôt que de simplement présenter des faits et des dates. À ce niveau, les élèves pourraient mener une enquête sur un événement historique spécifique. Ils pourraient travailler en groupes pour rassembler des sources primaires, analyser des documents, et construire ensemble une compréhension plus approfondie de l'événement. Cela favorise l'interaction sociale et la construction active des connaissances.

### **VI.1.3. Choix de l'outil didactique**

Le choix des outils didactiques pour la présentation d'une leçon dépend en premier lieu des apprenants, ensuite du contexte, et des objectifs d'apprentissage spécifiques. Il est fonction du thème, du sous thème et du niveau des apprenants. Dans cette étude, les résultats de notre recherche sur le choix de l'outil d'enseignement de l'histoire ont montré des insuffisances et

des écarts entre les différentes unités d'enseignements (confère figure 5.5). Ces écarts ont révélé que sur sept (7) unités d'enseignement ; cinq enseignants sur huit ont opéré un choix de l'outil didactique pour la leçon les premiers hommes. Deux à trois (2-3) ont sélectionné les outils pour la leçon sur les personnalités historiques, histoire et chronologie, résistance à la pénétration. Aucun enseignant n'a opéré un choix sur les leçons d'histoire de la famille, et la résistance à la pénétration européenne. En effet, à l'analyse, les choix d'outils didactiques opérés découlent du manuel scolaire. Car, à l'intérieur du manuel au programme, on y retrouve des images qui servent d'illustration pour ces différentes leçons. Ces résultats montrent encore une fois de plus l'absence de l'utilisation de l'outil didactique pendant la leçon d'histoire. Le choix de l'outil didactique permet à rehausser la qualité de son enseignement afin de le rendre optimal. C'est dans ce sillage qu'Audigier et Tutiaux-Guillon (2004) soulignent l'enjeu du choix des documents selon les perceptions des enseignants. Choisir les bons outils didactiques pour l'enseignement est essentiel pour favoriser les apprentissages des élèves. Selon ces auteurs, certains éléments sont à considérer avant le choix de l'outil didactique pour rendre son enseignement optimal. Il faudrait que :

- L'enseignant se rassure que les outils soient accessibles en dehors des heures de cours afin de permettre aux élèves de pouvoir y accéder ou approfondir leurs connaissances ;
- Identifie également ceux qui peuvent être transposé facilement ;
- N'hésite pas à explorer les différentes options et à solliciter le retour des élèves pour trouver ce qui fonctionne le mieux dans votre cas.

D'autre part, le socioconstructivisme de Vygotsky souligne le fait que l'enseignant dans sa pratique est un guide qui encourage l'exploration et la réflexion, tandis que l'élève est un participant actif, engagé dans un processus continu d'interaction et de construction de connaissances. Les rôles attribués par Vygotsky à ces deux acteurs nous amènent une fois de plus à reconsidérer l'usage de l'outil didactique dans l'enseignement de l'histoire à l'école primaire. À cet effet, l'utilisation d'outils didactiques implique de créer des opportunités d'interaction, de collaboration et de réflexion entre les élèves, tout en guidant leur apprentissage. Selon le socioconstructivisme, rien n'est appris à partir de rien, mais plutôt en relation avec les connaissances existantes, les nouvelles informations étant intégrées et élargissant le réseau de compréhension existant d'où la place prépondérante de l'outil didactique dans l'enseignement de l'histoire. Cette histoire nationale qui vise à ce que

l'apprenant intègre les nouvelles idées aux anciennes et pour qui la compréhension s'élargit pour englober la nouvelle expérience.

#### **VI.1.4. Usage et fréquence d'utilisation de l'outil didactique par l'enseignant**

L'acquisition de la pensée historique chez les élèves dépend des activités expérimentées en classe et des outils didactiques mobilisés durant l'enseignement. Dans cette étude, nous avons évalué l'usage de l'outil didactique par l'enseignant et la fréquence d'utilisation ces outils pendant la leçon d'histoire. Sur quatre cent sept (407 élèves) interrogés, 78% affirment que l'enseignant n'utilise pas l'outil didactique tandis que 22% confirme que l'enseignant utilise l'outil didactique. Concernant la fréquence d'utilisation 86% atteste que l'enseignement utilise rarement l'outil didactique ; 14% affirme que l'enseignant n'utilise jamais l'outil didactique. Ce déphasage nous amène à comprendre que certaines leçons d'histoire manquent d'illustration. Les leçons sont simplement mémorisées puis restituées par les apprenants. Le récital de la discipline histoire ne peut optimiser son enseignement encore moins son apprentissage. Pourtant, selon les curricula de l'école primaire camerounaise (MINDUB, 2018), la compétence à faire développer est : « *analyser les faits historiques pour comprendre le présent* » (p133.). Cette instruction rejoint l'idée de Vygotsky selon laquelle rien n'est appris à partir de rien. L'apprentissage se fait à travers un processus dit d'enseignement-apprentissage, implémenté par l'usage fréquent des outils.

Eu égard à ce qui précède, Boutonnet (2015) distingue trois types d'usages de l'outil didactique : le type intensif ; le type extensif et le type critique. Le type intensif s'appuie presque intégralement sur les propositions didactiques et le contenu suggérés par les ressources didactiques. L'enseignant en dévie rarement et par conséquent le manuel ou le cahier d'exercices détermine fortement la planification et la progression des apprentissages. Le type extensif se caractérise par une autonomie plus grande de l'enseignant vis-à-vis des propositions des ressources didactiques. Les ressources seront utilisées régulièrement, mais de manière sélective et la plupart du temps une variété de documents supplémentaires seront affichés afin d'illustrer le récit de l'enseignant. Le type critique incarne l'exercice de la pensée historique, en proposant non seulement une variété de documents, mais en favorisant surtout les habiletés liées aux euristiques et à l'argumentation historique. Dès lors, on assiste à une cohérence entre la méthode pédagogique pratiquée par les enseignants et l'usage des outils didactiques. Toutefois, les enseignants ont tendance à mettre en œuvre une pratique pédagogique dite traditionnelle pour dispenser les savoirs, alors qu'ils ont besoin de recourir à l'utilisation des

outils didactiques qui peuvent faciliter leurs tâches et favoriser la compréhension et l'appropriation des savoirs par les élèves.

### **VI.1.5. Méthodes pédagogiques pratiquées par les enseignants**

Notre collecte de données nous a permis d'identifier plusieurs types de méthodes pédagogiques mobilisées par les enseignants pour les différentes séances de présentation des leçons auxquelles nous avons observées. Cette observation a permis de constater que quatre (04) méthodes étaient mises en œuvre en fonction des leçons dispensées. La méthode la plus représentée était la méthode expositive. Sur les seize (16) leçons observées, huit (08) ont été présentées par la méthode expositive ; trois (03) par la méthode active et deux (02) par la méthode interrogative. Au vu de ces résultats, l'on peut affirmer avec assez d'assurance que les enseignants pratiquent plus la méthode expositive que toute autre. Selon Bonneau (2018), les trois méthodes qui sont en reste (méthode active, méthode démonstrative et méthode interrogative) sont celles qui nécessitent plus d'outils didactiques pour leurs mises en œuvre. Car, dans les séances utilisant lesdites méthodes, tous les types d'outils (outils pour enseigner et outils pour apprendre) sont convoqués et se concentrent sur les activités et leur conclusion, c'est-à-dire le déroulé de la séance et l'évaluation. Cette utilisation des outils est donc cohérente avec les modèles de méthodes pédagogiques utiles pour enseigner l'histoire. En outre, ces différentes méthodes pédagogiques, lorsqu'elles sont pratiquées pendant une leçon, l'outil didactique est automatiquement convoqué par l'enseignant. Néanmoins, certains enseignants dans leurs pratiques enseignantes ont combiné plusieurs méthodes. Les combinaisons observées sont les suivantes. Méthode explicative- méthode interrogative ; méthodes active – méthode interrogative.

D'autre part, le concept de méthode pédagogique a plusieurs sens. Le sens que nous allons évoquer ici est celui le plus étroit. Au sens le plus étroit, Meirieu (2014) parle de "méthode pédagogique" pour désigner une activité précise, un outil identifié, un moyen très pointu pour faire apprendre un contenu de savoir spécifique : tel ou tel instituteur va trouver une bonne méthode pour permettre à des élèves de distinguer -é/-er, comme un bon tuteur en entreprise aura repéré le geste exact qui, à un moment précis, permet d'accéder au "tour de main" qui permettra de remettre une pièce parfaitement. C'est dans ce sens que l'on parle souvent de "méthodes de travail" pour désigner une manière particulière de s'y prendre pour apprendre un poème, mémoriser une carte d'histoire/géographie ou réviser un contrôle de mathématiques... Mais, là encore, il ne faudrait pas croire que la "méthode", prise en ce sens,

est "neutre" : elle ne l'est ni au regard de son efficacité (mais cela chacun s'en rend bien vite compte), ni au regard des finalités qu'elle permet de poursuivre. Il y a une manière d'apprendre une leçon qui autonomise celui qui l'apprend, lui permet d'espérer l'utiliser seul et dans d'autres circonstances... et il y a une manière d'apprendre une leçon en la réduisant à une pure utilité scolaire que l'on oubliera bien vite dès qu'elle aura permis d'obtenir une bonne note.

De ce fait, une méthode d'enseignement ou pédagogique est un courant pédagogique servant à promouvoir certaines finalités éducatives et suggérant un ensemble cohérent de pratiques ; une activité dont le but est de permettre aux apprenants de développer certaines capacités et permettre ainsi un apprentissage et un outil ou un instrument pédagogique utilisés pour remplir des objectifs précis. De manière générale, retenons qu'une méthode pédagogique est un moyen utilisé pour développer l'apprentissage et de remplir un objectif pédagogique précis. Si nous nous attelons au sens strict selon Meirieu (2014, le moyen utilisé pour développer l'apprentissage est l'outil didactique. C'est pourquoi le formateur doit s'assurer que sa démarche est adaptée à ses apprenants et qu'elle vise à faciliter un apprentissage.

Dans l'enseignement de l'histoire, les méthodes les plus utilisées que nous avons citées plus haut nous amènent à les présenter ainsi que les outils didactiques appropriés :

**La Méthode expositive ou narrative :** Le maître a recours à cette méthode quand la leçon est difficilement concrétisable. Il s'agit ici de relater les faits d'une manière vivante en faisant appel à la sensibilité ou à l'imagination, au raisonnement de l'enfant. Exemples, les explorateurs, la première guerre mondiale. Les outils qui seront utilisés sont (observation, documents historiques, manuel scolaire)

**La méthode active ou de découverte :** Elle est appelée ainsi parce qu'elle modifie considérablement les rôles des formateurs et apprenants, la méthode active va à l'encontre des postulats des autres méthodes pédagogiques. Ainsi, elle considère que les connaissances se construisent et ne s'apprennent pas, et a pour point de départ l'action. C'est à partir de l'action qu'un apprenant va engager une réflexion sur un sujet donné. Au cours de la leçon faite par la méthode active, différents moyens existent afin de permettre l'acquisition de connaissances. Comme outil didactique nous aurons (l'étude de cas, des simulations, des jeux de rôles, décryptage d'un document iconographique, l'album, la chanson). Le formateur ne détient pas forcément tout le savoir et peut même dans certains cas n'être qu'un guide ou un médiateur.

La méthode interrogative : Ici, le questionnement est le principal moyen utilisé par l'enseignant et celui-ci varie en fonction des réponses apportées par les apprenants. Il existe un feed-back permanent entre un élève et son formateur. Durant la leçon, la méthode interrogative se traduit par un questionnement approprié du formateur qui va amener l'apprenant à construire lui-même ses propres connaissances en établissant des liens entre différents éléments, à leur donner le sens qu'il souhaite, à formuler ses pensées. Par conséquent, l'enseignant occupe un rôle plus passif et l'apprenant est plus actif et plus impliqué dans le processus d'apprentissage. Les outils utilisables sont : (les textes, les quizz)

La méthode démonstrative : En histoire, elle trouve ses racines profondément ancrées dans le passé, remontant à une époque où la transmission du savoir était essentiellement artisanale. Cette méthode comporte trois étapes essentielles : Il est question de d'abord montrer, ensuite faire faire et enfin faire : dans le premier cas, l'enseignant présente des exemples concrets pour illustrer un concept ou une idée. Cela permet aux apprenants de visualiser et de comprendre plus facilement. Dans le second cas, les apprenants sont invités à mettre en pratique ce qu'ils ont vu. Ils expérimentent par eux-mêmes, ce qui renforce leur compréhension. Et dans le troisième cas, il s'agit essentiellement de la reformulation. Comme outils nous aurons (l'image, la carte, le croquis, le filme)

Se référant aux travaux de Cuban (1993) et Chall (2000), qui indiquent que, les stratégies d'enseignement peuvent être représentées sur un continuum dont l'une des extrémités correspondrait aux stratégies ou approches pédagogiques centrées sur l'enseignant « *teacher-centered approaches* » et l'autre, aux stratégies ou approches pédagogiques centrées sur l'élève « *student-centered approaches* », nous prouve, que pour un enseignement de la discipline histoire, quel que soit l'approche utilisée en occurrence l'APC recommandée par les curricula , les méthodes pédagogiques ne sont pas épargnées. Ainsi, pour leur meilleure pratique il faut les associer aux outils didactiques afin de rendre son enseignement attrayant. De plus, le fait d'associer l'usage de l'outil aux méthodes pédagogiques ; rendent les situations d'apprentissage signifiantes car elles motivent l'élève. D'où lorsque ces méthodes sont implémentées avec les outils qui les accompagnent l'enseignement -apprentissage est attrayant et le résultat est l'acquisition des connaissances et de bonnes performances scolaires c'est-à-dire de bonnes notes. Ainsi la méthode guide l'action tandis que l'outil didactique met en œuvre cette action pour améliorer l'apprentissage.

## **VI.2. Discussion des résultats issus de l'analyse de la relation entre l'usage de l'outil didactique dans l'enseignement de l'histoire et l'optimisation des apprentissages**

L'une des hypothèses de recherche de la présente étude était que l'usage de l'outil didactique faciliterait l'enseignement-apprentissage de l'histoire à l'école primaire et par ricochet l'optimisation des apprentissages. L'objectif était de montrer que l'usage de l'outil didactique optimise la leçon d'histoire et rend les apprenants performants dans la discipline. Les résultats obtenus confirment cette hypothèse :  $z(1)=162, p < 0.001$ . Cette hypothèse confirme un postulat important des théories de l'apprentissage. Dans cette section nous discutons de résultat en convoquant les travaux antérieurs avec lesquels nos résultats sont en accord ou en conflit et en expliquant pourquoi.

Plusieurs possibilités d'explication liées à la validation de cette hypothèse s'offrent à nous. La première fait référence à l'optimisation de l'enseignement-apprentissage stimulé par l'usage de l'outil didactique et l'obtention de bonnes notes ; et renvoie à la théorie behavioriste. Cette théorie est actuellement la plus appropriée et la plus utilisée pour rendre compte du lien entre l'outil didactique, l'enseignement et la note. Cette théorie est la mieux placée pour expliquer l'importance de l'apprentissage par le comportement et l'observation plutôt que l'instruction Dehaene (2013). Le behaviorisme est un courant psychologique qui s'intéresse uniquement au comportement objectivement observable de l'humain. Il considère le cerveau humain comme une grande boîte noire dont on ne peut rien y observer ; c'est pourquoi il ne s'en intéresse pas. Le behaviorisme permet de créer des méthodes d'enseignement spécifiquement ciblées. Il offre des outils puissants pour comprendre et influencer le comportement dans différents contextes parmi lesquels la salle de classe. C'est pourquoi, il donne à l'enseignant un rôle central puisque c'est lui qui aménage les conditions environnementales qui vont permettre l'atteinte de ses objectifs. Pour atteindre ces objectifs, la vérification du contenu acquis, l'approche behavioriste est parfaitement adaptée grâce à l'outil didactique mis en exergue et les résultats obtenus ici, qui sont les notes scolaires. Ainsi, sur la base d'une activité on peut poser des questions pour apprendre et faire acquérir des automatismes à l'élève (Quizz, texte, exercice à trou).

Skinner au XXème siècle, expose le fait que l'acquisition des connaissances se fait par pallier successif et le passage d'un niveau de connaissance à un autre s'opère par des renforcements. Ces renforcements sont des outils qui vont rendre l'enseignement attrayant et le comportement de l'élève sera conditionnée par un but : l'acquisition des compétences qui, plus

tard seront soumises à une évaluation. L'apprenant est caractérisé par deux stimuli, Bourdat (2012) évoque que le stimulus interne est le besoin d'apprendre et le stimulus externe un dispositif attrayant (outil) qui le pousse à agir dans son processus d'apprentissage. Dès lors, l'enseignant pour optimiser l'apprentissage va diversifier les outils c'est-à-dire opérer un choix en fonction des unités d'apprentissages afin que ces derniers provoquent l'acquisition des connaissances qui sera plus tard vérifiée par une évaluation et sanctionnée par la suite par une note. Selon Skinner, enseigner n'est rien d'autre qu'arranger les conditions de renforcement dans lesquelles les élèves apprennent. Cela a pour conséquence d'accélérer l'apparition de nouveaux comportements (Bourdat, 2012). Ce principe pédagogique est appelé enseignement programmé. L'enseignement programmé nécessite au préalable de fixer un objectif éducatif (le comportement souhaité) et de définir les étapes à suivre (la progression pédagogique) pour atteindre l'objectif visé. Ainsi, le fait pour un enseignant de penser à une activité d'apprentissage à laquelle il associe un outil didactique qui entraîne des conséquences congruentes sur les compétences des élèves sans que ces derniers soient des observateurs. Cela montre que dans notre étude, les élèves acquièrent facilement les apprentissages lorsqu'ils sont faits avec les outils didactiques et ceux-ci ont une influence sur la note scolaire. Lorsque les apprentissages sont faits sans outils didactiques le rendement n'y est pas (Voir résultat du test de proportion).

Plusieurs travaux ont cherché à déterminer le lien entre l'outil didactique et l'enseignement de l'histoire. Pour le déterminer, les enquêtes d'Audigier et Tutiaux-Guillon (2004) révèlent qu'ils entretiennent une relation de continuum. Car, on ne peut les dissocier, mais aussi ils permettent l'enrichissement des connaissances, l'acquisition de savoir-faire, la maîtrise de l'autonomie et le développement des capacités intellectuelles à cet effet, ils placent l'élève en situation d'apprentissage actif, en visant l'acquisition de l'autonomie et du savoir-faire, au moins autant que celle de connaissances, ou la construction de valeurs. Il ressort donc que l'outil didactique est porteur d'enseignement afin d'être adressé et accessible aux enfants. L'outil est le support d'un travail qui permet de passer du savoir enseigné par le professeur à un savoir appris par les élèves, exemple : une fiche d'enquête remise aux élèves précédemment avant la leçon portant sur l'élément de la fiche. La restitution des connaissances se fera le jour dit de la leçon de façon précise et concise. Autrement dit, l'outil didactique utilisé à cet effet a facilité l'acquisition des apprentissages. L'outil didactique est donc indissociable à l'enseignement de l'histoire car il existe entre eux un rapport de complémentarité. C'est ainsi que, l'usage de l'outil didactique concourt à l'optimisation de l'enseignement de l'histoire c'est-à-dire des évidences au niveau des performances. Il ressort que, l'outil didactique produit

un effet d'acquisition de l'enseignement apprentissage chez l'apprenant de l'école primaire. Cet effet d'acquisition reflète la motivation que l'on peut observer chez l'apprenant lorsqu'il a en face de lui un stimulus qui lui permet de réaliser une bonne performance dans la leçon c'est-à-dire obtenir un meilleur résultat ou encore une bonne note.

La deuxième possibilité à laquelle nous pouvons nous référer pour expliquer l'effet de l'outil didactique sur les performances scolaires (notes) correspond au rôle qu'il joue et son importance pendant la leçon.

L'outil étant une aide à l'enseignement-apprentissage, il est d'ailleurs recommandé par les politiques éducatives. Les curricula recommandent leur utilisation pour l'enseignement de l'histoire (MINDUB 2018). Il est question pour l'enseignant de diversifier les activités en amenant l'élève à s'investir dans le travail de recherche. Les recherches vont se faire à travers des sorties sur le terrain pour visiter un monument, un site, un lieu marquant de l'histoire ; des enquêtes auprès des parents ou des personnes âgées. L'analyse des documents (cartes, photographie, films, vidéo, textes...). La recherche à partir de sources diverses (vieux manuels, dictionnaires, encyclopédie, Internet etc. Pour le matériel, l'enseignant pourra utiliser avec ses élèves non seulement le manuel au programme, mais les sites et monuments lorsqu'ils sont à sa portée, des objets (masques statues, sculptures, costumes etc.), des témoignages oraux, des documents visuels (vieux billets de banque, vieux recueils de journaux, vieux calendriers, émissions radio ou télé à caractère historique). Vu ces recommandations, il nous revient de lever un pan de voile sur le rôle et l'importance de l'outil didactique dans l'enseignement de l'histoire et les notes scolaires. L'entrée par les outils permet d'interroger autrement l'enseignement et les apprentissages des différentes disciplines en se basant sur les fonctionnements de la classe. Les gestes, les pratiques, les actions, les situations de classes ont donc été intégrés aux éléments d'analyse (Reuter et al, 2013). Aussi, créer un environnement d'apprentissage dynamique et interactif pour encourager l'apprentissage continu et la curiosité chez l'apprenant, pour faciliter l'acquisition des apprentissages (Duplessis, 2006 ; Reboul, 2013) et se sont les résultats observables de l'apprentissage (Viau, 1994) qui nous convergent vers le rôle de l'outil didactique. Les recherches de Schneuwly et Dolz (2009) sur le rôle de l'outil didactique dans l'enseignement dégagent deux rôles. Le rôle psychologique et le rôle pédagogique

En s'appuyant sur les travaux d'Henri Wallon au XXème siècle, le rôle de l'outil didactique entre en jeu sur le plan psychologique dans la mesure où, entre six et quinze ans,

l'apprenant se situe à l'étape des opérations concrètes. Chez le jeune enfant, ces opérations concrètes se développent en fonction des objets qu'il voit et qu'il touche. Le mouvement de la pensée de l'apprenant va de la sensation vers l'abstraction. En effet, les exercices d'observation et de manipulation contribuent au développement de l'intelligence de l'enfant. A travers ces exercices bien dosés par rapport à son âge, l'enfant acquiert l'aptitude d'analyse, de comparaison et de jugement, un ensemble d'idées à conserver. Ces exercices permettent ainsi de dépasser l'aspect global (que Wallon désigne par le terme de « synchrétisme ») et, en même temps, d'abstraire la qualité et les propriétés de l'objet. En tant que bénéficiaire, l'enfant est placé au centre de l'acte pédagogique. Tout, absolument tout, est conçu en fonction de ses capacités intrinsèques, de son rythme d'évolution et de sa structure mentale. L'acquisition des opérations concrètes par les enfants est déterminée par la présence effective des objets manipulables. De ce fait, il y a lieu de conclure que la pensée de l'enfant porte sur le réel. Ce réel le rend performant et produit de bonnes performances scolaires. Ainsi, tout enseignant doit tenir compte des réalités psychologiques de cette étape de développement de l'enfant pour la bonne conduite de sa leçon.

Réguler l'activité des élèves avec l'outil est formé par trois éléments : l'activité personnelle, l'homme, l'objet (Cèbe & Goigoux, 2007). Ces trois éléments montrent la relation entre l'enseignant et l'apprenant, la relation entre l'enseignant et l'objet à enseigner et avec quoi enseigner. Lorsque ses relations sont combinées, les résultats sont palpables et l'enfant a de bons résultats scolaires. Il est donc important de souligner le rôle pédagogique de l'outil et l'acquisition de bonnes notes en histoire à l'école primaire pour l'élève et pour l'enseignant. Pour l'élève, son rôle pédagogique est d'améliorer toute action pédagogique qui pourra lui permettre de réaliser de bonnes performances. En outre, elle permet le contact avec les objets tout en développant le goût des activités. De ce fait, l'outil didactique développe la capacité d'expérimentation, le sens de l'observation considéré par Decroly (cité par Wagnon2016) comme le point de départ de toutes les activités intellectuelles. D'autre part, l'outil didactique permet d'éveiller la curiosité, de susciter l'attention et provoquer et l'intérêt de l'apprenant lors du déroulement de l'acte pédagogique. A cet effet, il favorise l'observation, l'analyse, déduction et de synthèse de l'apprenant. Ce qui favorise naturellement une meilleure compréhension, une meilleure assimilation des leçons enseignées et de bonnes notes après l'évaluation. Pour l'enseignant, l'outil didactique a pour rôle de simplifier sa tâche pédagogique. En fait, l'outil didactique lui permet de faciliter la transmission des connaissances, de faire gagner du temps, tout en évitant le récitation. En outre, l'outil didactique

rend l'enseignant très efficace dans l'exercice de sa profession. La performance est assurée par la qualité de l'usage qu'on fait de l'outil didactique. De ce fait, il est utilisé comme stimulateur du succès et de performances

D'autre part, le lien entre l'outil didactique et la note réside dans l'importance de celui-ci pendant la leçon. L'outil didactique a incontestablement une importance capitale dans l'enseignement (Goigoux & Roux-Baron (2021). Il substitue l'imagination à la réalité d'une chose qu'on veut expliquer pendant une séquence de l'acte pédagogique (Janosz, 2021) et lorsque l'outil présenté est bien connu de l'apprenant (Reuter, 2013) l'évaluation est sanctionnée par de meilleurs résultats. A cet effet, l'outil didactique permet d'abord à l'enseignant d'éviter le récit en histoire qui le confine dans la méthode expositive. L'outil didactique est également un levier pour les apprentissages sur lequel l'enseignant s'appuie, dans sa méthode d'enseignement pour inculquer des notions, évaluer les acquis des apprenants, fixer les connaissances, former les habiletés ainsi que les habitudes et les aptitudes. Son absence rend l'enseignement plus théorique que pratique. De ce fait, l'outil didactique constitue un complément dynamique et intéressant (Dupriez, 2009) dans la mesure où il apporte une nouvelle façon de communiquer (Davelay, 1992) de transmettre et d'acquérir des savoirs et de bonnes performances scolaires. Par conséquent, l'outil didactique permet d'innover la manière d'enseigner et d'apprendre. En bref, l'outil didactique tient ainsi une place incontournable dans les pratiques enseignantes d'Histoire surtout lorsque celui-ci est bien utilisé.

Par ailleurs, l'outil didactique est utilisé pour aider les élèves dans leur expérience d'apprentissage par la manipulation et l'expérience, et ils peuvent être utilisés pour améliorer la connaissance et la compréhension du monde par un apprenant (Duplessi, 2006). L'outil didactique active les l'acquisition des connaissances, favorise la pratique d'une méthode pédagogique adéquate durant le processus enseignement-apprentissage. Son utilisation tout au long de l'apprentissage permet de mettre en évidence les savoirs et savoirs qui vont permettre à l'apprenant d'acquérir les compétences et avoir de bonnes performances. Dès lors les outils didactiques permettent à l'élève de mieux assimiler les informations et de mieux comprendre le sujet. Ils encouragent également la collaboration entre apprenants, apprenant et enseignant et apprenant et une tierce personne.

### **VI.3. Suggestions et recommandations pour des éventuelles améliorations**

Evoquer les suggestions et recommandations dans le cadre de notre travail de recherche nous amènes à lever un pan de voir sur action de la communauté éducative au sein des écoles primaires. Nous parlerons donc d'abord de l'action de l'état, ensuite celle des ONG et, des CTC et enfin celle de l'enseignant.

#### **VI.3.1 Renforcer l'acquisition des outils didactiques**

- **Apport de l'Etat**

L'Etat est le garant de l'éducation dans notre pays. Il influe dans ce secteur par le biais du ministère tutelle, qui veille à l'implémentation des politiques éducatives et au bon fonctionnement du système éducatif. Dès lors, il doit veiller à l'application des objectifs et finalités de l'éducation par l'élaboration d'un projet cherchant à promouvoir l'éducation. L'État doit ainsi renforcer les responsabilités du MINDUB en se rassurant à travers son système d'audit et contrôle que les établissements ont véritablement orienté chaque budget de fonctionnement à sa tâche dévolue ; par conséquent sont réellement équipés en matière d'outil didactique. L'exigence d'une bibliothèque doit être de rigueur dans les écoles primaires vu son impact dans l'enseignement-apprentissage. L'approvisionnement en manuels de la bibliothèque scolaire doit avoir lieu. Hormis l'état, les ONG et CTD et partenaires sont conviés car ils font partir des acteurs du financement de l'éducation.

- **Action des ONG et CTD.**

Le financement de l'éducation est aussi fait au Cameroun par les ONG et CDT. À cet effet, les chefs d'établissements doivent accroître les moyens disponibles par la recherche de financement de leur projet pour l'achat des outils didactiques et la construction d'une bibliothèque par l'intermédiaire de l'appui de la coopération internationale, nationale et communale.

#### **VI.3.2 Formation continue des enseignants**

L'Etat est le premier responsable du développement de l'éducation. Pour redresser la situation précaire dans ce domaine, le gouvernement camerounais doit adopter une stratégie de développement de l'éducation dans le cadre de l'amélioration qualitative de l'enseignement, dans les écoles primaires à travers les journées pédagogiques. Ainsi, ils seront outillés dans

l'utilisation des outils didactiques dans la leçon d'histoire. Cette formation est donc indispensable vu qu'elle complète la formation initiale des enseignants pour l'approfondissement de leurs connaissances. Cette formation est souvent aussi importante que la formation initiale, car elle aura un effet direct plus important sur la qualité du travail d'enseignement en classe.

### **VI.3.3 Renforcement de capacité des enseignants sur l'utilisation de la TICE**

Les nouvelles technologies peuvent rendre l'apprentissage plus accessible et plus attrayant. Il faut apprendre ainsi à chercher et à traiter des informations en utilisant des ressources documentaires diverses, faisant appel, entre autres, aux TIC et Internet. De nos jours, les outils et supports de recherche des nouvelles technologies sont très répandus. On peut estimer qu'à moyen terme, ils pourront se constituer des banques de données et des réseaux d'échanges et de dialogues facilement accessibles qui offriront aux enseignants et aux élèves la possibilité d'obtenir et de confronter les informations disponibles mais aussi mettront en commun le travail et la recherche de chacun. Ainsi, cet outil peut faire l'objet d'une recherche supplémentaire et il est le repérage des utilités de complément et de connaissance dans les activités scolaires.

## CONCLUSION GENERALE

L'étude avait pour but d'étudier comment l'outil didactique est utilisé dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire à l'école primaire. Il en ressort que l'usage de l'outil didactique est tributaire de son accessibilité dans les écoles primaires. Car au-delà de sa non appropriation et des représentations que les enseignants ont envers cette discipline, les enseignants éprouvent des contraintes caractérisées par la lourdeur des programmes, le temps alloué à la discipline et les contraintes économiques. Le problème posé est que malgré les consignes données par les curricula sur comment enseigner la leçon d'histoire c'est à dire enseigner avec les outils didactiques, ces derniers s'attèlent à dispenser les leçons d'histoire sans outils didactiques. Pourtant, pour une optimalisation de l'enseignement il est utile pour un enseignant d'associer l'outil didactique avant, pendant et après la leçon d'histoire. Comment faire de l'outil didactique l'élément essentiel de l'enseignement de l'histoire est notre question de recherche ? L'hypothèse générale de notre recherche est : l'usage de l'outil didactique facilite l'enseignement de l'histoire à l'école primaire en l'optimisant. L'objectif de notre étude est donc d'analyser l'utilisation des outils didactiques par les enseignants pendant la leçon d'histoire à l'école primaire. La collecte de données nous a permis de faire une observation sur les pratiques classes pendant la leçon d'histoire et une expérimentation auprès des élèves à travers deux leçons ; un ordinaire et l'autre avec outil. Toutes ces leçons ont été évaluées par un test qui nous a permis d'obtenir d'une part les notes des deux proportions étudiées et de les analyser d'autre part. Les résultats de notre recherche ont montré que : l'usage de l'outil didactique n'est pas permanent à l'école primaire. Les principaux outils didactiques utilisés sont le livre au programme, le curriculum et la fiche de progression ; qui sont d'ailleurs des documents officiels obligatoires de l'enseignant. Ils montrent également que l'usage de l'outil dans la présentation de la leçon permet d'avoir de bons résultats. Le test Z de comparaison des proportions indique que le groupe témoin a de moins bonne note (proportion de 0.368) que le groupe expérimental (proportion de 0.612) avec une significativité de 0,000 comme le montre ce résultat  $Z(1)=162, p < 0.001.s$ . En outre, cette étude a également permis de montrer que, non seulement les méthodes pédagogiques pratiquées dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire optimalise la leçon si elle est accompagnée d'outils didactiques ; mais aussi de montrer que les apprenants qui suivent les leçons enseignées avec les outils didactiques sont performants c'est à dire ont de bonnes notes. De ces résultats découlent le rôle et l'importance de l'outil didactique pendant l'enseignement-apprentissage de la leçon d'histoire. De ce qui précède, nous disons que l'outil didactique est un élément incontournable de l'enseignement de

l'histoire à l'école primaire. Vu son rôle et son importance, son utilisation pendant la leçon d'histoire devient donc primordiale. Le test passé aux élèves nous a permis de réaliser que l'acquisition des apprentissages par l'outil didactique les rend compétents et performants. Hormis les résultats du test qui ont montré que l'outil didactique influence de manière significative l'enseignement-apprentissage de l'histoire à l'école primaire, nous avons noté l'absence de l'appropriation de l'outil par les écoles et les enseignants. Ce qui rend l'outil didactique inaccessible et les méthodes d'enseignement sont biaisées à cause de cette carence. Dès lors s'intéresser son appropriation et son implémentation dans le futur est nécessaire. Car, comme le dit John Cotton Dana, « *celui qui a la prétention d'enseigner ne doit jamais cesser d'apprendre.* »

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- **Ressources scientifiques**

### Articles

- Abric, J.-C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. Dans J.-C. Abric (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 59-80). Toulouse, Érès.
- Audigier, F. (2005). Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles, De Boeck, 103-122,
- Audigier et Tutiaux-Guillon. (2004), *qu'est-ce que la didactique de l'histoire*, Bruxelles, De Boeck.
- Audigier, F. (1995). *Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves*. Spirale - revue de recherches en éducation, 15, 61-89.
- Amigues, J P. (1998) *L'ostéopathie. Fondements, techniques et applications*, Paris, Ellebore, Thesus
- Alcorta, M et Foulin, N (2020). *Effet du sexe sur les performances, l'intérêt et le sentiment d'efficacité personnelle en mathématique et en français aux différents niveaux du système éducatif français*, hal-03928474, vrsion1
- Altet, M. (2002). *Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle*. Revue française de pédagogie, 138, 85-93.
- Altet, M. (2003). *Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes. De l'efficacité de pratiques enseignantes ?* Les dossiers des sciences de l'éducation, 10, 31-43.
- Astolfi, J-P et al. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences : repères, définitions, bibliographies*, De Boeck Université.
- Bautier, É. et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage*. Presses universitaires de France.

- Bonnéry, S. (dir.) (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. La Dispute.
- Bouhekourte, M., Denizot, N. et Petrucci, S. (2024). *Les outils didactiques en question(s)*. Presses universitaires de Namur.
- Bouhon, M. (2009a). Entre logique linéaire et logique de recherche : *la conception du "fil conducteur" auprès des enseignants d'histoire du secondaire*. *Diversité canadienne*, 7(1), 61-68.
- Bouhon, M. (2009b). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement*, Université catholique de Louvain-la-Neuve, Louvain-la-Neuve.
- Bouhon, M. (2010). Quelles stratégies d'enseignement en classe d'histoire ? *Les représentations des enseignants d'histoire du secondaire dans le contexte actuel des réformes pédagogiques*. Dans M.-A. É. e. A. M. Jean-François Cardin (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (Vol. Éditions Multimondes, p. 29- 55). Québec: Éditions Multimondes.
- Bon, D. (2004). *Dictionnaire des termes de l'Éducation*, De Vecchi.
- Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques: typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*. (Université de Montréal, Montréal).
- Boutonnet, V., Cardin, J.-F., & Éthier, M.-A. (2011, 17 et 18 mars). *Les représentations concernant la place des savoirs dans l'éducation historique lors du débat sur le nouveau programme d'histoire au Québec (2006-2010)*. Communication présentée Actes du Colloque international de didactique de l'histoire, de la géographie et éducation à la citoyenneté, Lyon. Bouvier, F. (2007). *Retour sur le projet de programme d'histoire "nationale"*
- Bisiaux, M.(2008). *Les différents types de ressources*, Les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation.

- Braxmeyer, N. (2007). *Les pratiques d'enseignement en histoire, géographie et éducation civique au collège*. Éducation & formations (Ministère de l'éducation nationale), 76, 93-104.
- Bonckart, J P. (2004). *Transformer l'école ; Raisons éducatives, de Boeck Sup*
- Charland, J-P. (2002). *Le rapport à l 'histoire et à la citoyenneté des élèves des régions métropolitaines de Montréal et Toronto*, Thèse de doctorat, Université Laval, 352
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, 35(1), 185-208.
- Chevallard Y, (1991). *La transposition didactique du savoir-savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage.
- Chevrier, J. (2009). *La spécification de la problématique*. Dans Gauthier, B. recherche en sciences sociales : *de la problématique à la collecte des données*, pp 53-87Montreal, presse de l'université du Québec.
- Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms 1880-1990*. New York: Teachers College Press
- Deci et Ryan. (2002) *la motivation auto-déterminée des élèves en éducation physique : état de question* in *Staps* 2010/ (n° 88) p 5-6.
- Dehane, S. (2013). *Les quatre piliers de l'apprentissage ou ce que nous dit les neurosciences*, revue française ParisTech
- Dumay, X., & Dupriez, V. (2009). *Efficacité dans l'enseignement : promesse et zones d'ombre*, Bruxelles, De Boeck.
- Duplessis,P. (2014). *Les méthodes pédagogiques en information-documentation*. Les Trois Couronnes. En ligne.
- Duplessis, P. (2016). *Fiche-élève, fiche pédagogique en information documentation : des outils didactiques pour enseigner et pour apprendre*, Les Trois 94 couronnes, nov.

[URL:http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/fiche](http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/fiche) élève fiche pédagogique-en-information-documentation.

Ethier, M-A. Cardin, J-F. Lefrançois, D. (2011). *Enseigner et apprendre l'histoire*, Les Presses de l'Université Laval.

Goigoux, R., Renaud, J. et Roux-Baron, I. (2021). Comment influencer positivement les pratiques pédagogiques de professeurs expérimentés ?. Dans B. Galand, B. et M. Janosz, *Améliorer les pratiques en éducation : qu'en dit la recherche ?*. Presses universitaires de Louvain.

Goody. (1979). *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*, de minuit  
Helgason, P. (2010). Critical Thinking and Textbook in History: an Odd Couple? Dans P.

Helgason, Lässig, S. (2010). Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools (p. 163-184).

Jodelet, D. (2003). *Représentations sociales : un domaine en expansion*. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 47-78). Paris : Presses universitaires de France. (2001).

Lebrun.(2001).«Place et rôle du manuel scolaire en sciences humaines dans les planifications d'activités d'enseignement-apprentissage des futurs enseignants du primaire à l'Université de Sherbrooke », dans LENOIR, Yves (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*, Sherbrooke, Éditions du CRP, pp. 161-180.

Lebrun, J ; Niclot, D. (2009). Les manuels scolaires : *réformes curriculaires, développement professionnel et apprentissage des élèves*. *Revue des sciences de l'éducation*, 35 (2), 7-14.

Lebrun, Johanne, Lenoir, Laforest, Larose, ROY, Carlo Spallanzani et Pearson, (2002). «Past and Current Trends in the Analysis of Textbooks in the Quebec Context », *Curriculum Inquiry*, 32 (1), pp. 51-83.

Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. Montréal: L'Harmattan.

- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école*. Traité de didactique. Québec: Presses de l'Université du Québec
- Morton, T. (2011). *Historical Thinking in Secondary Schools: Zones and Gardens*. Dans C. Peck (dir.), *New Possibilities for the Past: Sharing History Education in Canada* (p. 195-209). Vancouver : UBC Press.
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*, Université de Montréal, Montréal.
- Moreau, D. (2006). Les réformes de l'enseignement de l'histoire nationale, du rapport Parent au rapport Lacoursière. *Bulletin d'histoire politique*, 14(3), 31-52.
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse*. Presses de l'Université du Québec.
- Moscovici, S. (2003). *Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire*. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 79-103). Paris: Presses universitaires de France.
- Noël , E. (2008). *Quelles évaluations des ressources pédagogiques ?*. *Evaluation et Validation de l'information sur internet* [Présentation téléchargeable en ligne], p.7.
- Nokes, J. D. (2010). *Observing Literacy Practices in History Classrooms*. *Theory and Research in Social Education*, 38 (4), 515-544.
- Lautier, N et Allieu-Mary,N. (2008)*La didactique de l'histoire*, revue française de pédagogie, (162) . P 95-131
- Perrenoud, P. (1993). *Curriculum: le formel, le réel, le caché*. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (1998). *La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences*. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.
- Provost, C. (2006). *L'enseignement de l'histoire et la fonction identitaire : étude des procédés de formation de l'identité collective*. (Université du Québec à Montréal, Montréal).

- Rabardel, Pierre. (1995). *Les hommes et les technologies : une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin. En ligne.
- Rabecq, M. (1957). *Comenius, apôtre de l'éducation moderne et de la compréhension internationale*. Le Courrier de l'Unesco.
- Rézeau J. (2002), *Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique »*, Asp.
- Rey, B. (2001). *Manuels scolaires et dispositifs didactiques*. Dans Lenoir .Y, Rey, B. G.-R. Roy & J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites* (p. 25-40). Sherbrooke: Éditions du CRP
- Seixas, P. (2006). *Historical Consciousness. The Progress of Knowledge in a Postprogressive Age*. Dans J. Straub (dir.), *Narration, Identity and Historical Consciousness* (p. 141-159). New York: Berghahn.
- Schubauer, L. *Relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée*, Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 27, 3, pp 407-429.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Presses universitaires de Rennes.
- Talbot.L, (2012). *Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces*. Questions vives ;vol 6 (18), p1-11
- Trouche, L. (2005). *Des artefacts aux instruments ; une approche pour guider et intégrer les usages des outils de calcul dans l'enseignement des mathématiques*. Actes de l'université d'été de Saint-Flour, calcul sous toutes ses formes.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck Université, DL 1994.
- Wagnon, S. (2016). *Le dispositif Decroly un levier éducatif pour réformer la société* (Belgique 1900-1930), les études sociales, 1,163.

### Mémoires

Bonnaud, C.-A. (2018). *Les outils didactiques pour apprendre en information-documentation*, HAL Id: dumas-01871298 <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01871298>

Rakotomampianina, V. (2021). Les outils didactiques pour l'enseignement et l'apprentissage de la géographie en classe de seconde : cas de la ZAP Imerintsiatosika 1. Ecole normale supérieure, université d'Antananarivo.

### Ouvrages

Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation (2013- 2020).

Champy p. & Eteve C, (2005), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Retz, 3Ème édition, Paris.

Flament, C., & Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. Paris : Armand Colin.

Houssaye,J. (2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Peter Lang, Berne,p.48

Fortin, M. Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Ed n°3 Montréal, Québec : Chenelière éducation.

Grawitz, M. (1990). *Méthodes en sciences sociales*. Paris : Dalloz.

Meunier, C. et Sala, C. (2019). *Enseigner l'histoire et la géographie à l'école primaire*, 2<sup>e</sup> édition Dunod

Mongneau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse. Revue des sciences de l'éducation*, presse de l'université de Québec .

Prost, A. (1996). Douze leçons sur l'histoire. Paris : Éditions du Seuil.

Vygotski, L.(1985). *Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire*. In Bronckart, (Schneuwly éditions), 1985.

### **Ressources institutionnelles**

Arrêté n° 3745/D/63/ MINEDUC/CAB du 17/06/2003 portant introduction de l'Informatique dans les programmes de formation des 1er et 2nd cycles de l'enseignement secondaire général et des ENIEG.

Arrêté No 001/PM/CAB/DU 4 janvier 2002 Portant création, organisation et fonctionnement du conseil national d'agrément de manuels scolaires et des matériels didactiques

Circulaire n°2017/11737/cab/pm du 23 novembre 2017 principes régissant la filière du livre, du manuel scolaire et autres matériels didactiques au Cameroun,

Loi No 98/004 DU 4 AVRIL(1998) d'orientation au Cameroun

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport [MELS] (2007). Direction des ressources didactiques, L'approbation du matériel didactique, Québec, Gouvernement du Québec, 8 p.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2018). ÉDU'Bases Documentation. Éduscol, Paris :  
Ministère de l'éducation nationale en ligne  
<http://eduscol.education.fr/bd/urtic/documentation>

MINEDUB. (2018). Curriculum de l'enseignement primaire francophone niveau 2 : cycle des apprentissages fondamentaux ( CE1-CE2 ).

Rapport national du Cameroun, par la commission nationale de la république pour L'UNESCO, Yaoundé aout (1996).

**ANNEXE**

## GRILLE D'OBSERVATION DE LA LEÇON

Date : 03/05/2024

**Etablissement** : Ecole primaire publique inclusive d'application à Mfou groupe II

**Discipline** : Sciences humaines et sociales

**Sous discipline** : Histoire

### Cadre de travail

**Classe** : CEI/CEII

**Effectif** : 105

**Durée de la leçon** : 30 min--

**Consignes** : Cocher le ou les case (s) correspondante (s)

### I. Observation relative à l'inventaire de l'usage de l'outil didactique

#### I.1. Moyens didactiques de l'établissement

- Outils/supports didactiques disponibles à l'établissement

Document  ; œuvre d'art texte  ; caricature  ; affiche chanson  ; WEB  ; Autre

- Présence d'une bibliothèque  présence des outils TICE

#### I.2. Observation relative à la didactique de l'histoire

Types outils didactiques utilisés par l'enseignant

- Outils pour enseigner

Outils de programmation  outils de construction  ; outils d'évaluation ;

Outils support de cours

- Outils pour apprendre

Outils facilitateurs  ; outil d'orientation de l'activité  ;

Outils de structuration des connaissances  ; outils facilitateurs  ; outils complémentaires

- **Choix de l'outil par sous-thème**

Histoire de la famille  ; histoire de la localité  ; histoire de sa localité  ; les premier hommes  les mouvements migratoires  ; les premiers européens ; les  personnalités historiques du Cameroun  ; résistance à la pénétration  .

### II. Méthodes utiliser pendant une séance apprentissage de l'histoire.

- Méthode expositive
- Méthode active
- Interrogative

### III. Problème d'utilisation de l'outil didactique

Difficultés de l'utilisation de l'outil didactique

- Administratives
- Pédagogiques
- Économiques

Donner les raisons liées à ces difficultés

.....

.....

.....

.....

## FICHE D'ENQUÊTE DES ELEVES

### SECTION 1 : IDENTIFICATION ET ETAT DES LIEUX

**A1.** Etablissement.....

**A2.** Classe : ..... Sexe ..... âge .....Redoublant : oui non

**A3.** Avez-vous le manuel d'histoire au programme ? 1. Oui 2. Non /\_\_\_/

**A4.** Si non pour quelle(s) raison (s) ? 1. Pas important 2. Problème financier 3. Autre (à préciser) /\_\_\_/ .....

**A5.** Avez-vous un ou plusieurs autres livres d'histoire qui ne soient pas au programme ? 1. Oui 2. Non /\_\_\_/

### SECTION 2 : PROBLEME DE L'UTILISATION DES OUTILS DIDACTIQUES DANS LA LEÇON D'HISTOIRE

3	Le maitre ou la maitresse utilise souvent l'outil didactique pour vous enseigner ?	1 = oui 2 = non	
4	Cochez les matériels que l'enseignant utilise souvent en classe pendant les cours d'histoire	Le livre L'affiche L'album La photo La carte La costume L'œuvre d'art Le jeu La chanson Les TIC Le Web	
5	A quelle fréquence utilise-t-il le matériel didactique ?	1= Souvent 2 = Rarement 3 = Jamais	

6	Comprenez-vous mieux la leçon avec ou sans outil didactique ? justifiez Votre réponse	1= Oui 2= Non	
7	Aimez-vous la leçon d'histoire ?	1= oui 2= non	

Merci pour votre participation.

### Grille d'évaluation en histoire

Discipline :	Date :					
Exercices	1	2	3	4	5	6
<b>Compétences</b>						
Lire et comprendre une consigne						
Répondre à une question en sélectionnant les informations du document (texte, photographie, carte, tableau, frise...)						
Répondre par une phrase complète à une question posée						
Réaliser une simple carte						
Réaliser un croquis de paysage avec sa légende Répondre à une question en mettant en relation des informations d'un même document (explication)						
Répondre à une question posée en croisant les informations de différents documents						
Rédiger un court paragraphe en utilisant ses connaissances en vocabulaire						
<b>Connaissances</b>						
1						
®						
3 (...)						

## FICHE PEDAGOGIQUE

**CENTRE D'INTÉRÊT** : la maison

**DOMAINE** : Connaissances fondamentales

**DISCIPLINE** : Sciences humaines et sociales

**SOUS-DISCIPLINE** : Histoire

**TITRE** : Histoire de la famille

**COMPÉTENCE VISÉE** : Pratiquer les valeurs sociales et citoyennes

**COMPÉTENCE À FAIRE DÉVELOPPER** : analyser les faits historiques pour comprendre le présent.

**OPR** : Curriculum p. 134, Manuel scolaire CEI (planète junior) p. 14

**OPO** : À partir d'une image présenter sur les membres, à la fin de la leçon, l'élève doit pouvoir restituer l'histoire

**Niveau** : 2

**Effectif** : 60

**Durée** : 30 min

**Classe** : CEI

ETAPES	OPI	ACTIVITES DU MAITRE	ACTIVITES DE L'ELEVE
<b>Révision</b>	Mobiliser les prérequis	Pose des questions sur les leçons déjà vues	Répond aux questions
<b>Découverte</b>	Poser les questions Mobiliser les prérequis	Qui es-tu ? Avec qui vis-tu ?  Que forme toute ces personnes ?	Écoute, répond Je suis Etoundi je vis avec mon père ma mère et mes frères. Ma famille
<b>Analyse</b>	Observer attentivement  Répondre aux questions de compréhension	Présente l'image et demande d'observer attentivement Pose les questions de compréhension Que vois-tu sur cette image ?  Où se trouvent-ils ? Donne le nom de ton village et ta région  Qu'est-ce qu'ils font ?  Ont-ils les vêtements au corps ?	Observe attentivement Répond aux questions posées Je vois les parents et les enfants la grand-mère, le grand-père, le père, la mère, et les enfants. Ils se trouvent au village Biyan région du centre  Les uns labourent le sol ; d'autres sont à la chasse, les autres pêchent, les autres allument le feu. Ils sont habillés avec le pagne les robes et les pantalons

ÉTAPES	OPI	ACTIVITES DU MAITRE	ACTIVITES DE L'ELEVE
		Qu'est-ce que les femmes préparent ?	Les légumes et le gibier ; le manioc
<b>Reconstitution de l'histoire</b>	Reconstituer l'histoire en respectant l'ordre chronologique	Pose des questions dans le but de donner un ordre chronologique et une cohérence aux faits historiques.	Reconstitue l'histoire en répondant aux questions du maître.
<b>Synthèse</b>	Elaborer le retenons	<p>-Pose des questions de récapitulation pour bâtir le résumé avec les élèves.</p> <p>Quels sont les membres d'une famille ?</p> <p>Qu'elle est l'origine de ta famille ?</p> <p>Quels sont les activités menées par ta famille ?</p> <p>Comment se nourrit-elle ?</p> <p>-Porte le retenons au table</p> <p><b><u>Retenons</u></b> Parler de l'histoire de sa famille c'est présenter ses origines, ses activités et les habitudes alimentaires.</p>	<p>-Répond aux questions et bâtit le résumé.</p> <p>Le père la mère et les enfants Les grands-parents, les oncles, les neveux, les parents et les enfants</p> <p>Ma famille vient de la localité de Biyan dans la Mefou et Akono région du centre. Elle fait partir des descendants des Etoudi</p> <p>L'agriculture, la chasse, la pêche et le commerce</p> <p>Des légumes, la viande, le poissons et les tubercules...</p>
<b>Évaluation</b>	Restituer les faits retenus.	<p>Exercice : répondre par vrai ou faux en soulignant la bonne réponse</p> <p>L'ensemble formé par les parents et les enfants s'appelle la famille (vrai, faux)</p> <p>Restituer l'histoire de sa famille c'est décrire les membres de sa famille (vrai, faux)</p> <p>Donner ses origines c'est également restituer l'histoire de sa famille (vrai, faux)</p>	<p>Résout l'exercice</p> <p>Vrai</p> <p>Faux</p> <p>Vrai</p>

**CENTRE D'INTÉRÊT** : l'école

**DOMAINE** : Connaissances fondamentales

**DISCIPLINE** : Sciences humaines et sociales

**SOUS-DISCIPLINE** : histoire

**TITRE** : Les premiers hommes : Comparer la vie des premiers hommes à celle des contemporains

**COMPÉTENCE VISÉE** : Pratiquer les valeurs sociales et citoyennes

**COMPÉTENCE À FAIRE DÉVELOPPER** : analyser les faits historiques pour comprendre le présent.

**OPR** : curriculum p 135, manuel scolaire CEII, planète junior) p 14 ; Histoire du Cameroun, Ceper 1979 p 20.

**OPO** : À partir d'une image portant sur les premiers hommes, à la fin de la leçon, l'élève doit pouvoir :

-Présenter les premiers hommes et leur mode de vie

-comparer la vie des premiers hommes avec les contemporains

**Niveau** :2

**Effectif** : 60

**Durée** : 30 min

**Classe** : CEII

ETAPES	OPI	ACTIVITES DU MAITRE	ACTIVITES DE L'ELEVE
Révision	Mobiliser les prérequis	Pose des questions sur les leçons déjà vues	Répond aux questions
Découverte	Poser les questions Mobiliser les prérequis	Où vivaient tes ancêtres auparavant ? Quel était leur mode de vie ? Et tes grands-parents, vivent-ils aussi comme eux ?	Écoute, répond Dans le foret  Ils vivaient de la pêche, la chasse la cueillette et l'artisanat Non leur mode de vie est différent que pour eux
Analyse	Observer attentivement  Répondre aux questions de compréhension	Présente les images et demande d'observer attentivement Pose les questions de compréhension Que voyez-vous sur ces images ? Image A  À ton avis que fait-il avec ?  Qu'est-ce qu'ils font ?  Image B	Observe attentivement Répond aux questions posées  Je vois un monsieur avec deux pierres en mains Il casse les pierres Il allume le feu L'autre taille un objet  L'image b nous présente un homme et deux bêtes Deux bommes entrain d'attiser le feu

ETAPES	OPI	ACTIVITES DU MAITRE	ACTIVITES DE L'ELEVE
		<p>À ton avis que pratique-t-il en faisant ces activités Lorsque les hommes pratique ce genre d'activité au quotidien que représente ces activités ?</p> <p>Après avoir observé le mode de vie des premiers hommes, compare-le avec celui des hommes contemporains</p>	<p>Ils pratiquent la chasse et l'artisanat</p> <p>Le mode de vie</p> <p>Les premiers hommes vivaient dans la forêt ils pratiquaient la pêche, la chasse la cueillette et l'artisanat. Les hommes contemporains vivent dans les villages les villes, pratiquent l'agriculture le commerce et d'autres activités.</p>
Reconstitution de l'histoire	Reconstituer l'histoire en respectant l'ordre chronologique	Pose des questions dans le but de donner un ordre chronologique et une cohérence aux faits historiques.	Reconstitue l'histoire en répondant aux questions du maître.
Synthèse	Elaborer le retenons	<p>-Pose des questions de récapitulation pour bâtir le résumé avec les élèves.</p> <p>À ton avis où les premiers humains trouvaient-ils à manger ? Que faut-il faire pour avoir de quoi manger ? Où dormaient-ils ? Et de nos jours que mange-t-on ?</p> <p>À quoi leur servait l'outil en pierre ? Les premiers hommes fabriquaient les outils cite quelques-uns :</p> <p>De nos jours élève-t-on les animaux ?</p>	<p>-Répond aux questions et bâtit le résumé.</p> <p>Les premiers hommes mangeaient ce qu'ils trouvaient dans la nature cueillaient les fruits, chassaient pour avoir la viande et pêchaient pour avoir du poisson. Ils dormaient dans les arbres ou les huttes et recouvraient leur corps de feuilles.</p> <p>De nos jours on mange les aliments bien cuits. la pierre leur servait à fabriquer des objets tel que les armes, à allumer le feu.</p> <p>Les paniers, des poteries des outils en fer grâce au fer fondu (métallurgie)</p> <p>Oui on élève les animaux domestiques Ils procédaient par la chasse plus tard grâce à leur intelligence ils ont pu apprivoiser certaines espèces.</p>

ÉTAPES	OPI	ACTIVITES DU MAITRE	ACTIVITES DE L'ÉLEVE
		<p>Comment se procurait-il la viande avant l'invention de l'agriculture ?</p> <p>De nos jours que cultive-t-on dans les champs ?</p> <p><b><u>Retenons</u></b>  Les premiers humains vivaient de la chasse, la pêche et la cueillette. Ils fabriquaient les outils à l'aide des pierres du bois et du fer. Au fil du temps ils ont découvert comment allumer le feu à l'aide des pierres afin d cuire les aliments se détacher de la nature et avoir une bonne santé. Ils ont apprivoisé quelques bêtes et ont créer des champs. Grace à la découverte du fer (comment fondre le fer) ils ont découvert comment fabriquer des armes et des outils en métal c'est le début de la métallurgie. De nos jours les hommes ne vivent plus dans la forêt et ne se nourrissent plus de la nature. Ils vaquent à plusieurs activités.</p>	<p>Les tubercules, les céréales, les fruits...</p>
Évaluation	Restituer les faits retenus.	<p>Exercice :</p> <p>Comment t les premiers hommes trouvaient à manger ?</p> <p>Nomme deux progrès réalisés pour se nourrir et dis en quoi ça changé leur vie.</p> <p>Nomme deux progrès réalisés par les humains au fil du temps</p>	<p>Résout l'exercice</p> <p>Les premiers humains mangeaient ce qu'ils trouvaient dans la nature</p> <p>Ils ont découvert comment allumer le feu et leur vie a changée car ils mangeaient déjà les aliments bien cuits et étaient en bonne santé.</p> <p>Ils ont découvert comment fondre le fer trouver dans le sol et fabriquer les armes et les outils en métal c'est le début de la métallurgie.</p>

**CENTRE D'INTÉRÊT** : la maison

**DOMAINE** : Connaissances fondamentales

**DISCIPLINE** : Sciences humaines et sociales

**SOUS-DISCIPLINE** : Histoire

**TITRE** : Histoire de la famille

**COMPÉTENCE VISÉE** : Pratiquer les valeurs sociales et citoyennes

**COMPÉTENCE À FAIRE DÉVELOPPER** : analyser les faits historiques pour comprendre le présent.

**OPR** : Curriculum p. 134, Manuel scolaire CEI (planète junior) p. 14, *J'enquête sur ma famille*, Kessiek, 2024

**OPO** : À partir d'une image présenter sur les membres, à la fin de la leçon, l'élève doit pouvoir restituer l'histoire de sa famille.

**Niveau** : 2

**Effectif** : 60

**Durée** : 30 min

**Classe** : CEI

ETAPES	OPI	ACTIVITES DU MAITRE	ACTIVITES DE L'ELEVE
Révision	Mobiliser les prérequis	Pose des questions sur les leçons déjà vues	Répond aux questions
Découverte	Poser les questions Mobiliser les prérequis	Qui es-tu ? Avec qui vis-tu ?  Que forme toute ces personnes ?	Écoute, répond Je suis Etoundi je vis avec mon père ma mère et mes frères. Ma famille
Analyse	Ecouter attentivement  Répondre aux questions de compréhension	À l'occasion de ton baptême, maman organise une fête à la maison et invite ses parents, les parents de papa, ainsi que les autres membres de ta famille. Le présentateur te donne le micro afin de présenter ta famille. <b>À l'aide de ta fiche de renseignement répond aux questions.</b> -Donne les origines de ta famille -Cite les activités menées par ta famille - présente les habitudes vestimentaires et alimentaires  Quel est le nom de ton village et ta région ?	Observe attentivement Répond aux questions posées Chaque enfant va répondre en fonction de la fiche <i>je me renseigne j'enquête sur ma famille</i>  Mon village c'est Donenkeng dans la région du centre et je fais partir de la tribu des isseri

ETAPES	OPI	ACTIVITES DU MAITRE	ACTIVITES DE L'ELEVE
		<p>Quelles sont les activités menées par ta famille ?</p> <p>Comment se vêtissent-ils ?</p> <p>Quels sont les aliments qu'ils consomment ?</p>	<p>L'agriculture, la chasse, et le commerce</p> <p>Avec des vêtements fait en tissus auparavant ces vêtements étaient fabriqués avec l'écorce des arbres.</p> <p>Les légumes et le gibier ; le manioc</p> <p>Le couscous de maïs avec les légumes, la viande ou de poissons (dans une sauce)</p>
Reconstitution de l'histoire	Reconstituer l'histoire en respectant l'ordre chronologique	Pose des questions dans le but de donner un ordre chronologique et une cohérence aux faits historiques.	Reconstitue l'histoire en répondant aux questions du maître.
Synthèse	Elaborer le retenons	<p>-Pose des questions de récapitulation pour bâtir le résumé avec les élèves.</p> <p>Quels sont les membres d'une famille ?</p> <p>Qu'elle est l'origine de ta famille ?</p> <p>Quels sont les activités menées par ta famille ?</p> <p>Quels sont ses activités</p> <p>Quels sont ses aliments ?</p>	<p>-Répond aux questions et bâtit le résumé.</p> <p>Le père la mère et les enfants Les grands-parents, les oncles, les neveux, les parents et les enfants</p> <p>Ma famille vient de la localité de Donenkeng par Bafia dans le département du Mba inoubou région du centre. Elle fait partir des descendants de isseri ( Beken et Baake)</p> <p>L'agriculture, la chasse, et le commerce</p> <p>Les légumes, la viande, le poisson les féculés de maïs et les tubercules.</p>

ÉTAPES	OPI	ACTIVITES DU MAITRE	ACTIVITES DE L'ELEVE
		<p>-Porte le retenons au tableau.</p> <p><b><u>Retenons</u></b> Parler de l’histoire de sa famille c’est parler de ses origines, ses activités et ses habitudes alimentaires de celle-ci.</p>	
Évaluation	Restituer les faits retenus.	<p>Exercice : coche la bonne réponse</p> <p>L’ensemble formé par les parents et les enfants s’appelle la famille : vrai <input type="radio"/> faux <input type="radio"/></p> <p>Restituer l’histoire de sa famille c’est décrire les membres de sa famille : vrai <input type="radio"/> faux <input type="radio"/></p> <p>Donner ses origines c’est également restituer l’histoire de sa famille vrai <input type="radio"/> faux <input type="radio"/></p>	Résout l’exercice

Centre d'intérêt : l'école

DOMAINE : Connaissances fondamentales

DISCIPLINE : Sciences humaines et sociales

SOUS-DISCIPLINE : histoire

TITRE : Les premiers hommes : Comparer la vie des premiers hommes à celle des contemporains

Compétence visée : Pratiquer les valeurs sociales et citoyennes

Compétence à faire développer : analyser les faits historiques pour comprendre le présent.

OPR : curriculum p 135, manuel scolaire CEII, planète junior) p 14 ; Histoire du Cameroun, Ceper 1979 p 20, text

Niveau :2

Effectif : 60

Durée : 30 min

Classe : CEII

OPO : À partir d'un texte portant sur les premiers hommes, à la fin de la leçon, l'élève doit pouvoir :

-Présenter les premiers hommes et leur mode de vie

-comparer la vie des premiers hommes avec les contemporains

ETAPES	OPI	ACTIVITES DU MAITRE	ACTIVITES DE L'ELEVE
Révision	Mobiliser les prérequis	Pose des questions sur les leçons déjà vues	Répond aux questions
Découverte	Poser les questions Mobiliser les prérequis Lire	Distribue le texte à lire Lis ensemble avec les élèves	Lit, comprend, répond
Analyse	Lire attentivement  Répondre aux questions de compréhension	Pose les questions : Quelle est la nature du document ? qui en est l'auteur ? et quand date-il ? Le texte nous parle de qui ? (Son sujet)  Que nous relate le texte ? Relève dans le texte : - le lieu où vivaient les premiers hommes -comment s'habillaient-ils ? - comment ils trouvaient à manger ?	Dans le forêt  Nature : texte ; une vie en forêt Auteur : Elmimah  Date : 2021  Le mode vie des premiers hommes  Dans la forêt, hutte, caverne Ils se couvraient des feuilles

ETAPES	OPI	ACTIVITES DU MAITRE	ACTIVITES DE L'ELEVE
		<p>Comment se procuraient-ils la viande avant l'invention de l'élevage ?  Ils fabriquaient les outils à base de quoi ?  Lorsqu'ils ont découvert comment allumer le feu quel progrès ont-ils réaliser ?</p>	<p>Ils trouvaient à manger en pratiquant la chasse la pêche et la cueillette plutard l'agriculture et l'élevage.  Les pierres polies, le bois et le fer  Ils ont commencé à faire cuire les aliments ce qui les a épargnés des maladies. Ils ont découvert comment fondre le fer et ont commencé à fabriquer les objets, les armes et outils en métal.</p>
Reconstitution de l'histoire	Reconstituer l'histoire en respectant l'ordre chronologique	Pose des questions dans le but de donner un ordre chronologique et une cohérence aux faits historiques.	Reconstitue l'histoire en répondant aux questions du maître.
Synthèse	Elaborer le retenons	<p>-Pose des questions de récapitulation pour bâtir le résumé avec les élèves.  Comment vivaient les premiers hommes ?  Que faut-il faire pour avoir de quoi manger ?  Où dormaient-ils ?  Et de nos jours que mange-t-on ?</p> <p>À quoi leur servait l'outil en pierre ?</p> <p>Les premiers hommes fabriquaient les outils cite quelques-uns</p>	<p>-Répond aux questions et bâtit le résumé.  Les premiers hommes habitaient dans la forêt, les cavernes, et les huttes. Ils cueillaient les fruits, chassaient pour avoir la viande et pêchaient pour avoir du poisson.  Ils recouvraient leur corps de feuilles.  De nos jours on mange les aliments bien cuits.  la pierre leur servaient à fabriquer des objets tel que les armes, à allumer le feu.  Les paniers, des poteries des outils en fer grâce au fer fondu (métallurgie)  Grâce à leur intelligence ils ont appris à faire du feu ;</p>

ETAPES	OPI	ACTIVITES DU MAITRE	ACTIVITES DE L'ELEVE
		<p>Quels sont les progrès qui ont été réalisés par ces derniers ?</p> <p>De nos jours que cultive-t-on dans les champs ?</p> <p><b><u>Retenons</u></b></p> <p>Les premiers humains vivaient de la chasse, la pêche et la cueillette. Ils fabriquaient les outils à l'aide des pierres du bois et du fer. Au fil du temps ils ont découvert comment allumer le feu à l'aide des pierres afin d cuire les aliments, se détacher de la nature et avoir une bonne santé. Ils ont apprivoisé quelques bêtes et ont créer des champs. Grace à la découverte du fer (comment fondre le fer) ils ont découvert comment fabriquer des armes et des outils en métal c'est le début de la métallurgie. De nos jours les hommes ne vivent plus dans la forêt et ne se nourrissent pus de la nature. Ils vaquent à plusieurs activités</p>	<p>Ils ont remplacé la cueillette par la culture du sol ;</p> <p>Ils domestiquèrent les animaux ;</p> <p>Fabriquaient les ustensiles en terre et travaillèrent les métaux</p> <p>Les tubercules, les céréales, les fruits...</p>
Évaluation	Restituer les faits retenus.	Exercice : Complète le texte suivant par tes propres mots	Résout l'exercice  Complete le texte

## J'enquête sur ma famille

	Région	Arrondissement	Tribu	Descendant	Vestimentaire et alimentation
<b>Père</b>					
<b>Mère</b>					
<b>Grand-père</b>					
<b>Grand-mère</b>					
<b>Moi</b>					

Mes frères						
------------	--	--	--	--	--	--

❖ Interroge les membres de ta famille et remplis ce tableau



KESSIEK,2024.

## Evaluation

**Classe : CE1**

**Durée : 30 min**

La famille est un ensemble constitué de plusieurs personnes. Ainsi, tu as appris à restituer l'histoire de ta famille. A l'aide de tes connaissances, répond aux questions en entourant les bonnes réponses.

1- La famille est composée de : Des amis, le père ; les voisins, la mère, les enfants, le curé, les oncles et les cousins.

2-Présenter les origines de sa famille c'est donner sa région d'origine, son école, son arrondissement, sa religion, sa tribu, son quartier et sa descendance.

3-Pour décrire le mode de vie d'une famille, je dois présenter : ses habitudes alimentaires, ses us et coutumes, ses qualités et son alimentation.

**Evaluation****Classe : CE2****Durée : 30****Complète le texte suivant à l'aide de tes propres mots**

Les premiers humains vivaient dans \_\_\_\_\_. Ils mangeaient ce qu'ils trouvaient dans la nature. Ils cueillaient les \_\_\_\_\_ ; ils les \_\_\_\_\_. Pour avoir la viande et pour avoir du poissons ils \_\_\_\_\_ et \_\_\_\_\_. Ils dormaient dans les abris appelés \_\_\_\_\_. Ils se déplaçaient pour chasser les \_\_\_\_\_ et trouver de l'eau. Les premiers humains fabriquaient des \_\_\_\_\_ en taillant les \_\_\_\_\_. Grace à leur intelligence, ils ont su allumer du \_\_\_\_\_ et ceci leur a permis de \_\_\_\_\_ les aliments afin d'être en \_\_\_\_\_. Plus tard, ils ont fabriqué les outils en \_\_\_\_\_; c'est le début de la métallurgie. De nos jour le mode de vie des hommes a changé : ils vivent dans les \_\_\_\_\_ et les \_\_\_\_\_ ils ont plusieurs \_\_\_\_\_ et effectuent les travaux champêtre dans les \_\_\_\_\_.

**Une vie en la forêt**

Il y avait une fois, un chef nommé Iroumé. Ses sujets et lui aimaient trop manger les fruits d'un arbre nommé Bizeng ; ces fruits étaient délicieux. Le chef vivait avec son peuple au cœur de la forêt. Ils habitaient dans les huttes et les troncs d'arbres. Parmi les habitants de cette forêt, Certains restaient éloignés et passaient du temps à courir après les animaux afin de les tuer pour en faire du gibier qui leur servira de repas. Tandis que d'autres aimaient manger les fruits issus de la cueillette, la viande produit de la chasse, d'autres étaient au bord des ruisseaux et rivières pour pêcher du poisson. Ce peuple s'avait s'occuper lorsqu'il ne pratiquait pas la chasse, la pêche et la cueillette. C'est ainsi qu'ils fabriquaient les objets en poteries tel que les vases ; taillaient les pierres en les polissant pour avoir des armes. Au départ, il se nourrissait des aliments crus. Un jour, l'un d'eux en polissant deux pierres taillées pour fabriquer les armes, a remarqué que les étincelles ont jailli. Il a répété plusieurs fois et s'est rendu compte que ça pouvait allumer du feu lorsqu'une étincelle est tombée sur un feuillage sec et le feu c'est allumé. Ayant donc l'instinct humain, ce feu leur a permis de cuire les aliments l'aide du feu dans les pots. Ils devinrent alors vigoureux et en bonne santé. Au fil du temps, ils ont découvert le fer et ont procédés à la fabrication des métaux. C'était le début de la métallurgie. Les premiers hommes avaient un mode de vie différent que celui des hommes de nos jours. De nos jours, les hommes vivent dans les villages, les villes et vont dans la forêt pour les travaux champêtres.

## TABLE DES MATIERES

<b>ÉPIGRAPHE</b> .....	<b>III</b>
<b>DEDICACE</b> .....	<b>IV</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>V</b>
<b>LISTE DES ABREVIATIONS</b> .....	<b>VI</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>VII</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
<b>LISTE DES ANNEXES</b> .....	<b>IX</b>
<b>RESUME</b> .....	<b>X</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>XI</b>
<b>PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE</b> .....	<b>3</b>
<b>CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L’ETUDE</b> .....	<b>4</b>
I.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L’ETUDE.....	4
<i>I.1.1. Cadre international et national</i> .....	4
I.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME .....	8
I.3. QUESTION DE RECHERCHE.....	13
<i>I.3.1. Question principale de recherche</i> .....	14
<i>I.3.2. Questions secondaires</i> .....	14
I.4. OBJECTIFS DE L’ETUDE.....	14
<i>I.4.1. Objectif général</i> .....	14
<i>I.4.2. Objectifs spécifiques</i> .....	14
I.5. LA DELIMITATION DE L’ETUDE .....	15
<i>I.5.1. Sur le plan géographique ou spatial et temporel</i> .....	15
<i>I.5.2. Sur le plan thématique</i> .....	15
<i>I.5.3. Sur le plan théorique</i> .....	16
<i>I.5.4. Sur le plan scientifique</i> .....	16
<i>I.5.5 Sur le plan social</i> .....	16
<i>I.5.6. Sur le plan académique</i> .....	16
<b>CHAPITRE II : APPROCHE CONCEPTUELLE</b> .....	<b>18</b>

II.1. DEFINITION DES CONCEPTS .....	18
<i>II.1.1. Didactique .....</i>	<i>18</i>
<i>II.1.2. Didactique de l'histoire.....</i>	<i>20</i>
<i>II.1.3. Outil didactique .....</i>	<i>21</i>
<i>II.1.4. Optimisation de l'enseignement .....</i>	<i>26</i>
<i>II.1.5. Enseignement.....</i>	<i>26</i>
<i>II.1.6. L'apprentissage .....</i>	<i>27</i>
<i>II.1.7. Transposition didactique .....</i>	<i>28</i>
<i>II.1.8. Le triangle didactique.....</i>	<i>29</i>
<b>CHAPITRE III : FONDEMENT THEORIQUE DE L'ETUDE.....</b>	<b>32</b>
III.1. REVUE DE LA LITTERATURE.....	32
<i>III.1.1. Le concept d'outil didactique.....</i>	<i>32</i>
<i>III.1.2. La représentation de l'enseignement-apprentissage de l'histoire .....</i>	<i>33</i>
III.1.2.1. Le concept de représentation.....	33
III.1.2.2. Des représentations collectives aux représentations sociales.....	35
<i>III.1.3. La place de l'outil didactique dans l'enseignement de l'histoire .....</i>	<i>35</i>
III.1.3.1. Outil didactique dans une séance pédagogique.....	36
<i>III.1.4. Instructions officielles, curriculum scolaire et outils pédagogiques.....</i>	<i>37</i>
<i>III.1.5. Nature et objectif de l'outil didactique .....</i>	<i>38</i>
<i>III.1.6. Types d'outils didactique .....</i>	<i>38</i>
III.1.6.1. Outils pour enseigner : les outils du professeur .....	39
III.1.6.2. Outils de construction de la séance .....	39
III.1.6.3. Outils supports du cours .....	39
III.1.6.4 Outils d'évaluation de la séance .....	40
III.1.6.5. Outils pour apprendre.....	40
<i>III.1.7. Choix des outils pour apprendre .....</i>	<i>41</i>
<i>III.1.8. Catégorisation des outils didactiques de l'enseignement de l'histoire.....</i>	<i>42</i>
III.1.8.1 Les outils de construction d'une séance .....	42
III.1.8.1.1. Construire une programmation.....	42
III.1.8.1.2. Construire une séance.....	43
III.1.8.1.3. Utiliser le document .....	43
III.1.8.1.4. Penser à la trace écrite.....	43
III.1.8.1.5. Enseigner l'Histoire autrement.....	44

III.2. INSERTION THEORIQUE .....	45
III.2.1. La Théorie Anthropologique du Didactique (TAD) .....	45
III.2.2. Théorie constructivisme .....	46
III.2.3. Théorie béhaviorisme .....	48
III.2.4. Théorie socioconstructiviste.....	51
III.2.5. La théorie socioconstructiviste de Vygotsky .....	51
III.2.6. Le socioconstructivisme et la didactique .....	52
<b>DEUXIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE .....</b>	<b>55</b>
<b>CHAPITRE IV : APPROCHE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>56</b>
IV.1. SITE DE L'ETUDE ET PARTICIPANTS .....	56
IV.1.1. Présentation des écoles .....	56
IV.1.1.1. L'école primaire publique d'application groupe I (EPPA I).....	57
IV.1.1.2. L'école primaire publique inclusive d'application groupe II (EPPIA II) .....	57
IV.1.1.3. Ressources des écoles .....	58
IV.1.2. Les participants .....	58
IV.1.3. Les méthodes de recherche.....	59
IV.1.4. La population de l'étude.....	59
IV.2. TECHNIQUES D'ECHANTILLONNAGE, ECHANTILLON ET PROCESSUS DE COLLECTE DE DONNEES .....	61
IV.2.1. Techniques d'échantillonnage.....	61
IV.2.2. Echantillon .....	62
IV.2.3. Procédure de collecte de données .....	63
IV.3. TECHNIQUES DE COLLECTE DES DONNEES .....	63
IV.3.1. La grille d'observation.....	64
IV.3.2. La fiche d'enquête .....	64
IV.3.3. La formation des enseignants sur l'utilisation des outils didactiques .....	65
IV.3.4. Le test.....	66
IV.3.5. Les étapes de l'expérimentation .....	66
IV.3.5.1. Etape 1 : le pré-test.....	66
IV.3.5.2. Etape 2 : déroulement l'expérimentation .....	66
IV.3.5.3. Etape 3 : le post test .....	67
IV.4. VALIDATION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNEES .....	67
IV.5. PROCEDURE DE COLLECTE DE DONNEES .....	68

<i>IV.5.1. Phase exploratoire : étude bibliographique</i> .....	68
<i>IV.5.2. Phase de descente sur terrain : enquête auprès des personnes ressources</i> .....	68
<i>IV.5.3. La gestion de la classe</i> .....	69
<i>IV.5.4. La grille d'observation et la fiche d'enquête de l'élève</i> .....	69
<i>IV.5.5. Phase de déroulement de la leçon</i> .....	70
IV.5.5.1. La fiche de préparation de la séance .....	70
IV.5.5.2. Le déroulement de la leçon .....	70
<i>IV.6. Recueil et traitement des données</i> .....	70
IV.6.1. Recueil des données .....	70
IV.6.2. Création d'une base de données : établissement, enseignant, élève et note.....	71
<i>IV.6.3. Traitement de données</i> .....	75
<i>IV.6.4. Résumé de la méthode de collecte des données</i> .....	75
IV.7. VARIABLE ET PLAN D'EXPERIENCE .....	76
<i>IV.7.1. Variable indépendante et plan d'expérience</i> .....	76
<i>IV.7.2. Variable dépendante</i> .....	77
IV.8. HYPOTHESES DE RECHERCHE .....	77
<i>IV.8.1. Hypothèse générale</i> .....	77
<i>IV.8.2. Hypothèses spécifiques de recherche</i> .....	77
IV.9. DIFFICULTES RENCONTREES .....	79
<i>IV.7.1. Difficultés académiques</i> .....	79
<i>IV.7.2. Difficultés financières</i> .....	79
<i>IV.7.3. La réticence des enseignants</i> .....	79
<b>CHAPITRE V : PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....</b>	<b>81</b>
V.1. RESULTATS DES INVESTIGATIONS MENEES AUPRES DES ENSEIGNANTS .....	81
<i>V.1.1. Outils didactiques disponibles dans les écoles primaires</i> .....	81
<i>V.1.2. Présence d'une bibliothèque</i> .....	82
<i>V.1.3. Possession des outils TIC (salle d'informatique)</i> .....	83
<i>V.1.4. Type d'outils didactiques utilisés par les enseignants pendant la leçon d'histoire</i> .....	83
<i>V.1.5. Choix de l'outil par sous-thème</i> .....	85
<i>V.1.6. Méthodes d'enseignement pratiquées par les enseignants pendant la leçon d'histoire</i> .....	86
<i>V.1.7. Problème d'utilisation de l'outil didactique</i> .....	87
V.2. RESULTATS DES ENQUETES EFFECTUEES AUPRES DES ELEVES .....	88
<i>V.2.1. Usage de l'outil par l'enseignant</i> .....	88

<i>V.2.2. Outils didactiques utilisés par l'enseignant pendant la leçon d'histoire</i> .....	88
<i>V.2.3. Fréquence de l'utilisation de l'outil didactique par l'enseignant</i> .....	89
<i>V.2.4. Compréhension de la leçon d'histoire</i> .....	90
<i>V.2.5. Amour de la leçon d'histoire</i> .....	90
<b>V.3. ANALYSE STATISTIQUE</b> .....	91
<i>V.3.1. Analyse des données sociodémographiques</i> .....	91
<i>V.3.2. Etablissement et note au test</i> .....	91
<i>V.3.3. Statut des apprenants et note au test</i> .....	92
<i>V.3.4. Sexe et note au test</i> .....	92
<i>V.3.5. Possession du manuel scolaire</i> .....	93
<i>V.3.6. Âge des apprenants et note au test</i> .....	93
<b>V.4. ANALYSE DU TEST DE PROPORTION</b> .....	93
<b>CHAPITRE VI : SYNTHESE ET DISCUSSION DES RESULTATS</b> .....	<b>96</b>
<b>VI.1. DISCUSSION DES RESULTATS ISSUS DE L'INVENTAIRE ET L'USAGE DE L'OUTIL DIDACTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE A L'ECOLE PRIMAIRE</b> .....	<b>96</b>
<i>VI.1.1. Bibliothèque, salle d'informatique et outils didactiques disponibles dans les écoles.</i> 96	
<i>VI.1.2. Type d'outils didactiques utilisés par les enseignants pendant la leçon d'histoire</i> .....	97
<i>VI.1.3. Choix de l'outil didactique</i> .....	98
<i>VI.1.4. Usage et fréquence d'utilisation de l'outil didactique par l'enseignant</i> .....	100
<i>VI.1.5. Méthodes pédagogiques pratiquées par les enseignants</i> .....	101
<b>VI.2. DISCUSSION DES RESULTATS ISSUS DE L'ANALYSE DE LA RELATION ENTRE L'USAGE DE L'OUTIL DIDACTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET L'OPTIMALISATION DES APPRENTISSAGES</b> .....	<b>104</b>
<b>VI.3. SUGGESTIONS ET RECOMMANDATIONS POUR DES EVENTUELLES AMELIORATIONS</b> .	<b>109</b>
<i>VI.3.1 Renforcer l'acquisition des outils didactiques</i> .....	109
<i>VI.3.2 Formation continue des enseignants</i> .....	109
<i>VI.3.3 Renforcement de capacité des enseignants sur l'utilisation de la TICE</i> .....	110
<b>CONCLUSION GENERALE</b> .....	<b>111</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	<b>113</b>
<b>ANNEXE</b> .....	<b>121</b>
<b>TABLE DES MATIERES</b> .....	<b>139</b>