

UNIVERSITE DE YAOUNDE 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

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES
DISCIPLINES

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

DOCTORAL RESEARCH CENTRE
AND TRAINING SCHOOL IN
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING SCHOOL IN
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

DEPARTMENT OF DIDACTICS



**LA CONSTRUCTION DES SITUATIONS PROBLÈMES DANS
L'ENSEIGNEMENT - APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE DES
DEUX GUERRES MONDIALES ET DÉVELOPPEMENT DES
COMPÉTENCES CHEZ LES APPRENANTS : CAS DE QUELQUES
ÉTABLISSEMENTS DE YAOUNDÉ II**

*Mémoire soutenu le 14 Juillet 2025 en vue de l'obtention du diplôme de Master en Sciences
de l'Éducation*

Option : DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

Par

NGASSA MBAKOP Cédric

Titulaire d'une Licence en Histoire des Relations Internationales

MATRICULE

22W3390

Devant le jury composé de :

| | | |
|--------------|-----------------------|-------------------------|
| Président : | ELOUNDOU Eugène | <i>Professeur</i> |
| Rapporteur : | BELINGA BESSALA Simon | <i>Professeur</i> |
| | BEYAMA BEYAMA Abdon | <i>Chargé de Cours</i> |
| Membre : | NGONG ATEMBONE | <i>Chargée de cours</i> |



SOMMAIRE

| | |
|--|-----|
| DEDICACE | ii |
| REMERCIEMENTS | iii |
| LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES..... | iv |
| LISTE DES ABBREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES..... | v |
| RESUME | vi |
| ABSTRACT | vii |
| INTRODUCTION GENERALE..... | 1 |
| CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE | 4 |
| CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE..... | 19 |
| CHAPITRE 3 : CADRE METHODOLOGIQUE..... | 42 |
| CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ENQUETE... | 54 |
| CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET SUGGESTIONS..... | 77 |
| CONCLUSION GENERALE..... | 88 |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 90 |
| ANNEXES | 94 |

A

La mémoire de ma mère TCHAKUNTE Jacqueline.

REMERCIEMENTS

L'aboutissement de ce travail est le fruit conjugué des efforts multiformes par des acteurs impliqués à divers niveaux de notre formation en Master au département de Didactique des disciplines de la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé 1.

Nous tenons de prime à bord à exprimer notre déférente gratitude à nos encadreurs notamment le Pr Simon BELINGA BESSALA et le Dr Abdon BEYAMA BEYAMA. Leur rigueur, leur dynamisme, leurs précieuses orientations et leur disponibilité légendaire nous ont forgé et ont contribué vigoureusement à la réalisation de ce travail scientifique.

Nous remercions tous les enseignants du département de Didactique des disciplines en général avec en tête le chef de département le Pr Renée Solange NKECK BIDIAS pour leurs précieux enseignements et en particulier les Drs MENYE ET NGONG pour la brillante formation qu'ils nous ont apporté en didactique de l'histoire.

Nous sommes reconnaissants envers les responsables des Lycées de Tsinga et cité Verte ainsi que des collègues Rosa Park et Elohim pour les facilités qu'ils nous ont accordé pour mener notre étude de terrain dans les différentes structures qu'ils dirigent. Cette gratitude s'étend aux enseignants et élèves qui se sont prêtés aux différents questionnaires et entretiens.

Notre gratitude va également à l'endroit de tous nos camarades de Didactique de l'histoire et en particulier Gisèle SAMBA AWONO pour la franche collaboration dans l'élaboration de ce travail.

Un vibrant merci à notre charmante épouse et à nos enfants qui ont été toujours des soutiens inconditionnels, des sources d'encouragement et qui ont su supporter notre instabilité due à la réalisation de ce travail. Leur présence à nos côtés nous a toujours galvanisé à aller jusqu'au bout. Nous n'oublions pas notre géniteur et nos frères et sœurs pour leur constance sollicitude.

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

| | |
|---|----|
| Tableau 1: TABLEAU SYNOPTIQUE | 39 |
| Figure 1: Distribution comparative du niveau de motivation à apprendre l’histoire grâce aux situations-problèmes, chez les élèves de 3 ^{ième} (jaune) et de 1 ^{ière} /Terminale (orange). 57 | |
| Figure 2: Comparaison des principales difficultés signalées par les élèves lors des activités basées sur des situations problèmes, entre la classe de 3 ^{ième} (barres jaunes, n=10) et la 1 ^{ière} /Terminale (barres orange, n=39). Chaque barre représente le pourcentage d’élèves ayant évoqué la difficulté dans chaque groupe | 60 |

LISTE DES ABBREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

APP : approche par problèmes

APC : approches par les compétences

ESV : Entrée par les Situations de Vie

HP : hypothèse principale

HS : hypothèse secondaire

OS : Objectif secondaire

PGM : première guerre mondiale

QS : Question secondaire

SDN : Société des nations

USA : United State of America

ZPD : Zone Proximale de Développement

RESUME

L'enseignement de l'histoire des deux guerres mondiales se heurte aux défis de l'approche magistrale qui consiste en la routine de mémorisation des faits historiques au détriment de développer en l'apprenant un esprit réflexif et critique qui pourrait lui permettre de faire face aux dynamiques sociales des conflits dans la société par la confrontation aux situations problèmes complexes. L'objectif de cette recherche est de montrer comment la construction des situations problèmes dans l'enseignement de l'histoire des deux guerres mondiales peut développer les compétences chez les apprenants des classes de 3^e et de 1^{ere}. Pour y parvenir, nous avons opté pour une recherche mixte en élaborant un questionnaire adressé aux apprenants et aux enseignants d'histoire dans quelques établissements de l'arrondissement de Yaoundé 2 ; nous avons par la suite réalisé une observation d'un enseignant en situation de classe et quelques entretiens semi-directifs auprès de ceux-ci afin d'explorer les perceptions sur l'efficacité des situations problèmes, les compétences développées par la construction des situations problèmes ainsi que les obstacles à la mise en œuvre des situations problèmes dans les classes d'histoire. Les résultats révèlent que l'attrait des élèves pour les situations-problèmes confirme bien ce besoin d'une approche plus interactive et réflexive en histoire ; de même, la construction des situations problèmes dans l'histoire des deux guerres mondiales permet aux apprenants de développer des compétences cognitives et transversales qui vont l'aider à résoudre les cas des situations de conflits qui se posent avec acuité dans son environnement immédiat ou lointain. L'étude conclut qu'enseignants et élèves perçoivent une plus-value pédagogique aux situations-problèmes, tout en étant conscients des contraintes que cela impose. Les enseignants voient leurs élèves gagner en compétences et en autonomie, les élèves ressentent eux-mêmes ces progrès et trouvent l'histoire plus vivante et formatrice. Elle recommande de ce fait un accompagnement renforcé des enseignants par la hiérarchie pédagogique et la mise en place des méthodes d'évaluation des compétences développées via les situations problèmes en histoire.

Mots clés : enseignement, situations problèmes, guerres mondiales, compétences

ABSTRACT

Teaching the history of the two World Wars faces challenges due to the traditional lecture-based approach, which often prioritizes memorization over developing critical thinking and problem-solving skills. This research aims to show how constructing problem-based learning situations in teaching the history of the two World Wars can develop competencies among 8th and 11th-grade learners. Using a mixed-methods approach, we surveyed learners and history teachers in Yaoundé 2, observed classroom teaching, and conducted semi-structured interviews. Results indicate that students are drawn to problem-based learning, which enables them to develop cognitive and transversal skills to address conflict situations in their environment. The study concludes that both teachers and students perceive the pedagogical value of problem-based learning, despite constraints. Teachers see students gaining skills and autonomy, while students find history more engaging and formative. The study recommends enhanced teacher support and developing assessment methods for competencies developed through problem-based learning in history.

Key words: *teaching, problem-based learning, World Wars, competencies*

INTRODUCTION GENERALE

L'histoire en tant que discipline est perçue par plusieurs comme un exercice de mémorisation des faits historiques suivi de leur restitution au moment convenable. Selon Paul Veyne (1971, P14) : « l'histoire est un récit, une mise en intrigue des faits vrais. (...). L'histoire est un roman, mais un roman vrai. ». Pour cet historien français spécialiste de l'antiquité, l'histoire est une reconstruction narrative des faits passés fondés sur des sources mais qui ne peut prétendre à une objectivité totale.¹ Plus encore, la seule évocation de l'histoire des deux guerres mondiales sonne comme une routine dans les esprits car pour la plupart ayant fait les classes antérieures depuis l'école primaire, rien n'a changé en termes de contenu des dites guerres ce qui marque donc le désintérêt qu'éprouvent les apprenants et autres acteurs éducatifs face à l'histoire des deux guerres mondiales car pour eux il n'y a rien de nouveau à apprendre parce que ce sont pratiquement les mêmes récitations. S'il est vrai tout de même que le contenu ne saurait changer parce qu'en histoire les faits ne doivent pas être changés et Marc Bloch (1949) l'a confirmé lorsqu'il affirmait que : « le fait n'est jamais pur ; il est toujours perçu à travers une problématique. Mais cela ne dispense pas l'historien d'être fidèle aux faits ». Il est donc nécessaire de percevoir au-delà d'une simple routine la finalité de l'enseignement de l'histoire des deux guerres mondiales de nos jours.

L'environnement éducatif est marqué de nos jours par la recrudescence des violences et de la délinquance juvénile qui minent gravement les établissements scolaires et en particulier le contexte sociologique de Yaoundé. Face à ce phénomène, l'urgence de bâtir les apprenants sur les leçons liées aux conflits et à leur résolution s'impose avec acuité. Pour cela, Enseigner l'histoire des guerres mondiales aujourd'hui vise non seulement la formation intellectuelle des apprenants pour faire d'eux des citoyens responsables, mais surtout faire d'eux des citoyens autonomes dotés des réelles capacités de raisonnement, du sens critique et développe en eux des compétences en résolution pacifique des conflits et de promotion de la paix entre camarades grâce aux méthodes traditionnelles qui existent (médiation, conciliation, négociation).

Un apprenant ne peut s'élever à la dimension de l'autonomie et de l'esprit critique s'il n'est confronté à des situations complexes liées à son environnement immédiat et à la société en général auxquels il doit résoudre. C'est pourquoi l'avènement de l'APC en 2014 dans les programmes d'enseignement de l'histoire au Cameroun a mis un accent particulier sur les entrées dans les leçons par les situations de vie (APC/ESV) ; dès lors le développement des

¹ Cela signifie que l'histoire même fondée sur des faits réels reste marquée par les choix, les interprétations et le regard de l'historien, de sorte qu'elle ne peut jamais être un récit parfaitement neutre.

compétences de l'apprenant s'effectue à partir de la construction des situations problèmes réels qui vont lui permettre de déterminer les actions à mener et les ressources nécessaires à la résolution des problèmes qui se posent à lui.

C'est dans cette optique que nous avons choisi de travailler sur le thème suivant : « la construction des situations problèmes dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire des deux guerres mondiales et le développement des compétences chez les apprenants : cas de quelques établissements de Yaoundé 2 ». Ce choix n'est pas anodin dans la mesure où la situation – problème ne doit plus se limiter à une simple historiette donnée par l'enseignant aux apprenants en début des leçons et qui est déconnecté des documents à exploiter pour construire le cours et développer à chaque étape des compétences chez les apprenants. La construction des situations problèmes doit placer l'apprenant dans un conflit cognitif qui va déboucher sur la résolution des problèmes qui se posent dans son environnement d'où la question principale de recherche suivante : « comment la construction de situations problèmes dans l'enseignement de l'histoire des deux guerres mondiales peut-elle contribuer au développement des compétences chez les apprenants de 3^e et 1^{ere} ? »

À travers cette question principale, il est question d'épiloguer sur les perceptions des apprenants relatives à l'efficacité des situations problèmes dans leur apprentissage de l'histoire, s'appesantir sur les compétences que les apprenants développent à travers les situations problèmes et enfin sur les obstacles rencontrés par les enseignants dans la mise en œuvre des situations problèmes en histoire.

L'objectif principal poursuivi par cette étude est d'analyser l'impact de la construction des situations problèmes sur le développement des compétences chez les élèves de 3^e et 1^{ere} dans l'enseignement de l'histoire des deux guerres mondiales. Cet objectif est subdivisé en trois objectifs secondaires à savoir évaluer la perception des élèves et des enseignants sur l'efficacité des situations problèmes dans l'apprentissage de l'histoire, identifier les compétences que les élèves développent lors de l'utilisation de situations problèmes et examiner les défis rencontrés par les enseignants lors de la mise en œuvre de ces situations problèmes.

Notre travail est composé de cinq chapitres. Le chapitre 1 intitulé « problématique de l'étude » met en exergue le contexte et la justification de l'étude, évoque par la suite le problème de recherche, les questions de recherche et s'attarde par la suite sur les objectifs poursuivis par l'étude et les hypothèses qui en découlent. Enfin nous allons parler de l'intérêt de l'étude et sa délimitation.

Le chapitre 2 intitulé « Insertion théorique de l'étude » s'appuie sur la définition des concepts clés et une revue approfondie de la littérature. Nous allons par la suite épiloguer sur

les théories relatives à la recherche notamment la théorie de l'apprentissage par problème (APP), la théorie du socioconstructivisme et la théorie de la « cognition située »

Le chapitre 3 est consacré au cadre méthodologique en mettant en évidence le type de recherche dont il est question, le site où s'est déroulée la recherche, la population d'étude, l'échantillon et la méthode d'échantillonnage, les techniques de collecte des données, la description de l'instrument de collecte des données, la validation de cet instrument, la procédure de collecte et la méthode d'analyse des données.

Le chapitre 4 intitulé « présentation et analyse des résultats » est axé sur la présentation et l'analyse thématique des résultats. Ces résultats sont issus des données collectées sur le terrain auprès des sous-ensembles de la population cible concernée par cette étude. Les résultats seront présentés avec des illustrations sous forme de graphique et des tableaux qui découlent des outils de collecte des données. Cette analyse va déboucher certainement sur la vérification des hypothèses de recherche.

Le chapitre 5 quant à lui baptisé « interprétation, discussion et implication didactique des résultats » mettra l'accent sur l'interprétation des résultats analysés, sur leur probable discussion et enfin il sera question des implications didactiques de l'étude et éventuellement des recommandations pour améliorer la construction des situations problèmes en histoire afin de développer chez les apprenants les capacités d'ouverture au monde, une plus grande sensibilité aux problèmes d'intérêt commun de l'humanité et la mise en œuvre des mécanismes de résolution pacifique des conflits.

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

1.1. Contexte de l'étude

Selon la loi N°98/004 du 04 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun, il est à noter dans son article 5 alinéas 5 que l'éducation a pour mission

l'initiation à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes formes de discriminations, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration régionale et sous régionale .

Au regard de cette loi, on peut comprendre aisément que le Cameroun est entré dans une éducation qui amène l'apprenant à intégrer un certain nombre de valeurs cardinales et civiques pour un meilleur épanouissement en société ; l'éducation dépasse le cadre de la restitution des connaissances reçues afin de forger chez l'apprenant un caractère citoyen pour agir dans la société de manière responsable et équilibré. Face à une école qui préconisait l'approche par objectifs, on s'est rendu compte au fil du temps qu'une telle approche n'aidait pas l'apprenant à résoudre les problèmes qui se posaient dans la société. De même, le phénomène de crise économique des années 80 qui n'avait pas épargné les pays africains, notamment le Cameroun a montré les limites du système éducatif, incapable d'apporter des solutions concrètes face à un tel choc économique ; étant donné que l'école ne cesse de mettre plusieurs diplômés sur le marché de l'emploi. Force est de constater que la formation par objectifs, qui s'est beaucoup plus appuyé sur le behaviorisme qui selon Beyama Beyama (2022) présente des limites sur le plan de son opérationnalisation et son incapacité à satisfaire les nombreuses attentes de la société vis-à-vis de l'école.²

L'adoption de l'APC apparaît donc comme une aubaine dans la mesure où l'école fut accusée à tort ou à raison d'être un laboratoire qui met sur le marché les emplois subalternes faute de compétences développées par les apprenants au sortir de leur cursus. Avec l'APC, la formation est contextualisée car les apprenants sont confrontés à des situations problèmes complexes auxquelles il faut trouver des solutions afin d'apporter un changement dans leur environnement et par ricochet dans la société toute entière comme le confirme Garrigo cité par Beyama Beyama (2022) : « les contenus de l'enseignement devraient armer l'étudiant des

² Le behaviorisme ou comportementalisme est une théorie de l'apprentissage centrée sur le comportement observable plutôt que sur les processus internes. Dans les sciences de l'éducation, il considère que les comportements se développent par conditionnement et renforcement. Cette approche permet de structurer l'enseignement et d'évaluer les acquis mais elle limite l'attention portée aux processus cognitifs et à la dimension affective de l'apprentissage.

connaissances susceptibles de répondre aux besoins de la société en matière de développement tout en tenant compte des besoins contextuels ». Cette approche est officiellement introduite au Cameroun en 2014 et prône une certaine autonomie de l'apprenant dans son apprentissage. Elle est calquée sur le modèle socioconstructiviste qui est la théorie qui sous-tend l'avènement de l'APC. Toutefois il est à noter que ce changement de paradigme exigeait plusieurs conditions à remplir par l'intelligentsia pédagogique du système éducatif camerounais, notamment une formation solide des enseignants en la matière qui devait être intégrée dans les curriculum des écoles de formation des enseignants et un recyclage de ceux déjà sur le terrain par les inspecteurs pédagogiques. Le succès d'une telle approche passe donc inéluctablement par le remplissage de ces conditions et pour cela Ousseynou Thiam et Fatima Chana-Davin cité par Beyama Beyama(2022) insistent sur trois conditions à remplir à travers le questionnaire suivant : les enseignants sont-ils formés à cette approche ? le nombre pléthorique des élèves dans les classes permet-il l'exécution des tâches, activités et actions nécessaires à l'acquisition des compétences ? le matériel didactique en usage est-il adapté ? Force est de constater que ces conditions ne sont pas toujours remplies. De plus , les effectifs pléthoriques limitent la bonne implémentation de l'APC en passant par le traitement des situations complexes par les apprenants. Il faut aussi compter l'absence de matériels didactiques adéquats pour mener à bien les activités d'enseignement-apprentissage car plusieurs apprenants et même les parents n'accordent pas la priorité à l'achat des ressources didactiques pour l'apprentissage de l'histoire en particulier. Par conséquent mener les activités en petits groupes ou des documents doivent être remis aux apprenants pour résoudre des situations problèmes complexes devient difficile.

L'APC s'affiche dans les textes officiels comme une méthode articulant le processus d'enseignement-apprentissage autour d'un noyau de compétences relatives à des domaines généraux de formation.³ Se réclamant des principes socioconstructivistes, elle plaide pour des apprentissages en action à partir des situations complexes, significatives et contextualisées permettant aux apprenants de développer un ensemble de compétences durables susceptibles d'être investies dans des contextes variés. Les curricula officiels élaborés dans l'esprit de l'APC s'accordent sur un nombre de principes notamment : privilégier de nouvelles démarches d'enseignement favorisant la contextualisation des savoirs et le développement des compétences cognitives, affectives, conatives ; développer des pratiques plus différenciées au sein de la classe et apporter un soutien plus adapté à la situation des élèves en difficulté.

³ Arrêté N°315/B1/1464/MINEDUB du 21 février 2006 relatif à l'introduction de l'approche par Compétences dans l'enseignement secondaire au Cameroun

Le souci de l'État du Cameroun est de transcender la dimension des savoirs savants qui a longtemps fait l'objet de bourrage du cerveau en vue de bâtir des citoyens avec des têtes bien pleines mais alors mal faites ; il était donc temps d'utiliser les savoirs pour acquérir les savoirs faire et les savoirs être.

Par ailleurs, l'enseignement de l'histoire des deux guerres mondiales occupe une place cruciale dans les programmes scolaires contemporains en raison de son impact majeur sur la construction de l'identité nationale et mondiale. Ces deux conflits ont façonné le XXe siècle et continuent d'influencer les relations géopolitiques, économiques et sociales à ce jour. Leur enseignement revêt donc une importance pédagogique particulière, surtout dans un monde où la mémoire collective est essentielle pour la paix et la compréhension mutuelle. En Afrique et plus précisément au Cameroun, les deux guerres mondiales ont marqué l'histoire coloniale et postcoloniale. Pendant la première guerre mondiale, l'Afrique fut un théâtre d'affrontements entre puissances coloniales européennes, tandis que la seconde guerre mondiale mobilisa massivement les soldats africains au service des puissances coloniales. Ces expériences ont laissé un héritage culturel et historique qu'il convient de transmettre aux jeunes générations. Cependant, l'enseignement de ces événements historiques se heurte à des défis tels que l'exposé-récit, souvent dominante qui favorise la mémorisation au détriment de la réflexion critique et de la compréhension des enjeux historiques. Cette situation limite la capacité des élèves à analyser les causes, les conséquences et les dynamiques sociales des conflits mondiaux et comme l'a souligné Philippe Perrenoud (2001) « une véritable formation historique ne peut se contenter d'un récit des faits, mais doit favoriser la pensée critique et l'analyse des sources et des contextes ». La nécessité d'une approche plus interactive et réflexive se fait donc sentir.

Parlant du cadre institutionnel, les programmes scolaires camerounais des classes de 3^e et 1^{re} incluent des modules détaillés sur les guerres mondiales dans le but de développer des compétences analytiques, critiques et civiques chez les apprenants. Le système éducatif fortement influencé par les normes internationales en sciences de l'éducation met en avant l'APC qui selon Fouda, P(2019) insiste sur l'utilisation des situations - problèmes pour l'enseignement, qui permet de mettre les élèves face à des questions complexes, réelles ou simulées, les obligeant à mobiliser des connaissances pour résoudre des problèmes historiques. Toutefois, la mise en œuvre de cette approche reste problématique. En effet, les enseignants manquent souvent de formation adéquate pour construire des situations problèmes stimulantes. De plus les ressources pédagogiques adaptées aux réalités locales sont limitées et ces lacunes

freinent l'apprentissage actif et limitent le développement des compétences historiques et civiques.

L'introduction de la problématisation destinée à redorer le blason d'une histoire scolaire perçue comme une discipline cantonnée dans la mémorisation semble bien révélatrice de l'illusion des prescriptions et de la capacité de banalisation, d'absorption dans ou par la forme scolaire de pratiques qui pourraient être fécondes. La problématisation entre en jeu dès les années 80-90 avec des intentions très précises de la part des rédacteurs des programmes. Ils ont choisi de lutter contre des dérives pédagogiques en particulier la « Juxtaposition factuelle » faite de micro-événements et le « foisonnement documentaire ». ⁴ Ainsi l'introduction des débats en histoire bouscule les images associées à la culture disciplinaire. Avec un thème comme celui de la grande guerre dont les objectifs d'études se sont beaucoup renouvelés, pour lequel les manuels ont intégré rapidement des nouveaux savoirs tels que la culture de guerre, la notion de brutalisation, le consentement et la contrainte. Le Marec et Vézier (2006) expérimentent une situation d'enseignement plus ouverte ; ils présentent un corpus de documents, organisent plusieurs étapes dans la séquence didactique (textes écrits, débat oral, reprise des arguments par l'enseignant. Alors que les textes écrits individuellement sont marqués par une grande variété d'approches, au moment du débat oral on observe chez les élèves l'absence de débats tranchés et la préférence marquée par le consensus. Il s'agit de reconstruire un accord acceptable par le groupe, un savoir construit collectivement : « cet accord est la mise en texte du savoir, que la forme scolaire exige, répertoire d'arguments validés par le débat, jugés recevables par l'enseignant. Pour Auger P (2012), l'approche par situation-problème vise une mise en activité intellectuelle des élèves par la confrontation à des questions ouvertes historiquement pertinentes. Elle invite à penser l'histoire non comme un récit figé mais comme un champ de problématisation où chaque événement peut être analysé, discuté et remis en contexte.

1.2. Justification de l'étude

D'après le dictionnaire Larousse (2011 ; P778), la justification est une activité qui consiste à montrer le bien fondé d'un argument ou d'un thème. Les motivations qui nous ont poussés au choix de ce thème sont de divers ordres :

⁴ La juxtaposition factuelle présente les faits tels qu'ils se sont déroulés, en les alignant les uns à côté des autres sans chercher à les analyser tandis que le foisonnement documentaire désigne la multiplication et la richesse des sources à disposition de l'historien. Il traduit la présence d'une abondance de documents et archives permettant de reconstruire le passé.

➤ D'entrée de jeu, les nouveaux programmes d'études des 4^e et 3^e en histoire au Cameroun (2013) se veulent porteurs de plusieurs évolutions : évolution d'une pédagogie frontale et transmissive à une pédagogie d'apprentissage basée sur l'acquisition de compétences permettant de résoudre des situations de vie : évolution d'une école coupée de la société à une école permettant de s'insérer dans le tissu socio culturel et économique et enfin l'évolution d'une évaluation des savoirs à une évaluation des compétences nécessaires à un développement durable. C'est dans ce sillage que nous inscrivons notre thème ayant pour finalité d'amener les apprenants à s'appuyer sur plusieurs situations problèmes pour résoudre les problèmes de leur environnement de vie et par ricochet de la société toute entière.

➤ Par la suite, les normes APC soulignent que c'est l'apprenant qui est au cœur du processus d'apprentissage et dont l'enseignant n'intervient que dans le cadre de la médiation ou de la régulation des apprentissages mais dans la pratique, on voit encore l'enseignant qui est plus impliqué dans les activités d'enseignement apprentissage ce qui contrarie les méthodes d'apprentissage selon l'APC qui favorisent les interactions et le développement des compétences chez ces derniers.

L'enseignement de l'histoire, en particulier des événements marquants comme les deux Guerres Mondiales, est essentiel pour développer la pensée critique des élèves. Cependant les méthodes traditionnelles d'enseignement peinent souvent à engager les élèves et à favoriser un apprentissage significatif. On parle aussi d'approche expositive, retro-transmissive ou encyclopédique. Selon Skinner(1954), elle s'ancre dans une vision behavioriste de l'apprentissage ou l'on considère que l'acquisition du savoir résulte essentiellement d'un conditionnement : la mémorisation et la répétition qui conduisent à la maîtrise des contenus. Parlant de cette méthode transmissive, toute la classe est orientée autour de l'enseignant lequel effectue de prime à bord un travail didactique pour rendre le savoir enseignable ; puis en classe un travail de transmission. L'enseignant est donc considéré comme celui qui sait et il est placé en position centrale d'émetteur ou transmetteur des connaissances. Autour de lui se situent les élèves ceux qui ne savent pas et qui constituent les réceptacles du savoir comme si l'enseignant était celui qui déverse les connaissances aux élèves qui en sont le contenant. Pour être efficace, ce modèle requiert donc des élèves attentifs relativement motivés, que ceux-ci soient déjà familiarisés avec ce mode de fonctionnement scolaire. Il est surtout important que les élèves aient des prérequis quant au sujet enseigné dans le but de capter le discours émis par l'enseignant mais en bref tous les élèves reçoivent un même contenu et au même rythme imposé par l'enseignant et dans lequel les rythmes personnels d'apprentissage des élèves ne sont pas pris en compte.

C'est un modèle qui permet d'avancer plus vite dans le travail scolaire mais qui s'effectue souvent au détriment de la compréhension et l'assimilation des élèves. Il induit d'ailleurs une certaine forme de passivité et limite l'engagement de l'élève dans les apprentissages ainsi que son esprit critique. Dans le cadre de l'enseignement des deux guerres mondiales, on observe de plus en plus un schéma qui repose sur la dictée des cours ou l'enseignant expose les causes, le déroulement et les conséquences des deux guerres ; l'élève prend les notes et les restitue lors des évaluations. L'enseignant justifie cette approche le plus souvent par le fait que le temps alloué aux leçons est très insuffisant ce qui fait que privilégier l'interaction avec les apprenants ne permettrait pas d'atteindre les objectifs du cours qui sont suivis de bout en bout par les inspecteurs pédagogiques régionaux et nationaux. Par ailleurs les enseignants justifient cette méthode à cause des classes à effectif pléthorique qui ne facilitent pas toujours la tâche en termes de développement des méthodes actives avec les apprenants. Ici le manuel devient l'unique source d'information historiques sans recours à des documents variés comme les photos, les vidéos, les témoignages ; les questions restent fermées du genre « qui a déclenché la guerre » au lieu de « pourquoi la guerre a-t-elle été perçue comme inévitable à ce moment-là ? » l'enseignement met l'accent sur les grandes dates, les figures militaires ou politiques majeures et les batailles décisives. Il s'agit d'une approche linéaire et descriptive peu propice à l'analyse critique ou à la construction du sens historique selon Audigier 1993. Les évaluations consistent principalement à vérifier la mémorisation des connaissances : définitions, chronologies, listes de causes ou conséquences et cela laisse peu de place à l'expression personnelle, à l'analyse ou à la formulation d'hypothèses.

L'enseignement magistral ne pousse pas les élèves à interroger les sources ou à croiser les points de vue. Or selon Bourdieu (1990), former un citoyen critique implique de lui apprendre à questionner le sens et l'origine des discours. Par ailleurs, la connaissance est présentée comme une vérité figée non comme une construction historiographique pourtant selon Guy Brousseau (1998), la mise en situation de conflit cognitif par la problématisation est essentielle à l'apprentissage significatif. Enfin les méthodes transmissives peuvent générer un désintérêt chez les élèves surtout dans des contextes où les guerres sont perçues comme lointaines ou abstraites et Philippe Merieu (2005) souligne que « l'élève n'apprend pas ce qui ne fait pas sens pour lui »

L'utilisation des situations problèmes représente une approche pédagogique innovante qui pourrait transformer l'apprentissage de l'histoire en rendant les élèves actifs dans leur processus d'apprentissage.

L'approche par les situations problèmes repose sur des fondements théoriques solides en sciences de l'éducation. Selon Jean Piaget (1970), le développement cognitif des élèves repose sur des situations qui les amènent à déséquilibrer leurs schémas mentaux, les incitant ainsi à chercher des solutions pour retrouver un équilibre. Cette théorie de la « rééquilibration majorante » constitue un socle essentiel pour la construction des situations problèmes.

De plus, Lev Vygotsky(1978) insiste sur l'importance de l'interaction sociale dans l'apprentissage. Les situations problèmes en favorisant des discussions et des débats autour de questions historiques permettent aux élèves de construire de nouvelles connaissances à travers des échanges avec leurs pairs et leurs enseignants. Cette perspective socioconstructiviste est cruciale pour le développement des compétences en histoire.

Le choix du thème de cette recherche repose sur la nécessité d'une transformation didactique dans l'enseignement de l'histoire. La construction des situations problèmes permet non seulement de rendre l'apprentissage plus interactif mais aussi de relier les faits historiques à des réalités contemporaines. Par exemple les tensions ethniques, les guerres civiles et les défis géopolitiques actuels peuvent être mieux compris à travers l'étude des conflits passés. De plus, l'utilisation des situations problèmes permet de développer plusieurs compétences essentielles :

Compétences analytiques : les élèves apprennent à distinguer les causes profondes et immédiates des évènements historiques, à interpréter les faits et à faire des connexions entre différentes périodes.

Compétences critiques : ils peuvent adopter un regard critique sur les sources, les récits historiques et les idéologies sous-jacentes, tout en questionnant les biais et les omissions.

Compétences civiques : en comprenant les erreurs du passé, les apprenants peuvent être mieux préparés à promouvoir la paix, la tolérance et la démocratie

La construction des situations problèmes permet de répondre à ces objectifs pédagogiques en rendant l'apprentissage plus interactif et réflexif comme l'a souligné Meirieu (1996) « l'enseignement ne doit pas se limiter à transmettre des savoirs, mais doit également développer des compétences de résolution de problèmes et de réflexion critique »

Cette recherche s'inscrit dans une dynamique de réflexion scientifique sur les approches didactiques novatrices en histoire. En combinant les théories de l'APC avec les principes de la pédagogie active, elle vise à proposer des modèles pédagogiques concrets pour améliorer la qualité de l'enseignement de l'histoire au Cameroun. De plus cette étude contribue au développement des connaissances en sciences de l'éducation, en explorant les liens entre la

construction des situations problèmes et l'acquisition de compétences transversales chez les apprenants. Les enjeux de cette étude dépassent le cadre scolaire. En effet, l'enseignement de l'histoire des deux guerres mondiales contribue à la formation des citoyens responsables, conscients des dangers du nationalisme exacerbé, du racisme et des conflits armés. Dans un contexte global marqué par des tensions géopolitiques, l'enseignement des deux guerres mondiales revêt une importance capitale pour la construction de citoyens éclairés et responsables. Comprendre les erreurs du passé est essentiel pour éviter la répétition des mêmes erreurs dans le futur. En outre, les situations problèmes permettent de relier les événements historiques à des problématiques contemporaines telles que les conflits armés, les migrations forcées ou les violations des droits humains. À travers des situations problèmes bien construites, les élèves peuvent mieux comprendre les mécanismes qui mènent aux conflits et aux ruptures sociales, tout en développant des compétences de médiation et de résolution des problèmes ; Au Cameroun, un pays marqué par des tensions internes, l'enseignement des valeurs de paix et de réconciliation à travers l'histoire peut contribuer à la construction d'un vivre-ensemble harmonieux. Cette perspective civique renforce l'importance d'une pédagogie axée sur la réflexion et la résolution de problèmes.

Enfin, l'un des objectifs pratiques de cette étude est de proposer des modèles pédagogiques concrets pour la construction et l'utilisation des situations problèmes dans l'enseignement de l'histoire au Cameroun. Ces modèles peuvent servir de guide aux enseignants en leur offrant des outils et des ressources pour améliorer leurs pratiques pédagogiques. De plus, cette étude vise à sensibiliser les décideurs éducatifs aux besoins de formation continue des enseignants en matière de didactique de l'histoire. Une meilleure formation permettrait de généraliser l'utilisation des situations problèmes et d'améliorer la qualité de l'enseignement dans les classes de 3^e et de 1^{er}.

1.3. Problème de recherche

Malgré l'importance de l'enseignement de l'histoire, de nombreux enseignants continuent de privilégier des méthodes traditionnelles qui ne stimulent pas l'engagement des élèves, ni leur capacité à développer des compétences critiques. Henri Moniot (2014) l'a fait remarquer en montrant que bon nombre d'élèves en classe d'histoire sont incapables d'analyser, raisonner ou faire montre de créativité face à un sujet quelconque. Leur incapacité à analyser signifie que les élèves ont du mal à aller au-delà de la simple description des faits pour en extraire des significations profondes. En outre leur incapacité à raisonner s'explique par leurs

difficultés à formuler des jugements critiques et à tirer des conclusions. En conséquence l'enseignement de l'histoire des deux guerres mondiales a toujours été un exercice de routine et de répétition des faits historiques destinés à la mémorisation et à l'évaluation. Plusieurs apprenants ont toujours appréhendé de tels cours sur les guerres comme des matières à valider afin de passer en classe supérieure ce qui fait qu'on observe de plus en plus un manque d'engouement de la part des apprenants surtout redoublants qui estiment qu'il n'y a rien de nouveau à apprendre parce que selon eux c'est une routine régulière par l'enseignant. Certains apprenants ont déjà le chronogramme du déroulement de la leçon ce qui marque leur désintérêt à faire le cours en arguant qu'ils vont recopier bien après tout simplement parce que pour eux l'histoire des guerres mondiales les aide juste à préparer les examens certificatifs et rien de plus. Face à ce qu'on peut qualifier d'une « naïveté intellectuelle » de la part des apprenants, il faut mettre aussi cela à l'actif des enseignants qui ont fait de ces cours des moments d'expositions des savoirs liés aux deux guerres tout en disant aux apprenants qu'il n'y a rien de nouveau sous le soleil. S'il est vrai que les faits en histoire sont intransigeants et ne doivent pas faire l'objet d'une altération quelconque, il est d'autant plus vrai qu'à l'ère de l'APC, la construction des situations problèmes doit pouvoir planter un décor qui vient mettre en déroute cette méthode magistrale qui frise la routine dans les esprits des apprenants. L'histoire des deux guerres mondiales doit aller au-delà d'un récital d'évènements bien agencés pour en arriver à développer des compétences en résolutions des conflits dans un environnement scolaire marqué de plus en plus par la violence sous toutes ses formes. L'histoire des guerres mondiales doit donc placer l'apprenant au cœur de « la diplomatie pacifique de résolution des conflits » en exploitant les documents différents. Christian Laville (1996) insiste sur l'idée que l'enseignement de l'histoire ne doit pas seulement transmettre des connaissances factuelles, mais doit permettre à l'élève de construire du sens, développer une pensée historique et acquérir des compétences spécifiques comme le questionnement historique, l'analyse critique des sources et la construction d'un raisonnement argumenté. Selon Laville(1996), l'enseignement de l'histoire des deux guerres mondiales doit s'appuyer sur des situations problèmes pour susciter une démarche d'enquête chez l'élève ce qui correspond à une pédagogie active. Cette posture transforme l'élève en « apprenti historien » capable de mobiliser des compétences pour interroger le passé, croiser des sources, interpréter et juger de manière raisonnée. L'enseignement de l'histoire doit s'appuyer sur la coconstruction progressive à partir des problèmes historiques significatifs et à Laville (1996 P12) de déclarer que : « l'élève doit apprendre à penser historiquement, à poser des questions, à formuler des hypothèses, à confronter des sources, à construire une interprétation. C'est par cette démarche qu'il développe

des compétences intellectuelles durables et significatives ». Le problème de recherche qui ressort est celui de l'inefficacité des situations-problèmes dans le développement des compétences des apprenants en classe d'histoire.

1.3.1. Question de recherche :

La principale question de recherche qui guidera cette étude est la suivante : « comment la construction de situations problèmes dans l'enseignement de l'histoire des deux guerres mondiales peut-elle contribuer au développement des compétences chez les élèves de 3^e et 1^{ere} ? »

1.3.1. Questions secondaires :

- 1) Quelles étapes concrètes un enseignant doit-il suivre pour construire une situation-problème adaptée à l'enseignement des deux guerres mondiales ?
- 2) En quoi la mise en œuvre des situations-problèmes favorise-t-elle le développement des compétences chez les apprenants ?
- 3) Quels obstacles les enseignants rencontrent-ils dans la construction et l'utilisation des situations-problèmes ?

1.4. Objectifs

Les objectifs de cette étude sont les suivants :

Objectif général : analyser l'impact de la construction des situations problèmes sur le développement des compétences chez les élèves de 3^e et 1^{ere} dans l'enseignement de l'histoire des deux guerres mondiales.

Objectif spécifique 1 : Décrire les étapes concrètes que l'enseignant suit pour construire une situation-problème adaptée à l'enseignement des deux guerres mondiales

Objectif spécifique 2 : Evaluer l'impact des situations-problèmes sur le développement des compétences chez les apprenants.

Objectifs spécifique 3 : examiner les défis rencontrés par les enseignants lors de la mise en œuvre de ces situations

1.4 Hypothèses de recherche

Selon G Mace et F. Pety (2000, P123), l'hypothèse se présente comme une réponse anticipée à une question spécifique de la recherche, un résultat à la formulation du problème et le point de départ de toute vérification. Dès lors une hypothèse principale et des

hypothèses secondaires ont été formulées pour donner une orientation à ce travail de recherche.

1.4.1. Hypothèse principale

La construction des situations-problèmes dans l'enseignement de l'histoire des deux guerres mondiales contribue au développement des compétences chez les apprenants en les engageant dans un processus d'analyse, de réflexion critique et de résolution de problèmes historiques.

1.4.2. Hypothèses secondaires

- 1) Le respect des étapes de construction d'une situation-problème telles que l'identification du problème, la formulation des questions et le choix des documents favorise un déroulement logique et progressif de l'apprentissage engageant les élèves dans un processus de recherche et de réflexion.
- 2) La mise en œuvre régulière de situations-problèmes engage les élèves dans un processus actif d'apprentissage qui contribue simultanément au développement des compétences disciplinaires et transversales.
- 3) Les obstacles rencontrés par les enseignants lors de la mise en œuvre des situations-problèmes résident dans le temps alloué aux activités d'enseignement-apprentissage et aux effectifs pléthoriques dans les salles de classe au lycée.

1.5. Intérêts de l'étude

Cette étude portant sur « la construction des situations problèmes dans l'enseignement apprentissage de l'histoire des deux guerres mondiales et développement des compétences chez les apprenants : cas des élèves de 3^e et de 1^{er}e de quelques établissements de Yaoundé 2 » présente plusieurs intérêts et implications sur différents plans.

1.5.1. Intérêt didactique

- Amélioration de l'enseignement de l'histoire : l'intégration des situations problèmes dans l'enseignement de l'histoire permet d'enrichir les pratiques pédagogiques en offrant des approches novatrices ; cette étude permettra d'identifier les meilleures pratiques pour la construction des situations problèmes qui favorisent l'engagement des élèves, et ainsi de répondre à la nécessité d'une approche plus dynamique et interactive dans l'enseignement

- Développement des compétences analytiques : en mettant l'accent sur l'analyse des événements historiques à travers des situations problèmes, cette recherche peut contribuer à

former des élèves capables de développer des compétences critiques et analytiques car ils apprendront à évaluer des sources, à interpréter des faits historiques et à formuler des arguments éclairés, compétences essentielles dans le monde contemporain

1.5.2. Intérêt pédagogique

- Engagement des élèves : cette étude vise à examiner comment les situations problèmes peuvent augmenter l'engagement des élèves dans leur apprentissage. En se basant sur des scénarios réels et pertinents, les élèves sont plus susceptibles de s'investir activement dans leur apprentissage, ce qui peut améliorer leur motivation et leur intérêt pour l'histoire.

- Favoriser la collaboration : l'approche par situations problèmes encourage le travail collaboratif, ce qui renforce les compétences interpersonnelles des élèves. Les discussions en groupe et le partage d'idées permettent de développer des compétences de communication essentielles renforçant ainsi l'apprentissage social et collectif.

- Développement de l'autonomie : en proposant des situations problèmes, cette recherche favorise l'autonomie des élèves dans leur apprentissage. En effet, ils apprennent à prendre des initiatives, à rechercher des informations et à travailler de manière indépendante des compétences qui leur seront utiles tout au long de leur parcours éducatif et professionnel.

1.5.3. Intérêt pour les enseignants

Les résultats de cette étude fourniront aux enseignants des outils et des ressources pratiques pour concevoir et mettre en œuvre des situations problèmes dans leurs classes ; cela peut également les encourager à expérimenter de nouvelles approches pédagogiques et à diversifier leurs méthodes d'enseignement. Par ailleurs, l'étude peut aussi mettre en lumière les besoins de formation des enseignants concernant la mise en œuvre des situations problèmes ; elle peut contribuer à la conception de programmes de formation continue qui aident les enseignants à développer des compétences spécifiques liées à l'utilisation de ces méthodes.

1.5.4. Intérêt socio-culturel

En utilisant les deux guerres mondiales comme contexte d'étude, cette recherche permet de sensibiliser les élèves à des événements historiques majeurs qui ont façonné le monde moderne. Comprendre ces événements à travers des situations problèmes peut les aider à développer un sens critique et une conscience historique renforçant ainsi leur identité citoyenne. De plus, l'étude des guerres mondiales implique de comprendre des points de vue diversifiés y compris ceux des différentes nations et des populations affectées par ces conflits. En abordant ces questions à travers les situations problèmes, les élèves pourront être amenés à explorer des perspectives variées, favorisant ainsi l'empathie et la tolérance.

1.6. Délimitation de l'étude

1.6.1. Délimitation thématique

Notre étude portant sur « la construction des situations problèmes dans l'enseignement apprentissage de l'histoire des deux guerres mondiales et développement des compétences chez les apprenants : cas des élèves de 3^e et de 1^{ere} de quelques établissements de Yaoundé 2 » s'inscrit dans le champ de recherche de la didactique des disciplines qui s'intéresse selon Chevallard (1991) à l'étude des contenus à enseigner (savoirs scolaires), de leur organisation et de leur transmission dans un contexte donné. Elle s'intéresse aux interactions entre l'enseignant, l'élève et le savoir dans une discipline spécifique. Plus spécifiquement, ce sujet s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'histoire qui selon Laville (1996) étudie les conditions d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire, les finalités de cet enseignement ainsi que les processus de construction des savoirs historiques en contexte scolaire. Notre étude se situe à la fois sur l'axe épistémologique dans la mesure où elle s'intéresse aux savoirs relatifs à l'histoire des deux guerres mondiales et sur l'axe praxéologique parce qu'elle met un accent sur les stratégies ou dispositifs didactiques mis en œuvre en situation de classe par les enseignants et la manière dont les élèves peuvent faire usage de ces connaissances.

1.6.2. Délimitation théorique

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

LA Théorie de l'apprentissage par problèmes (APP)

Elle propose que les élèves apprennent mieux lorsqu'ils sont placés face à des situations authentiques qui nécessitent réflexion, analyse et résolution de problèmes. Appliquée à l'enseignement de l'histoire des deux guerres mondiales, cette théorie offre un cadre efficace pour concevoir des situations problèmes permettant aux élèves de comprendre les événements historiques de manière active. Par exemple au lieu d'étudier passivement les faits, les élèves sont confrontés à des questions complexes : pourquoi la première guerre mondiale a-t-elle éclaté ? Quelles ont été les causes sous-jacentes de la deuxième guerre mondiale ? Ces problématiques poussent les élèves à analyser des faits, interpréter des sources et développer des compétences en résolution des problèmes historiques.

La théorie socioconstructiviste de Vygotsky (1934)

Le socioconstructivisme de Lev Vygotsky vient compléter l'APP en soulignant l'importance des interactions sociales dans l'apprentissage. Selon Vygotsky, les connaissances

sont construites collectivement par le biais de l'interaction entre les élèves, leurs pairs et leurs enseignants. Le concept clé ici est la zone proximale de développement (ZPD) qui représente l'écart entre ce qu'un élève peut accomplir seul et ce qu'il peut accomplir avec de l'aide. Dans le cadre de l'enseignement des guerres mondiales à travers des situations problèmes, les élèves peuvent collaborer pour analyser des événements historiques ou interpréter des documents d'époque. L'enseignant joue alors un rôle d'accompagnement en offrant des pistes de réflexion, des questions et des indices tout en laissant une large place à l'autonomie des élèves. Cette approche permet de renforcer des compétences de communication, d'argumentation et de collaboration.

La théorie de la « cognition située » de Lave et Wenger (1991)

La « cognition située » postule que l'apprentissage est ancré dans le contexte où il se produit. Cela signifie que pour que les élèves développent de véritables compétences en histoire, ils doivent être immergés dans des contextes historiques authentiques. Les situations problèmes sont particulièrement adaptées à cette théorie car elles simulent des événements réels et plongent les élèves dans le monde historique. En analysant des conflits tels que la première guerre mondiale, les élèves ne se contentent pas de mémoriser des dates et des faits ; ils sont amenés à se mettre dans la peau des décideurs, à réfléchir aux dilemmes moraux et politiques et à prendre des décisions comme si elles avaient des conséquences réelles. Cela renforce non seulement leur compréhension historique mais aussi des compétences comme la prise de décision, la résolution de problèmes complexes et la pensée critique.

L'école des Annales de Marc Bloch et Lucien Febvre.

En 1929, Marc Bloch et Lucien Febvre fondent la revue Annales d'histoire économique et sociale. Cette école rompt avec l'histoire événementielle centrée sur les dates, les rois, les batailles dominante à l'époque, pour promouvoir une histoire-problème : une histoire qui interroge, qui met en relation, qui cherche à comprendre le sens des faits. Les Annales prônent l'interdisciplinarité et elles ouvrent la voie à une histoire plus scientifique, centrée sur les structures, les mentalités, les sociétés sur le long terme. Lucien Febvre insistait sur le fait que l'histoire ne doit pas être récit, mais questionnement. Pour lui, l'historien doit poser des problèmes au passé plutôt que d'attendre que le passé parle de lui-même. Il appelle à faire de l'histoire une science du problème : partir de questions précises pour analyser les faits. Ainsi, l'histoire-problème des Annales fournit une légitimation théorique très forte à la construction des situations-problèmes en Didactique de l'histoire : on ne transmet plus des faits figés, on pousse les élèves à se confronter à des questions, des contradictions, des explications multiples.

1.6.3. Délimitation spatiale

Cette étude se concentrera sur les élèves de 3^e et 1^{ere} dans quelques établissements scolaires de l'arrondissement de Yaoundé 2 et se limitera à l'enseignement de l'histoire des deux guerres mondiales. Elle n'inclura pas d'autres niveaux scolaires ou d'autres matières afin de garantir une analyse approfondie et ciblée des situations problèmes dans ce contexte spécifique. Les données seront collectées à travers des questionnaires administrés aux élèves et aux enseignants, ainsi que des entretiens semi-directifs pour enrichir la compréhension des perceptions et des pratiques pédagogiques.

CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE

Dans ce chapitre, nous définissons les concepts clés sur lesquels repose cette étude. Nous procéderons également à une revue de la littérature afin de positionner notre recherche par rapport aux travaux antérieurs et enfin nous allons déterminer les variables de l'étude en construisant un tableau synoptique.

2.1. Définition des concepts

Jean Pierre Astolfi (1993) définit « concept » comme une représentation mentale générale et abstraite qui permet de classer, d'organiser et de structurer les connaissances. Il est au cœur des processus de compréhension d'apprentissage et de transfert ». À cet effet, nous allons expliquer de manière claire chaque concept lié à cette étude.

2.2. La construction des situations- problèmes

2.2.1. La construction

Selon le dictionnaire le petit Robert (2003), la construction est l'art de construire, de faire passer quelque chose de l'état de projet à celui de réalité organisée ; résultat de cette action. Dans le champ des sciences de l'éducation, le terme construction renvoie selon Piaget (1970) au processus actif par lequel un apprenant élabore progressivement un savoir, une compétence ou une compréhension nouvelle à partir de situations d'apprentissage, de questionnements, d'interactions et de médiations pédagogiques. Construire un savoir c'est donc passer d'une connaissance initiale, souvent intuitive ou partielle, à une connaissance structurée, stabilisée et mobilisable dans différents contextes. Cette approche s'inscrit dans une perspective constructiviste où l'élève n'est pas un simple récepteur d'informations mais un acteur qui participe activement à la construction de ses apprentissages, notamment à travers des dispositifs comme les situations problèmes. Piaget dit à cet effet que « le savoir n'est pas une copie de la réalité, il est une construction de l'esprit humain en interaction avec le réel »

2.2.2. Situations problèmes

Du problème à la situation-problème : Le concept de situation-problème est un concept récent, il fait suite à l'évolution du concept de problème. Nous avons déjà vu que les problèmes *classiques* correspondaient le plus souvent à une démarche consistant à l'application d'une règle ou d'un théorème. Ils concernent uniquement la mise en œuvre ou la restitution de savoirs précédemment acquis. Selon Michel Fabre, philosophe français, affirme qu'alors « le problème n'est pas un moyen de construire la connaissance ; c'est la connaissance qui est un moyen de

résoudre le problème » En bref, il illustre ici le fait que les problèmes ne sont qu'un moyen de réinvestir les connaissances que nous avons déjà en mémoire.

La situation-problème est également à distinguer des problèmes ouverts, qui placent les apprenants dans une situation plus ouverte que les problèmes « classiques », ils demandent une réflexion plus approfondie voire parfois la création d'une méthode inventive de résolution. Ils peuvent être résolus de différentes façons, plusieurs chemins mènent aux solutions possibles.

Dans une situation-problème l'élève est confronté, en plus de la démarche scientifique, à un obstacle qu'il doit dépasser, et l'objectif principal vise à la construction de connaissances inédites pour l'élève. Il faut cependant aller plus loin : face à un problème ouvert, l'élève peut ne trouver aucun intérêt cognitif dans cet exercice. Il manque très souvent une certaine prise de sens qui sera amenée par la situation-problème.

En 1792, Jean Jacques ROUSSEAU définissait dans son ouvrage *Émile, ou de l'éducation*, « on n'apprend bien que de ce qui répond aux questions que l'on se pose ». Il définit ainsi très bien le concept que doit représenter une situation-problème. La *Revue Française de Pédagogie* donne une définition de la situation-problème comme une : « situation d'apprentissage où une énigme proposée à l'élève (et qui) ne peut être dénouée que s'il remanie une représentation précisément identifiée ou s'il acquiert une compétence qui lui fait défaut, c'est à dire qu'il surmonte un obstacle. C'est en vue de ce progrès que la situation est bâtie.

Le chercheur et professeur en sciences de l'éducation Philippe MEIRIEU a généralisé ce concept de situation-problème dans un ouvrage intitulé « *Apprendre... Oui, Mais comment ?* ». La première édition de cet ouvrage ne contient pas ce concept de situation-problème, il faut attendre la réédition parue en 1990 pour voir apparaître le phénomène dans une annexe qui propose un « Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème » dans laquelle il expose la structure que doit suivre une situation-problème :

Il est proposé aux élèves de suivre une tâche (...) cette tâche ne peut être menée à bien que si l'on surmonte un obstacle qui constitue le véritable objectif d'acquisition du formateur. Grâce à l'existence d'un système de contraintes, le sujet ne peut mener à bien le projet sans affronter l'obstacle. Grâce à l'existence d'un système de ressources (le papier et le crayon, le dictionnaire), le sujet peut surmonter l'obstacle.

La situation est conçue pour surmonter une représentation fautive qui fait obstacle à l'acquisition d'un savoir. La situation-problème est structurée en fonction de l'objectif à atteindre ou de l'obstacle à surmonter. Le deuxième pôle est pédagogique : il est centré sur la

relation maître-élève, les situations sont plus ouvertes, elles interpellent les représentations initiales des apprenants afin de les mettre en mouvement.

Les fondements du concept de la situation-problème viennent des théories émises par la psychologie cognitive, trois grands auteurs se sont distingués dans ce domaine : Jean PIAGET, Lev VYGOTSKI et Henri WALLON. Ces philosophes s'intéressent aux stratégies mentales mises en place par les individus. Ce courant psychologique considère qu'apprendre c'est comprendre. Les connaissances sont acquises selon un processus de résolution de problèmes qui suscite un questionnement. Jean PIAGET a déterminé deux concepts auxquels s'est rajouté un troisième établi par VYGOTSKI et WALLON :

- La représentation mentale : il s'agit d'une construction intellectuelle momentanée qui donne sens à une situation en utilisant pour cela les connaissances stockées en mémoire par l'individu.
- Le conflit cognitif : un déséquilibre cognitif est créé, dû à la perception d'une différence entre ce que l'on croit savoir et ce que l'on constate. D'après PIAGET, l'individu ne sera motivé que s'il constate un déséquilibre.
- Conflit sociocognitif : développé par VYGOTSKI et WALLON, il prévoit qu'il naît de la confrontation d'une interprétation d'un phénomène avec celle d'une personne qui a observé le phénomène mais qui le comprend différemment. Il s'agit en fait d'une divergence de points de vue. Le fait d'exprimer son point de vue personnel ou bien de réfuter les arguments d'un autre tiers font évoluer les représentations.

D'après ces travaux, Philippe MEIRIEU a étudié les conditions d'efficacité du travail en groupe et a par cette occasion repris la notion de conflit sociocognitif. Voici ce qu'il en a tiré :

Son efficacité est liée à l'importance du décalage entre un stade donné du développement cognitif et l'élément nouveau qui vient opérer un réajustement en exigeant du sujet la réorganisation de ses connaissances. (Le conflit est plus constructif) quand il met en jeu des personnes qui ont des appréhensions différentes de la même réalité mais qui, de plus, sont capable de se comprendre, c'est à dire disposent d'un matériau commun quant aux structures cognitives et outils linguistiques.

Des ajouts sont venus compléter ces trois concepts essentiels à l'efficacité d'une situation problème, parmi lesquels :

- Le contrat didactique : Il s'agit d'un contrat implicite passé entre l'enseignant et son élève, il garantit entre autres que les échanges dans la classe se passent sans difficultés. Pour recueillir les situations initiales d'un élève il faut que celui-ci puisse se

sentir en confiance afin de dévoiler ses connaissances, le contrat didactique participe de ce climat de confiance.

- La Zone Proximale de Développement : Développée par le psychologue biélorusse Lev VYGOSTKI, elle détermine ce qui conditionne les perspectives de développement d'un apprenant : la marge de développement dont un individu dispose lors d'un apprentissage sous l'aile de l'adulte. L'enfant peut ainsi résoudre un problème d'un un niveau – ou stade, comme le définit VYGOTSKI – supérieur à l'aide d'un adulte qui joue le rôle d'un médiateur. : « ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain ». En somme, l'efficacité dans l'apprentissage consisterait à anticiper le développement dans les limites de la ZPD, l'objectif et l'obstacle déterminés dans la situation-problème doivent correspondre à ce qui est susceptible d'être réussi, conduisant par la même occasion à un progrès intellectuel.

Selon Meirieu (2019), une situation problème est une tâche concrète adaptée aux élèves pour qu'ils apprennent quelque chose ; c'est un moyen d'apprentissage et non le résultat ; c'est une stratégie d'enseignement qui favorise l'engagement des élèves. C'est une tâche globale : elle est complète parce qu'elle a un contexte des données initiales et qu'elle a un but. Elle requiert plus d'une action, plus d'une procédure ou plus d'une opération à faire. Elle pourrait être décomposée en plusieurs parties ou éléments. La situation problème est aussi complexe parce qu'elle fait appel à plusieurs connaissances installant donc un conflit cognitif ou la solution n'est pas toujours appréciée de la même façon par les apprenants. Elle est donc très structurée sur le plan didactique puisqu'elle est créée en fonction d'un apprentissage précis. En clair la situation problème selon Meirieu est une tâche concrète à accomplir qui suppose que les élèves franchissent un certain nombre d'obstacles incontournables pour y arriver. Elle fait partie des outils d'une pédagogie fondée sur l'auto construction des savoirs.

En somme, nous pouvons donc dire que la situation-problème est une situation d'apprentissage construite de manière intentionnelle, qui place l'élève face à une difficulté ou une question nécessitant une recherche active de solutions. Elle n'offre pas de réponses immédiates, mais amène l'apprenant à mobiliser, confronter et organiser ses savoirs antérieurs pour construire de nouvelles connaissances.

2.2.3. Enseignement-apprentissage

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

Le Petit Robert de la langue française (2023) définit apprentissage comme « l'action d'apprendre, d'acquérir une connaissance, un savoir-faire par l'étude, l'expérience ou la pratique ». Alors que pour Philippe Meirieu (1998), « l'apprentissage est le processus par lequel un sujet construit, s'approprie et réorganise des savoirs, des savoirs faire ou des attitudes à travers des interactions avec son environnement ». Il souligne que l'apprentissage est un processus actif de construction et non une simple réception passive et met également l'accent

sur les interactions comme facteur clé. De son côté, Albert Bandura (1977), dans sa théorie de l'apprentissage social, considère que « l'apprentissage est un changement relativement permanent dans le comportement qui résulte de l'expérience ». Il met en lumière le rôle de l'observation, de l'imitation et des interactions sociales dans l'acquisition des comportements et des compétences. Ces définitions permettent de comprendre que l'apprentissage est un phénomène complexe, multidimensionnel et dynamique qui dépasse la simple mémorisation. Il est au cœur de toute démarche éducative, en particulier dans l'enseignement de l'histoire où l'élève doit non seulement acquérir des connaissances factuelles, mais également développer des compétences d'analyse, de contextualisation, de problématisation et de jugement critique.

Parlant donc de l'enseignement apprentissage, Jean Houssaye (1993) s'appuie sur le triangle didactique qui met en relation trois pôles : l'enseignant, l'élève et le savoir. Pour lui l'enseignement apprentissage résulte des interactions entre ces trois pôles car enseigner et apprendre sont deux faces d'un même processus ; l'apprentissage n'est pas uniquement le fruit d'un bon enseignement ; il dépend aussi de la manière dont l'élève s'engage dans la situation. Meirieu (2005) insiste sur le rôle de la médiation pédagogique car pour lui, l'enseignement apprentissage implique un travail sur les dispositifs, les situations et les démarches favorables à la construction des connaissances. Enfin pour Marcel POSTIC (1992), « l'enseignement-apprentissage est un processus par lequel un sujet apprend grâce à l'intervention d'un autre qui organise les conditions de cet apprentissage ». Il insiste ainsi sur la relation pédagogique et l'importance du climat socio affectif dans la réussite de ce processus.

2.2.4. L'histoire des deux guerres mondiales

Pour mieux étayer la compréhension de l'histoire des deux guerres mondiales, il est important de s'intéresser d'abord à la définition du mot histoire. En effet, le petit Robert (2007) définit l'histoire en tant que connaissance et récit des événements du passé, des faits relatifs à l'évolution de l'humanité (d'un groupe social, d'une activité humaine) qui sont dignes ou jugés dignes de mémoire. De nombreux historiens ont également donné une définition au concept histoire à l'instar de Fernand Braudel (1969) qui affirme que : « l'histoire est la science qui étudie les sociétés humaines dans leur durée ». Et Marc Bloch (1949) d'ajouter que « l'histoire est la science des hommes dans le temps ». Il insiste sur le fait que l'histoire ne se limite pas à une simple chronologie des événements, mais qu'elle cherche à comprendre les actions humaines dans leur contexte temporel.

L'enseignement de l'histoire des deux guerres mondiales revient généralement à utiliser diverses méthodes actives à l'instar de l'analyse des documents pour ressortir les origines, le

déroulement, les caractères nouveaux et les conséquences de ces deux importants conflits planétaires. Comme le souligne Pierre Renouvin, un historien spécialiste des relations internationales, ces deux conflits à savoir la première guerre mondiale (1914-1918) et la deuxième guerre mondiale (1939-1945) doivent être compris comme des ruptures et des continuités dans le développement des sociétés modernes car pour lui : « ce ne sont pas seulement des conflits militaires, mais des guerres totales, mobilisant la société entière ».

Pour mieux comprendre la profondeur de ces conflits, il est important de plonger dans le film écrit du déroulement distinct de ces guerres, l'objectif étant de préparer l'apprenant à tirer lui-même des leçons sur les conflits et de développer de ce fait différentes compétences en matière de résolution des conflits en s'inspirant de ces deux conflits mondiaux dont le schéma de leur épopée sombre est presque identique.

2.2.5. Développement des compétences

- Développement

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

- Compétences

Selon le petit Larousse (2023), la compétence est la capacité reconnue dans un domaine fondée sur des connaissances et une expérience. C'est aussi l'ensemble des connaissances, savoirs faire d'expériences et de comportement mobilisables dans un contexte professionnel.

Dans le domaine des sciences de l'éducation, Perrenoud (1997) définit compétence comme « la capacité à mobiliser un ensemble de ressources (savoirs, savoirs faire, savoirs être pour résoudre une situation complexe ». Pour cet auteur, il ne s'agit pas seulement de posséder des connaissances, mais de savoir les utiliser de manière pertinente dans des situations variées.

Jacques Tardif (2006) définit la compétence comme un savoir-agir fonder sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources. Il met l'accent sur le savoir-agir et la finalité de la compétence dans des contextes concrets ; il différencie

compétence et simple acquisition de connaissances : c'est l'intégration des ressources dans une performance pertinente qui importe.

Pour Guy Le Boterf (2010), « la compétence c'est savoir agir de manière pertinente dans un contexte particulier, en mobilisant des ressources diverses ». Il développe une vision pragmatique de la compétence en parlant d'un agir compétent dans des situations professionnelles. Ce qui suppose une autonomie, un jugement et une capacité d'adaptation.

Enfin selon Michel Develay (1996), « une compétence est la capacité de maîtriser des situations complexes, nouvelles, imprévisibles à travers la mobilisation des ressources personnelles et sociales. Pour Develay, la compétence va au-delà de la répétition des schémas appris ; elle suppose l'ingéniosité, la créativité et une capacité à transférer d'acquis dans des contextes différents et cela rejoint une logique d'apprentissage par problèmes ou par projets.

- Le développement des compétences

Sur la base des définitions précédentes, le développement des compétences est un processus continu ou évolutif par lequel un apprenant enrichit, diversifie et affine sa capacité à mobiliser des ressources variées en vue d'agir de façon autonome, efficace et pertinente dans des situations complexes et évolutives. Il place ainsi l'apprenant au cœur même de l'apprentissage qui lui donnera des outils pour résoudre les problèmes de la société. L'apprenant sort de la routine de la mémorisation pour avoir les points à l'évaluation en devenant autonome et prenant en charge consciemment ses apprentissages tout en exerçant sa liberté dans un cadre éducatif et éthique. Meirieu (1996) défend la conception de l'autonomie, car : « l'autonomie ne se décrète pas, elle se construit. Elle ne consiste pas à faire ce que l'on veut, mais à vouloir ce que l'on fait ».

2.2.6. Les apprenants

Philippe Meirieu (1991) perçoit l'apprenant comme « celui que l'on place en situation d'apprendre par lui-même, en s'appropriant des savoirs à travers une démarche active, réflexive et accompagnée ». L'apprenant est ici perçu comme un acteur de sa propre formation ; il est soumis aux situations problèmes complexes et s'appuie sur un ensemble de documents pour résoudre les problèmes qui sont liés à son environnement immédiat ou même à l'échelle sociétale.

Pour Philippe Carré (2005) : « l'apprenant est un sujet en formation, engagé dans une démarche d'apprentissage formelle ou informelle caractérisée par une intention d'apprendre, une motivation et une autonomie plus ou moins grande ». Carré met l'accent sur le rôle actif et

volontaire de l'apprenant qui est vu comme un pilier moteur dans la construction de son savoir avec des objectifs et des choix propres.

2.3. Revue de littérature

La revue de littérature est une étape cruciale dans le processus de recherche. En effet, elle consiste à examiner de manière approfondie et critique les travaux existants sur un sujet spécifique ; elle vise en général à identifier les lacunes dans la recherche existante, à mettre en évidence les tendances et les divergences dans les résultats et à fournir un contexte théorique pour la nouvelle étude. Notre revue de littérature est axée sur la construction des situations problèmes en histoire et sur le développement des compétences chez les apprenants.

2.3.1. La construction des situations problèmes

Pierre Nora (1984) a largement travaillé sur la notion de « lieu de mémoire », un concept qui met en évidence l'importance des événements et des symboles historiques dans la construction de la mémoire collective. Cette approche peut enrichir la réflexion sur la manière dont les événements comme les guerres mondiales sont mémorisés dans les programmes scolaires ; elle permet aussi de penser la construction des situations problèmes en lien avec la mémoire collective. Cependant la perspective de Nora est surtout centrée sur la mémoire collective et culturelle. Elle n'aborde pas directement la question pédagogique de l'enseignement par situations problèmes ou le développement des compétences chez les élèves. Son cadre théorique ne propose pas une méthodologie d'enseignement concrète pour ces aspects.

Philippe Meirieu (2001) et la « pédagogie : le devoir de résister » a proposé une approche pédagogique axée sur l'autonomie de l'apprenant à travers des méthodes actives comme l'apprentissage par problèmes. Son travail montre comment les situations problèmes peuvent encourager les élèves à se poser des questions, à résoudre des problèmes et à développer leur autonomie des compétences transversales particulièrement utiles dans l'étude des guerres mondiales. Cependant, ses travaux restent parfois généraux et ne sont pas spécifiquement orientés vers l'enseignement de l'histoire ; l'application directe de ses idées aux contextes historiques notamment, celui des deux guerres mondiales peut nécessiter une adaptation.

Habermas, J (1987) dans « théorie de l'agir communicationnel » met l'accent sur l'importance du dialogue et de la communication dans la construction du savoir. Cette approche est intéressante dans le cadre des situations problèmes car elle montre comment le débat et l'argumentation peuvent développer la pensée critique et les compétences de communication chez les élèves dans le cadre d'une discussion historique. Cependant, Habermas ne traite pas

spécifiquement de la didactique de l'histoire. Sa théorie se concentre davantage sur la communication que sur la spécificité des compétences historiques. Son cadre conceptuel est utile mais demande à être traduit dans des pratiques concrètes adaptées à l'enseignement du secondaire.

Michel Develay (1992) et « les situations problèmes en pédagogie » a travaillé sur la notion de situations problèmes en pédagogie mettant l'accent sur la mise en place des contextes qui confrontent l'élève à des situations complexes et simulent l'apprentissage. Son approche est pertinente : il montre comment les situations problèmes favorisent l'implication active des élèves et le développement des compétences transversales comme l'esprit critique. Il n'explore cependant pas en profondeur les spécificités de l'enseignement de l'histoire, ni la façon dont les guerres mondiales peuvent être abordées dans ce cadre. Il manque d'exemples concrets en histoire.

Jacques Tardif (2006) a travaillé sur « l'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement ». Il définit les compétences comme une combinaison de connaissances, de savoir-faire et d'attitudes mobilisables dans des situations variés. L'accent mis par Tardif sur le développement des compétences est crucial pour analyser comment l'enseignement de l'histoire des deux guerres mondiales peut aider les élèves à acquérir non seulement des connaissances historiques, mais aussi des compétences analytiques et critiques. Cependant Tardif ne propose pas spécifiquement de modèle d'enseignement pour l'histoire. De plus ses travaux manquent d'un cadre clair pour les situations problèmes dans le contexte spécifique de l'histoire des deux guerres mondiales.

Denis Simard et l'enseignement de l'histoire (2007) a exploré les approches pédagogiques en lien avec l'enseignement de l'histoire, en mettant l'accent sur les méthodes actives qui engagent les élèves dans une réflexion critique sur les faits historiques. Il apporte une réflexion pertinente sur la manière dont l'enseignement de l'histoire peut dépasser la simple mémorisation des faits pour amener les élèves à analyser et interpréter les événements historiques. Mais Simard se concentre principalement sur l'analyse critique des faits historiques et n'approfondit pas la construction des situations problèmes spécifiques aux deux guerres mondiales. Son travail peut être complété par des approches plus spécialisées sur l'apprentissage par situations problèmes.

Jean Pierre Astolfi (1997) montre que l'erreur n'est pas un simple échec, mais un indicateur précieux qui révèle comment l'élève construit son raisonnement. Lorsqu'on utilise la situation- problème, c'est justement pour provoquer un décalage, un conflit cognitif qui pousse l'apprenant à revisiter ses idées préconçues. Cela permet d'aller au-delà d'une simple

mémorisation en incitant à réfléchir, à douter, à chercher. Dans le cadre de l'histoire des deux guerres mondiales, cela signifie proposer des questions qui déstabilisent les explications faciles, obligeant les élèves à explorer différentes causes et perspectives. L'ouvrage de Astolfi éclaire sur la nécessité de concevoir des activités qui créent la dissonance cognitive par exemple proposer aux élèves deux témoignages contradictoires sur une bataille ou sur les causes de la guerre les obligerait à réfléchir, à comparer et à se questionner et c'est là que le conflit cognitif joue pleinement son rôle.

Bruno Robbes (2010) insiste sur la nécessité d'une autorité bien comprise qui crée un cadre sécurisant pour que les élèves puissent expérimenter et chercher par eux-mêmes dans une situation-problème. L'autorité n'est pas synonyme de contrôle strict, mais d'une légitimité qui permet à l'enseignant d'accompagner les tâtonnements sans imposer de réponses. Cela évite le chaos tout en laissant une réelle liberté d'investigation.

Philippe Jonnaert (2009) insiste sur le fait qu'apprendre c'est mobiliser des ressources dans des situations qui ont du sens pour l'élève. La situation problème doit donc être authentique, complexe et connectée à de vrais enjeux, pas un simple exercice artificiel. En histoire, cela implique de travailler sur des problématiques réelles, comme la compréhension des causes et conséquences des conflits mondiaux à travers des documents variés et des débats qui suscitent la réflexion.

2.3.2. Le développement des compétences

La construction des situations problèmes dans l'enseignement apprentissage de l'histoire notamment celle des deux guerres mondiales est un levier essentiel pour le développement des compétences chez les apprenants. Cette autre revue s'appuie sur les travaux de plusieurs auteurs majeurs dans le champ de développement des compétences et de la didactique de l'histoire, offrant ainsi un cadre théorique riche et critique.

Philippe Perrenoud (1997) propose une appréhension plus raisonnable et dynamique de la compétence comme étant une mobilisation intégrée et contextuelle de savoirs, savoir-faire et attitudes dans des situations complexes. Son apport majeur réside dans la mise en avant de la situation authentique comme fondement du développement des compétences. Il souligne également le rôle primordial de l'enseignant non plus comme un simple transmetteur, mais comme un accompagnateur dans la construction des compétences. Toutefois Perrenoud reste dans une posture assez généraliste puisqu'il ne s'attarde pas sur les spécificités des disciplines comme l'histoire ; sa vision est pertinente pour penser le développement des compétences de manière globale, mais moins pour cerner les enjeux liés à la temporalité historique, à l'analyse

critique des sources ou à la dimension mémorielle propre à l'enseignement des guerres mondiales.

Christian Laville (1996), spécialiste de la didactique de l'histoire, insiste sur la nécessaire problématisation de l'enseignement historique. Il défend l'idée que l'histoire doit être apprise à travers une démarche critique et analytique centrée sur l'interrogation des sources et la construction d'interprétations. Sa pédagogie est donc un socle incontournable pour construire des situations problèmes en histoire. Mais pour efficacement être mise en œuvre, elle nécessite une formation didactique rigoureuse des enseignants pour être mise en œuvre efficacement. Le cadre de Laville reste plus théorique qu'opérationnel car il manque parfois des exemples concrets d'intégration en classe. En outre son approche suppose des élèves autonomes et formés à la méthode historique ce qui peut être difficile dans certaines classes hétérogènes et aussi à effectifs pléthoriques.

Xaviers Roegiers (2000) apporte une dimension pratique à la pédagogie par compétences en insistant sur le réinvestissement des savoirs à travers des tâches intégratrices proches de la réalité. Son approche est particulièrement adaptée aux contextes scolaires où l'on cherche à rendre l'apprentissage plus concret et plus pertinent. Toutefois, cette méthode demande un changement profond dans la posture de l'enseignant, qui doit accepter de laisser plus de place à l'autonomie des élèves. Le danger est de transformer l'histoire en un simple prétexte à des compétences transversales en négligeant les contenus historiques eux-mêmes. Une situation-problème bien construite doit maintenir une tension entre maîtrise des faits historiques et développement de compétences critiques.

René Legendre (2005) propose une clarification conceptuelle précieuse en distinguant clairement savoirs, savoir-faire, et savoirs être. Il insiste sur le caractère transversal des compétences et leur intégration globale, ce qui est crucial pour penser l'enseignement de l'histoire comme un vecteur de développement global des apprenants. Cette approche est très utile pour l'enseignement de l'histoire, particulièrement des deux guerres mondiales, qui touchent la mémoire collective. Cependant Legendre n'approfondit pas le rapport entre histoire scolaire et mémoire historique, ni la façon dont les situations problèmes peuvent permettre une lecture critique et distanciée de cette mémoire. Sa vision parfois très théorique nécessite d'être traduite en pratiques pédagogiques concrètes.

Jean Michel Zakhartchouk (2006) met en avant l'importance de l'esprit critique, considéré comme une compétence fondamentale à développer dès l'école. Son travail propose

des stratégies des situations problèmes qui stimulent la pensée historique. Il insiste sur la nécessité de lier le développement des compétences à la formation d'un citoyen critique. Il appelle à une pédagogie qui met les élèves en recherche, leur permettant d'interroger les évidences, de débattre, de formuler les hypothèses. Si dans un contexte historique sensible comme celui des deux guerres mondiales, cette démarche est féconde elle demande cependant une forte maîtrise disciplinaire de la part de l'enseignant, ainsi qu'une préparation rigoureuse pour éviter que les situations problèmes ne mènent à des relativismes historiques ou à des raccourcis idéologiques.

Raymond Bourdoncle (2000) souligne l'alliance nécessaire entre compétence et pensée critique affirmant que la capacité à résoudre des problèmes implique une réflexion approfondie et critique. Son apport théorique est une base solide pour concevoir des situations problèmes efficaces, bien que l'application concrète de ses idées puisse manquer d'exemples précis. Sa posture est salutaire pour éviter un usage aveugle des compétences en histoire. Enseigner l'histoire des deux guerres mondiales ne peut se limiter à développer des compétences : il s'agit aussi de comprendre des événements tragiques, des ruptures civilisationnelles et des responsabilités morales. L'histoire requiert donc une approche critique des compétences elles-mêmes.

En synthèse, ces auteurs convergent vers l'idée que la construction de situations problèmes en histoire doit favoriser un apprentissage actif, critique et intègre visant le développement de compétences complexes et transférables. Ils invitent également à repenser la posture de l'enseignant et la nature des tâches proposées aux élèves, pour qu'elles soient authentiques et motivantes. Toutefois, les travaux de ces auteurs ne mettent pas en lumière, de façon spécifique, les défis et les pistes pour l'enseignement apprentissage de l'histoire des deux guerres mondiales, c'est-à-dire comment concevoir des situations qui provoquent la réflexion, encouragent l'analyse critique et permettent aux apprenants de mobiliser les ressources afin d'acquérir les compétences dans des contextes variés, tout en étant accompagnés par des enseignants formés et engagés dans ce processus. Ce à quoi s'attèle le présent travail

2.4. Théories relatives au sujet

L'élaboration d'un cadre théorique permet de donner une orientation claire à notre travail car il permet de s'inscrire dans un domaine scientifique donné. Nous avons opté dans le cadre de notre travail sur la construction des situations problèmes de mettre en exergue trois théories relatives à ce sujet.

2.4.1. LA Théorie de l'apprentissage par problèmes (APP)

Dans le contexte actuel de l'approche par compétences, la théorie de l'apprentissage par problèmes (APP) prend une importance particulière. Elle repose sur l'idée que l'apprentissage se construit à partir de la résolution de situations complexes, stimulantes, et proches du réel. Dans le cadre de l'enseignement de l'histoire, notamment celle des deux guerres mondiales, cette théorie permet d'engager les élèves dans une démarche active de recherche, d'analyse et de mobilisation de compétences variées.

2.4.1.1. Fondements de l'apprentissage par problèmes

L'APP s'enracine dans les recherches de Howard S. Barrows, médecin et pédagogue, qui l'a initialement développée pour les facultés de médecine dans les années 1980. L'idée est de former l'étudiant à résoudre des cas concrets dès les premières étapes de son parcours, en partant de situations problématiques stimulantes. D'un point de vue plus théorique, cette approche rejoint les apports des constructivistes comme Piaget et Vygotski. L'élève ne reçoit pas simplement le savoir, il le construit activement. Philippe Carré, quant à lui, met l'accent sur le concept d'appartenance, c'est-à-dire la disposition durable à apprendre dans des situations complexes et authentiques. Philippe Perrenoud, pour sa part, valorise l'APP comme un levier pour développer des compétences réelles, transférables, utiles dans la vie quotidienne. L'élève, dans cette logique, devient acteur de son apprentissage.

2.4.1.2. Intérêt de l'APP dans l'enseignement de l'histoire

L'histoire, et particulièrement celle des deux guerres mondiales, se prête très bien à une approche par problèmes. L'objectif ici n'est pas simplement de faire retenir des dates ou des faits, mais de susciter une véritable réflexion critique. Par exemple, poser une question comme : "Pourquoi la paix issue de 1919 a-t-elle échoué ?" amène l'élève à mobiliser des ressources, à confronter des opinions, à analyser des causes profondes et à comprendre les mécanismes politiques et sociaux complexes. Jean-Michel Zakhartchouk (2001) insiste justement sur cette pédagogie du questionnement, qui oblige l'élève à organiser ses connaissances autour d'une problématique. Ce faisant, il ne s'agit plus seulement d'enseigner, mais d'inviter à penser historiquement. Dominique Bucheton (2009) complète cette idée en montrant que le rôle de l'enseignant se transforme : il devient facilitateur, guide, stratège pédagogique. Il prépare des situations qui mettent les élèves en action, tout en assurant un cadre structurant.

2.4.1.3. Dispositif pédagogique et conditions de mise en œuvre

La réussite de l'APP dépend largement de la manière dont on met en place la situation-problème. Celle-ci doit être réaliste, ouverte, et susciter un véritable conflit cognitif. En histoire,

cela signifie partir de ressources variées : photographies d'époque, extraits de journaux, témoignages de survivants, cartes militaires, etc. L'élève est invité à croiser ces données pour construire son propre raisonnement. Le travail en groupe permet également la discussion, la confrontation des points de vue, et une forme de coopération intellectuelle. L'évaluation dans cette perspective ne porte pas seulement sur le résultat final, mais sur tout le processus de recherche, la pertinence des hypothèses formulées, la rigueur de l'argumentation. L'élève apprend ainsi à argumenter, à structurer sa pensée et à justifier ses prises de position, ce qui constitue des compétences transversales essentielles.

En somme, la théorie de l'apprentissage par problèmes offre un cadre stimulant et adapté pour enseigner l'histoire des deux guerres mondiales. En sollicitant l'engagement actif des élèves, en les confrontant à des situations riches et complexes, elle leur permet de développer une compréhension plus fine des enjeux historiques. Plus encore, elle les prépare à exercer leur citoyenneté de manière éclairée, critique, et responsable, dans un monde où la complexité est la norme.

2.5. La théorie du socioconstructivisme

Le socioconstructivisme est une approche théorique de l'apprentissage qui met l'accent sur la construction des connaissances par l'apprenant à travers des interactions sociales et un engagement actif dans des situations authentiques. Inspirée des travaux de Lev Vygotski, cette approche soutient que le développement cognitif est indissociablement lié au contexte social et culturel dans lequel évolue l'élève. L'apprentissage n'est donc pas un simple processus d'accumulation d'informations, mais une élaboration progressive de significations construites avec les autres.

Selon Vygotski (1997), le langage joue un rôle central dans ce processus, en tant qu'outil de médiation entre le savoir et l'élève. À travers le dialogue, l'échange, la confrontation des idées, les apprenants développent leurs pensées, affinent leur raisonnement, et accèdent à des niveaux supérieurs de compréhension. La notion de zone proximale de développement (ZPD) est également au cœur du socio-constructivisme : elle désigne l'écart entre ce qu'un élève peut accomplir seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'autrui. C'est dans cet espace que se situe l'apprentissage optimal.

2.5.1. Le socioconstructivisme et l'enseignement de l'histoire

L'enseignement de l'histoire, notamment celui des deux guerres mondiales, se prête particulièrement bien à une approche socioconstructiviste. En effet, il ne s'agit pas seulement de transmettre des dates ou des faits, mais de permettre aux élèves de comprendre les enjeux,

de problématiser les événements, de confronter différentes sources et points de vue, et de construire eux-mêmes une représentation cohérente et critique du passé.

Dans cette optique, le rôle de l'enseignant évolue : il n'est plus uniquement transmetteur de savoirs, mais médiateur, facilitateur et accompagnateur de l'apprentissage. Il conçoit des situations pédagogiques ouvertes, problématisées, ancrées dans des contextes réels ou simulés, qui suscitent chez les apprenants une implication intellectuelle et une réflexion personnelle.

2.5.2. Intégration du socio-constructivisme dans la construction des situations-problèmes

Dans notre travail, L'élaboration de situations-problèmes en histoire s'appuie directement sur les principes du socio-constructivisme. Ces situations visent à mettre les élèves en posture de chercheurs, d'enquêteurs, face à des problématiques historiques complexes, souvent issues d'un questionnement initial stimulant (ex. : "Pourquoi la Première Guerre mondiale a-t-elle été qualifiée de guerre totale ?").

À travers la mobilisation de sources variées (textes, images, témoignages, cartes, vidéos), les apprenants sont invités à formuler des hypothèses, à débattre, à coopérer, à justifier leurs choix, à revisiter leurs conceptions initiales. Le travail de groupe devient alors un véritable levier de co-construction des savoirs.

2.5.3. Apports du socio-constructivisme pour le développement des compétences

L'un des apports majeurs du socio-constructivisme réside dans sa capacité à promouvoir une vision holistique de l'apprentissage. En effet, au-delà de la mémorisation de contenus, cette approche permet à l'élève de mobiliser des savoirs dans des contextes nouveaux, de développer sa pensée critique, son autonomie, son esprit de collaboration.

Dans l'enseignement de l'histoire des deux guerres mondiales, cela se traduit par une compréhension plus fine des enjeux, une capacité accrue à prendre du recul, à nuancer les jugements, à se projeter dans des débats historiques ou citoyens.

En conclusion, la théorie du socio-constructivisme offre un cadre théorique riche et cohérent pour penser et mettre en œuvre des dispositifs pédagogiques innovants, centrés sur l'élève et sur le développement de compétences complexes. Elle aide à concevoir des situations problèmes qui ne soient pas de simples exercices, mais de véritables expériences d'apprentissage, porteuses de sens et d'émancipation intellectuelle.

2.6. La théorie de la « cognition située » de Lave et Wenger

La théorie de la cognition située, développée par Jean Lave et Étienne Wenger (1991) est une approche qui propose une vision radicalement différente de l'apprentissage : celui-ci ne se fait pas en vase clos, mais s'enracine dans des pratiques sociales et des contextes authentiques. Ce texte vise à présenter de manière approfondie cette théorie, ses concepts clés, et surtout, à mettre en lumière les potentialités qu'elle offre pour enrichir l'enseignement-apprentissage de l'histoire par des situations problèmes.

2.6.1. Fondements de la cognition située

La théorie de la cognition située part d'un constat simple mais profond : les savoirs ne peuvent être séparés de la situation dans laquelle ils sont construits et mobilisés. Apprendre, selon Lave et Wenger (1991), ce n'est pas simplement intégrer des informations abstraites, mais c'est s'inscrire dans un processus d'activité, dans une communauté de pratique, et dans un cadre culturel donné. Cette idée marque une rupture avec les approches cognitives traditionnelles qui considèrent l'apprentissage comme une activité strictement mentale et décontextualisée.

L'un des concepts centraux est celui de participation périphérique légitime. Il désigne la manière progressive dont un novice entre dans une communauté de pratique en observant, en imitant, en posant des questions, avant de devenir progressivement un membre actif. Ce cheminement par l'action, l'observation et la collaboration rend l'apprentissage plus significatif, car il est enraciné dans des situations concrètes et collectives.

2.6.2. Apports pour l'enseignement de l'histoire

Transposer cette théorie à l'enseignement de l'histoire nous ouvre des perspectives nouvelles. L'histoire, souvent perçue comme une matière de récits figés et de chronologies, retrouve ici toute sa vitalité. Elle devient un espace de questionnements, de confrontations de sources, de discussions, de récits pluriels. Intégrer la cognition située dans ce champ signifie concevoir des situations authentiques, où les élèves ne sont pas de simples récepteurs de savoirs, mais des acteurs engagés dans une démarche historique. Par exemple, on peut imaginer une séquence où les élèves endossent le rôle de jeunes enquêteurs travaillant pour un musée virtuel, chargés de documenter les conséquences humaines de la Seconde Guerre mondiale à partir de lettres, de témoignages oraux, de photographies d'époque. Ce type d'activité permet non seulement de mobiliser des savoirs, mais aussi de les incarner, de les discuter et de les questionner.

2.6.3. Vers une pédagogie ancrée dans la pratique sociale

Un autre aspect fondamental de la cognition située est l'importance accordée à la communauté d'apprentissage. L'élève n'apprend pas seul, mais en interaction avec d'autres, en dialoguant, en débattant, en partageant des représentations. Lave et Wenger insistent sur le fait que l'apprentissage est social avant d'être individuel.

Dans nos propositions pédagogiques, cela se traduit par une valorisation du travail collaboratif, du débat argumenté, et de la construction collective de sens. Les situations problèmes deviennent alors des occasions de créer une véritable communauté de pratique temporaire, centrée sur la recherche historique. L'enseignant y joue un rôle de facilitateur : il structure le cadre, oriente la réflexion, mais laisse aux élèves une part importante de responsabilité et d'autonomie.

En définitive, la théorie de la cognition située permet de repenser la place de l'élève, du savoir, et de l'enseignement de l'histoire dans une perspective plus ancrée, plus humaine, plus interactive. En nous appuyant sur ses apports, nous cherchons à concevoir des situations-problèmes qui soient non seulement pédagogiquement efficaces, mais aussi porteuses de sens pour les apprenants. Grâce à cette approche, l'histoire devient un terrain d'exploration active, de construction partagée de connaissances, et de développement de compétences essentielles pour une citoyenneté éclairée.

2.7. La Nouvelle histoire

L'apport de la Nouvelle Histoire constitue un socle épistémologique majeur pour la construction des situations-problèmes dans l'enseignement de l'histoire. En effet, ce courant historiographique né dans les années 1970 sous l'impulsion de Jacques Le Goff, Pierre Nora et Emmanuel Le Roy Ladurie a profondément transformé la manière de penser la connaissance historique. En rompant avec l'histoire événementielle et descriptive, la Nouvelle histoire promeut une histoire problématisée qui se construit à partir de questionnements, d'hypothèses et d'enquêtes articulées autour d'une pluralité de sources⁵. Cette conception rejoint directement la démarche des situations problèmes lesquelles visent à confronter l'apprenant à une question authentique, complexe et ouvert nécessitant la mobilisation de ressources intellectuelles variées.⁶

⁵ Jacques Le Goff, *la Nouvelle Histoire*, Paris, Retz, 1978, P7-12.

⁶ La démarche des situations problèmes consiste à placer l'apprenant devant une tâche qui n'a pas de solution immédiate ou évidente. Il s'agit d'une question authentique c'est-à-dire ancrée dans un contexte réel et porteur de sens ; complexe car elle mobilise plusieurs dimensions d'un même phénomène, et ouverte parce qu'elle

La Nouvelle Histoire met au centre de la recherche historique l'analyse des représentations, mentalités, pratiques sociales qui invitent l'enseignant à s'éloigner d'une simple chronologie pour amener les élèves à interroger les phénomènes historiques en profondeur. Par ailleurs, l'un des aspects les plus féconds de la nouvelle histoire pour la didactique réside dans son ouverture à l'interdisciplinarité, principe clé des situations-problèmes. L'historien mobilise les apports de la sociologie, de la psychologie et de l'anthropologie pour éclairer un phénomène historique. Ce croisement disciplinaire renforce les compétences transversales : analyser, argumenter, contextualiser, problématiser.

Plus encore, l'accent mis par Pierre Nora sur les lieux de mémoire offre un cadre particulièrement riche pour formuler des situations problèmes en lien avec la mémoire des guerres mondiales. Les élèves peuvent être amenés à répondre à des questions telles que : « pourquoi certains monuments deviennent-ils des lieux de mémoire alors que d'autres tombent dans l'oubli ? » ou encore « comment les mémoires de la première et de la seconde guerre mondiale influencent-elles la manière dont nous enseignons ces conflits aujourd'hui ? »⁷

Enfin la Nouvelle Histoire promeut une vision de l'histoire comme construction intellectuelle, et non comme accumulation de faits. Cette perspective rejoint précisément la philosophie des situations problèmes qui visent à développer chez l'apprenant des compétences cognitives, métacognitives et critiques plutôt qu'une simple restitution d'informations. En plaçant les élèves devant des tâches complexes, nécessitant interprétation, confrontation, justification et prise de position, l'enseignant s'inscrit pleinement dans l'esprit renouvelé de l'histoire telle que promue par la Nouvelle Histoire.

2.6. Variables de l'étude

Nous allons retenir dans le cadre de ce mémoire deux variables :

- La variable indépendante : la construction des situations problèmes

Cette variable se réfère aux approches pédagogiques utilisées pour enseigner l'histoire. Les deux principales à considérer sont : les situations problèmes où les élèves sont confrontés à des situations complexes qui nécessitent une analyse critique et une résolution de problèmes. Par exemple, on aura une situation où les élèves doivent évaluer les causes et les conséquences

admet plusieurs pistes de résolutions. Pour y répondre, l'élève doit activement et combiner diverses ressources intellectuelles : connaissances antérieures, capacité d'analyse, raisonnement critique. La situation problème engage donc l'apprenant dans un véritable processus d'enquête qui conduit à construire lui-même le savoir.

⁷ Pierre Nora, les lieux de mémoire, tome 1, Paris, Gallimard, 1984, PP 15-20

de la première ou de la seconde guerre mondiale. L'objectif est d'évaluer comment le type de méthode d'enseignement influence le développement des compétences chez les élèves.

- La variable dépendante : le développement des compétences chez les apprenants de quelques établissements de Yaoundé 2

C'est celle qui va permettre de mesurer l'impact de la variable indépendante car elle est liée aux compétences et à l'engagement des élèves. Elle évalue la capacité des élèves à analyser des informations, à poser des questions critiques, et à résoudre des problèmes liés à l'histoire des deux guerres mondiales. Elle inclut des compétences telles que la capacité à interpréter des sources historiques et la compétence à développer des arguments basés sur des preuves historiques. Elle peut être mesurée à travers des tests d'évaluation et des questionnaires interrogeant les élèves sur leur propre perception de leurs compétences après avoir participé à des activités basées sur des situations problèmes.

2.7.1. Tableau synoptique

Dans une perspective didactique, le tableau synoptique est un outil de représentation visuelle qui permet de comparer, structurer ou synthétiser des informations complexes de manière claire, ordonnée et lisible. Il met en parallèle différents éléments d'un objet d'étude afin d'en faire ressortir les points communs, les différences et les liens logiques. Dans le cadre de notre travail, le tableau synoptique va s'appuyer premièrement sur la question de recherche et deuxièmement sur les variables.

Tableau 1: TABLEAU SYNOPTIQUE

| Questions principales/ QS | Objectifs principaux/ Secondaires | Hypothèses principales/ Secondaires | Variables | Indicateurs | Indices |
|--|--|--|---|---|---|
| <p>Comment la construction de situations problèmes dans l'enseignement de l'histoire des deux guerres mondiales peut-elle contribuer au développement ces compétences chez les élèves de 3^e et 1^{ere} ?</p> | <p>Analyser l'impact de la construction des situations problèmes sur le développement des compétences chez les élèves de 3^e et 1^{ere} dans l'enseignement de l'histoire des deux guerres mondiales.</p> | <p>L'approche par situations problèmes dans l'enseignement de l'histoire contribue au développement des compétences transversales telles que la pensée critique, la résolution de problèmes et la collaboration chez les élèves</p> | <p>VI : La construction des situations problèmes</p> | <p>La perception des élèves et enseignants sur l'efficacité des situations problèmes en histoire</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Conflit cognitif - Susciter la discussion - Questionnement - Représentation mentale |
| <p>QS1 : Comment les élèves perçoivent-ils l'efficacité des situations problèmes dans leur apprentissage de l'histoire de l'entre-</p> | <p>OS1 : Évaluer la perception des élèves et des enseignants sur l'efficacité des situations problèmes dans l'apprentissage de l'histoire</p> | <p>HS1 : La perception des apprenants et des enseignants sur les situations problèmes révèle que c'est un exercice important pour aider à résoudre des situations de la vie quotidienne.</p> | | <p>Les obstacles rencontrés par les enseignants lors de la mise en œuvre des situations problèmes</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Le temps - L'absence de formation - Les effectifs pléthoriques - La densité des programmes - L'environnement scolaire |

| | | | | | |
|---|---|---|---|--|---|
| deux guerres mondiales ? | | | | | |
| QS2 : Quelles compétences les élèves développent-ils grâce à l'utilisation de situations problèmes ? | OS 2 : identifier les compétences que les élèves développent lors de l'utilisation de situations problèmes | HS2 : Les élèves exposés aux situations problèmes développent des compétences spécifiques en analysant des sources historiques, en établissant des connexions entre évènements et en argumentant de manière rigoureuse sur des questions historiques | VD : développement des compétences chez les apprenants | Compétences développées par les élèves au travers des situations problèmes | <ul style="list-style-type: none"> - Esprit critique - La réflexion - Coopération intellectuelle - Exercice de la citoyenneté - Prise de décision - Co-construction des savoirs - L'autonomie - La résolution des problèmes de la société |
| QS3 : Quels sont les obstacles rencontrés par les enseignants dans la mise en œuvre des situations problèmes ? | OS3 : examiner les défis rencontrés par les enseignants lors de la mise en œuvre de ces situations | HS3 : Les obstacles rencontrés par les enseignants lors de la mise en œuvre des situations problèmes résident dans le temps alloué aux activités d'enseignement | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | apprentissage et aux effectifs pléthoriques qui ne permettent pas de bien mener la construction des situations problèmes | | | |
|--|--|--|--|--|--|

CHAPITRE 3 : CADRE METHODOLOGIQUE

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

3.1. Type de recherche

Les approches que nous allons adopter pour répondre à la question de recherche et atteindre les objectifs reposent sur la recherche mixte.

La recherche quantitative va se concentrer sur la quantification des données et l'utilisation des méthodes statistiques pour analyser les résultats. Elle va permettre de mesurer l'effet des situations problèmes par rapport aux méthodes traditionnelles en termes de développement des compétences critiques et d'engagement des élèves. Les résultats seront présentés sous forme de chiffres, de graphiques et de tableaux.

Selon Gaspard Claude (2019), la recherche qualitative, « permet d'analyser et comprendre des phénomènes sociaux, éducatifs en mettant l'accent sur les significations, les expériences et les points de vue des participants ». Elle est particulièrement utile pour comprendre les dynamiques sociales et les interactions en milieu éducatif. Pour le cas de notre étude, elle cherche à comprendre comment les élèves et les enseignants perçoivent les situations problèmes dans l'apprentissage de l'histoire des deux guerres mondiales ainsi que l'impact de ces situations sur le développement des compétences des apprenants. Il sera donc question de collecter des informations non chiffrées sur l'engagement des élèves et la mise en œuvre des méthodes d'enseignement basées sur des problèmes. Par la suite, il sera question de les analyser et les interpréter afin de comprendre dans quelle mesure ils favorisent le développement des compétences chez les apprenants.

3.2. Site de l'étude

L'étude est menée dans quelques établissements scolaires de l'arrondissement de Yaoundé 2. Ces établissements dispensent les leçons d'histoire et qui ont un cycle complet, à savoir le premier et le second cycle. Le premier cycle abrite la classe de 3^e alors que le second

cycle a en son sein la classe de 1^{ère}. Ces deux classes ont retenu notre attention en termes d'enseignement de l'histoire des deux guerres mondiales. Nous avons choisi le Lycée de Tsinga, le Lycée de la Cité Verte, le collège Rosa Parks à Jean Vespa et le collège Elohim à Mbankolo. Ce choix est justifié par notre proximité dudit arrondissement en raison de l'habitation et surtout par le fait que l'arrondissement de Yaoundé 2 réputé par l'insécurité à outrance et par la grande délinquance. Il peut donc être un laboratoire typique d'expérimentation des compétences des apprenants qui y résident en matière de prévention et de règlement des conflits et en matière de culture de la paix et du vivre ensemble au sein de la communauté. Tout ceci passe par l'impact que la construction des situations problèmes a sur les apprenants des classes suscitées.

3.3 Population de l'étude

La population d'étude désigne l'ensemble des individus ou des entités à propos desquels le chercheur souhaite tirer des conclusions. Il s'agit du groupe cible à partir duquel des données seront collectées, soit en totalité, soit par échantillonnage. Dans le cadre de notre étude, il s'agit des enseignants d'histoire exerçant en classe de 3^e et 1^{ère} dans quelques établissements de Yaoundé 2 ; les élèves des classes de 3^e et 1^{ère} dans les établissements sélectionnés. Plus précisément nous allons aborder 20 enseignants dans ces établissements et 40 apprenants.

3.4 Échantillon et méthode d'échantillonnage

3.4.1 Échantillon

Selon Tsala Tsala cité par Mbia Ndo (2018) « l'échantillon est une partie seulement du groupe ou sujet duquel on doit se prononcer ». En d'autres termes, c'est un sous-groupe sélectionné de manière représentative de la population totale de l'étude. Notre échantillon est composé de 20 enseignants et de 50 apprenants.

3.4.2 Technique d'échantillonnage

Selon Jean Claude Kaufmann (1996) : « l'échantillonnage consiste à extraire de la population étudiée un certain nombre d'unités qui serviront de support à l'analyse. Il ne s'agit pas de n'importe quel choix, mais d'un choix raisonné, cohérent avec les objectifs de la recherche ».

Pour ce qui concerne notre étude, il est important de souligner qu'il serait irréaliste voire contre-productif d'interroger tous les enseignants et élèves de ces établissements sélectionnés. Il nous a donc semblé plus pertinent de sélectionner un certain nombre d'établissements,

d'enseignants et d'élèves tout en veillant à ce qu'ils soient représentatifs de la diversité du terrain étudié. En cohérence avec notre sujet de recherche et en tenant compte du contexte éducatif de Yaoundé 2, nous avons opté pour l'échantillonnage raisonné. Il consiste à choisir des établissements présentant des caractéristiques différentes c'est-à-dire à la fois publics et privés, grand et petit effectif afin d'assurer une représentativité des réalités locales. Le choix des enseignants d'histoire repose sur leur formation, leur ancienneté et leur ouverture à l'innovation pédagogique. Quant au choix des élèves, le seul critère est qu'ils soient des apprenants des classes de 3^e et de 1^{ère} fréquentant ces établissements précités et surtout habitant l'arrondissement de Yaoundé 2 ; une autre méthode d'échantillonnage qui se greffe à celle-ci est l'échantillonnage par quotas qui nous permet d'équilibrer la représentativité entre les différents établissements notamment deux établissements du public et deux établissements du secteur de l'enseignement privé. Cette méthode permettrait d'obtenir un échantillon équilibré selon des critères prédéfinis.

3.5 Techniques de collecte des données

La collecte des données est réalisée à l'aide de plusieurs techniques permettant d'obtenir une compréhension approfondie du sujet de recherche. Nous avons :

3.5.1 La recherche documentaire

Cette recherche permet de sculpter les ouvrages nécessaires, les publications, les mémoires et thèses nous permettant de traiter le sujet. Il en est de même pour les documents numériques, les dictionnaires spécialisés ayant un rapport avec le thème de recherche de façon générale ou alors l'un des aspects de l'étude que nous traitons.

3.5.2 L'enquête par questionnaire

Le questionnaire constitue l'une des principales techniques utilisées dans cette recherche. Il a été conçu comme un outil permettant de recueillir de manière standardisée les représentations, les pratiques et les opinions des enseignants d'histoire en ce qui concerne la conception et l'usage des situations problèmes dans l'enseignement des deux guerres mondiales. Il a aussi été administré à un échantillon ciblé d'élèves afin d'apprécier leur perception, des démarches pédagogiques vécues en classe et d'évaluer leur degré d'implication dans des situations d'apprentissage mobilisatrices de compétences. Cette technique présente plusieurs avantages. D'une part, elle permet de toucher un nombre relativement important de répondants en un temps réduit, ce qui favorise la généralisation des résultats. D'autre part, elle offre une certaine liberté aux participants qui peuvent répondre de façon anonyme et sans

pression extérieure ce qui renforce la sincérité des réponses. Toutefois, elle comporte aussi des limites, notamment la difficulté à approfondir certains aspects complexes et à saisir la dynamique réelle des pratiques en contexte.

3.5.3 L'entretien semi-directif

Il s'agit de réaliser des entretiens avec les enseignants et les élèves pour recueillir des perspectives détaillées sur leurs expériences d'apprentissage. Les questions ouvertes permettront aux participants d'exprimer librement leurs opinions et réflexions. Cette technique nous permet de recueillir des données plus qualitatives et nuancées sur leurs conceptions pédagogiques, leurs démarches de planification, les contraintes institutionnelles ou personnelles qui influencent leurs pratiques ainsi que les représentations des compétences visées chez les apprenants. Nous pourrions également explorer de nouveaux éléments qui émergent au cours de l'entretien. Ces questions sont introduites progressivement dans la discussion avec nos interlocuteurs pour solliciter leurs opinions. Cela permet d'avoir à la fois des réponses détaillées sur le sujet de recherche et des informations inattendues ou approfondies sur les aspects de la recherche. Le choix de l'entretien semi-directif se justifie par la souplesse qu'il offre : il repose sur une trame préétablie de questions tout en laissant la possibilité à l'enquêté de s'exprimer librement. Cette approche est particulièrement utile pour comprendre comment les enseignants s'approprient ou non l'approche par compétences à travers la construction de situations problèmes.

3.5.3 L'observation directe ou non participante

L'observation est une technique de collecte des données qui permet d'avoir accès à des données qui ne sont pas accessibles par des entretiens. Dans le cadre de notre travail, l'observation directe des séquences d'enseignement a constitué une technique complémentaire essentielle. Il ne s'agit pas de juger ou d'évaluer les enseignants, mais plutôt de documenter la manière dont les situations problèmes sont ou ne sont pas effectivement mises en œuvre dans les pratiques pédagogiques. Grâce à une grille d'observation élaborée à cet effet, nous avons repéré les indicateurs clés : formulation de la tâche, degré de complexité, posture de l'enseignant, implication des élèves, types d'interactions, mobilisation des savoirs historiques. Cette observation permet de confronter les discours recueillis lors des questionnaires ou entretiens aux réalités concrètes de la classe. Elle apporte également des éléments de compréhension quant aux écarts éventuels entre les intentions pédagogiques et les pratiques effectives en lien avec le contexte institutionnel, les ressources disponibles ou encore les profils des élèves.

3.5.4 Groupe de discussion

Il est question d'organiser des focus groups avec les élèves pour explorer leurs sentiments et idées concernant les situations problèmes, car cela peut générer des interactions et des échanges d'idées.

3.6. Description de l'instrument de collecte des données

Selon Jean Claude Rivière (2003), l'instrument de collecte des données désigne « l'outil ou le dispositif conçu pour recueillir de manière systématique les informations nécessaires à la recherche, afin d'assurer la validité et la fiabilité des données ». L'utilisation d'un instrument adapté est cruciale car il conditionne la qualité des données recueillies et par conséquent la pertinence des analyses et conclusions qui en découlent.

3.6.1 La grille d'observation

Dans le cadre de notre travail nous avons opté pour la grille d'observation comme principal outil de collecte des données. Ce choix découle essentiellement de la nature de notre sujet qui porte sur la manière dont les enseignants construisent et mettent en œuvre des situations problèmes dans l'enseignement de l'histoire des deux guerres mondiales. Observer directement les séances nous semblerait indispensable pour comprendre au-delà des entretiens et questionnaires ce qui se passe réellement en classe. En effet, les pratiques pédagogiques, les interactions entre l'enseignant et les élèves ainsi que la dynamique collective autour des situations problèmes ne peuvent pas toujours être appréhendées avec précision à travers des entretiens et questionnaires. La grille d'observation nous offre donc la possibilité de saisir ces éléments en temps réel avec une attention particulière portée à différents aspects clés, comme la présentation de la situation-problème, la participation des élèves, la mobilisation des savoirs et le développement des compétences. De plus, cette méthode nous permet de structurer la collecte des données en nous appuyant sur des critères précis, ce qui facilite une analyse rigoureuse et comparative entre les différentes classes et établissements observés. La grille n'est pas uniquement un outil quantitatif ; elle laisse aussi la place à des commentaires libres. Ce qui est très utile pour noter les détails ou des particularités qui pourraient échapper à une approche plus fermée.

La grille d'observation a été élaborée de façon à couvrir plusieurs dimensions essentielles :

- Organisation générale de la séance : il est question que la séance soit organisée selon une logique cohérente avec des objectifs clairement définis et des supports adéquats. Comme indicateur nous avons une séance cohérente et structurée et le lien avec le programme.
- Présentation et pertinence de la situation-problème : il est question d'insister sur la clarté de la formulation, sa contextualisation historique et son pouvoir mobilisateur pour susciter l'intérêt. Son indicateur est une situation claire et stimulante.
- L'implication des élèves : l'attention est portée sur leur participation active, à leur capacité à formuler des hypothèses, à s'engager dans le débat et à coopérer avec leurs camarades. Cette dimension est cruciale pour évaluer si la situation problèmes est réellement efficace dans le développement des compétences.
- Mobilisation des savoirs historiques : les élèves sont amenés à utiliser des connaissances pertinentes telles que les dates clés, les acteurs majeurs et les événements significatifs des deux guerres mondiales. Ce point est central, car il permet d'apprécier le lien entre les objectifs disciplinaires et la situation problème proposée. Son indicateur est la pertinence des savoirs utilisés.
- Dynamique de résolution collective du problème : il s'agit notamment de la qualité des échanges, la capacité à argumenter, à synthétiser, et à construire un raisonnement collectif. L'indicateur à ce niveau est la cohérence dans les démarches de résolution
- Gestion des interactions en classe : la posture de l'enseignant a également été observée, par rapport à sa gestion de la parole, à la régulation des interactions et à la création d'un climat favorable à l'apprentissage. L'indicateur est la gestion efficace et la posture d'accompagnement.
- Développement effectif des compétences : il s'agit de compétences disciplinaires telles que l'analyse critique ou la contextualisation ou de compétences transversales comme la collaboration et l'expression orale. La séance est clôturée par une évaluation formative. L'indicateur est les compétences clairement identifiables et une évaluation pertinente et structurée.

3.6.2 Le guide d'entretien

Nous avons également choisi d'élaborer un guide d'entretien destiné à recueillir les points de vue des enseignants d'histoire sur la construction et l'utilisation des situations problèmes en classe, en particulier lorsqu'ils abordent les deux guerres mondiales. Ce guide n'a pas vocation à enfermer les répondants dans un schéma rigide ; il s'agit plutôt d'un cadre souple, structuré autour de quelques grandes thématiques, mais laissant suffisamment de liberté pour que les enseignants puissent s'exprimer avec nuances, raconter leurs expériences, évoquer leurs hésitations, leurs réussites mais aussi les contraintes auxquelles ils font face. Notre objectif n'est pas de les juger, mais de comprendre de l'intérieur leur démarche didactique. Ce guide comprend ainsi des questions ouvertes, formulées de manière à encourager le développement des réponses. Par exemple nous nous intéressons à la manière dont l'idée d'une situation problème est perçue dès la phase de planification, aux sources d'inspiration des enseignants, aux critères qu'ils mobilisent pour juger de la pertinence d'une situation, mais aussi à la réception de ces dispositifs par les élèves. Nous avons aussi abordé la question du développement des compétences chez les apprenants : comment les enseignants perçoivent-ils l'impact de ces méthodes sur l'autonomie, la réflexion critique ou encore la capacité à formuler des hypothèses historiques.

Notre guide nous a aussi permis de questionner la formation initiale et continue des enseignants, afin de mieux cerner si et comment ils ont été formés à la conception de situations problèmes ainsi que des éventuelles difficultés qu'ils rencontrent dans leur mise en œuvre au quotidien, notamment dans des contextes marqués par de fortes contraintes horaires ou matérielles.

Ce type d'instrument semble complémentaire à la grille d'observation dans la mesure où il ouvre un espace de recul et de réflexion pour les enseignants, tout en nous fournissant des données précieuses sur les intentions pédagogiques, les choix didactiques et les représentations qu'ils se font de leur rôle dans le développement des compétences chez les élèves. Enfin de compte, le guide d'entretien nous permet d'aller au-delà de ce qui est visible en classe, pour entrer dans l'univers mental et professionnel des enseignants, ce qui enrichit considérablement la portée de l'analyse.

3.7 Validation de l'instrument

Dans le cadre de notre recherche, nous avons opté pour deux principaux instruments de collecte des données : la grille d'observation et le guide d'entretien. Ces outils jouent un rôle crucial dans la fiabilité des informations recueillies sur le terrain. D'un point de vue général, la validation des instruments désigne l'ensemble des démarches entreprises pour s'assurer que les outils élaborés mesurent effectivement ce qu'ils sont censés mesurer. Selon Boutin (2007), valider un instrument de collecte revient à vérifier sa pertinence, sa fidélité et sa validité par rapport aux objectifs poursuivis dans la recherche. En d'autres termes, il ne s'agit pas simplement d'élaborer des questions ou des critères, mais de s'assurer que ces éléments traduisent fidèlement les concepts que l'on cherche à observer ou à comprendre.

3.7.1 La validation de la grille d'observation

La grille d'observation que nous avons élaborée visait à capter les pratiques pédagogiques réelles en classe d'histoire, notamment celles liées à la mise en œuvre des situations problèmes dans l'enseignement des deux guerres mondiales. Pour nous assurer de sa validité de contenu, nous avons sollicité l'avis de deux enseignants expérimentés en didactique de l'histoire et un expert en évaluation pédagogique. Ces personnes ressources ont examiné chaque item de la grille d'observation en vérifiant leur pertinence au regard des compétences visées, la clarté des formulations, et surtout leur adéquation avec les objectifs spécifiques de notre étude. Par ailleurs, nous avons procédé à une observation exploratoire dans une classe test afin de repérer d'éventuelles ambiguïtés ou éléments superflus dans la grille. Cette pré-observation nous a permis d'affiner certaines formulations et d'ajuster l'organisation des rubriques pour qu'elles soient plus lisibles et fonctionnelles sur le terrain. Comme le recommande Deslauriers (1991), cette démarche permet d'accroître la validité écologique de l'instrument, c'est-à-dire sa capacité à rendre fidèlement compte des pratiques telles qu'elles se manifestent en contexte réel.

3.7.2 La validation du guide d'entretien

Quant au guide d'entretien destiné aux enseignants d'histoire et à certains apprenants, sa validation a suivi une démarche similaire. Après une première version élaborée à partir de notre problématique et des objectifs spécifiques de la recherche, nous avons soumis le document à l'appréciation de trois enseignants qui ont attiré notre attention sur des aspects parfois implicites, sur la formulation de certaines questions trop fermées, et ont suggéré des reformulations permettant d'obtenir des réponses plus riches et plus nuancées.

Nous avons également procédé par un pré-test auprès de deux enseignants d'histoire n'appartenant pas à l'échantillon définitif, ce qui nous a permis de vérifier la compréhension des questions, leur enchaînement logique ainsi que la durée moyenne de l'entretien. Cette étape est essentielle pour renforcer la validité pragmatique du guide, c'est-à-dire sa capacité à produire les données attendues dans les conditions réelles d'une enquête (Van Der Maren, 1996).

Enfin nous avons veillé à ce que le guide d'entretien respecte les principes de neutralité, d'ouverture et d'adaptabilité tel que le recommande Paillé et Mucchielli (2012). Cela permet de créer un climat de confiance favorisant l'expression libre des répondants, condition *sine qua non* pour recueillir des données riches et pertinentes. En somme la validation de nos instruments n'a pas été une simple formalité, mais une phase essentielle dans notre démarche méthodologique ; elle a permis d'assurer la cohérence entre nos outils et notre problème de recherche tout en garantissant la qualité et la fiabilité des données recueillies. Ainsi, la grille d'observation et le guide d'entretien validés constituent des instruments solides sur lesquels repose une bonne partie de la crédibilité de notre étude.

3.8 Procédure de collecte des données

Dans le cadre de notre étude menée sur la construction des situations-problèmes dans l'enseignement de l'histoire des deux guerres mondiales et le développement des compétences chez les apprenants, nous avons mis en place une démarche progressive, réfléchie et adaptée au terrain afin de garantir la qualité des données recueillies. Cette procédure s'est déroulée en plusieurs phases présentées ci-dessous :

3.8.1 Prise de contact avec les établissements

Tout a commencé par une prise de contact formelle avec les établissements retenus dans notre échantillonnage, notamment les Lycées de Tsinga et cité verte et les collèges Rosa Parks et Elohim. Nous avons soumis un exemplaire de la lettre d'autorisation de recherche aux chefs d'établissements dans laquelle nous présentons brièvement le sujet de notre mémoire. Dans le cas du Lycée de la Cité Verte, nous avons eu à échanger directement avec le Proviseur en expliquant de vive voix l'intérêt de notre démarche et nous assurer de l'accord de principe.

3.8.2 Présentation des outils et concertation avec les enseignants

Une fois les autorisations obtenues de la part des différents chefs d'établissement, nous avons programmé des rencontres puis organisé des séances de travail avec les enseignants d'histoire concernés. L'objectif était de leur présenter nos outils de travail (grille d'observation,

guide d'entretien), de les rassurer sur l'anonymat des données et surtout de convenir ensemble des moments opportuns pour mener nos observations et nos entretiens sans toutefois perturber le déroulement normal de leurs séquences d'enseignement. Cette étape a été très importante pour instaurer un climat de confiance. Nous avons veillé à adopter une posture respectueuse sans jugement afin que les enseignants se sentent à l'aise et collaborent sincèrement.

3.8.3 Observation en classe

La phase d'observation en classe a été l'une des plus riches de l'enquête. Grâce à la grille d'observation préalablement validée, nous avons suivi attentivement le déroulement des séances consacrées à l'enseignement de la Première Guerre Mondiale en Octobre 2024 en 3^e ESP du collège Rosa Park et du Lycée de la Cité Verte. Nous avons suivi le cours sur la deuxième guerre mondiale au collège Elohim et au lycée de Tsinga en Novembre 2024. Pendant cette observation, nous étions installés discrètement au fond de la salle pour ne pas influencer les comportements des élèves ou la conduite des cours. Pendant chaque séance observée, nous avons renseigné la grille en temps réel, en notant les méthodes mobilisées par l'enseignant, le niveau d'implication des élèves, la manière dont les situations problèmes étaient introduites et exploitées. Il nous est arrivé de demander d'assister à plus d'une séance d'un enseignant du collège Elohim pour mieux cerner sa démarche.

3.8.4 Conduite des entretiens

Nous avons procédé à la réalisation des entretiens dans la période allant de décembre 2024 à Janvier 2025. Nous avons d'abord rencontré individuellement les enseignants sélectionnés dans l'échantillon définitif, dans un cadre calme souvent en dehors des heures de cours. Chaque entretien oscillait entre 25 et 45 min selon la disponibilité et la réceptivité de l'interlocuteur. Le guide d'entretien a servi de fil conducteur, mais nous nous sommes aussi permis d'être flexibles en rebondissant sur certaines réponses ou en creusant certains aspects en fonction des échanges.

Concernant les élèves, nous avons eu l'accord préalable des enseignants pour sélectionner quelques apprenants (généralement 5 par classe soit au total 40 dans les établissements ciblés) ayant participé activement aux cours observés. Les entretiens avec eux ont été plus courts d'environ 15 à 20 minutes et nous nous sommes assurés de poser des questions simples adaptées à leur niveau de compréhension pour mieux saisir leur perception des cours reçus, des activités proposées et de leur propre implication dans l'apprentissage. Notre stratégie avec ces élèves était plus le « focus group » qui implique la réunion d'un petit groupe de personnes partageant

des caractéristiques communes afin de discuter d'un sujet spécifique sous la direction d'un modérateur (EngolaAzegue, 2024).

3.8.5 Enregistrement et prise de notes

Pendant tous les entretiens, nous utilisons nos fiches pour prendre des notes manuelles ; mais avec l'accord des participants, nous avons également enregistré la plupart des échanges à l'aide de notre téléphone. Cela nous a permis plus tard de retranscrire fidèlement les propos recueillis et d'éviter les oublis. Nous avons veillé à ce que les données restent strictement confidentielles en codant les noms et en respectant l'anonymat de chaque participant.

A la fin de chaque journée de collecte, nous prenons le temps de relire nos notes, de classer les grilles d'observation et de sauvegarder les enregistrements. Cette organisation nous a permis de ne pas perdre d'informations et d'avoir une base de données claire pour la phase d'analyse ultérieure. En somme la procédure de collecte des données a été menée avec rigueur, respect du terrain et souci d'éthique. Chaque étape de la préparation à la réalisation sur le terrain a été pensée pour recueillir des données fiables, pertinentes et en lien direct avec notre problème de recherche. C'est cette rigueur qui donne à cette recherche toute sa crédibilité.

3.9 Méthode d'analyse des données

Après la phase de collecte, l'étape suivante tout aussi cruciale est l'analyse des données recueillies car c'est elle qui donne du sens à l'ensemble des informations collectées à travers les entretiens menés avec les enseignants et les apprenants. Pour cela nous avons adopté une approche plus quantitative que qualitative car il s'agit de comprendre les pratiques, les perceptions et les logiques pédagogiques autour de la mise en œuvre des situations problèmes dans l'enseignement de l'histoire.

3.9.1 Analyse des entretiens avec les enseignants

Concernant les entretiens menés auprès des enseignants, nous avons procédé à une transcription intégrale des enregistrements. C'est une tâche longue mais essentielle pour avoir une base solide d'analyse. Nous avons opté pour une méthode d'analyse thématique qui signifie que les réponses des enseignants ont été regroupées en grande rubriques en lien avec notre problématique : par exemple leur compréhension personnelle des situations problèmes, les conditions dans lesquelles ils les mettent en œuvre ou non, les difficultés rencontrées, les réactions des élèves et l'impact perçu sur le développement des compétences. Pour chaque thème, nous avons extrait des exemples de verbatim significatifs c'est-à-dire des phrases qui reflètent bien la pensée de l'enseignant ou soulèvent un point central de l'étude.

3.9.2 Analyse des entretiens avec les élèves

Les entretiens réalisés avec les élèves ont été analysés avec la même rigueur. Bien que leurs réponses soient parfois plus brèves ou spontanées, elles ont fourni des indices précieux sur leur perception de l'enseignement de l'histoire. Nous avons prêté attention à la manière dont ils décrivent leur participation en classe, ce qui les motive ou les ennueie et surtout leur capacité à se souvenir et à faire du lien entre ce qu'ils apprenaient et la vie réelle. Là encore des thèmes récurrents sont sortis comme l'intérêt pour les activités de groupe, la difficulté à comprendre certains enjeux historiques ou encore la manière dont les questions posées en classe les poussait à réfléchir de manière autonome.

3.9.3 Tri, croisement et interprétation

L'un des moments les plus importants de l'analyse est le croisement des données issues des différentes sources notamment la confrontation des points de vue des enseignants à celui des apprenants afin de mieux cerner les écarts ou les convergences entre les intentions pédagogiques et les effets réels sur les élèves.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ENQUETE

4.1. Introduction de la démarche d'analyse

Ce chapitre présente de manière détaillée les résultats de la recherche sur la mise en œuvre des situations-problèmes dans l'enseignement de l'histoire des deux guerres mondiales et le développement des compétences chez les élèves de 3^{ième} et de 1^{ière} des établissements Yaoundé 2. Après avoir collecté des données quantitatives (questionnaires auprès des élèves et enseignants) et qualitatives (entretiens semi-directifs auprès d'un sous-échantillon d'élèves et d'enseignants), nous proposons d'une part une analyse descriptive des tendances générales observées. Puis, une analyse statistique plus poussée est effectuée (tests de corrélation, khi²) afin de vérifier certaines relations entre variables clés. Parallèlement, l'analyse qualitative des entretiens permet d'approfondir la compréhension des perceptions, des pratiques pédagogiques, des obstacles rencontrés et des effets des situations problèmes sur les acteurs. Nous procéderons également à un croisement des perspectives enseignants-élèves pour dégager des profils-types et des correspondances marquantes.

4.2. Analyse descriptive des données quantitatives

Profil de l'échantillon : Au total, nous avons exploité les questionnaires de 49 élèves (dont 10 élèves de classe de 3^{ième} et 39 élèves de classes de 1^{ière} ou Terminale du second cycle) et de 11 enseignants d'histoire. Comme prévu dans la méthodologie, les enseignants interrogés exercent tous en classe de 3^{ième} et/ou 1^{ière}, avec une majorité d'entre eux ayant entre 5 et 10 ans d'expérience dans l'enseignement. Du côté des élèves, l'âge des répondants de 3^{ième} varie entre 12 et 16 ans (moyenne ~14 ans) et celui des élèves de cycle supérieur entre 16 et 20 ans (moyenne ~18 ans). Les élèves proviennent de quatre établissements de Yaoundé 2 (deux lycées publics et deux collèges privés, voir section méthodologique), ce qui offre une certaine diversité de profils.

Fréquence d'exposition aux situations-problèmes : Une très large majorité des élèves indique avoir déjà été confrontée à des situations-problèmes en cours d'histoire. En classe de 3^{ième}, 90 % des élèves déclarent que leur enseignant a proposé ce type d'activité au moins une fois, et en classes de 1^{ière} Terminale cette proportion atteint ~89 % (seulement 4 élèves sur 39 disent n'en avoir jamais fait l'expérience). Ce constat est cohérent avec les déclarations des enseignants : tous les enseignants interrogés affirment utiliser régulièrement des situations-problèmes pour enseigner l'histoire des deux guerres mondiales. L'intégration formelle de

l'Approche par Compétences (APC) dans les programmes depuis 2014 rend en effet *obligatoire* le recours à des situations d'apprentissage contextualisées en histoire. Il convient toutefois de noter qu'un petit nombre d'élèves (notamment dans les classes supérieures) n'identifient pas clairement ces activités, possiblement par manque d'explication ou d'attention, ce qui pourrait biaiser légèrement ces chiffres.

Intérêt et perception des situations-problèmes : Les élèves manifestent globalement un regard positif sur cette approche. À la question « *Comment percevez-vous ces situations-problèmes ?* », 100 % des élèves de 3^{ième} les jugent « intéressantes » ou « très intéressantes », dont 60 % « très intéressantes ». Du côté des 1^{ière}, on observe également une appréciation majoritairement positive puisque 92 % des élèves de cycle supérieur les trouvent « intéressantes » ou « très intéressantes », avec toutefois une proportion un peu moindre (46 %) de « très intéressées » et quelques élèves plus critiques (2 élèves, ~5 %, les trouvent « pas du tout intéressantes »). Cette légère différence suggère que l'enthousiasme spontané pour les démarches par problèmes tend à être un peu plus tempéré chez les élèves plus âgés. Néanmoins, l'intérêt général pour apprendre l'histoire à travers des situations-problèmes est élevé dans les deux groupes. En effet, 75 % des élèves de 3^{ième} et 51 % des élèves de 1^{ière}/Tle déclarent avoir désormais un niveau d'intérêt pour l'histoire « élevé » ou « très élevé » depuis qu'ils travaillent avec des situations-problèmes, les autres se disant d'intérêt « moyen » (aucun élève de 3^{ième} n'a un intérêt faible, et seulement 3 élèves de cycle 2 – 8 % – rapportent un intérêt « faible »). Ces chiffres suggèrent que l'approche par problèmes contribue à rehausser ou maintenir un intérêt fort pour la discipline historique, surtout chez les plus jeunes. Comme l'a souligné P. Perrenoud (2001), « une véritable formation historique ne peut se contenter d'un récit des faits, mais doit favoriser la pensée critique et l'analyse des sources et des contextes ». L'attrait des élèves pour les situations-problèmes confirme bien ce besoin d'une approche plus interactive et réflexive en histoire.

Impact sur la compréhension des contenus : Les élèves estiment en grande majorité que travailler sous forme de problèmes les aide à mieux comprendre les événements historiques complexes (tels que les causes et conséquences des guerres mondiales). Ainsi, 90 % des élèves de 3^{ième} pensent que les situations-problèmes les aident à comprendre l'histoire, dont 70 % estimant que cela les aide « oui, beaucoup », et 20 % « un peu ». De même, 94 % des élèves du cycle supérieur reconnaissent un bénéfice cognitif, avec 67 % répondant « oui, beaucoup » et 28 % « un peu ». Seuls 1 élève de 3^{ième} et 2 élèves de 1^{ière} (~5 %) restent sceptiques en répondant « pas vraiment » à cette question. Ces résultats confirment que, du point de vue des apprenants,

la démarche par problèmes favorise la compréhension en dépassant le simple apprentissage par cœur.

Les élèves saisissent le sens et la logique des faits historiques plutôt que de retenir passivement des dates ou des événements isolés. Cela rejoint l'objectif fondamental assigné aux situations-problèmes en histoire selon eux : le développement des capacités d'analyse et de réflexion. En effet, quand on leur demande « quel est l'objectif principal des situations-problèmes en histoire ? », la très grande majorité des élèves – 70 % en 3^{ième} et 74 % en 1^{ière} – répondent qu'il s'agit de « développer des compétences de réflexion et d'analyse » chez l'apprenant. Quelques-uns évoquent aussi *le fait de mieux comprendre les faits historiques* (10 % des 3^{ième}, 15 % des 1^{ière}) ou *d'apprendre à travailler en groupe* (20 % des 3^{ième}, ~5 % des 1^{ière}), tandis que 2 élèves de 1^{ière} avouent « *ne pas savoir* ». Globalement, élèves et enseignants s'accordent donc pour voir dans les situations-problèmes un moyen privilégié de développer les compétences cognitives et non de simples exercices de restitution – c'est bien l'esprit de l'Approche par Compétences introduite dans l'enseignement de l'histoire au Cameroun.

Développement de compétences spécifiques : Les questionnaires élèves comportaient une section sur trois types de compétences susceptibles d'être travaillées en cours d'histoire : la résolution de problèmes, la collaboration (travail en groupe) et l'autonomie (recherche indépendante). Les réponses indiquent que la plupart des élèves perçoivent un développement de ces compétences grâce aux activités menées en classe. Tous les élèves de 3^{ième} interrogés affirment avoir développé leur *compétence de résolution de problèmes historiques* (« Oui » à 100 %). Les élèves de 1^{ière}/Tle sont un peu plus nuancés : environ la moitié (49 %) disent « *Oui* » clairement, et 44 % « *Parfois* », tandis que 3 élèves (~8 %) répondent « non » à cette même question, montrant qu'une petite minorité ne voit pas encore l'effet de ces activités sur leur capacité à analyser des situations historiques. Concernant la *compétence de collaboration*, 80 % des élèves de 3^{ième} estiment l'avoir développée (les autres répondant « parfois »), et 97 % des élèves de cycle supérieur également (avec 59 % « *Oui* » et 38 % « *Parfois* »). Enfin, pour la *compétence d'autonomie*, 80 % des élèves de 3^{ième} répondent positivement (8 sur 10), 1 « non » et 1 « *parfois* », tandis que 97 % des élèves du second cycle s'estiment avoir gagné en autonomie de recherche (64 % « *Oui* », 33 % « *parfois* », un seul élève – 3 % – répondant « non »). On constate donc qu'à tous les niveaux, les élèves perçoivent un effet formateur des situations-problèmes sur leurs savoir-faire et savoir-être, notamment en ce qui concerne le travail d'équipe et la recherche active, compétences transversales au cœur de l'APC. Ces retours confirment que la situation-problème, en mobilisant les apprenants dans des tâches actives et souvent collectives, peut être un vecteur d'apprentissage socio-constructif (interaction entre

pairs, co-construction de connaissances) tout en développant l'autonomie (les élèves apprennent à chercher par eux-mêmes des informations pertinentes).

Motivation et engagement en classe : Un enjeu majeur était d'évaluer l'impact de cette pédagogie sur la motivation des élèves pour l'histoire et sur leur participation en cours. Les résultats quantitatifs indiquent un effet globalement positif, avec toutefois des disparités entre classes de 3^{ème} et de 1^{ère}. Interrogés sur « l'impact des situations-problèmes sur votre motivation à apprendre l'histoire » (échelle de 1 à 5), 100 % des élèves de 3^{ème} se situent dans le moyen à très haut niveau de motivation, dont 40 % se déclarent « **très motivés** » et 10 % même « **extrêmement motivés** » par cette approche.

En comparaison, parmi les élèves de cycle supérieur, s'ils sont également nombreux à ressentir une motivation accrue (38 % « très motivés » et 3 % « extrêmement motivés »), on compte aussi une proportion non négligeable (~26 %) d'élèves se disant « *peu motivés* » par les situations-problèmes. Le contraste est visible dans la figure ci-dessous qui compare la répartition des niveaux de motivation déclarés dans les deux groupes d'âge.

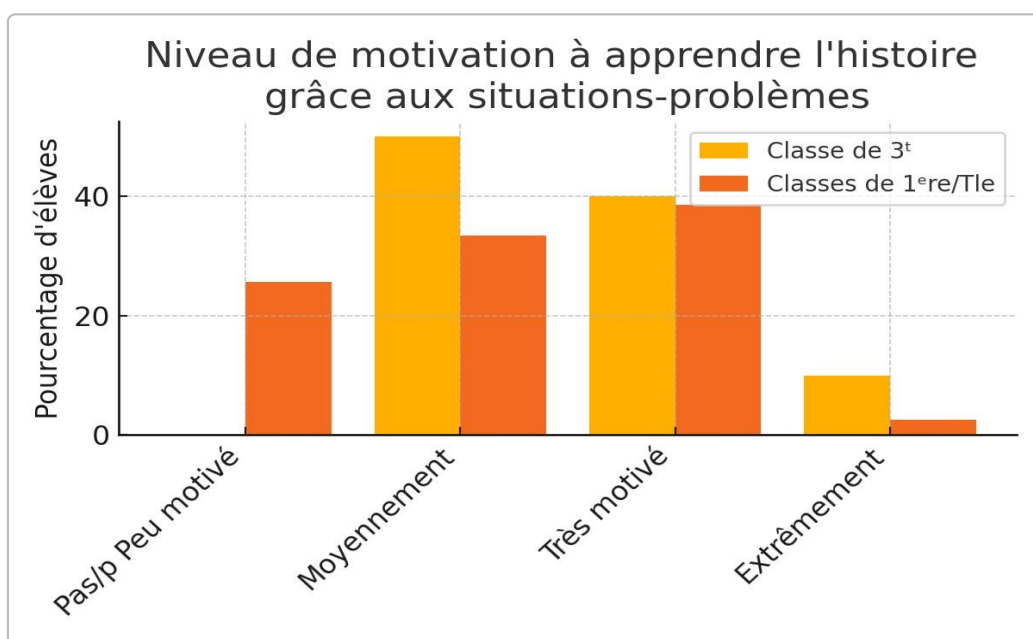


Figure 1: Distribution comparative du niveau de motivation à apprendre l'histoire grâce aux situations-problèmes, chez les élèves de 3^{ème} (jaune) et de 1^{ère}/Terminale (orange).

Les élèves plus jeunes se déclarent davantage motivés par l'approche par problèmes, tandis qu'une part non négligeable d'élèves plus âgés rapporte une motivation faible à modérée.

On constate que les situations-problèmes semblent particulièrement stimuler les élèves de 3^{ième}, qui sont 80 % à se dire motivés ou très motivés pour apprendre l'histoire dans ce cadre, contre ~41 % seulement des élèves de cycle terminal exprimant un niveau de motivation équivalent. Ces derniers sont plus nombreux à n'éprouver qu'une motivation « moyenne » (33 % vs 50 % en 3^{ième}) ou « faible » (26 % vs 0 % en 3^{ième}). Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce différentiel : il est possible que les élèves plus âgés, préparant des examens officiels, soient plus focalisés sur la réussite scolaire traditionnelle et moins réceptifs à des approches qu'ils perçoivent comme des « jeux » ou des digressions par rapport au programme.

En entretien, un enseignant note d'ailleurs que « les élèves du 1er cycle réagissent de façon très active car ça leur fait réfléchir et ils prennent ça comme des petits jeux, par contre ceux du 2nd cycle [...] lancent des blagues », signifiant une tendance chez les plus grands à ne pas prendre l'activité au sérieux. Ce manque d'adhésion de certains élèves de 1^{ière} pourrait expliquer une motivation moindre. À l'inverse, les plus jeunes semblent trouver dans ces méthodes *une dimension ludique et interactive* qui rend l'histoire plus attrayante.

En ce qui concerne l'engagement en classe, l'effet bénéfique des situations-problèmes est reconnu par la plupart des répondants, mais avec une intensité variable selon l'âge. 80 % des élèves de 3^{ième} disent que ces activités leur donnent « plus envie de participer en classe » (les 20 % restants disant « parfois »), ce qui est un résultat très élevé. Chez les élèves du second cycle, environ la moitié (49 %) affirment également participer plus volontiers grâce aux situations-problèmes, mais l'autre moitié (~49 %) ne concède qu'« parfois » plus d'envie de participer, et un élève (~2 %) répond « non » tout court. Là encore, les jeunes du collège semblent *libérer plus volontiers leur prise de parole* dans le cadre de ces pédagogies actives, tandis que les plus âgés restent plus mesurés – possiblement parce qu'ils sont déjà naturellement plus réservés ou que le format cours magistral reste prédominant dans leurs classes, limitant les occasions de participer. Un enseignant interviewé confirme que « globalement les élèves réagissent de façon active », mais il nuance en expliquant que les élèves du second cycle « ne se montrent pas très actifs [en apparence] mais cela ne veut pas dire qu'ils ne se sentent pas impliqués ; c'est parce qu'ils se sentent grands pour lever le doigt. ». Cette remarque suggère qu'une partie des élèves de 1^{ière} s'*intéressent intérieurement* à la problématique posée sans forcément oser intervenir publiquement, par souci de paraître trop studieux ou par timidité. La participation effective en classe dépend donc aussi de facteurs d'âge et de maturité, au-delà de l'intérêt réel porté à l'activité.

Difficultés rencontrées par les élèves : Il est instructif de relever les obstacles que les élèves disent éprouver lorsqu'ils travaillent sur des situations-problèmes en histoire. Les questionnaires comportaient une question ouverte à ce sujet (« Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez lors des activités basées sur des situations-problèmes ? »). Les réponses peuvent être regroupées en quelques grandes catégories récurrentes. La compréhension des documents historiques fournis (textes, cartes, illustrations...) arrive en tête des difficultés citées, aussi bien chez les 3^{ème} que chez les 1^{ère}. Environ 40 % des élèves de 3^{ème} et 36 % des élèves de cycle supérieur mentionnent qu'il est difficile de comprendre ou d'interpréter correctement les documents servant de base au problème. Cette difficulté renvoie possiblement à un manque de familiarité avec l'analyse de sources historiques (vocabulaire complexe, références implicites, etc.). La résolution même du problème posé est également perçue comme un défi intellectuel important, surtout pour les élèves du secondaire : 30 % des 3^{ème} et environ 30 % des 1^{ère} avouent avoir du mal à trouver la solution ou la réponse à la question-problème. Cela peut refléter la complexité des questions abordées (les guerres mondiales sont des sujets vastes) et la nouveauté de la démarche pour des élèves encore souvent habitués à des questions plus fermées. Par ailleurs, le travail en groupe émerge nettement comme un point délicat chez les plus jeunes : 40 % des élèves de 3^{ème} citent des difficultés liées au travail collaboratif (s'organiser, se mettre d'accord, rester concentrés en groupe, etc.), contre seulement ~10 % des élèves de 1^{ère}. Ce dernier chiffre suggère que les élèves plus âgés ont sans doute acquis plus d'expérience et de maturité pour collaborer efficacement, là où les élèves de collège peuvent être plus turbulents ou moins enclins à écouter leurs pairs. Enfin, le manque de temps pour mener à bien l'activité est un obstacle souligné quasi exclusivement par les élèves du cycle supérieur : plus d'un quart d'entre eux (~26 %) déplorent que le temps imparti en classe soit insuffisant pour exploiter pleinement la situation-problème (rechercher des informations, analyser les documents et en débattre). Aucun élève de 3^{ème} n'a explicitement mentionné le temps, probablement car au collège les activités sont plus guidées et adaptées en durée, tandis qu'au lycée, les enseignants sont pris par l'ampleur du programme et passent parfois rapidement sur la phase de problématisation.

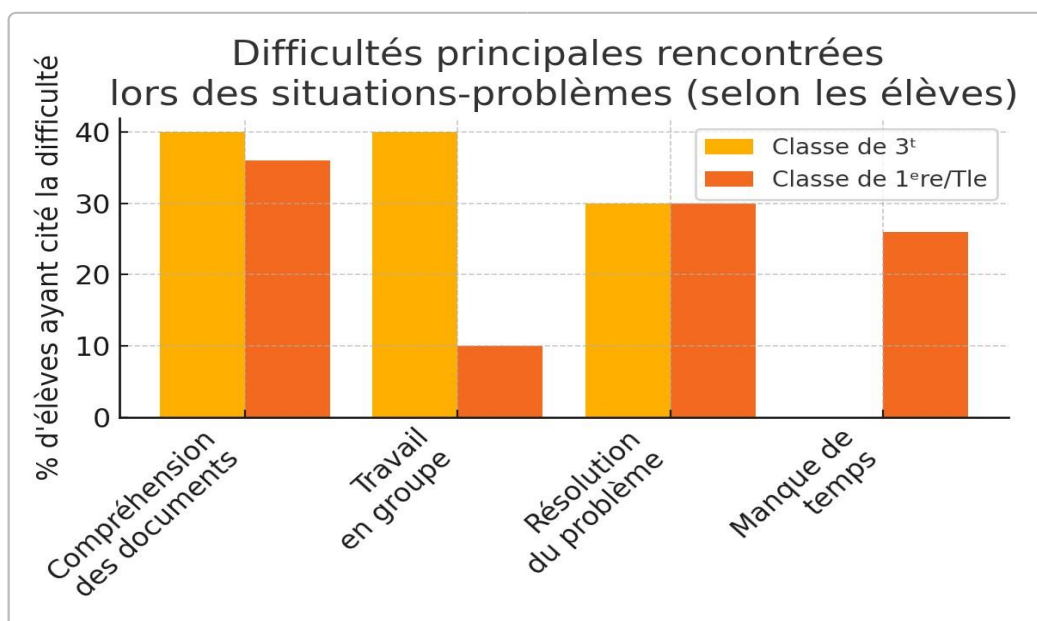


Figure 2: Comparaison des principales difficultés signalées par les élèves lors des activités basées sur des situations problèmes, entre la classe de 3^{ème} (barres jaunes, n=10) et la 1^{ère}/Terminale (barres orange, n=39). Chaque barre représente le pourcentage d'élèves ayant évoqué la difficulté dans chaque groupe

On observe sur la figure ci-dessus que la compréhension des documents est la difficulté la plus citée dans les deux groupes. En revanche, le travail en groupe concerne beaucoup plus les élèves de 3^{ème} (qui insistent sur les problèmes de cohésion et de discipline en groupe), tandis que le manque de temps est presque exclusivement ressenti par les élèves plus âgés. Ces disparités indiquent que les préoccupations évoluent avec l'âge : les collégiens sont surtout gênés par les aspects organisationnels (dynamique de groupe) alors que les lycéens pointent des contraintes temporelles et méthodologiques (temps d'analyse trop court pour approfondir). Notons que quelques élèves ont pu mentionner d'autres difficultés plus spécifiques (par exemple *« manque de concentration des élèves », « difficulté à rester calme » en classe, etc.), mais ces réponses individuelles restent marginales.

Synthèse des résultats descriptifs : En résumé, l'analyse descriptive met en évidence un accueil globalement favorable des situations-problèmes par les enseignants et les élèves. Tous les enseignants interrogés déclarent appliquer cette pédagogie, conformément aux orientations de l'approche par compétences. Les élèves confirment à ~90 % y avoir été exposés et en retirent majoritairement un bénéfice en termes d'intérêt pour l'histoire, de compréhension des sujets et de développement de compétences variées (analyse, collaboration, autonomie). Les élèves plus jeunes semblent particulièrement réceptifs et motivés, alors que les plus âgés adhèrent un peu moins pleinement – sans rejeter l'approche, ils en relativisent certains apports (motivation, participation) et pointent des limites pratiques (temps, exigences académiques). Les difficultés

centrales identifiées tournent autour de la complexité des documents historiques et de la résolution des problèmes eux-mêmes, ce qui suggère un besoin d'accompagnement plus poussé dans l'analyse documentaire et la méthode de résolution. Les difficultés de gestion du travail en équipe apparaissent chez les plus jeunes, ce qui invite à encadrer davantage la dynamique de groupe en 3^{ième}

Enfin, la contrainte de temps est soulignée au lycée, reflétant un possible décalage entre l'ambition des situations-problèmes et le temps réellement alloué en classe pour les traiter en profondeur. Nous approfondirons plus loin ces enjeux et pistes d'amélioration. Avant cela, nous proposons ci-après quelques analyses statistiques complémentaires afin de vérifier quantitativement certaines relations entre variables (corrélations entre perceptions et effets, association entre profil et réponses, etc.), dans le but de consolider l'interprétation des tendances observées.

4.3. Analyse statistique des données quantitatives

Pour aller au-delà de la simple description, nous avons réalisé quelques tests statistiques sur les données d'enquête afin de dégager des liens significatifs entre variables. Étant donné la taille modeste de l'échantillon (surtout pour la classe de 3^{ième}, $n=10$), ces résultats sont à interpréter avec prudence, mais ils offrent des indications intéressantes.

Corrélations entre bénéfices perçus et motivation : Il apparaît d'abord une corrélation positive notable entre le fait pour un élève de juger les situations-problèmes très utiles pour comprendre l'histoire et le fait de se déclarer très motivé par cette approche. En effectuant une corrélation de Spearman, on obtient $\rho \approx 0,39$ ($p = 0,0057$) entre le score de compréhension perçue et le score de motivation. En d'autres termes, *plus un élève estime que les situations-problèmes l'aident à comprendre les événements historiques, plus il a tendance à se sentir motivé pour apprendre l'histoire*. Ce lien intuitif confirme que la motivation des élèves est étroitement liée au sens qu'ils donnent à l'apprentissage : lorsqu'ils voient un bénéfice concret en termes de compréhension et de clarification des matières étudiées, leur engagement s'en trouve renforcé. À l'inverse, un élève qui ne percevrait pas d'utilité particulière aux situations-problèmes aurait peu de raisons d'y adhérer et d'y investir de l'énergie. Cette observation fait écho aux principes de la motivation scolaire, où la *valeur perçue de la tâche* influe fortement sur la motivation intrinsèque de l'apprenant. Par ailleurs, on note également une corrélation positive significative entre le niveau de motivation rapporté par les élèves et leur intérêt global pour l'histoire depuis qu'ils travaillent de cette manière ($\rho \approx 0,35$, $p = 0,014$). Il n'est pas surprenant que ces deux variables aillent de pair : des élèves plus motivés par les activités de

classe voient leur intérêt pour la matière se consolider, et réciproquement un intérêt accru pour l'histoire peut nourrir la motivation à participer aux activités correspondantes. Cela montre que l'approche par problèmes, lorsqu'elle parvient à motiver les élèves, contribue aussi à forger sur le plus long terme un intérêt durable pour la discipline historique – objectif qui correspond bien à la mission d'« initiation à la culture » et de formation de citoyens éclairés assignée à l'éducation camerounaise.

Comparaison entre groupes (tests d'indépendance) : Nous avons également examiné plus formellement les différences observées entre élèves de 3^{ième} et de 1^{ière} sur certaines questions, via des tests du χ^2 (Chi-carré). Par exemple, concernant la préférence pour le travail en groupe, on a vu que 80 % des élèves de 3^{ième} n'aiment *pas ou seulement à certaines conditions* le travail en groupe, contre ~87 % des élèves de 1^{ière} qui l'apprécient (49 % oui sans réserve, 38 % « cela dépend », seulement ~13 % non). Le test d'indépendance (χ^2 de Pearson) indique une différence *non significative au seuil 5 %* ($p = 0,09$) compte tenu des effectifs limités, mais la tendance est claire : les élèves plus âgés sont plus enclins au travail collaboratif que les plus jeunes. Cela recoupe ce qui a été discuté plus haut sur les difficultés ressenties en travail d'équipe par les collégiens. De même, on observe une association (non significative statistiquement) entre l'âge/cycle et le niveau de motivation : les élèves de 3^{ième} tendent à se répartir dans des catégories de motivation plus élevées que ceux de 1^{ière} (voir figure précédente), mais l'effectif de 3^{ième} était trop faible pour qu'un test soit concluant.

En revanche, l'analyse suggère un contraste plus marqué concernant l'attitude face aux situations problèmes dans la perspective de l'examen. Tous les élèves de 3^{ième} interrogés sont convaincus que ces activités les « préparent à mieux réussir [leurs] examens », alors que chez les élèves du cycle supérieur, 28 sur 39 (~72 %) le pensent, mais 10 (~26 %) répondent « Pas sûr » et 1 élève dit « non ». Ainsi, un quart environ des élèves plus âgés expriment des doutes sur l'utilité des situations-problèmes pour leurs résultats scolaires, doutes inexistantes chez les plus jeunes. Cet écart pourrait être dû à la proximité des échéances d'examen : en classe d'examen (Terminale notamment), les élèves subissent la pression du programme et des révisions, et certains peuvent estimer que les situations-problèmes font perdre du temps par rapport à l'entraînement aux épreuves classiques. À l'inverse, en classe de 3^{ième} (BEPC) les situations-problèmes sont également présentes à l'examen sous forme de « situation de vie » dans les épreuves d'histoire-géographie, si bien que les élèves perçoivent bien l'entraînement que cela leur procure. L'hypothèse d'une différence significative entre cycles quant à la confiance dans cette méthode pourrait être validée avec un échantillon plus grand. D'un point de vue statistique, il y a ici un phénomène de quasi-séparation (tous les 3^{ième} répondant oui) qui

empêche un modèle logistique de converger correctement, ce qui confirme au moins que la variable *cycle* est un déterminant très fortement associé à la variable *avis sur préparation aux examens*. Enfin, nous avons tenté d'examiner si le fait d'aimer ou non le travail en groupe influençait la motivation ou l'intérêt pour l'histoire, indépendamment du cycle. Les corrélations calculées ne montrent pas de lien linéaire simple (la préférence pour le travail en groupe a même une légère corrélation négative avec l'intérêt mesuré, $\rho \approx -0,23$ non significative). Cela indique que *ce ne sont pas nécessairement les élèves les plus passionnés d'histoire qui apprécient le plus le travail de groupe*. Certains élèves très intéressés par la matière peuvent au contraire préférer un travail individuel ou magistral (par habitude ou par recherche d'efficacité), tandis que d'autres, moins investis intellectuellement, apprécient le côté social du travail en groupe. Cela invite à ne pas sur-interpréter une méthode pédagogique isolément : l'approche par problèmes inclut souvent du travail collectif, ce qui plaira à certains élèves et moins à d'autres, sans que cela remette en cause l'intérêt global de la démarche sur le plan cognitif. L'essentiel est de bien *encadrer le travail en groupe* pour qu'il profite à tous – point sur lequel nous reviendrons dans les recommandations.

En somme, ces analyses quantitatives additionnelles renforcent certaines conclusions : motivation et compréhension sont liées, et le facteur classe d'âge influe sur plusieurs perceptions (motivation, préférences de travail, attentes vis-à-vis de l'examen). Nous retrouvons également des indices de bénéfices pédagogiques corrélés (motivation accrue va de pair avec intérêt accru, etc.). Toutefois, compte tenu des effectifs limités, nous resterons prudents et privilégierons l'analyse qualitative pour expliquer en profondeur ces phénomènes.

4.4. Analyse qualitative des entretiens (enseignants et élèves)

L'analyse qualitative repose sur les verbatims issus des entretiens menés auprès de 3 enseignants d'histoire (désignés ici comme Enseignant 1, Enseignant 2, Enseignant 3) et de 2 élèves de 3^e (désignés ici comme Élève 1 et Élève 2). Bien que le nombre d'entretiens soit restreint, ils apportent un éclairage contextualisé et vivant sur les pratiques de classe, les perceptions et ressentis des acteurs, ainsi que sur les obstacles concrets rencontrés lors de la mise en œuvre des situations-problèmes. Nous avons procédé à un codage thématique des contenus en retenant principalement quatre axes d'analyse : (a) la perception et la compréhension de la notion de situation-problème par les acteurs, (b) les pratiques effectives de construction et d'animation de ces situations en classe, (c) les obstacles et difficultés rencontrés, et (d) les effets observés sur les élèves en termes d'engagement et de développement

de compétences. Ces thèmes sont examinés de façon comparative entre le discours des enseignants et celui des élèves, afin de faire ressortir convergences et décalages éventuels.

4.4.1. Perceptions de la notion de « situation-problème » et objectifs visés

Les enseignants interrogés adhèrent dans l'ensemble à la philosophie des situations-problèmes, qu'ils décrivent de manière cohérente avec les définitions pédagogiques officielles. Pour eux, une situation-problème en histoire est avant tout « une situation de vie » ou « une situation contextualisée qui pose un problème fondamental à résoudre », permettant à l'élève de mobiliser ses connaissances. L'Enseignante 1 admet même que c'est un « élément qui pose beaucoup de problèmes aux enseignants » à construire, mais elle la définit comme « une situation dans laquelle on pose une histoire qui a un problème fondamental qu'il faut résoudre », bref « une situation de vie » transposée en classe. L'Enseignant 2 souligne l'aspect *ancrage de la situation dans la vie quotidienne*, la situation-problème étant « une situation de vie qui intervient en situation pédagogique permettant à l'apprenant de mobiliser les connaissances pour résoudre [le] problème. Quant à l'Enseignant 3, il parle d'une situation qui sert d'« évaluation » pour l'apprenant, ou plutôt d'un défi au début du cours « qui amène l'enfant à comprendre et déterminer le problème ». Malgré des formulations légèrement différentes, ces descriptions mettent en avant le caractère complexe, concret et problématisé de la situation présentée aux élèves, à laquelle ils doivent apporter des solutions en réinvestissant des acquis.⁸ On reconnaît là les principes du socio-constructivisme : l'élève apprend en résolvant activement des problèmes significatifs, plutôt qu'en absorbant passivement un contenu. Du côté des élèves interviewés, on ne retrouve pas une définition formalisée (la notion de « situation-problème » n'était sans doute pas explicitement enseignée en tant que telle à l'élève). Cependant, à travers ses réponses, on peut inférer sa perception : pour cet élève, les moments où l'enseignant « pose des questions où tu dois chercher, réfléchir, argumenter » ou propose « un exercice où tu devais résoudre une situation comme si tu étais dans la peau d'un acteur historique », constituent justement des activités de ce type. Ils apprécient d'ailleurs ce genre d'exercices : l'Élève 1 s'y est senti « plutôt rassuré » dans le rôle d'un personnage historique menant une réflexion, tandis que l'Élève 2 déclare s'y être senti « bien ». Les élèves perçoivent donc positivement ces démarches actives, même s'il n'emploie pas le terme *situation-problème*.

⁸ La situation-problème proposée aux élèves doit présenter les caractéristiques d'être complexe (mobilisant plusieurs dimensions de réflexion), concrète (ancrée dans une réalité signifiante) et problématisée (posée comme un défi intellectuel à résoudre plutôt qu'un savoir à recevoir).

En ce qui concerne les objectifs poursuivis, les enseignants sont unanimes pour dire que le but principal est de développer les compétences des apprenants. L'Enseignante 1 explique que l'objectif est de « placer l'apprenant dans une situation qui va lui permettre de démontrer sa compétence », et l'Enseignant 2 renchérit qu'il s'agit de l'essence même de l'Approche par Compétences (APC) : « on voudrait que l'apprenant soit capable de mobiliser les connaissances qu'il possède pour résoudre des problèmes concrets de la vie quotidienne. » On voit ici se refléter les attendus institutionnels : amener les élèves à savoir réutiliser leurs savoirs dans des contextes nouveaux, transposer l'histoire apprise à l'école en outils d'analyse du monde réel (par exemple, comprendre des conflits actuels à la lumière du passé). Les enseignants mentionnent aussi plus précisément *l'autonomie* et *la réflexion critique*. L'Enseignant 3 dit vouloir « amener les apprenants à déterminer un problème précis » eux-mêmes, ce qui renvoie à l'objectif de développer l'esprit critique et la capacité à formuler des problématiques. Du côté des élèves, bien qu'ils n'aient pas formulé spontanément les objectifs, on constate qu'ils en voient les effets (mieux s'exprimer, mieux retenir, poser des questions...). Il est intéressant qu'à la question « selon toi, à quoi sert d'apprendre l'histoire à l'école ? », l'Élève 1 répond de façon assez factuelle : « Elle permet aux élèves d'apprendre les dates pendant lesquelles nous étions en guerre ». Cela suggère qu'il a encore en tête un objectif traditionnel de mémorisation. En revanche, Élève 2 offre une perspective différente : selon lui, « [l'histoire] permet d'analyser et de résoudre certains faits dans la vie de l'homme à travers les problèmes liés aux guerres ». Ce propos montre qu'il perçoit l'histoire comme un outil d'analyse des problèmes humains en tirant des leçons du passé, ce qui rejoint l'idée d'une finalité citoyenne de cet apprentissage historique.

Mais plus loin, quand on leur demande s'ils ont changé leur façon d'apprendre depuis qu'ils participent à des leçons moins magistrales, ils répondent tous deux positivement. Élève 1 affirme que ces méthodes lui donnent plus envie de s'impliquer car elles lui permettent de réfléchir et de mieux retenir que simplement réciter. Élève 2 indique également qu'il a commencé à « réfléchir par [lui]-même » au lieu de réciter le cours, traduisant un apprentissage plus actif de l'histoire. On voit donc que ces deux élèves saisissent, empiriquement, que l'objectif est de rendre l'histoire plus signifiante et durable, en le faisant réfléchir par lui-même plutôt que d'apprendre par cœur. Cette compréhension par l'élève rejoint in fine la visée de « former des têtes bien faites plutôt que bien pleines », c'est-à-dire d'utiliser les savoirs pour acquérir des savoir-faire, comme le souligne la réforme camerounaise.

En résumé, enseignants et élèves perçoivent favorablement la démarche : les enseignants la définissent comme un outil de contextualisation et de construction de compétences, et les élèves y voient surtout une façon plus intéressante d'apprendre, qui les fait réfléchir et participer. Les objectifs annoncés par les enseignants (mobilisation des connaissances, autonomie, résolution de problèmes concrets) concordent avec les bénéfices ressentis par les élèves (mieux comprendre, mieux s'exprimer, etc.), ce qui témoigne d'une cohérence globale entre le discours pédagogique et l'expérience apprenante.

4.4.2 Pratiques de construction et de mise en œuvre des situations-problèmes en classe

Les entretiens avec les enseignants fournissent des indications précieuses sur comment ils construisent concrètement leurs situations-problèmes autour des deux guerres mondiales et comment ils les intègrent dans leurs cours. Tous trois confirment utiliser *systématiquement* ce type de démarche en début de leçon ou de séquence. « Nous le faisons toujours car nous ne pouvons pas faire une leçon sans... cela entre dans le protocole de classe » affirme l'Enseignant 3, tandis que l'Enseignant 1 explique que *de la 6^{ième} en 3^{ième} chaque leçon commence par une situation de vie, et qu'en 2^{nde}-Tle les leçons comportent aussi des situations contextualisées* (parfois intégrées dans l'évaluation sous forme de « jauge de compétence »). On voit que l'utilisation est routinière et prescrite par le programme, ce qui peut présenter l'avantage d'une certaine banalisation (les élèves y sont habitués) mais aussi le risque d'une formalisation excessive. En effet, si chaque leçon « doit » commencer par une situation problème, on peut craindre que certains enseignants le fassent de manière artificielle. Cependant, nos trois enseignants semblent au contraire s'approprier intelligemment l'outil.

Élaboration des situations-problèmes : Interrogés sur la façon dont ils procèdent pour construire une situation-problème sur la Première ou la Seconde Guerre mondiale, les enseignants évoquent tous le recours à des analogies ou mises en situation contemporaines liées à la thématique du conflit. L'Enseignant 2 explique « on part d'un point de vue qui est les conflits en société, par exemple entre deux États... pour voir comment éviter les conflits ou les régler de manière pacifique pour éviter la guerre ». Il suggère ainsi qu'il pourrait démarrer le cours sur la guerre mondiale en posant un problème de conflit actuel (ou familier aux élèves) et amener ces derniers à réfléchir à sa résolution, puis faire le lien avec 1914-1918 ou 1939-1945. De son côté, l'Enseignant 3 donne un exemple très concret : « on peut prendre une situation de vie entre deux voisins qui ont un problème, qui va nous conduire ensuite à l'objectif du cours ». Cette méthode de *l'étude de cas analogique* est classique : par exemple, partir d'une dispute

de voisinage ou d'un conflit intercommunautaire local et l'utiliser comme métaphore pour introduire les alliances et tensions internationales ayant mené à la guerre. L'Enseignante 1 indique plus succinctement que « les guerres mondiales sont logées dans la grande famille de situations de conflit », ce qui laisse entendre qu'elle part du concept de conflit en général pour construire sa situation-problème

Elle mentionne également plusieurs critères sur lesquels elle se base pour juger de la qualité d'une situation-problème : « l'interaction, la réalité, la pertinence et la soutenabilité en termes de proposition de solution ». Autrement dit, la situation doit encourager l'interaction entre élèves, être ancrée dans la réalité (authentique ou du moins plausible), être pertinente par rapport aux apprentissages visés, et permettre des solutions réalistes ou argumentées de la part des élèves. Ces critères rejoignent largement ceux proposés par les théoriciens de la cognition située, qui prônent des situations authentiques et significatives pour les apprenants 30.

En pratique, les enseignants adaptent leur inspiration au niveau de classe. Il ressort des entretiens qu'ils constatent une différence notable entre la réaction des élèves du premier cycle et du second cycle lorsque la leçon démarre par une situation-problème. « Au 1^{er} cycle les apprenants sont tellement motivés, par contre au 2nd cycle ils sont paresseux » observe l'Enseignant 3 un peu abruptement. L'Enseignant 2 fait un constat similaire : « Les élèves du premier cycle réagissent de façon très active car ça les permet de réfléchir et ils prennent ça comme des petits jeux, par contre ceux du 2nd cycle [...] ne prennent pas ça au sérieux et lancent des blagues. ». On retrouve donc ici, dans le discours des enseignants, la différence d'engagement déjà mise en évidence dans les questionnaires. Pour autant, l'Enseignante 1 nuance en soulignant que si les plus grands *participent moins ostensiblement*, cela ne signifie pas qu'ils ne sont pas impliqués intérieurement. Quoi qu'il en soit, tous notent que globalement les élèves participent mieux lorsque le cours commence par un problème à résoudre plutôt que par un exposé magistral. Les élèves, de leur côté, confirment apprécier qu'on les mette ainsi au défi. L'élève interviewé raconte : « Oui [mon enseignant] me pose parfois des questions où je dois chercher, réfléchir, argumenter ou débattre avec les autres ». Il reconnaît également avoir vécu des exercices « comme si [il] était dans la peau d'un acteur historique », ce qui montre que les enseignants utilisent des dispositifs variés (jeux de rôle, débats, enquêtes) pour concrétiser les situations-problèmes. Cet élève mentionne notamment un souvenir marquant : « L'Afrique a beaucoup participé aux deux guerres... on a résisté aux puissances européennes, tous ne sont pas sortis vainqueurs mais on a l'Éthiopie... qui ne s'est pas laissée coloniser ». Cela laisse penser que l'enseignant avait probablement construit une situation sur la colonisation ou la

résistance africaine (peut-être sous forme d'histoire vécue d'un soldat, etc.), qui a capté l'intérêt de l'élève en mettant en avant *le rôle des Africains dans ces guerres*. Ce focus contextualisé a rendu le cours plus concret et plus pertinent aux yeux de l'apprenant, conformément aux principes d'une histoire décolonisée et contextualisée pour favoriser l'engagement (voir cadre théorique, cognition située). De son côté, Élève 2 souligne que ce qui le marque le plus dans les leçons sur les guerres mondiales, c'est qu'« à partir de ces deux guerres mondiales, nous avons pour préoccupation de donner les causes et les conséquences et d'en déduire plusieurs solutions dans la société ». Autrement dit, il retient surtout la démarche consistant à analyser les causes des conflits et à en tirer des enseignements pour la société actuelle, preuve qu'il perçoit explicitement l'utilité pratique de ces apprentissages historiques.

En termes d'animation pédagogique, les enseignants indiquent tous procéder de façon interactive. Ils posent la situation initiale (souvent sous forme de question ou de mise en scène), puis sollicitent les réactions : « Toute apprenant dévoué est toujours présent à répondre et à participer activement » note l'Enseignant 3. L'Enseignante 1 explique qu'après avoir posé la situation-problème, elle « recadre les réponses données, recentre et pousse les élèves à rester dans le cadre pour les amener vers la réponse ». Cela décrit bien le rôle du professeur dans ce dispositif : il ne donne pas la solution immédiatement, mais guide les élèves par un questionnement progressif, corrige les dérives (sans quoi la discussion pourrait s'éloigner du sujet) et oriente vers les apprentissages visés. Sur ce point, l'élève interviewé confirme que généralement « la leçon se passe avec des explications à l'appui, des arguments et des exemples pris par le professeur ». On sent à travers ses mots que le professeur intervient pour apporter des éléments (exemples, explications) lorsque nécessaire – le cours n'est pas un débat libre en roue libre, mais alterne entre participation des élèves et éclairages du maître. Ce pilotage fin de la discussion est crucial pour atteindre les objectifs du cours tout en conservant la motivation des élèves. Toutefois, l'élève 2 brosse un tableau un peu différent de l'ambiance en classe lors de ces leçons : selon lui, « la plupart des élèves ne sont pas intéressés au cours » sur les deux guerres mondiales, tandis que certains camarades le sont parce que « ces deux guerres [leur] présentent beaucoup de fléaux, de conséquences et de causes ». Il en ressort que le sujet des guerres mondiales suscite l'enthousiasme de certains élèves par la richesse de son contenu en événements et en enjeux, mais laisse d'autres plus indifférents. L'enseignant doit donc redoubler d'efforts pour capter l'attention de tous et donner du sens à ces leçons pour les moins motivés

Conception et mise en œuvre – points notables : En définitive, l'approche pratiquée par nos enseignants correspond bien à une pédagogie active et contextualisée. Ils conçoivent des situations ancrées dans le réel (conflits, voisinage, analogies actuelles) pour introduire les sujets historiques des guerres mondiales, favorisant l'identification des élèves et la compréhension par analogie. Ils veillent à ce que ces situations soient pertinentes (en lien direct avec l'objectif de la leçon) et stimulantes (posant un vrai problème à résoudre, invitant à la discussion). En classe, ils observent une participation accrue des élèves, surtout des plus jeunes, et ils ajustent leur animation en fonction du niveau (plus de guidance et de stimulation chez les grands pour les sortir de leur réserve, plus de canalisation chez les petits pour structurer leurs ardeurs). Le témoignage de l'élève confirme que, lorsqu'elles sont bien menées, ces séances combinent réflexion autonome (« chercher, réfléchir ») et échanges (« argumenter, débattre avec les autres »), ce qui correspond au double levier cognitif et socio-affectif de la pédagogie par problème. Notons enfin que les enseignants interrogés affirment ne pas pouvoir se passer de cette démarche « on ne peut pas faire une leçon sans... », Signe qu'au-delà de l'obligation officielle, eux-mêmes y voient une plus-value pour la qualité de leur enseignement.

4.4.3 Obstacles et difficultés perçus par les enseignants et les élèves

Malgré leurs vertus, les situations-problèmes ne sont pas simples à mettre en œuvre, et les entretiens mettent en lumière plusieurs obstacles concrets du point de vue des enseignants, recoupant en partie ceux évoqués par les élèves dans les questionnaires.

Le premier obstacle souligné par les enseignants est lié à la conception même des situations problèmes en histoire. L'Enseignante 1 confie que « la formulation de l'historien » et « la contextualisation » posent problème. Par-là, elle pointe la difficulté à traduire des savoirs historiques savants (souvent formulés de manière abstraite ou générale) en une situation vécue concrète accessible aux élèves. Construire une bonne situation-problème exige une ingéniosité pédagogique pour trouver un scénario, un récit ou une analogie qui soit à la fois fidèle aux enjeux historiques et compréhensible/ motivant pour les élèves. Ceci demande du temps et de la créativité, ce qui n'est pas évident pour tous les enseignants, notamment si la formation initiale ne les a pas suffisamment outillés sur ce plan. D'ailleurs, l'Enseignant 2 avoue n'avoir « pas suivi de formation initiale ou continue en lien avec la pédagogie des situations-problèmes » – on y reviendra dans la partie limites institutionnelles, mais ce manque de formation peut rendre la tâche de conception ardue.

Un second obstacle majeur qui ressort est le manque de ressources didactiques et matérielles. « L'absence d'un certain nombre de documents pédagogiques, de documents

didactiques » est déplorée par l'Enseignante 1, tandis que l'Enseignant 2 mentionne le « manque de manuels scolaires » adaptés et l'Enseignant 3 insiste sur les « difficultés matérielles (machines, vidéo projecteurs etc.) ». En clair, les enseignants manquent parfois de supports (textes, images, extraits de témoignages...) pour bâtir et animer leurs situations-problèmes de façon attractive. Ils aimeraient pouvoir projeter des documents d'époque, montrer des cartes interactives, ou simplement disposer de manuels et fiches proposant des études de cas déjà prêtes. Or, beaucoup d'établissements ne sont pas équipés en projecteurs ou salles multimédia, et les manuels d'histoire disponibles ne sont pas toujours conçus selon l'APC (certains sont encore organisés de manière classique). Ce manque de ressources pèse sur la mise en œuvre : l'Enseignant 3 note que « plusieurs apprenants et mêmes les parents n'accordent pas la priorité à l'achat des ressources didactiques pour l'apprentissage de l'histoire », si bien que « mener les activités en petits groupes où des documents doivent être remis aux apprenants devient difficile ». Le témoignage de l'élève apporte un éclairage depuis la classe : il suggère d'utiliser des vidéoprojecteurs pour rendre le cours plus intéressant, preuve que lui aussi ressent ce manque de support visuel ou interactif pendant les leçons. Certains élèves de 3^{ème} ont également proposé « la digitalisation de l'histoire » ou « qu'on nous montre des petites images à propos du cours pour mieux comprendre ». Ainsi, le déficit de matériel moderne est perçu des deux côtés comme un frein à l'efficacité des situations-problèmes (qui gagneraient en impact avec des documents réels, des photos, des vidéos d'archives, etc., pour mieux immerger les élèves dans la problématique).

Le troisième obstacle évoqué est *le facteur temps*. Tous les enseignants s'accordent à dire que le temps manque pour traiter convenablement les situations-problèmes en classe. L'Enseignante 1 considère que « 10 minutes consacrées à la situation-problème est vraiment insuffisant » dans le timing actuel d'une heure de cours, et qu'il faudrait « alléger les autres parties du cours » pour y consacrer plus de temps. L'Enseignant 3 va plus loin en souhaitant « une augmentation du temps pour le cours d'histoire en fonction des classes et du volume des leçons », estimant que 2h de cours d'histoire permettraient de mieux faire, contre les 1h hebdomadaire souvent allouée. Ces préoccupations font écho aux constatations de la recherche documentaire : les textes officiels au Cameroun ont certes introduit l'APC, mais « le temps alloué aux leçons est très insuffisant », ce qui fait que « privilégier l'interaction avec les apprenants ne permettrait pas d'atteindre tous les objectifs du cours ». De plus, « les effectifs pléthoriques » dans les classes surchargées empêchent de « bien mener la construction des situations-problèmes ». Nos entretiens confirment cela : les enseignants, confrontés à parfois 70–80 élèves par classe, peinent à organiser des travaux de groupe efficaces et à faire participer

tout le monde dans le temps imparti. Un enseignant suggère même que ces conditions (formation des enseignants, effectifs raisonnables, matériel adapté) « *ne sont pas toujours remplies* », limitant la bonne implémentation de l'APC. Le témoignage de l'élève corrobore indirectement cette contrainte de temps : lorsqu'on lui demande s'il a déjà eu à réfléchir à des questions difficiles en lien avec ces guerres, il répond « Non, et je n'ai pas d'explication à cela ». On peut interpréter qu'il n'a peut-être pas eu l'occasion d'approfondir ou de se confronter lui-même à un problème complexe en classe sur la 1ère ou 2nde guerre, faute de temps ou parce que l'enseignant, pressé par le programme, a pu privilégier des méthodes plus traditionnelles sur ces chapitres lourds. Cela rejoint la remarque de l'Enseignant 2 selon qui « on insiste beaucoup plus sur les programmes, les dossiers, comment enseigner les travaux dirigés... » Plutôt que sur les situations-problèmes lors des formations. En somme, la gestion du temps constitue un véritable goulot d'étranglement : les situations-problèmes demandent du temps de préparation et de déroulement (laisser réfléchir, discuter), ce qui entre en tension avec un programme d'histoire dense à couvrir dans l'année.

Enfin, un quatrième type d'obstacle, plus pédagogique et organisationnel, apparaît dans les témoignages : il s'agit de la gestion de classe et de l'hétérogénéité. L'Enseignant 2 note que « les élèves du 2nd cycle lancent des blagues » et ne prennent pas l'activité au sérieux 8, et l'Enseignant 3 que certains du 2nd cycle sont « paresseux » face à ces méthodes. Au 1^{er} cycle, le défi est inverse : ce serait plutôt *canaliser l'enthousiasme* et le *bavardage*. L'Enseignante 1 mentionne à demi-mot « les élèves ne se montrent pas très actifs [au 2nd cycle] mais pas qu'ils ne se sentent pas impliqués ; c'est parce qu'ils se sentent grands pour lever le doigt » – ce qui renvoie à un problème de posture adolescente qu'il faut gérer en créant un climat de confiance. Par ailleurs, elle et d'autres regrettent le « *grand nombre d'élèves par classe* » qui complique fortement le travail en petits groupes et le suivi individualisé. Lorsque 80 élèves doivent travailler en équipes sur un problème, sans encadrement suffisant, certains décrochent, d'autres chahutent, et au final l'efficacité pédagogique diminue. Les élèves de 3^{ème} eux-mêmes ont listé le « bruit en classe » ou le manque de calme comme un souci à résoudre. Un élève propose même « *faire taire les élèves* » indisciplinés et *que l'enseignant fasse de temps en temps des petites rondes [de surveillance]* pendant les travaux en groupe. Cela montre bien que la discipline et la gestion du groupe sont un enjeu perçu. Dans les établissements de Yaoundé 2, parfois réputés difficiles, l'introduction d'activités actives peut être un pari risqué si le cadre n'est pas solide.

En résumé, les freins principaux identifiés sont : (1) *complexité de conception* (nécessite une formation et un effort créatif importants), (2) *manque de ressources pédagogiques*

(documents, matériel audiovisuel, etc.), (3) insuffisance du temps et surcharge programmatique, (4) effectifs et gestion de classe (bruit, divergence d'implication selon les élèves). Ces obstacles n'invalident pas la démarche, mais ils expliquent pourquoi sa mise en pratique peut être inégale et laborieuse, surtout sans soutien institutionnel fort. Un enseignant résume bien la situation en demandant « un canevas pour chaque leçon permettant à l'enseignant de mieux s'orienter pour élaborer ces situations-problèmes » 55 – autrement dit, plus de guidage et de ressources prêtes à l'emploi. Ce point sera repris dans nos recommandations.

4.4.4. Effets perçus des situations-problèmes sur les élèves (compétences, motivation...)

Malgré les difficultés, les entretiens confirment que les effets positifs des situations-problèmes sur les élèves sont bien réels et remarqués par les enseignants et les élèves eux-mêmes.

Du côté des enseignants, il est clair pour eux que cette approche « développe les compétences et l'autonomie chez les élèves ». L'Enseignant 3 affirme que grâce à elle « l'apprenant est appelé à mobiliser un certain nombre de ressources, que ce soit dans sa vie sociale, familiale, [ou] sa future vie professionnelle », ce qui traduit l'idée que les élèves apprennent à réutiliser leurs connaissances en contexte et gagnent en polyvalence. L'Enseignant 2 voit carrément la situation-problème comme « un instrument de mesure de la compétence » elle-même, c'est-à-dire qu'en résolvant le problème, l'élève prouve qu'il sait faire. Cette remarque rejoint l'idée d'évaluation authentique en APC : la meilleure preuve qu'un élève a acquis une compétence historique (par ex. analyser un document) est qu'il réussit à le faire dans une situation donnée. En outre, les enseignants constatent des progrès en implication et en confiance. « Toute apprenant dévoué est toujours présent à répondre » note l'Enseignant 3, traduisant que les élèves motivés se révèlent et s'investissent volontiers. L'Enseignante 1 ajoute que ces méthodes « aident les apprenants à se sentir impliqués dans la vie en général et dans les situations qu'ils rencontrent ». C'est un témoignage intéressant sur le plan psychoaffectif : en les faisant réfléchir à des problèmes (même historiques), on les outille aussi pour leur vie courante et on leur donne le sentiment que ce qu'ils apprennent a du sens pour eux. Cela rejoint l'objectif citoyen et moral de l'enseignement de l'histoire, notamment sur des thèmes comme les guerres mondiales qui portent des leçons de paix et de tolérance. On peut penser que discuter de conflits en classe via des situations problèmes peut développer chez les élèves des compétences sociales telles que la résolution pacifique de conflits, la négociation, etc. – ce qui est explicité dans la loi d'orientation de 1998 sur l'éducation camerounaise, qui assigne à l'école la mission de promouvoir « l'amour de la paix et du dialogue, la responsabilité civique... ».

Nos enseignants ont sans doute en tête cet idéal : l'Enseignant 2 mentionne clairement qu'avec ces méthodes « on voudrait que l'apprenant [...] résolve des problèmes concrets en rapport à la vie quotidienne », soulignant la finalité citoyenne au-delà de la discipline scolaire.

Pour les élèves, l'entretien et les questionnaires convergent pour montrer plusieurs effets bénéfiques. Premièrement, la participation en classe et la prise de parole sont facilitées. L'élève interviewé reconnaît qu'il pose plus volontiers des questions et s'exprime davantage lorsque la leçon est interactive : « Oui [ces méthodes] me donnent plus envie de m'impliquer, parce qu'elles me permettent de réfléchir, de mieux retenir... ». Il répond « Oui » également quand on lui demande si ce type d'apprentissage l'aide à « mieux [s]'exprimer » et « poser des questions ». Ceci confirme l'**éveil de la curiosité** et de la confiance chez l'élève : confronté à un problème ouvert, il est amené à formuler des questions, à chercher par lui-même ; et lorsque le professeur valorise ses propositions, il gagne en assurance à l'oral. Deuxièmement, le travail en équipe est un acquis mentionné dans les questionnaires (presque tous disent avoir progressé en collaboration). L'élève interviewé, bien qu'il avoue ne pas toujours aimer travailler en groupe, reconnaît avoir vécu des débats et discussions en classe, ce qui a dû lui apprendre à écouter les autres et à argumenter. Troisièmement, les situations problèmes semblent avoir modifié les habitudes d'apprentissage de certains élèves. L'élève 1 déclare avoir « changé [sa] façon d'apprendre depuis qu'[il] participe à des leçons où on travaille autrement qu'en récitant ». Au lieu de simplement mémoriser son cours, il a pris l'habitude de réfléchir, de comprendre le « pourquoi » des événements, ce qui est un gain en profondeur cognitive. Cela correspond tout à fait à la transition visée par l'APC : passer d'une école de la restitution à une école de la réflexion et de la compétence. Enfin, on note un effet sur la motivation et l'intérêt: l'élève explique que ces méthodes lui donnent envie de s'impliquer car « elles [lui] permettent de mieux retenir qu'en récitant ». Il y trouve donc un bénéfice personnel (mieux mémoriser en ayant compris), d'où une motivation accrue à suivre le cours. De plus, il dit se sentir « *intéressé* » quand on aborde les guerres mondiales en classe, « car l'Afrique en faisait partie et a beaucoup participé aux deux guerres ». On peut y voir le résultat d'un enseignement plus concret mettant en lumière des aspects proches de sa culture (rôle de l'Afrique). Cet intérêt pour l'histoire s'est renforcé « depuis qu'[il] travaille sur des situations problèmes » (il évalue son intérêt à un niveau élevé).

En résumé, les effets positifs constatés incluent : une meilleure implication active des élèves (participation, questionnement, débats), un développement de compétences cognitives (analyser, résoudre) et transversales (collaborer, s'autonomiser), un renforcement de la confiance et de l'intérêt pour la matière, et possiblement une meilleure rétention des

connaissances grâce à la compréhension approfondie (« mieux retenir en réfléchissant qu'en récitant »). Ces résultats confirment ce qu'on attend de la pédagogie par problèmes d'après la littérature : selon Barrows (1986) ou Dejean (2008), par exemple, le Problem-Based Learning améliore la motivation intrinsèque et la capacité de transfert des connaissances en plaçant l'étudiant en position active de résolution de problème 62 30 .Nos données qualitatives rejoignent donc ces constats. Un dernier point à signaler est la question de l'évaluation des compétences. Interrogés sur ce point (« ces compétences sont-elles évaluées ? Si oui, comment ? »), les enseignants restent vagues. L'Enseignant 1 explique qu'elle évalue en cours de démarche en « recadrant les réponses... en les poussant vers la réponse », ce qui s'apparente à de l'évaluation formative instantanée. L'Enseignant 3 admet « on procède juste pour une évaluation » sans plus de précision, et l'Enseignant 2 n'a pas donné de réponse sur ce point (probablement parce qu'il n'a pas de grille formelle). Cela indique que si les compétences se développent, leur évaluation reste informelle et peu outillée. C'est souvent un point faible signalé dans l'implémentation de l'APC : comment traduire ces acquis dans l'évaluation certificative ? Nous y reviendrons en discussion. Mais du point de vue de l'élève, ce flou n'est pas mentionné ; lui se focalise sur l'apprentissage présent plus que sur la note, ce qui est déjà en soi un changement d'état d'esprit notable induit par la pédagogie active.

En conclusion de cette analyse qualitative, on peut affirmer qu'enseignants et élèves perçoivent une plus-value pédagogique aux situations-problèmes, tout en étant conscients des contraintes que cela impose. Les enseignants voient leurs élèves gagner en compétences et en autonomie, les élèves ressentent eux-mêmes ces progrès et trouvent l'histoire plus vivante et formatrice. Les obstacles réels (temps, effectifs, ressources) viennent en atténuer l'impact, mais ne remettent pas en cause la pertinence de l'approche. Ces constats qualitatifs complètent bien les résultats quantitatifs et donnent du sens aux chiffres observés.

4.4.5 Confrontation des résultats de l'observation directe avec les analyses précédentes

En complément des analyses issues des questionnaires et des entretiens, une observation directe de plusieurs séances d'enseignement sur les guerres mondiales a été réalisée à l'aide d'une grille d'observation structurée. Celle-ci repose sur sept critères essentiels : organisation de la séance, présentation de la situation-problème, implication des élèves, mobilisation des savoirs historiques, dynamique de résolution collective, gestion des interactions en classe, et développement effectif des compétences. Chaque critère a été évalué selon une échelle allant de 1 (jamais) à 4 (toujours), accompagnée de commentaires qualitatifs permettant d'affiner l'interprétation des pratiques observées.

Les résultats issus de cette observation permettent une mise en perspective enrichissante des données déjà recueillies :

- Organisation de la séance (niveau 2) : Bien que les objectifs aient été exprimés, la gestion du temps s'est révélée peu maîtrisée. Cette limite rejoint les propos des enseignants et des élèves selon lesquels le temps consacré à la résolution du problème est souvent trop court pour en exploiter pleinement les potentialités pédagogiques.
- Présentation et pertinence de la situation-problème (niveau 3) : Les situations proposées entretenaient un lien avec le thème étudié, mais leur clarté restait perfectible. L'observation a mis en évidence une certaine incompréhension de la part des élèves, en cohérence avec les données des questionnaires faisant état d'un déficit d'explicitation initiale.
- Implication des élèves (niveau 4) : Une participation active a été notée, notamment dans les classes de 3e, où les apprenants se montrent enthousiastes, réactifs et volontiers impliqués dans les tâches proposées. Ce constat confirme les données quantitatives relatives à la motivation élevée de ce groupe d'âge.
- Mobilisation des savoirs historiques (niveau 4) : Les élèves mobilisent de manière pertinente des faits, des dates et des repères historiques. La situation-problème apparaît ici comme un levier efficace de réactivation des connaissances, en particulier lorsque celles-ci sont mises en contexte de manière signifiante.
- Dynamique de résolution collective (niveau 2) : L'observation révèle une nette différence selon les niveaux : les élèves de 3e s'engagent activement dans la recherche de solutions, tandis que ceux de 1ère se montrent moins concernés par le travail de groupe. Ce constat est en accord avec les analyses précédentes, qui soulignaient une réticence plus marquée des élèves du second cycle à l'égard du travail collaboratif.
- Gestion des interactions en classe (niveau 3) : Les échanges ont été globalement modérés, mais fortement influencés par la taille des classes. Dans les contextes à effectif réduit, les interactions étaient plus riches et plus fluides, alors que dans les classes surchargées, il était difficile de garantir une régulation efficace des prises de parole.
- Développement effectif des compétences (niveau 2) : La capacité des élèves à formuler un raisonnement autonome ou à faire preuve d'esprit critique s'est avérée limitée. Cette faiblesse semble liée à une insuffisante exposition à des dilemmes historiques complexes, ce qui entrave l'émergence de postures réflexives.

Au total, l'analyse de cette grille d'observation vient consolider et enrichir les résultats obtenus par ailleurs. Elle confirme que les situations-problèmes suscitent un réel engagement cognitif, particulièrement chez les élèves de 3e, mais révèle également des fragilités persistantes : gestion du temps, formulation des situations, encadrement du travail de groupe et développement des compétences supérieures.

CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET SUGGESTIONS

Après avoir identifié les différentes méthodes de mise en œuvre des situations-problèmes dans l'enseignement de l'histoire des deux guerres mondiales et le développement des compétences chez les élèves de 3^{ième} et de 1^{ière} des établissements Yaoundé 2, nous proposerons une interprétation critique de l'ensemble de ces résultats à la lumière des cadres théoriques (pédagogie par problèmes, approche par compétences, cognition située), avant de discuter des biais et limites de l'étude. Sur la base de nos résultats, nous formulerons des recommandations pédagogiques concrètes issues de la recherche, en vue de l'amélioration de la formulation des situations problèmes pour un meilleur enseignement de l'histoire des deux guerres mondiales.

5.1. Interprétation des résultats à la lumière des cadres théoriques

Les résultats obtenus, tant quantitatifs que qualitatifs, peuvent être analysés à la lueur des théories éducatives sous-jacentes à notre étude : la pédagogie par problèmes, l'Approche par Compétences (APC) et la théorie de la cognition située. Dans l'ensemble, nos *findings* confirment et illustrent concrètement les apports de ces cadres, tout en révélant les défis de leur mise en pratique dans le contexte camerounais.

Renforcement de la pédagogie par problèmes (Problem-Based Learning) : La pédagogie par problèmes postule que placer l'apprenant face à un problème authentique à résoudre stimule son apprentissage en le rendant actif, autonome et collaboratif. Nos résultats montrent effectivement une augmentation de la motivation intrinsèque des élèves lorsqu'on utilise cette approche (surtout chez les plus jeunes), ainsi qu'un développement de compétences de haut niveau (analyse, synthèse, résolution) qu'une pédagogie transmissive sollicite moins. Par exemple, 90-95 % des élèves disent mieux comprendre les causes et conséquences historiques grâce aux problèmes discutés – cela illustre bien le passage d'une mémorisation superficielle à une compréhension plus profonde et *en contexte*, alignée avec les objectifs du PBL. De plus, les élèves mentionnent qu'ils « *posent plus de questions et enquêtent par [eux]-mêmes* » grâce aux situations-problèmes, ce qui correspond à l'apprentissage auto-dirigé encouragé en pédagogie par problèmes (les apprenants deviennent coconstructeurs de leur savoir, apprennent à apprendre). On retrouve aussi le principe de *travail en équipe* du PBL : même si tout n'est pas parfait de ce côté, beaucoup d'élèves ont amélioré leur capacité à collaborer sur une tâche complexe. Enfin, le fait que les élèves se sentent plus à l'aise pour transférer leurs connaissances

(par analogie entre un conflit local et une guerre mondiale, par exemple) témoigne d'un apprentissage plus significatif – ce qui est précisément un des avantages théoriques du PBL selon les recherches (un savoir acquis par la résolution de problème est mieux intégré et mobilisable ultérieurement). Ainsi, nos données confirment l'idée que « l'apprentissage basé sur des problèmes améliore la compréhension conceptuelle et la motivation des étudiants » soutenue dans la littérature en sciences de l'éducation. Cependant, la pédagogie par problèmes requiert certaines conditions (petits groupes, tuteurs formés, temps suffisant) qui, comme nous l'avons vu, ne sont pas entièrement réunies ici, limitant donc son plein potentiel.

Validation partielle de l'Approche par Compétences (APC) : L'APC a été introduit pour répondre aux limites de l'approche par objectifs, jugée trop théorique et déconnectée des besoins de la société. Notre étude confirme que l'APC via les situations-problèmes vise juste en termes d'objectifs : les compétences visées (résolution de problème, collaboration, autonomie) sont effectivement travaillées et progressent chez les élèves d'après leurs propres dires. On a pu mesurer que plus de 90 % des élèves se sentent avoir développé ces compétences dans une certaine mesure. On constate également que l'APC apporte une contextualisation des savoirs : les enseignants ont replacé l'histoire des guerres mondiales dans des problématiques sociales (conflits, vie quotidienne, rôle de l'Afrique), ce qui donne du sens aux apprentissages pour les élèves. C'est exactement ce que prône l'APC camerounaise : « des apprentissages en action à partir de situations complexes, significatives et contextualisées permettant aux apprenants de développer un ensemble de compétences durables ». Nos résultats montrent que les élèves développent en effet des compétences **durables** (esprit critique, expression) et voient le lien avec d'autres contextes (par exemple, tel élève qui suggère qu'apprendre l'histoire sert à « prévoir l'avenir, car on se sert du passé pour avancer » – signe qu'il perçoit l'utilité transversale). Cependant, l'implémentation de l'APC dans notre cas d'étude souffre de certaines lacunes déjà identifiées par les théoriciens : « les enseignants sont-ils formés à cette approche ? Les effectifs pléthoriques le permettent-ils ? Le matériel didactique est-il adapté ? » Demandaient O. Thiam et F. Châna-Davin. À travers nos entretiens, la réponse est souvent *non* : absence de formation spécifique pour certains enseignants, effectifs trop grands, manque de manuels et de matériel. Ces insuffisances expliquent que l'APC, bien que théoriquement adoptée, n'a pas encore déployé tous ses effets. Par exemple, les élèves de Terminale un peu dubitatifs quant à l'effet sur l'examen montrent que la réforme n'a peut-être pas encore suffisamment aligné les évaluations sur les compétences. Néanmoins, notre étude suggère que *lorsque les principes de l'APC sont appliqués*, même de façon incomplète, ils produisent bien les changements escomptés : enseignement plus « en action », élèves plus acteurs,

développement de compétences transversales, etc. En ce sens, nos résultats encouragent à persévérer dans cette voie, tout en corrigeant les conditions de mise en œuvre.

Cognition située et apprentissage de l'histoire : La théorie de la cognition située (Lave & Wenger, 1991) souligne que les connaissances sont indissociables du contexte dans lequel elles sont acquises et utilisées. Appliquée à l'histoire, cela signifie qu'on apprend mieux l'histoire en *faisant l'expérience* (simulée) de situations historiques qu'en écoutant un récit abstrait. Nos observations appuient fortement cette idée : les élèves ont montré plus d'intérêt et de compréhension lorsque l'enseignement était *situé*, c'est-à-dire ancré dans un récit contextualisé, une enquête, un rôle à jouer. Par exemple, l'élève de 3^{ième} a retenu le fait que des Africains (l'Éthiopie de Ménélik II) ont résisté aux Européens, ce qui est un savoir historique contextualisé qui lui tient à cœur. On peut imaginer que c'est en ayant *joué le rôle* d'un résistant africain dans une activité ou en ayant étudié un cas concret qu'il l'a appris, bien plus efficacement que si on lui avait simplement dit « des Africains ont résisté... ». La cognition située met aussi l'accent sur la communauté d'apprentissage : on apprend par interaction avec les autres, en participant à une pratique sociale plutôt qu'en isolation. Là encore, nos résultats vont dans ce sens – malgré les difficultés du travail de groupe, la majorité des élèves reconnaissent qu'apprendre en échangeant, en débattant leur a apporté quelque chose (certains timides de Terminale exceptés). On a vu qu'ils développent leur langage disciplinaire en argumentant, qu'ils se corrigent mutuellement parfois. Les enseignants notent que « l'élève n'apprend pas seul, mais en dialoguant, en débattant », ce qui est exactement le principe de la cognition située et des communautés de pratique. En classe de 3^{ième}, par exemple, un élève disait aimer ces méthodes parce qu'elles permettent « de travailler avec [ses] camarades » et d'« avoir une compréhension collective » des problèmes. C'est le cœur de l'apprentissage situé : la connaissance historique n'est pas une vérité absolue à mémoriser, c'est quelque chose qui se construit en discutant des sources, en confrontant des points de vue – en bref, en pratiquant l'histoire comme un historien au sein d'une communauté savante. Bien sûr, nos élèves ne deviennent pas historiens en 3^{ième}, mais la simulation de cette pratique via les situations-problèmes les engage dans une démarche authentique (ils *endossent le rôle de jeunes enquêteurs historien* pour reprendre Lave & Wenger). Nos résultats confirment ainsi que « concevoir des situations authentiques où les élèves sont acteurs engagés dans une démarche historique » favorise un apprentissage plus ancré, plus profond. On a cependant également mis en évidence un aspect souligné par la cognition située : l'importance du contexte social plus large. Dans notre cas, le contexte institutionnel (surcharge, examen traditionnel) influe sur le succès de la méthode. La cognition est située pas seulement au niveau micro (la classe) mais aussi macro

(l'écosystème éducatif). Nos enseignants sont en quelque sorte en *apprentissage situé* eux aussi au sein de leur institution : ils font partie d'une communauté d'enseignants qui tâtonnent pour implémenter l'APC, s'échangent peut-être astuces et constatent les mêmes entraves. Les inspecteurs et encadreurs devraient jouer le rôle de « communauté de pratique » pour soutenir ces enseignants innovants. Pour le moment, chaque enseignant semble un peu isolé avec ses propres stratégies bricolées, ce qui limite la pleine réalisation du paradigme.

En conclusion de cette interprétation théorique, on peut affirmer que nos résultats corroborent largement les attentes théoriques de l'approche par problèmes, de l'APC et de la cognition située : augmentation de la motivation, apprentissages plus significatifs, développement de compétences, contextualisation accrue des savoirs. Les écarts observés (motivation moindre en Terminale, difficultés organisationnelles) ne remettent pas en cause ces théories, mais renvoient à des conditions pratiques non remplies ou à la phase de transition inévitable dans toute réforme. Il apparaît que plus la pratique s'approche du modèle idéal (petits groupes, problèmes authentiques, temps suffisant, enseignant formé jouant le rôle de facilitateur), plus les effets positifs sont manifestes. À l'inverse, chaque fois qu'on s'en éloigne (classe surchargée, pseudo-problème trop scolaire, timing rushé), on retombe dans les travers de l'ancien modèle (ennui, passivité, superficialité des acquis). Ainsi, la théorie est validée, mais sa mise en œuvre partielle en limite pour l'instant la portée – ce qui rejoint l'adage « *une tête bien faite plutôt que bien pleine* » de Montaigne repris par l'APC: nos résultats montrent qu'on va vers des têtes « mieux faites », mais que l'ancien réflexe des « têtes bien pleines » n'a pas disparu (chez certains élèves de Terminale notamment). Comblé ce fossé nécessite de surmonter les obstacles identifiés, comme nous allons en discuter.

5.2. Discussion critique : biais, limites et pistes d'amélioration méthodologique

Il est indispensable de prendre du recul sur ces résultats en examinant les limites de notre étude ainsi que les biais potentiels qui pourraient nuancer les conclusions. Plusieurs points méritent attention : la composition et la taille de l'échantillon, les conditions de recueil des données, ainsi que certains choix méthodologiques.

Tout d'abord, la taille réduite de l'échantillon – en particulier pour les élèves de 3^{ième} (n=10) et les enseignants (n=11 sur 20 visés) – limite la portée statistique des résultats quantitatifs. De nombreuses tendances repérées (ex. différence de motivation entre 3^{ième} et 1^{ière})

n'ont pu être confirmées par des tests d'hypothèse robustes faute de puissance suffisante. Les résultats quantitatifs doivent donc être considérés comme indicatifs plus que généralisables. Par ailleurs, l'échantillon d'enseignants participants n'est peut-être pas représentatif de l'ensemble des enseignants d'histoire de Yaoundé 2 : il est possible que les enseignants les plus intéressés par l'approche (et donc en ayant une opinion favorable) aient été davantage disposés à répondre au questionnaire ou à l'entretien, introduisant un biais de volontariat. Ceux qui étaient éventuellement plus critiques ou moins à l'aise avec l'APC pourraient être sous-représentés. De même, du côté des élèves, le recueil en classe fait que certains n'ont peut-être pas osé exprimer une opinion trop négative sur les méthodes de leur enseignant par crainte d'être identifiés. Nous avons assuré l'anonymat, mais un biais de désirabilité sociale n'est pas exclu, surtout chez les plus jeunes, souvent enclins à donner la « bonne réponse » attendue. Par exemple, 100 % des élèves de 3^{ème} ont coché que les situations-problèmes les aident à mieux réussir aux examens, ce qui peut sembler un peu excessif et potentiellement influencé par le discours positif ambiant sur l'APC. Ensuite, le recueil des données qualitatives présente des limites. Nous n'avons pu réaliser qu'un seul entretien élève et trois entretiens enseignants, ce qui est peu pour la saturation des thèmes. L'absence d'entretien avec des élèves de 1^{ère} constitue un manque, car nous avons inféré leurs perceptions principalement via le questionnaire et les dires des enseignants. Il aurait été instructif d'avoir le témoignage direct d'un ou deux élèves de Terminale, peut-être plus critiques, pour équilibrer avec l'élève de 3^{ème} assez enthousiaste interrogé. De plus, lors des entretiens enseignants, certains aspects n'ont pas été approfondis faute de temps ou par hésitation de leur part (par exemple, le thème de l'évaluation des compétences est restés flou, car les enseignants n'avaient pas grand-chose à dire ou n'étaient pas à l'aise pour admettre qu'ils n'évaluent pas formellement ces acquis).

Une observation en classe aurait été un complément précieux pour confronter les déclarations aux pratiques effectives. En effet, il y a un risque de biais déclaratif : les enseignants peuvent embellir la fréquence ou la qualité de leur utilisation des situations-problèmes, sachant que c'est la norme officielle. De même, les élèves peuvent parfois confondre ce qu'ils pensent qu'on attend d'eux et ce qu'ils font réellement. Par exemple, un élève peut dire qu'il travaille en groupe volontiers parce qu'il sait que c'est bien vu, alors qu'en pratique il subit le travail de groupe. Sans observation directe ni triangulation avec les copies d'examens ou autres traces objectives, on s'appuie essentiellement sur du ressenti. Cela donne une bonne image d'ensemble, mais cela peut aussi occulter certaines contradictions.

Un autre biais possible concerne le contexte local spécifique de Yaoundé 2. Cette zone, comme mentionné dans la méthodologie, est un « laboratoire typique » en raison de la

délinquance et de l'insécurité dans l'arrondissement. Il est possible que les élèves de ces quartiers aient un rapport à l'école différent d'élèves d'autres zones plus favorisées. Par exemple, l'indiscipline ou le manque de ressources matérielles sont peut-être plus prononcés ici qu'ailleurs, ce qui noircit le tableau de la mise en œuvre des situations-problèmes. Les résultats quant au bruit en classe ou au manque de manuels pourraient être moins problématiques dans un lycée bien équipé du centre-ville. Donc, la généralisabilité géographique est limitée : nos conclusions valent avant tout pour des établissements urbains aux effectifs chargés et aux moyens contraints. Elles pourraient différer en milieu rural (où les effectifs sont parfois moindres, mais les enseignants peut-être moins formés) ou en milieu aisé (meilleurs équipements, parents plus investis). De plus, il convient de reconnaître un **biais d'analyse** potentiel de la part du chercheur (nous). Étant nous-mêmes sensibilisés aux bienfaits de l'APC, nous avons pu interpréter les données de manière favorable à cette approche. Par exemple, nous avons souligné surtout les aspects positifs exprimés et peut-être minimisé certains témoignages négatifs. Certes, peu d'élèves ont dit ne pas aimer du tout les situations-problèmes, mais il y en a (quelques « non » ou « pas du tout intéressé »). Nous les avons expliqués par des contraintes, ce qui est légitime, mais il aurait fallu également envisager que peut-être certains contenus d'histoire se prêtent mal à l'approche (surcharge factuelle, chronologies complexes) ce qui peut rebuter les élèves – indépendamment des contraintes externes. Par exemple, l'histoire de la Seconde Guerre mondiale est très dense, et même avec la meilleure pédagogie, certains élèves peuvent la trouver ennuyeuse ou trop compliquée.

Enfin, du point de vue méthodologique, plusieurs améliorations pourraient être envisagées pour de futures recherches : - Augmenter la taille de l'échantillon d'élèves, et équilibrer le nombre de 3^{ième} et 1^{ière}, afin de pouvoir réaliser des comparaisons statistiques plus solides (tests du χ^2 avec effectifs suffisants dans chaque case, analyses factorielles, etc.). - Mener des entretiens de groupe avec des élèves, ce qui pourrait libérer la parole de certains (paradoxalement, parler en présence des camarades peut aider à rebondir sur les idées et à compléter). On aurait pu organiser un focus group d'élèves de Terminale par exemple, pour creuser leurs réticences et suggestions. - Intégrer une observation directe en classe lors d'une séance d'histoire menée par problèmes. Cela aurait fourni des données de première main sur le comportement des élèves (sont-ils réellement aussi actifs qu'ils le disent ? Comment l'enseignant s'y prend-il précisément ? Combien de temps dure la phase problème ? Etc.). Nous aurions pu utiliser une grille d'observation (comme mentionné en méthodologie qualitative initiale) pour objectiver certaines pratiques. - Élaborer un outil d'évaluation des compétences effectives des élèves (par exemple, un petit test d'analyse de document historique donné aux

élèves ayant suivi vs non suivi la démarche, pour voir s'il y a un écart de performance). Cela permettrait de dépasser le stade des perceptions et de mesurer l'impact réel sur les acquisitions.

- Enfin, inclure les décideurs éducatifs (inspecteurs, chefs d'établissement) dans l'enquête par des entretiens pourrait apporter un éclairage sur les contraintes systémiques (organisation de l'emploi du temps, directives, etc.) qui influencent la mise en œuvre.

Malgré ces limites, il est important de souligner que les résultats dégagés restent cohérents et robustes au niveau qualitatif : la triangulation partielle entre questionnaires et entretiens renforce la crédibilité. Par exemple, l'affirmation « les élèves de 3^{ième} sont plus motivés par les situations-problèmes que ceux de 1^{ière} » ressort à la fois des chiffres, des propos d'enseignants et du témoignage de l'élève, ce qui confère un degré de validation. Les biais mentionnés invitent surtout à approfondir l'étude plutôt qu'à invalider les tendances observées. En d'autres termes, nos conclusions sont valides pour le terrain étudié, mais gagneraient à être étayées par des recherches complémentaires plus larges et diversifiées.

5.3. Recommandations pédagogiques et perspectives d'amélioration

À la lumière de l'ensemble des résultats et analyses, nous formulons plusieurs recommandations concrètes destinées aux différents acteurs du système éducatif (enseignants, formateurs, autorités scolaires) afin d'améliorer la mise en œuvre des situations-problèmes en histoire et d'en maximiser les effets positifs sur les apprentissages des élèves. Ces préconisations prennent en compte les réussites observées, mais aussi les obstacles et limites identifiés précédemment.

- Renforcer la formation pédagogique des enseignants sur l'APC et les situations-problèmes : Il apparaît crucial d'organiser des formations continues (ateliers, séminaires) pour outiller les enseignants dans la conception et l'animation de situations-problèmes. Par exemple, des modules de formation pourraient porter sur la formulation de bonnes questions-problèmes, la gestion du travail en groupe, ou les techniques de débat en classe. Former les enseignants aiderait à lever le « sentiment de difficulté » qu'ils éprouvent à créer ces situations. Cette formation doit aussi concerner les enseignants déjà en poste (via des stages en vacances scolaires, animés par des inspecteurs formés aux méthodes actives). À terme, intégrer un module spécifique sur l'APC et la pédagogie par problèmes dans le cursus des Écoles Normales (formation initiale) garantirait que les nouveaux enseignants arrivent mieux préparés à ces approches.
- Élaborer et diffuser des ressources didactiques adaptées : Pour remédier au manque de supports, il est recommandé que les autorités pédagogiques (ou les collectivités locales)

investissent dans la production de kits pédagogiques pour l'enseignement de l'histoire par compétences. Ces kits pourraient comprendre des livrets de « situations-problèmes clés en main » sur les grands thèmes du programme (ex. une situation-problème sur les causes de 14-18, une autre sur la vie d'un poilu camerounais pendant la guerre, etc.), avec les documents nécessaires, des questions guidant l'élève et les éléments de corrigé pour l'enseignant. Un enseignant a explicitement demandé « un canevas pour chaque leçon permettant de mieux s'orienter »: la création d'un recueil officiel de scénarios de situations-problèmes en histoire répondrait à ce besoin. Par ailleurs, il faut équiper les établissements en matériel audiovisuel minimum : au moins un vidéoprojecteur par établissement (voire mobile de classe en classe), et encourager l'utilisation de ressources numériques (vidéos historiques courtes, cartes interactives). Les élèves ont suggéré l'usage de vidéos et d'images, signe qu'ils en ressentent l'absence. Des partenariats pourraient être noués avec, par exemple, les services culturels (musées, archives nationales) pour fournir des contenus adaptés (expositions virtuelles, etc.) utilisables en classe.

- Adapter la gestion du temps et du programme : Il est recommandé de revisiter la progression du programme d'histoire afin de dégager plus de temps pour les démarches actives. Concrètement, cela pourrait passer par une légère réduction du nombre de chapitres à traiter ou par l'identification dans les programmes de « moments forts » où la pédagogie par problèmes est privilégiée. Par exemple, plutôt que d'essayer de faire une situation-problème à chaque leçon (ce qui peut être intenable), le programme pourrait suggérer 2–3 situations problématiques majeures par trimestre, abordant les thèmes principaux, et autour desquelles graviterait le reste du cours. Les enseignants sauraient ainsi où concentrer leurs efforts. En outre, militer pour augmenter le volume horaire de l'histoire ou regrouper les heures (par ex. une séance double d'histoire hebdomadaire) permettrait de mener des activités plus complètes. Si une heure hebdo est trop peu, peut-être envisager des dispositifs comme des « projets interdisciplinaires » où l'histoire peut emprunter du temps à une autre matière pour un projet commun, ce qui offrirait plus de latitude. Enfin, encourager les enseignants à prendre du temps sur d'autres parties du cours (exposés magistraux plus courts, ou déléster certaines notions moins cruciales) au profit de la résolution de problème, sans crainte d'être pénalisés par l'inspection, serait bénéfique. Cela nécessite un discours clair des encadreurs : la qualité prime sur la quantité, et il vaut mieux que les élèves maîtrisent bien quelques compétences-clés que survoler tout le programme sans appropriation.

- Améliorer la gestion des classes nombreuses : Face aux effectifs pléthoriques, plusieurs stratégies peuvent être déployées. Travailler en sous-groupes plus petits est essentiel : l'enseignant pourrait, par exemple, scinder la classe en 6–8 groupes hétérogènes et nommer dans chaque groupe un *chef de groupe* ou *rapporteur* chargé de maintenir l'ordre et de restituer les idées. Donner des rôles au sein des groupes (le scribe, le porte-parole, le gardien du temps...) peut responsabiliser les élèves et réduire le chahut. Il serait utile de former les élèves au travail en groupe en début d'année (expliquer comment s'écouter, se répartir la parole, etc.). Des exercices de team-building pourraient être intégrés pour souder les groupes. Par ailleurs, il faut outiller l'enseignant pour la supervision : envisager la présence d'un assistant d'éducation ou d'un enseignant stagiaire lors de ces séances actives pour co-animer les groupes serait idéal. Si ce n'est pas possible, l'enseignant peut utiliser un système de rotation : chaque groupe reçoit une attention personnalisée durant quelques minutes pendant que les autres avancent, et ainsi de suite, comme certains le font déjà. L'introduction d'un peu de *compétition positive* entre groupes (par ex. attribuer des points ou félicitations au groupe ayant proposé la solution la plus pertinente) peut aussi motiver les élèves à rester concentrés. Enfin, sur le long terme, il faudrait évidemment viser à diminuer les effectifs par classe (construction de salles, recrutement d'enseignants) – recommandation plus structurelle qui dépasse la classe d'histoire mais qui est cruciale pour la réussite de l'APC.
- Motiver les élèves de cycle supérieur et les rassurer pour l'examen : Il est important de faire le lien explicite avec l'examen auprès des élèves de Première/Terminale. Les enseignants devraient expliquer en quoi les compétences travaillées leur serviraient pour l'épreuve d'histoire (et même au-delà, dans leur vie d'étudiants ou citoyens). Par exemple, montrer des sujets d'examen type incluant une étude critique de documents, et faire remarquer que ceux qui ont l'habitude de résoudre des problèmes s'en sortiront mieux. On pourrait également intégrer dans les évaluations sommatives en classe des items valorisant la démarche de problème (par exemple une évaluation où l'élève doit résoudre un cas historique inconnu en mobilisant ses connaissances). Si les élèves voient que c'est récompensé dans la note, ils y adhéreront davantage. D'un point de vue pédagogique, pour motiver les plus grands, il faudrait complexifier les problèmes qui leur sont proposés afin de piquer leur intérêt intellectuel. Des élèves de Terminale seront stimulés par un défi à leur mesure : par exemple, un débat historiographique (pour ou contre telle interprétation d'une cause de la guerre), ou un jeu de rôle diplomatique simulant la conférence de Yalta. Plus l'activité sera exigeante et ancrée dans *leur* réalité

(par ex. une mise en situation faisant appel à leur culture générale, ou liant histoire et actualité mondiale), plus ils la prendront au sérieux. On peut aussi valoriser leur maturité en leur confiant des tâches d'encadrement : par exemple, faire travailler ensemble des 1^{ière} et des 3^{ième} sur un mini-projet histoire (tutorat) – les grands se sentiront responsabilisés et les petits encadrés. Cela renforcerait l'intérêt des deux (même si logistiquement c'est ambitieux). En somme, donner du défi et de la reconnaissance aux élèves du second cycle est clé pour vaincre leur relative passivité.

- Évaluer et valoriser les compétences acquises : Il faudrait mettre en place des modalités d'évaluation des compétences développées via les situations-problèmes, afin que ni enseignants ni élèves ne les négligent. Par exemple, élaborer des grilles d'évaluation formative pour les compétences (savoir analyser un document, savoir travailler en équipe, savoir argumenter) que l'enseignant pourrait remplir pour chaque élève sur une séquence. Cela l'aiderait à repérer qui progresse et qui a des difficultés spécifiques (un élève pourrait être très bon en analyse individuelle mais mauvais en groupe, etc.). Ces évaluations pourraient rester formatives, mais en Terminale on pourrait imaginer une petite part des points d'histoire allouée à un *projet* ou *dossier* problématisé réalisé par l'élève, pour attester de sa compétence. Valoriser ces compétences signifie aussi en parler dans les conseils de classe, aux parents, pour que tout le monde comprenne que l'histoire n'est plus seulement une matière de récitation mais bien de réflexion. La culture de l'évaluation doit évoluer avec l'APC : moins de QCM de dates, plus d'épreuves de rédaction critique ou d'oral où l'élève doit résoudre une question historique. Si les examens nationaux eux-mêmes progressent en ce sens (ce qui est amorcé avec l'étude de documents, mais pourrait aller plus loin), cela enverra un signal fort et encouragera enseignants et élèves à pleinement s'investir dans les situations-problèmes.
- Renforcer le soutien institutionnel et le suivi : Enfin, nos résultats plaident pour un accompagnement renforcé des enseignants par la hiérarchie pédagogique. Les inspecteurs d'histoire-géographie devraient multiplier les visites-conseils axées sur l'APC, non pour sanctionner mais pour aider concrètement (fournir des exemples, co-animer éventuellement une séance pour modèle). Des communautés de pratique entre enseignants (par exemple un regroupement mensuel des profs d'histoire de la circonscription) pourraient être encouragées afin qu'ils échangent leurs expériences de situations-problèmes, leurs réussites et échecs. Cela recouperait l'idée de communauté d'apprentissage professionnelle dans l'esprit de Lave & Wenger, appliquée aux enseignants. Au niveau des établissements, les chefs d'établissements peuvent soutenir

en aménageant les emplois du temps (regroupement d'heures d'histoire pour projets, comme mentionné), en donnant une priorité budgétaire à l'achat de matériel pour l'histoire (souvent, on équipe d'abord les matières scientifiques ; il faudrait plaider la cause des sciences humaines interactives). Il s'agit de créer un environnement propice où l'enseignant se sent soutenu et où l'élève voit que toute l'école valorise ces approches (par ex, organiser des concours de débats historiques, des expositions d'élèves sur la 2^{de} guerre mondiale – ce genre d'initiatives donne du sens et de la visibilité aux compétences acquises).

En mettant en œuvre ces recommandations, on peut espérer améliorer significativement la pratique de l'enseignement de l'histoire par situations-problèmes. Les obstacles identifiés ne sont pas insurmontables : ils requièrent de la volonté (politique et pédagogique) et une certaine créativité organisationnelle, mais les bénéfices potentiels en termes de qualité de formation des élèves justifient largement ces efforts. À terme, l'objectif est que les élèves camerounais – et en particulier ceux de Yaoundé 2 issus de contextes parfois difficiles – deviennent des apprenants actifs, critiques et compétents, capables de transférer leurs acquis scolaires dans la vie sociale, conformément à la mission civique assignée à l'école. L'histoire, enseignée de façon dynamique et contextualisée, peut grandement y contribuer en formant des citoyens éclairés, conscients des erreurs du passé et outillés pour résoudre les problèmes du présent et de l'avenir. Les résultats de cette recherche, bien que modestes, indiquent clairement la voie à suivre pour que cette ambition se réalise pleinement.

CONCLUSION GENERALE

Ce travail de recherche a porté sur la construction des situations problèmes dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire des deux guerres mondiales et le développement des compétences chez les apprenants : cas de quelques établissements de Yaoundé 2. L'objectif principal était de montrer comment la construction des situations problèmes peut contribuer au développement des compétences chez les apprenants. Cet objectif majeur était scindé en trois objectifs spécifiques notamment la perception des apprenants sur la notion de situation problème, les compétences à développer par les apprenants et les obstacles rencontrés par les enseignants dans leur mise en œuvre. Les résultats auxquels nous sommes parvenus démontrent que la construction des situations problèmes augmente la motivation des apprenants en favorisant un apprentissage plus signification ; elles permettent aussi de contextualiser les savoirs historiques pour l'appliquer aux situations de la vie courante. Les résultats montrent ainsi qu'on va vers des têtes bien « faites » et non des têtes bien « pleines »

On peut affirmer qu'enseignants et élèves perçoivent une plus-value pédagogique aux situations-problèmes, tout en étant conscients des contraintes que cela impose. Les enseignants voient leurs élèves gagner en compétences et en autonomie, les élèves ressentent eux-mêmes ces progrès et trouvent l'histoire plus vivante et formatrice. Les obstacles réels (temps, effectifs, ressources) viennent en atténuer l'impact, mais ne remettent pas en cause la pertinence de l'approche. Ces constats qualitatifs complètent bien les résultats quantitatifs et donnent du sens aux chiffres observés. Les différents profils-types que ce soit les élèves ou les apprenants permettent de comprendre qu'il n'y a pas de rejet fondamental ni de l'enseignant ni de l'élève, mais plutôt des ajustements nécessaires pour rapprocher les attentes. L'enseignant innovant doit composer avec l'élève de première un peu anxieux de réussir son probatoire, et l'élève de 3^{ème} enthousiaste qui doit apprendre à canaliser son énergie via des méthodes de travail de groupe plus structurées. Dans l'idéal, à la fin de la scolarité, on formerait un « élève idéal APC » : collaboratif mais sérieux, autonome mais respectueux du cadre temporel... et un « enseignant idéal APC » : créatif, formé, bien équipé, capable de gérer l'interactivité dans une classe raisonnablement chargée. La réalité observée s'en rapproche partiellement, mais pas complètement, ce qui ouvre des marges de progression.

S'agissant de la contribution théorique de l'étude, nous pouvons dire qu'après avoir abordé les théories de l'approche par problème, de la cognition située et du socioconstructivisme, nos élèves ne deviennent pas historiens en 3^{ème}, mais l'utilisation des

situations-problèmes les engage dans une démarche authentique (ils *endossent le rôle de jeunes enquêteurs historien* pour reprendre Lave & Wenger). Nos résultats confirment ainsi que « *concevoir des situations authentiques où les élèves sont acteurs engagés dans une démarche historique* » favorise un apprentissage plus ancré, plus profond. Les **écarts observés** (motivation moindre en première, difficultés organisationnelles) ne remettent pas en cause ces théories, mais renvoient à des conditions pratiques non remplies ou à la phase de transition inévitable dans toute réforme. Il apparaît que *plus la pratique s'approche du modèle idéal (petits groupes, problèmes authentiques, temps suffisant, enseignant formé jouant le rôle de facilitateur), plus les effets positifs sont manifestes*. À l'inverse, chaque fois qu'on s'en éloigne (classe surchargée, pseudo-problème trop scolaire, timing rushé), on retombe dans les travers de l'ancien modèle (ennui, passivité, superficialité des acquis).

Cette recherche a cependant rencontré quelques limites importantes. En effet, les freins principaux identifiés sont : complexité de conception (nécessite une formation et un effort créatif importants), manque de ressources pédagogiques (documents, matériel audiovisuel, etc.), insuffisance du temps et surcharge programmatique, effectifs et gestion de classe (bruit, divergence d'implication selon les élèves). Ces obstacles n'invalident pas la démarche, mais ils expliquent pourquoi sa mise en pratique peut être inégale et laborieuse, surtout sans soutien institutionnel fort. Il est recommandé de revisiter la progression du programme d'histoire afin de dégager plus de temps pour les démarches actives. Concrètement, cela pourrait passer par une légère réduction du nombre de chapitres à traiter ou par l'identification dans les programmes de « *moments forts* » où la pédagogie par problèmes est privilégiée. Par exemple, plutôt que d'essayer de faire une situation-problème à chaque leçon (ce qui peut être intenable), le programme pourrait suggérer 2–3 situations problèmes majeures par trimestre, abordant les thèmes principaux, et autour desquelles graviterait le reste du cours. Sans toutefois avoir la prétention d'avoir tout abordé dans cette recherche, nous souhaitons que les recherches futures se penchent sur l'élaboration d'un curriculum qui va mettre un accent répété sur les catégories de situations problèmes en rapport avec les modules d'enseignement de l'histoire et enfin, s'interroger sur la mise en œuvre des situations problèmes dans un contexte d'effectif pléthorique dans les établissements scolaires publics du Cameroun en général et ceux de Yaoundé en particulier.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES GENERAUX ET METHODOLOGIQUES

- Astolfi, J. P. (1997). L'erreur, un outil pour enseigner, Paris. ESF
- Audigier, F. (1993). Didactique de l'histoire : approches et problématiques. Paris.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory, Englewood cliffs.
- Barrows, H. (1980) Apprentissage par problèmes: une approche totale en éducation, Springfield, University school of Medicine.
- Bertaux, P. (1995). L'enseignement de l'histoire par les situations problèmes. Paris. PUF.
- Bloch, M. (1949). Apologie pour l'histoire ou métier d'historien. Paris. Armand Colin.
- Bourdieu, P. (1990). La domination masculine. Paris. Edition du Seuil.
- Boutin, G. (2007). La recherche qualitative. Montréal. Gaétan Morin.
- Brousseau, G. (1998). Théories des situations didactiques : didactique des mathématiques. Grenoble. La pensée sauvage.
- Carré, P. (2005). L'autoformation. Paris. PUF.
- Cayrol, R. (2014). Enseigner la première guerre mondiale : manuel pour enseignants du secondaire. Bruxelles. Éditions complexe.
- Chevallard, Y. (1991). La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble. La pensée sauvage.
- Deci, Edward, L. et Ryan, Richard, M. (2018). Motivation et autodétermination. New York. Macmillan.
- Delorenzo, C. (2000). Former à la pensée historique : contribution à une didactique de l'histoire. Paris, Hachette.
- Deslauriers, J. P. (1991). Recherche qualitative : guide pratique. Montréal chenelière MC Graw-Hill.
- Develay, M. (1992). De l'apprentissage à l'enseignement : pour une didactique des savoirs scolaires. Paris. ESF éditeur.
- Develay, M. (1996). Former des enseignants, former à enseigner. Paris. ESF.
- Dewey, J. (1938). Expérience and éducation. New York. Macmillan.
- Gaspar, C. (2019). Étude qualitative: définition, techniques, étapes et analyse, Scribbr.
- Gauthier, C. Tardif, M. (1996). La pédagogie: théorie et pratique de l'enseignement. Montréal. Edition Gaétan Morin.
- Habermas, J. (1987). Théorie de l'agir communicationnel, Tome 1 : rationalité de l'agir et rationalisation sociale. Paris. Fayard.

- Henriot, E. L'enseignement des conflits mondiaux dans les programmes scolaires en France. Pennsylvannie.
- Houssaye, J. (1993). Le triangle pédagogique. Berne. Peter lang.
- Jonnaert, P. (2009). Compétences et socioconstructivisme. De Boeck.
- Kaufmann, J. C. (2011). L'entretien compréhensif. Paris. Armand Colin.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). Cognition située. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laville, C. (1996). Enseignement de l'histoire au secondaire : évolution, finalités et pratiques. Montréal. Les Editions logiques.
- Le Boterf, G. (2010). Construire les compétences individuelles et collectives, Paris, éditions d'organisation.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation, 3^e édition, Montréal, Guérin.
- Le Goff, J.(1977). La nouvelle Histoire. Paris. Retz.
- Meirieu, P. (1996). Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie. Paris. ESF.
- Meirieu, P. (1998). Apprendre...oui mais comment ? Paris, ESF.
- Meirieu, P. (2001). Pédagogie : le devoir de résister. Paris : ESF éditeur.
- Nora, P. (1984). Les lieux de mémoire. Paris. Gallimard.
- Perrenoud, P. (1997). Construire des compétences dès l'école. Paris. ESF.
- Piaget, J. (1970). Psychologie et pédagogie. Paris. Denoel.
- Postic, M. (1992). L'observation en classe : l'interaction socio-affective. Paris. PUF.
- Rivière, J. C. (2003). Méthodologie de la recherche en sciences humaines et sociales. Paris. PUF.
- Robbes, B. (2010). L'autorité éducative. ESF.
- Roegiers, X. Une pédagogie de l'intégration : compétences et savoirs en action. Bruxelles.
- Rusen, J. (1993). La didactique de l'histoire : tendances, recherches, perspectives. Paris. PUF.
- Simard, D. (2007). L'enseignement de l'histoire : pour une pédagogie de la compréhension historique. Québec. Presses de l'université Laval.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement. Montréal. Chenelière Éducation.
- Van Der Maren. Méthodes de recherche pour l'éducation. Bruxelles. De Boeck.
- Veyne, P. (1971) : comment on écrit l'histoire. Paris. Seuil.
- Vygotsky, S. (1978). Mind in society: the development of Higher Psychological processes. Cambridge. MA. Harvard University Press.

Zakartchouk, J. M. (2006). Des compétences pour mieux apprendre: réflexions et propositions pour les enseignants. Paris. Académie d'Amiens.

ARTICLES

Beyama Beyama, A. (2022) :« L'approche par compétences (APC) au Cameroun face à la formation initiale des enseignants à l'ENS de Yaoundé et les réalités du terrain », in le métier d'enseignant aujourd'hui : Autopsie d'un mal être, défis pluriels et perspectives d'une profession en mutation. Douala, Éditions Cheick Anta Diop. PP199-204

Fontaine, P. (2009) Mémoire et enseignement de la seconde guerre mondiale dans les classes de lycée en France. Revue d'histoire moderne et contemporaine. Vol. 56. N° 4. PP 14-16

Garcia, D. (2005). La problématisation comme processus d'apprentissage en histoire. Spirale-revue de recherches en éducation. Vol 35.

Lautier, N. (2005). Les situations problèmes en histoire : entre transmission de savoirs et construction du sens historique, revue française de pédagogie. Vol. 153. PP 35-38

Le Marec, Y. et Vézier, A. (2006). Comment les soldats de la guerre ont-ils tenu ? Un débat d'histoire dans la classe. Le cartable de Clio. N°6.PP 42-48

Martineau, S. (2014). Enseigner la grande guerre : enjeux et pratiques dans les classes de 3^e. le Cartable de Clio. N0 14. PP 7-14

Piaget, J. (1974). L'épistémologie des relations interdisciplinaires in l'Apostel et als. Paris. OCDE. Vol. 44. P24

Skinner, B. (1954). The science of learning and the art of teaching. Harvard Education review. 24(2).

MEMOIRES

Chloé-Guyard (2016). La pédagogie par situation-problème. Mémoire de Master en Science de l'Éducation. Académie de Paris (ESPE)

Engola Azegue (2024). Enseignement de l'histoire ancienne et développement d'un esprit réflexif: cas des élèves de 2nde. Mémoire de master 2 en sciences de l'éducation. Université de Yaoundé I.

Mbia. Ndo. Y. (2018). Didactique de l'histoire et développement des compétences professionnelles chez les élèves maitres : cas de l'ENIEG d'Akonolinga. Mémoire de Master en Sciences de l'éducation. Université de Yaoundé I

DICTIONNAIRES

Dictionnaire petit Robert de la langue française (2023). Paris.

Dictionnaire Larousse de la langue française (2023). Paris.

ANNEXES

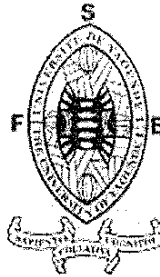
REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE
DES DISCIPLINES



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS

N°..054...../24/UYI/FSE/DID

16 JAN 2024

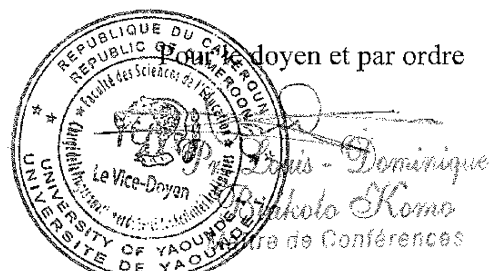
AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant **NGASSA MBAKOP CEDRIC**, Matricule **22W3390** est inscrit en **Master II** à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Département de **DIDACTIQUE DES DISCIPLINES**, Option **HISTOIRE**

L'intéressé doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il travaille sous la direction du **Pr BELINGA BESSALA Simon** et du **Dr BEYAMA BEYAMA Abdon**. Son sujet est intitulé: **La construction des situations problèmes dans l'enseignement apprentissage des deux guerres mondiales et développement des compétences des apprenants: cas des élèves de 3e et 1ere du college Charles et Thérèse Mbakop**

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

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



GRILLE D'OBSERVATION

| Critères d'observation | Indicateurs | Niveau d'appréciation | | | | Observations/Commentaires |
|---|--|-----------------------|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Organisation de la séance | Clarté des objectifs, articulation des phrases, gestion du temps | | | X | | L'enseignant a la peine à bien gérer le temps alloué. |
| Présentation et pertinence de la situation problème | Lien avec le thème des guerres mondiales | | | X | | La situation problème est parfois incomprise par les apprenants |
| Implication des élèves | Participation active, prise de parole, engagement dans les tâches | | | | X | Les élèves de 3 ^e sont plus enthousiastes que ceux de la 1 ^{ère} . |
| Mobilisation des savoirs historiques | Référence aux faits, dates, acteurs historiques pertinents | | | | X | |
| Dynamique de résolution collective | Travail collaboratif, argumentation, recherche de solutions | | X | | | Les élèves de 3 ^e cherchent plus les solutions que leurs aînés de 1 ^{ère} qui ne s'y intéressent pas du tout |
| Gestion des interactions en classe | Ecoute, relance, régulation des échanges, valorisation des interventions | | | X | | Il est difficile de réguler les échanges dans les classes à effectif pléthorique tandis que les classes à faible effectif étaient plus interactives |
| Développement effectif des compétences | Capacité à formuler un raisonnement, à faire des liens, esprit critique | | X | | | Plusieurs élèves ne font pas montre de l'esprit critique parce qu'ils ne sont pas confrontés à des dilemmes |

Échelle : 1. Jamais 2. Rarement. 3. Parfois. 4. Toujours

**FICHE DE COLLECTE DES INFORMATIONS EN VUE DE LA REDACTION D'UN
MEMOIRE DE MASTER 2 EN DIDACTIQUE DES DISCIPLINES OPTION
DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE**

**THEME « LA CONSTRUCTION DES SITUATIONS PROBLEMES DANS
L'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE DES DEUX GUERRES MONDIALES ET
DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES CHEZ LES APPRENANTS : CAS DES
ELEVES DE QUELQUES ETABLISSEMENTS DE YAOUNDE »**

Informations personnelles

Age : _____

Classe : _____

SECTION 1 : Compréhension des situations-problèmes

- 1) Avez-vous déjà été confrontés à des situations ou vous deviez résoudre des problèmes historiques ? (par exemple comprendre les causes de la guerre mondiale, analyser les documents historiques) dans vos cours d'histoire
 - Oui
 - Non
- 2) Comment percevez-vous ces situations problèmes ?
 - Très intéressantes
 - Intéressantes
 - Pas du tout intéressantes
- 3) Pensez-vous que ces situations vous aident à mieux comprendre les événements historiques (par exemple causes et conséquences des deux guerres mondiales) ?
 - Oui, beaucoup
 - Un peu
 - Pas vraiment
- 4) Quel est selon vous l'objectif principal des situations problèmes en histoire ?
 - Comprendre des faits historiques
 - Développer des compétences de réflexion et d'analyse
 - Travailler en groupe
 - Je ne sais pas

SECTION 2 : Développement des compétences

- 5) Les activités en classe d'histoire vous ont-elles aidé à développer les compétences suivantes :

- a) Compétences de résolution des problèmes (analyser les événements historiques complexes)
 - Oui
 - Non
 - Parfois
- b) Compétences en collaboration (exemple : travailler avec vos camarades pour résoudre des problèmes)
 - Oui
 - Non
 - Parfois
- c) Compétence en autonomie (capacité à mener des recherches indépendantes sur un événement historique)
 - Oui
 - Non
 - Parfois
- 6) Pensez-vous que les situations problèmes en histoire vous préparent à mieux réussir vos examens ?
 - Oui
 - Non
 - Pas sur
- 7) Sur une échelle de 1 à 5, comment évalueriez-vous l'impact des situations-problèmes sur votre motivation à apprendre l'histoire
 - Pas du tout motivé
 - Peu motivé
 - Moyennement motivé
 - Très motivé
 - Extrêmement motivé
- 8) Les situations problèmes vous encouragent-elles à poser des questions et à poser des questions et à enquêter par vous-même ?
 - Oui, souvent
 - Parfois
 - Rarement
 - Jamais

SECTION 3 : Motivation et intérêt pour l'histoire

9) Quel est votre niveau d'intérêt pour l'histoire depuis que vous travaillez sur des situations problèmes ?

- Très élevé
- Elevé
- Moyen
- Faible

10) Aimez-vous travailler en groupe pour résoudre des problèmes historiques ?

- Oui
- Non
- Cela dépend

11) Les situations problèmes vous donnent-elles plus envie de participer en classe ?

- Oui
- Non
- Parfois

SECTION 4 : Difficultés rencontrées

12) Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez lors des activités basées sur des situations problèmes ?

- Compréhension des documents
- Travail en groupe
- Résolution du problème proposé
- Manque de temps

13) Que proposez-vous pour améliorer ces activités ?

- Plus de temps
- Plus de guidance de l'enseignant
- Plus de travail en groupe
- Autres _____

14) Que proposez-vous pour améliorer votre apprentissage de l'histoire grâce aux situations problèmes ?

**FICHE DE COLLECTE DES INFORMATIONS EN VUE DE LA REDACTION D'UN
MEMOIRE DE MASTER 2 EN DIDACTIQUE DES DISCIPLINES OPTION
DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE**

Bonjour, bonsoir je suis NGASSA MBAKOP CEDRIC, Étudiant de Master à la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé 1 département de didactique des disciplines option didactique de l'histoire.

Je poursuis actuellement des recherches sur le thème « LA CONSTRUCTION DES SITUATIONS PROBLEMES DANS L'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE DES DEUX GUERRES MONDIALES ET DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES CHEZ LES APPRENANTS : CAS DES ELEVES DE QUELQUES ETABLISSEMENTS DE YAOUNDE »

Objectifs du questionnaire

- Évaluer l'efficacité perçue des situations-problèmes dans l'enseignement des guerres mondiales
- Identifier les compétences développées par les élèves
- Comprendre les motivations et les défis des élèves et apprenants
- Recueillir des suggestions pour améliorer cette méthode pédagogique

Informations générales

- 1) Age : 20-30____ 31-40____ 41-50____ 51-60____
- 2) Nombre d'années dans l'enseignement _____

SECTION 1 : utilisation des situations-problèmes

- 1) Utilisez-vous régulièrement des situations problèmes pour enseigner l'histoire des deux guerres mondiales ?
- Oui
 - Non
 - Parfois
- 2) Comment définissez-vous une situation-problème dans le cadre de l'enseignement de l'histoire ?
- Un exercice complexe ou les élèves doivent résoudre un problème historique
 - Une activité de groupe basée sur des questions ouvertes
 - Une activité de mémorisation active des faits historiques
 - Je ne sais pas
- 3) Quels sont les principaux objectifs de vos cours sur les guerres mondiales ?

4) Quelles compétences cherchez-vous à développer chez les élèves à travers les situations-problèmes ?

- Résolution de problèmes
- Collaboration
- Pensée critique
- Autonomie
- Autres : _____

SECTION 2 : Impact sur les compétences des élèves

5) Quels sont selon vous les avantages des situations-problèmes dans l'apprentissage de l'histoire ?

6) Observez-vous une amélioration des compétences suivantes chez vos élèves suite à l'utilisation des situations-problèmes

a) Résolution des problèmes

- Oui
- Non
- Parfois

b) Pensée critique et analyse

- Oui
- Non
- Parfois

c) Autonomie

- Oui

- Non
 - Parfois
- d) Collaboration
- Oui
 - Non
 - Parfois
- 7) Les élèves semblent-ils plus engagés et motivés lorsqu'ils travaillent sur des situations-problèmes par rapport aux cours traditionnels ?
- Oui
 - Non
 - Cela dépend
- 8) Les situations-problèmes permettent-ils aux élèves de mieux comprendre les évènements historiques et leurs enjeux ?
- Oui
 - Non
 - Pas sur

SECTION 3 : Difficultés et défis rencontrés

- 9) Quelles difficultés rencontrez-vous lorsque vous utilisez des situations-problèmes en classe ?
- Manque de temps
 - Manque de ressources documentaires
 - Difficulté à encadrer les élèves dans la résolution des problèmes
 - Manque d'intérêt des élèves
 - Autres : _____
- 10) Quels ajustements proposez-vous pour améliorer l'efficacité des situations-problèmes dans l'enseignement de l'histoire ?
- Formation supplémentaire des enseignants
 - Plus de temps consacré aux situations problèmes
 - Meilleure disponibilité des documents historiques
 - Autres : _____

SECTION 4 : Formation et accompagnement

- 11) Avez-vous reçu une formation spécifique sur l'utilisation des situations-problèmes dans l'enseignement de l'histoire ?
- Oui

- Non

12) Pensez-vous qu'une formation supplémentaire serait nécessaire pour améliorer l'utilisation des situations-problèmes ?

- Oui

- Non

13) Comment pensez-vous que l'utilisation des situations-problèmes influence le développement des compétences critiques chez vos élèves

14) Quelles stratégies envisagez-vous pour rendre l'utilisation des situations-problèmes plus efficace en classe d'histoire ?

GUIDE D'ENTRETIEN POUR ENSEIGNANTS

D) Guide d'entretien à l'intention des enseignants d'histoire

Public cible : enseignants d'histoire des classes de 3^e et 1^{ere}

Objectif de l'entretien : Comprendre les pratiques, les représentations et les éventuelles difficultés liées à la mise en œuvre des situations problèmes en histoire, en particulier autour des deux guerres mondiales

1. Parcours professionnel et expérience en enseignement de l'histoire

- a) Depuis combien d'années enseignez-vous l'histoire ?
- b) Avez-vous déjà suivi une formation initiale ou continue en lien avec la pédagogie des situations problèmes ?

2. Connaissance et compréhension de la notion de situation-problème

- a) Que comprenez-vous par le terme situation-problème dans l'enseignement de l'histoire ?
- b) Selon vous, quels sont les objectifs principaux de ce type de dispositif ?
- c) Es-ce que vous utilisez régulièrement ce type de démarche ? Pourquoi ou pourquoi pas ?

3. Conception des situations problèmes en lien avec les deux guerres mondiales

- a) comment procédez-vous concrètement pour élaborer une situation-problème autour de la première ou la seconde guerre mondiale ?
- b) sur quels critères vous basez-vous pour juger qu'une situation est problématisante ?

4. mise en œuvre en classe et réaction des élèves

- a) comment vos élèves réagissent-ils lorsqu'une leçon commence par une situation-problème ?
- b) observez-vous une différence dans leur implication ou leur niveau de participatif ?

5. Développement des compétences chez les élèves

- a) selon vous, en quoi les situations problèmes développent-elles des compétences et l'autonomie chez les élèves ?
- b) ces compétences sont-elles évaluées ? Si oui, comment ?

6. difficultés rencontrées et perspectives

- a) quelles sont selon vous les principales difficultés que vous rencontrez dans l'élaboration ou la mise en œuvre de ces situations ?
- b) existe –il des contraintes institutionnelles, matérielles ou organisationnelles qui freinent cette approche ?
- c) Que faudrait –il améliorer pour renforcer l'usage des situations problèmes dans l'enseignement de l'histoire ?

II) GUIDE D'ENTRETIEN EN POUR ELEVES

1) Rapport à la discipline Histoire

- a) Es ce que tu aimes l'histoire ? pourquoi ?
- b) Selon toi, à quoi sert d'apprendre l'histoire à l'école ?
- c) Quand on aborde les deux guerres mondiales en classe, comment te sens-tu ? intéressé ? Ennuyé ? perdu ? Explique un peu

2) Le vécu des séances d'histoire des deux guerres

- a) Peux-tu raconter comment se passe généralement une leçon sur la première ou la deuxième guerre mondiale dans ta classe ?
- b) Qu'est ce qui te marque le plus dans ces leçons ?
- c) Es ce que tu as déjà été amené à réfléchir à des problèmes ou des questions difficiles en lien avec ces guerres ? Si oui comment ça s'est passé ? sinon comment aurais-tu aimé apprendre autrement ?

3) L'utilisation des situations problèmes

- a) Es ce que ton enseignant te pose parfois des questions ou tu dois chercher, réfléchir, argumenter ou débattre avec les autres ?
- b) Es ce que tu as déjà eu un exercice ou tu devais résoudre une situation compliquée comme si tu étais dans la peau d'un acteur historique ? Comment tu t'es senti dans cet exercice ?

4) Le développement des compétences

- a) Es ce que tu trouves que ce type d'apprentissage ou il faut chercher, réfléchir, comprendre un problème historique t'aide à mieux t'exprimer ? mieux travailler en groupe ? poser des questions ?
- b) Es ce que tu penses que tu as changé ta façon d'apprendre depuis que tu participes à des leçons ou on travaille autrement qu'en récitant ?
- c) Es ce que ces méthodes te donnent plus d'envie de t'impliquer ? pourquoi ?

5) Suggestions et perspectives

- a) Si tu étais enseignant d'histoire, comment ferais-tu pour enseigner les deux guerres mondiales à tes élèves ?
- b) Es ce que tu as des idées pour que les cours d'histoire soient plus vivants, plus intéressants, plus utiles ?

TABLE DES MATIERES

| | |
|---|-----|
| SOMMAIRE | 1 |
| DEDICACE | ii |
| REMERCIEMENTS | iii |
| LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES | iv |
| LISTE DES ABBREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES..... | v |
| RESUME | vi |
| ABSTRACT | vii |
| INTRODUCTION GENERALE..... | 1 |
| CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE | 4 |
| 1.1. CONTEXTE DE L'ÉTUDE..... | 4 |
| 1.2. JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE..... | 7 |
| 1.3. PROBLÈME DE RECHERCHE..... | 11 |
| 1.3.1. Question de recherche : | 13 |
| 1.3.1. Questions secondaires :..... | 13 |
| 1.3. OBJECTIFS | 13 |
| 1.4 HYPOTHESES DE RECHERCHE..... | 13 |
| 1.4.1. Hypothèse principale..... | 14 |
| 1.4.2. Hypothèses secondaires | 14 |
| 1.5. INTERETS DE L'ETUDE..... | 14 |
| 1.5.1. Intérêt didactique | 14 |
| 1.5.2. Intérêt pédagogique..... | 15 |
| 1.5.3. Intérêt pour les enseignants | 15 |
| 1.5.4. Intérêt socio-culturel | 15 |
| 1.6. DELIMITATION DE L'ETUDE | 16 |
| 1.6.1. Délimitation thématique..... | 16 |
| 1.6.2. Délimitation théorique | 16 |
| 1.6.3. Délimitation spatiale | 18 |
| CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE..... | 19 |

| | |
|---|------------------------------------|
| 2.1. DEFINITION DES CONCEPTS | 19 |
| 2.2. LA CONSTRUCTION DES SITUATIONS PROBLEMES | 19 |
| 2.2.1. La construction | 19 |
| 2.2.2. Situations problèmes | 19 |
| 2.2.3. Enseignement-apprentissage | 23 |
| 2.2.4. L’histoire des deux guerres mondiales..... | 24 |
| 2.2.5. Développement des compétences | 25 |
| 2.2.6. Les apprenants | 26 |
| 2.2.7. Élèves de 3 ^e et de 1 ^{ère} | Erreur ! Signet non défini. |
| 2.3. REVUE DE LITTERATURE | 27 |
| 2.3.1. La construction des situations problèmes..... | 27 |
| 2.3.2. Le développement des compétences | 29 |
| 2.4. THEORIES RELATIVES AU SUJET | 31 |
| 2.4.1. LA Théorie de l’apprentissage par problèmes (APP)..... | 32 |
| 2.5. LA THEORIE DU SOCIOCONSTRUCTIVISME | 33 |
| 2.5.1. Le socio-constructivisme et l’enseignement de l’histoire | 33 |
| 2.5.2. Intégration du socio-constructivisme dans la construction des situations- problèmes | 34 |
| 2.5.3. Apports du socio-constructivisme pour le développement des compétences | 34 |
| 2.6. LA THEORIE DE LA « COGNITION SITUEE » DE LAVE ET WENGER. | 35 |
| 2.6.1. Fondements de la cognition située..... | 35 |
| 2.6.2. Apports pour l’enseignement de l’histoire | 35 |
| 2.6.3. Vers une pédagogie ancrée dans la pratique sociale | 36 |
| 2.7. VARIABLES DE L’ETUDE | 37 |
| 2.7.1. TABLEAU SYNOPTIQUE | 38 |
| CHAPITRE 3 : CADRE METHODOLOGIQUE..... | 42 |
| 3.1. TYPE DE RECHERCHE..... | 42 |
| 3.2. SITE DE L’ETUDE..... | 42 |

| | |
|---|----|
| 3.3 POPULATION DE L'ETUDE..... | 43 |
| 3.4 ECHANTILLON ET METHODE D'ECHANTILLONNAGE | 43 |
| 3.4.1 Echantillon..... | 43 |
| 3.4.2 Technique d'échantillonnage..... | 43 |
| 3.5 TECHNIQUES DE COLLECTE DES DONNEES | 44 |
| 3.5.1 La recherche documentaire | 44 |
| 3.5.2 L'enquête par questionnaire | 44 |
| 3.5.3 L'entretien semi-directif..... | 45 |
| 3.5.3 L'observation directe ou non participante..... | 45 |
| 3.5.4 Groupe de discussion | 46 |
| 3.6. DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES | 46 |
| 3.6.1 La grille d'observation..... | 46 |
| 3.6.2 Le guide d'entretien | 48 |
| 3.7 VALIDATION DE L'INSTRUMENT..... | 49 |
| 3.7.1 La validation de la grille d'observation | 49 |
| 3.7.2 La validation du guide d'entretien..... | 49 |
| 3.8 PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES | 50 |
| 3.8.1 Prise de contact avec les établissements | 50 |
| 3.8.2 Présentation des outils et concertation avec les enseignants..... | 50 |
| 3.8.3 Observation en classe..... | 51 |
| 3.8.4 Conduite des entretiens | 51 |
| 3.8.5 Enregistrement et prise de notes | 52 |
| 3.9 METHODE D'ANALYSE DES DONNEES | 52 |
| 3.9.1 Analyse des entretiens avec les enseignants..... | 52 |
| 3.9.2 Analyse des entretiens avec les élèves..... | 53 |
| 3.9.3 Tri, croisement et interprétation | 53 |
| CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ENQUETE... 54 | |
| 4.1. INTRODUCTION DE LA DEMARCHE D'ANALYSE | 54 |

| | |
|--|----|
| 4.2. ANALYSE DESCRIPTIVE DES DONNEES QUANTITATIVES..... | 54 |
| 4.3. ANALYSE STATISTIQUE DES DONNEES QUANTITATIVES..... | 61 |
| 4.4. ANALYSE QUALITATIVE DES ENTRETIENS (ENSEIGNANTS ET ÉLÈVES) | 63 |
| 4.4.1. Perceptions de la notion de « situation-problème » et objectifs visés | 64 |
| 4.4.2 Pratiques de construction et de mise en œuvre des situations-problèmes en classe | 66 |
| 4.4.3 Obstacles et difficultés perçus par les enseignants et les élèves | 69 |
| 4.4.4. Effets perçus des situations-problèmes sur les élèves (compétences, motivation...) | 72 |
| 4.4.5 Confrontation des résultats de l'observation directe avec les analyses précédentes | 74 |
| CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET SUGGESTIONS..... | 77 |
| 5.1. INTERPRETATION DES RESULTATS A LA LUMIERE DES CADRES THEORIQUES..... | 77 |
| 5.2. DISCUSSION CRITIQUE : BIAIS, LIMITES ET PISTES D'AMELIORATION METHODOLOGIQUE | 80 |
| 4.8. RECOMMANDATIONS PEDAGOGIQUES ET PERSPECTIVES D'AMELIORATION | 83 |
| CONCLUSION GENERALE..... | 88 |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 90 |
| ANNEXES | 94 |