

## LA PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE AU CAMEROUN : INTÉGRATION DES CROYANCES DES ENSEIGNANTS DANS LES FICHES PÉDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL\*

Éric MENYE OBIA<sup>1</sup>, Patrick MBENGUE ZE<sup>2</sup>

### **Résumé**

*Cet article est le résultat d'une recherche exploratoire-descriptive menée auprès de 65 enseignants d'histoire du Cameroun et leurs 130 fiches pédagogiques en décrivant l'intégration des croyances des enseignants dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Elle s'associe au paradigme socioconstructivisme actuel qui place l'apprenant au centre du projet didactique. Elle révèle que les enseignants ont une croyance pédagogique pseudo-constructiviste, une illusion des croyances psychologiques constructivistes, une intégration de la croyance épistémologique positiviste, une absence du récit historique dans les fiches pédagogiques. Ces résultats ont des implications dans les pratiques planificatrices, mais aussi dans les formations des enseignants.*

**Mots clés :** *Analyse descriptive ; Croyances des enseignants ; Intégration des croyances ; Enseignement-apprentissage.*

## PLANNING OF HISTORY TEACHING-LEARNING IN CAMEROON: INTEGRATION OF TEACHERS' BELIEFS INTO TEACHING SHEETS FOR GENERAL SECONDARY EDUCATION

### **Abstract**

*This article is the result of an exploratory-descriptive research carried out with 65 history teachers from Cameroon and their 130 teaching sheets by describing the integration of teacher' beliefs in the planning of history teaching-learning of history teaching-learning. It associated with the current socioconstructivism*

---

\* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

<sup>1</sup> Doctorant en Sciences de l'Éducation Université de Yaoundé I (Cameroun), Courriel : ericmenye389@yahoo.fr

<sup>2</sup> Étudiant à l'École Doctorale de l'Université de Ngaoundéré (Cameroun) ; Professeur des Lycées d'Enseignement Général (PLEG). Cadre Administratif à l'École Normale Supérieure de Bertoua (ENSB), Courriel : mbengueze@yahoo.com ; mbengueze4@gmail.com, auteur correspondant.

*paradigm which places the learner at the center of a didactic project. It reveals that the teachers have a pseudoconstructivist pedagogical belief, an illusion of constructivist psychological beliefs, an integration of the positivist epistemological belief, an absence of the historical narrative in the pedagogical sheets. These results have implications for planning.*

**Key words:** *Analyze descriptive; Teacher's beliefs; Integration of beliefs; Teaching-learning.*

## **1. Notes introductives**

La question du savoir des enseignants en lien avec la planification n'est pas nouvelle. Plusieurs études ont analysé les conceptions, les croyances ou le processus de prise de décision des enseignants en situation d'enseignement (Yeager & Davis, 1995 ; VanSledright, Hover et Yeager, 2003). Ce texte sur les croyances des enseignants dans l'enseignement de l'histoire fait suite aux études portant sur la pensée des enseignants et met en exergue la typologie de l'intégration des croyances des enseignants dans la planification de l'enseignement-apprentissage.

Dans la littérature consacrée, plusieurs auteurs ont examiné cette question du point de vue de la psychologie de l'apprentissage, de la discipline historique et de la pédagogie. L'intégration des croyances psychologiques a fait l'objet de plusieurs études en didactique de l'histoire. Bouhon et Dambroise (2004) ont étudié l'intégration de la croyance psychologique à travers l'apprentissage par l'évaluation critériée. Un travail similaire a été effectué par Lebrun et Lenoir (2001) à travers l'hétérostructuration traditionnelle ou le maître expose et l'élève récite. Ces deux études révèlent le type d'intégration de croyance psychologique qui oriente les enseignants dans le choix des apprentissages en classe d'Histoire, mais, ne révèlent pas le type de croyance psychologique que l'on retrouve dans la planification de l'enseignement-apprentissage de cette discipline. Quant à l'intégration de la croyance pédagogique, Drolet (2010) a constaté que c'est l'intégration des croyances pédagogiques transmissives directes qui dominent l'enseignement de l'histoire à travers le cours magistral. C'est pour pallier à ce manque que Boutonnet (2013) propose l'interstructuration dans les ensembles didactiques qui s'associe à l'intégration de la croyance pédagogique constructiviste. Si Drolet (2010) et Boutonnet (2013) ont permis d'identifier les types d'intégration de croyances pédagogiques sur lesquelles les enseignants se fondent pour mener l'intervention éducative en classe d'Histoire ou sur les manuels d'histoire, elles ne permettent cependant pas de savoir celles que l'on retrouve dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Au sujet de l'intégration des croyances épistémologiques des enseignants, Demers (2011) a identifié trois types d'intégration des croyances épistémologiques qui dirigent la pensée des enseignants en classe d'histoire: l'intégration à la croyance réaliste et de production, l'intégration à la croyance critérialiste ou constructiviste et l'intégration à la croyance relativiste. Ce texte est complété par celui de Minla (2014) qui a démontré que les manuels d'histoire au Cameroun font l'intégration des croyances épistémologiques

positivistes. Un tour d'horizon sur les écrits concernant l'intégration des croyances psychologiques, l'intégration des croyances pédagogiques et les croyances épistémologiques révèle une absence d'identification des de l'intégration des croyances dans la planification de l'enseignement apprentissage de l'histoire. À partir de cette absence, il est possible de questionner le type d'intégration des croyances que l'on retrouve dans la planification de l'enseignement apprentissage de l'histoire au Cameroun. Quel type d'intégration de croyances les enseignants font-ils lors de la planification de l'enseignement apprentissage de l'histoire ?

L'objectif de ce texte est de décrire l'intégration des croyances des enseignants dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Cet objectif principal a été éclaté en deux :

- Identifier les types de croyances de la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire ;
- Identifier les types d'intégration des croyances de la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

### **1.1. Méthodologie**

Cette glose décrit l'intégration des croyances des enseignants dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Le matériau cible était constitué des Professeurs de Lycées d'Enseignement Général (PLEG) et des Professeurs de Collèges d'Enseignement Général (PCEG) et certains enseignants vacataires de lycée du Cameroun. La technique d'échantillonnage de convenance a été choisie pour cette étude parce qu'elle fait suite aux travaux précédents portant sur l'intégration des croyances d'une part et d'autre part elle a produit des résultats probants (Gueye Ba, 2017 ; Thibault, 2007 ; Ngono, 2012). Notre échantillon est constitué de soixante-cinq (65) enseignants. L'utilisation de la méthode quantitative fait suite aux travaux des auteurs comme (Ngono, 2012 ; Martineau, 1997 ; Moreau, 2016). Seule l'étude de Gueye Ba (2017) a adopté une approche mixte (quantitative et qualitative). La méthode d'enquête mixte (questionnaire et entretien) est celle usitée. Le questionnaire semi-ouvert et l'entrevue et l'analyse documentaire ont permis de trianguler les données. Pour ce dernier outil de collecte de données, nous nous associons ainsi aux travaux de Lebrun et Lenoir (2001) qui ont travaillé avec les planifications d'activités d'enseignement pour déterminer la croyance pédagogique que les enseignants inscrivent dans les fiches pédagogiques. La stratégie d'analyse des données est fonction des objectifs de recherche d'une part et d'autre part de la nature des données. Concernant les données quantitatives, l'analyse statistique et descriptive a été choisie ; tandis que pour les données qualitatives, l'analyse thématique nous a semblé appropriée.

### **1.2. Clarification conceptuelle et littérature sur l'expression « croyance des enseignants »**

Ici, il est question de définir l'expression croyances des enseignants puis ressortir à partir des éléments définitionnels les croyances qui composent la planification de l'enseignement apprentissage de l'histoire. Le terme croyance bien que difficile à définir a fait l'objet de plusieurs études dans le domaine de

l'éducation. Sa définition la plus générale dans d'autres domaines ne l'éloigne pas considérablement de ce qu'elle désigne en éducation et plus précisément :

[...] Si Lafortune retient la nature cognitive ou affective des croyances, Vause fait plutôt voir les objets sur lesquels les croyances à l'égard de l'enseignement peuvent porter. Nous retenons la définition de Vause qui, au surplus, ouvre sur l'articulation entre les croyances et les actions : [...] nous envisageons les croyances des enseignants comme des théories implicites personnelles pouvant porter sur trois aspects : l'élève, l'enseignant et la matière ainsi que sur les relations entre ces trois aspects [...] (Vause, 2009, 10).

Si Lafortune est restée aérienne dans sa définition en se basant sur l'aspect cognitif et affectif, Vause a repris sa définition en mettant en exergue l'aspect cognitif. Cet aspect cognitif concerne les théories personnelles de l'enseignant sur l'élève, la discipline et l'enseignant. Cette définition n'est pas différente de celle de Legendre (1993). Si Legendre ne nomme pas directement le concept de croyance, il établit des relations en fonction du rapport que l'agent entretient avec les autres éléments du triangle didactique. Ainsi, la relation avec l'agent et l'objet : c'est l'axe épistémologique. Une autre relation d'enseignement unit l'agent au sujet : c'est l'axe praxéologique. Finalement, la relation d'apprentissage qui unit le sujet à l'objet est l'axe psychologique.

À l'image des autres concepts, la croyance épistémologique ne fait pas l'unanimité sémantique chez les chercheurs en sciences de l'éducation. Il s'associe à plusieurs termes comme *epistemological perspectives* (Belenky *et al.*, 1986), *ways of knowing* (Baxter Magolda, 1992), *epistemological theories* (Hofer et Pintrich, 1997), *personalepistemology* (Schommer-Aikins, 2002). Dans notre cas précis, nous avons opté pour l'expression *epistemological belief* pour ce qui est de la traduction ou du rapprochement sémantique avec la croyance épistémologique. D'entrée de jeu Hofer et Pintrich (1997, 101), définissent les *Epistemological beliefs* comme : «*the manner in which individuals come to know, their beliefs about knowing, and how those beliefs are a part of and influence cognitive processes*». Ces deux auteurs relèvent trois éléments clés dans la croyance épistémologique : la façon de connaître, les croyances relatives à l'acte de connaître et l'influence de ces croyances sur l'activité cognitive. La croyance pédagogique a été définie à partir des travaux de Chan et Elliott (2004) qui la conçoivent comme la façon dont les enseignants considèrent le processus d'enseignement et d'apprentissage, plus spécifiquement la manière dont il serait le plus adéquat d'enseigner et de faire apprendre. Cette définition permet d'entrevoir une sous-catégorisation des croyances pédagogiques selon Chan et Elliott (2004) et l'OCDE (2009).

Pour ce qui est de la croyance psychologique, Durand (1996, 187) envisage les croyances des enseignants en lien avec la discipline scolaire et le curriculum. Pour lui en effet, les croyances des enseignants portent sur l'enseignement, les actions des élèves, l'apprentissage et les meilleures façons de structurer une classe, sa propre capacité à assurer efficacement la fonction d'enseignant. En effet, cette définition a la particularité de rendre compte des différents types de croyances des

enseignants qui peuvent être transposés dans la discipline Histoire. Les croyances des enseignants à l'égard des actions sur les élèves, l'apprentissage et les meilleures façons de structurer une classe correspondent à la croyance psychologique. Une autre définition donnée par Legendre (1993) établit la relation d'apprentissage qui unit le sujet à l'objet, comme étant l'axe psychologique. Les croyances relatives à l'apprentissage (psychologique) qui unissent le sujet à l'objet représentent donc pour lui la croyance psychologique.

## **2. Les types d'intégrations des croyances dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'Histoire**

Les types d'intégrations des croyances suivent le modèle de la catégorisation décrite plus haut. Elle regroupe l'intégration des croyances pédagogiques, l'intégration des croyances épistémologiques et l'intégration des croyances psychologiques.

### **2.1. L'intégration des croyances épistémologiques**

Pour les méthodistes, l'histoire « n'est que la mise en œuvre de documents » (Langlois et Seignobos, 1898, 275). Cette définition essentiellement basée sur la méthode renvoie à « la théorie du reflet » empruntée à Von Ranke. Quand les méthodistes entendaient l'histoire comme une science, Marrou (1954) la définissait comme la connaissance du passé humain. Marrou ne voulait pas introduire une confusion entre la fin qui représente le produit histoire et le processus qui représente les moyens par lesquels on arrive à connaître en histoire. Si les finalités de l'histoire chez les positivistes se limitaient au politique et au religieux, Marrou précise que : « ... nous entendons par là le comportement susceptible de compréhension directe, de saisie, par l'intérieur, actions pensées, sentiments, et aussi toutes les œuvres de l'homme, les créations matérielles ou spirituelles de ses sociétés et de ces civilisations, œuvres au travers desquelles nous atteignons leur créateur » (1954, 32). Il poursuit et complète davantage la définition qu'il a donnée plus haut de l'histoire à savoir que c'est la connaissance de l'homme dans son passé. Au-delà de cette définition, l'auteur expose les différentes finalités de l'histoire. En un mot, tout est devenu objet de l'histoire. Ce qui a forcément réorienté les finalités de la discipline historique non seulement chez les historiens eux-mêmes, mais aussi dans l'histoire académique et scolaire. Le rapport que l'historien a avec l'histoire se trouve dans le postulat de Von Ranke selon lequel, il n'y a aucune interdépendance entre le sujet connaissant - l'historien - et l'objet de la connaissance - le fait historique. Par hypothèse, l'historien échappe à tout conditionnement social, ce qui lui permet d'être impartial dans la perception des événements.

Cet ensemble de postulats a montré que l'historien a un rapport objectif avec l'histoire. Ce rapport objectif peut aussi être entendu comme le vœu secret de vérité. C'est l'élément qui a retenu l'attention des historiens constructivistes qui au-delà de ce point commun pensent que l'historien doit avoir un rapport subjectif avec l'histoire. À l'opposé des positivistes qui avaient un rapport de neutralité vis-à-vis des documents et de son histoire, les constructivistes eux, mettaient du sien dans l'histoire qui de leurs points de vue ne pouvaient être autrement.

Au sujet de la méthode, le cinquième postulat de Von Ranke est assez illustratif. La tâche de l'historien consiste à rassembler un nombre suffisant de faits, reposant sur des documents sûrs ; à partir de ces faits, de lui-même, le récit historique s'organise et se laisse interpréter. Au-delà de l'absence de l'interprétation humaine qui est visible dans ce postulat, il pose la question des sources. En histoire, c'est le document qui est utilisé comme la seule source crédible ou valide. Ce point de vue est relativisé par Clary (1988) qui rapporte la position des deux grands courants historiographiques que sont les positivistes et les constructivistes. Les méthodistes ne traitent qu'avec les documents écrits. Ici, la connaissance historique est limitée par le stock inélastique des documents qui peuvent provenir des sciences auxiliaires (philologie, épigraphie, paléographie... etc.). Contrairement aux méthodistes qui ne jurent que par le document écrit, les constructivistes optent pour la diversification des documents : écrits et non écrits. Tout peut être document d'histoire. L'historien « invente » ses sources (ouvrages scientifiques, séries de données, TIC, documents officiels et juridico-religieux, sources littéraires, papyrologie, sources audiovisuelles, et l'iconographie), il les construit en fonction d'une question préalable. Bien plus, il y a chez les annales un allongement incessant de la liste des sciences auxiliaires (numismatique, archéologie, archéologie expérimentale, sémiologie, linguistique, dendrochronologie, etc.).

## **2.2. L'intégration des croyances pédagogiques**

L'intégration des croyances pédagogiques s'associe à l'introduction des techniques d'enseignement et/ou des outils des ensembles didactiques dans l'enseignement-apprentissage.

### ***Fonctions de l'enseignement de l'histoire***

Au rang de l'intégration des croyances pédagogiques frontales, le texte d'Assoume-Mendene et Gauthier (2014) présente l'enseignement explicite qui appartient à une famille que l'on peut désigner du nom d'« instructionnisme ». Dans ce type de pratique pédagogique, l'enseignant cherche à éviter l'implicite et le flou qui pourrait nuire à l'apprentissage. Cette étude a révélé que ce sont les pédagogies systématiques et explicites qui offrent présentement les meilleures preuves d'efficacité auprès des élèves avec sans doute l'avantage de ne pas surcharger la mémoire de travail des élèves. Tout comme Assoume-Mendene et Gauthier, Roduit, Kaufmann et Clerc (2020) attribue le cours magistral au vœu de vouloir disséminer les informations rapidement à un grand auditoire ou pour fournir une vue d'ensemble d'un sujet ou encore éveiller de l'intérêt sur son sujet. Cette stratégie pédagogique s'associe à la tradition pédagogique transmissive. Contrairement aux théoriciens de la pédagogie frontale qui voyaient en elle la capacité de faire comprendre aux élèves l'histoire et de pouvoir expliquer au large public, ceux de la pédagogie constructiviste leur reprochaient l'incapacité de cette pédagogie de développer les savoir-faire disciplinaires et même transversaux. Chiasson Desjardins (2013) approuve l'enseignement par concept qui est une voie privilégiée pour développer des habiletés historiques chez les élèves telles que l'analyse et l'interprétation des faits historiques. À sa suite, Allieu-Mary (2005) pose qu'une meilleure utilisation de l'argumentation dans la classe d'histoire favoriserait une meilleure fixation des

acquis. Dalongeville (2000) conçoit la situation-problème en histoire comme une situation d'analyses des hypothèses permettant la reconstruction idéalisée d'une conjoncture historique. Pour lui, l'étude du passé n'éclaire pas directement le présent, mais un exercice de conceptualisation qui peut accompagner l'enquête historique, par contre, peut servir à construire des concepts qui permettent de mieux comprendre des réalités actuelles.

### ***L'utilisation des ensembles didactiques par l'enseignant***

Boutonnet (2010) pose que l'intégration d'une utilisation rationnelle des ressources didactiques dans les pratiques d'enseignement en classe d'histoire augmenterait les activités des élèves en classe d'histoire, et aussi la méthode historique. Les ressources didactiques sont appelées par l'auteur ensemble didactique. C'est « l'ensemble des supports pédagogiques (manuels, appareils, objets, documents, cartes, didacticiels, matériels audiovisuels et de laboratoire, etc.) destinés à faciliter, d'une part, l'enseignement de l'agent et, d'autre part, l'apprentissage du sujet ». En lien avec l'Approche Par les Compétences, la lecture régulière des documents par l'élève permet de développer les savoirs, savoir-faire et savoir-être. La lecture de textes historiques par exemple enrichit la culture de l'élève alors que la lecture des cartes historiques, des frises chronologiques, des documents iconographiques favorisent la pratique de l'histoire. Guay (2002) analyse l'importance de l'utilisation des TIC en classe d'histoire. Selon Guay, les TIC constituent de puissants outils qui favorisent la construction de nouveaux savoirs en aidant les apprenants à « traquer » les informations, les traiter et les partager avec d'autres. Une étude menée aux États-Unis pendant deux ans a montré que les enseignants engagés dans des environnements pédagogiques informatisés ont modifié leur pratique enseignante en passant de dispensateurs de connaissances factuelles à celui de collaborateurs, d'entraîneurs.

### ***Le récit dans l'enseignement de l'histoire***

Dans les classes d'histoire, les enseignants utilisent deux types de récits : récit factuel et le récit interprétatif. Sans directement nommer le récit factuel dans son texte, Quillien (2015) le fustige en indiquant qu'il ne doit pas être pas demandé aux élèves une simple restitution de connaissance factuelle. Contrairement au récit factuel, le récit interprétatif d'après Vezier (2011) est celui de la construction des connaissances qui se fait en tissant les liens entre des éléments à partir d'une position surplombante. Or, à l'observation des copies des élèves, cette dimension apparaît très peu, il est habituel de trouver des phrases inachevées, si elles ne sont pas courtes avec une absence de ponctuation. Veyne et Ricœur viennent nous rappeler combien importante est la fonction artistique de l'histoire. Au-delà de son côté artistique, le récit devrait donc apparaître comme un exercice formatif parmi d'autres, qui familiarise les élèves aux méthodes du développement construit. L'intérêt pédagogique de faire du récit réside aussi dans le fait de rendre moins abstrait l'enseignement de l'histoire. Comment l'enseignant devra-t-il s'y prendre pour valoriser le récit historique en classe d'histoire ? Pour Quillien, il faut éviter de faire l'écueil de ne pas « montrer aux élèves comment l'histoire est écrite et comment ils doivent s'y prendre pour écrire ». Pour lui le fait de faire lire les textes aux élèves,

faire le récit c'est leur apprendre à leur tour à raconter « l'histoire ». Raconter l'histoire ici revient à dire un récit historique d'une part et de l'autre, c'est écrire des textes à partir des questions posées. Pour Quillien, les enseignants devraient tirer eux-mêmes les informations extraites d'un corpus documentaire puis sélectionner et hiérarchiser ces mêmes informations pour raconter une histoire. Faire récit c'est comprendre que le savoir historique est une construction à laquelle l'élève est indirectement impliqué.

Pour exposer la technique d'enseignement par récit et exposer les autres fonctions du récit interprétatif, Lalage Dulac (2010) s'appuie sur les IO (2002) qui établissent une claire frontière entre le récit et le récit historique qui prête à équivoque chez les enseignants. Le récit est une des formes « naturelle » de la restitution du savoir. Le récit en histoire est un texte qui a la particularité d'être autorisé ou feuilleté. C'est par exemple le récit du témoin, celui du fondateur qui est validé par le récit de l'historien. De ce point de vue, l'histoire apparaît comme un « texte sur texte ». Ainsi, l'historien se substitue en tant que narrateur au témoin et produit à la fois une narration et une argumentation. Cette stratégie permet de construire un monde, car c'est « au lecteur de (ré) construire les mondes sémantiquement constitués par le corpus de texte ». Pour Reuteur le récit aurait de multiples fonctions didactiques ; véhiculaire, structurante, objectivante, médiatrice, implicative, intégrative et enfin transitionnelle. Ces fonctions doivent être apprises à l'enseignant pour qu'il sache comment et quand utiliser le récit en lien avec une fonction qui pourrait l'orienter vers le renouveau pédagogique.

### **2.3. Intégration des croyances psychologiques**

L'intégration des croyances psychologiques fait référence aux activités que l'élève mène en classe d'histoire.

#### ***L'utilisation des ensembles didactiques par les élèves***

Lupu (2018) tente de trouver des solutions aux problèmes d'apprentissage de la pensée historique. C'est une technique qui repose sur les travaux de Jadouille (2015) portant sur la didactique de l'enquête. Elle part sur la base selon laquelle les sources iconographiques représentent le matériel d'apprentissage. Les images regorgent des informations ou développent une idée pour ne prendre que ces deux cas. Il est donc important d'élaborer une méthode qui permettra de mieux étudier les sources iconographiques dans l'optique de l'apprentissage de la pensée historique. Pour implémenter son approche, Lupu a utilisé l'analyse critique des sources iconographiques et de l'interprétation de l'image de Jadouille (2015) et les activités pédagogiques liées à l'image présentée sous forme de document illustration, document-analyser, document –problème et document –de synthèse de (Jadouille, 2015). L'approche de Jadouille (2015) se déroule en cinq étapes : l'observation libre, l'analyse critique externe, l'analyse critique interne, l'interprétation du document iconographique et la synthèse. Kissiedou Kacou (2010) montre qu'une exploitation rationnelle du document cartographique favoriserait l'apprentissage de l'histoire. En rejetant le modèle d'apprentissage basé sur l'inactivité de l'élève, l'auteur rejoint l'intégration des croyances psychologiques constructiviste qui elle, promeut l'activité cognitive de l'élève. Pour mener à bien son étude, l'auteur a fait une large



description de la nature des documents cartographiques ainsi que des éléments constitutifs de ceux-ci. Au-delà de son caractère interdisciplinaire, Kacou attire l'attention de l'enseignant sur l'utilisation des documents autres qu'historiques dans la construction des savoirs historiques.

### ***Les fonctions du récit chez l'élève***

L'intention de Vezier (2011) tout comme celle de Certeau est d'amener l'élève à écrire l'histoire à partir de la pratique historique (enseignants d'histoire et textes historiques). Prenant l'exemple de l'historien, De Certeau argue que, il ne fait pas l'histoire, il ne peut que faire de l'histoire [...] Lorsque l'historien cherche à établir, à la place du pouvoir, les règles de la conduite politique et les meilleures institutions politiques, il joue au prince qu'il n'est pas. Pour De Certeau en effet, l'historien ne peut se mettre à la place du sujet de l'action que par fiction, le récit est alors une mise en scène du passé et non l'action politique réelle. L'historien construit et utilise des entités fictives Nobles, la noblesse, la cour, le Roi. Ainsi dans le récit historique, l'écriture vise à organiser le réel dans la narration tout en étant créatrice dans le sens où elle ne se limite pas à la succession temporelle telle qu'elle s'est produite. L'enseignant d'histoire à l'instar de l'historien qu'il représente dans la classe d'histoire a donc ce rôle-là : faire l'histoire afin d'amener les élèves à leurs tours à en faire aussi fut-elle par écrit. Cariou (2019) étudie la fonction du récit pour l'élève. Sur le plan didactique, le récit historique a un effet considérable dans les apprentissages de l'histoire au collège (Serandour, 1998). En effet, le récit historique fournit une activité cognitive aux élèves quand ils sont invités à écrire en classe d'histoire. Cette activité cognitive est celle-là qui intègre le cadre théorique de Vygotsky (1991, 166-182) selon lequel les ajustements progressifs entre la pensée et le langage au fil de différents écrits, et parfois même d'un seul écrit favorisent la construction du savoir. En faisant ce lien avec le socioconstructivisme de Vygotsky, le récit historique restitue le vécu des hommes du passé (De Certeau, 1975, 46-47). Pour expliquer un fait historique, l'auteur du récit, qu'il soit un historien, élève ou un historien, mobilise un raisonnement naturel du sens commun des représentations sociales, une psychologie et une sociologie plus ou moins naïves sur le comportement habituel des hommes en société (Prost, 1996, 158). En rendant compte de l'expérience humaine à travers un raisonnement, le récit dépasse le cadre (historien) pour servir de preuves, d'arguments et même d'exemples. En lien avec le récit historique, (Veyne, 1971, 21) fait une différence nette avec le récit des faits ordinaires et écrit : « l'histoire est un récit d'événements vrais ».

### ***L'apprentissage de l'histoire***

Heimberg (2015) examine les tâches, les exercices et activités développées dans le cadre de l'enseignement apprentissage de l'histoire en proposant des activités d'apprentissage orientées vers les activités de haute intensité intellectuelle comme la démarche ou de la méthode historique, à critiquer de sources, pour montrer comment les mettre à distance selon une posture critique ; avec des tâches ou des exercices concernant le commentaire de sources, l'analyse d'image, la comparaison de source, la création et l'analyse des sources orales. Debons (2010) étudie l'intégration de l'histoire-problème dans l'apprentissage par l'histoire-problème. À

la différence de Heimberg qui aborde tout type d'intégration des croyances psychologiques constructivistes à travers les activités de haute intensité intellectuelle, Debons fait une fixation mieux une promotion de l'intégration des croyances psychologiques constructivistes (l'histoire-problème). L'auteure s'associe à ce propos de Moniot répond à la requête formulée par les psychopédagogues qui l'expriment en ces termes : « tous nos auteurs, à leur façon, disent à quel point l'apprentissage est une opération de prise en charge du savoir par l'élève » (1993, 150).

Au-delà du changement de paradigme prôné par les didacticiens de l'histoire, l'apprentissage de l'histoire par l'histoire-problème se manifeste par l'attitude historique, méthode historique et langage historique. L'attitude historique introduite par Martineau (1999, 136) représente un certain rapport à la connaissance historique chez l'élève. Deux attitudes se présentent à l'élève vis-à-vis de la connaissance historique. L'élève peut penser que la connaissance s'obtient par écoute du professeur d'une part et de l'autre, il peut aussi associer l'apprentissage à la consultation des manuels, à la lecture des textes, etc. La méthode historique fait référence à un ensemble d'étapes qui permettent d'obtenir l'histoire. Plus exactement, ce sont des opérations propres à la méthode historique (la formulation d'une hypothèse, la recherche des données permettant de vérifier l'hypothèse formulée sur la base des documents tels que les manuels, les ATLAS, les films documents audio... le retour sur les hypothèses de départ.

À l'image des autres sciences ou connaissances qui utilisent leur langage propre, l'histoire a son langage appelé langage historique. C'est ce langage qui permet à l'historien de s'exprimer en histoire, et pour l'élève-historien qu'est l'apprenant en classe d'histoire, la construction de la représentation du passé est liée à un langage spécifique « la maîtrise de ce langage doit expliciter et être poursuivie, non pas comme un en-soi, mais comme un moyen d'apprendre de la réalité, comme outil pour penser » (Martineau, 1999, 154). Celui-ci est constitué d'un ensemble de concepts propres à la discipline historique. Leur maîtrise est en partie connaître l'histoire. Dans ce sens, Audigier (2002, 202) rappelle : « apprendre de l'histoire, apprendre en histoire, c'est aussi apprendre à utiliser les mots qui conviennent pour dire et comprendre les réalités passées ». À l'opposé de Heimberg et de Debons, Roduit, Kaufmann et Clerc (2020) soutiennent l'utilisation de la stratégie pédagogique cours magistral dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire. En effet, le cours magistral répond à un contexte d'utilisation précis. On peut justement l'utiliser quand l'enseignant veut disséminer les informations rapidement à un grand auditoire. L'enseignant peut aussi l'utiliser pour d'autres médias ou d'autres activités.

Kaufmann, Honoré, Roduit (2010) analysent l'apport du travail en groupe en classe d'histoire. Cette technique d'apprentissage a plusieurs avantages. Il permet à la majorité d'élèves de s'exprimer, contre carre l'effet expert de l'enseignant, développe l'autonomie chez les élèves, facilite leur socialisation. Pour Vygotsky le groupe d'élèves renforce l'importance des interactions sociales comme conditions favorables à l'acquisition des connaissances et au développement intellectuel. Prenant appui sur les groupes d'apprentissage élaborés par Astolfi (1988) l'auteur

présente les différents types de groupes d'élèves : les groupes de découverte, les groupes de confrontation, les groupes d'inter évaluation, les groupes d'assimilation les groupes d'entraînement mutuel et les groupes de besoin.

### **3. Résultats de l'analyse des données**

Ces résultats sont catégorisés en fonction de la typologie issue du cadre conceptuel. Les croyances des enseignants dans la planification de l'enseignement-apprentissage révèlent que les enseignants ont : une croyance pédagogique pseudo-constructiviste, une illusion des croyances psychologiques constructivistes, une intégration de la croyance épistémologique positiviste.

#### **3.1. Intégration de la croyance épistémologique positiviste**

L'intégration des croyances épistémologiques est positiviste. Sur soixante-cinq (65) enseignant enquêté, quarante-cinq (45), soit 69,2 %, définit l'histoire comme la connaissance du passé humain et qu'ils justifient leur définition en indiquant que : « L'homme est le principal objet de l'histoire ». Parallèlement, il n'en demeure pas moins vrai que le *Manuel scolaire* est le document le plus inscrit dans les fiches pédagogiques avec le pourcentage de 12,3 % exprimé par les enseignants qui affirment inscrire les *manuels scolaires* dans leurs fiches pédagogiques. À l'issue du sondage effectué, l'on aboutit à la conclusion selon laquelle les documents sont beaucoup plus usités dans notre contexte. Cela explique la récurrence des extraits de texte. Les enseignants s'appuient sur les travaux de certains auteurs qui ont ressorti certains événements historiques qui l'on relaté d'une certaine manière.

#### **3.2. Croyance pédagogique pseudo-constructiviste**

L'intégration des croyances pédagogiques est frontale. Cela se justifie par le fait que les enseignants attribuent à l'histoire une fonction culturelle de l'enseignement de l'histoire. Un pourcentage de 72,3 % des enseignants enquêtés pense que la fonction de l'enseignement de l'histoire est celle qui consiste à maîtriser les faits historiques et concepts (analytiques, historiques et méthodologiques). D'où la rémanence des expressions comme : *le savoir des événements passés ; l'accès aux connaissances ; maîtriser des faits et concepts historiques... etc.* L'intégration des croyances pédagogiques frontales se vérifie aussi par une inscription régulière du manuel scolaire dans les fiches pédagogiques soit 78,5 % dans les fiches pédagogiques et d'un usage intensif du document par l'élève. Enfin, une absence du récit dans les fiches pédagogiques. Dans le questionnaire, les enseignants ont choisi le récit interprétatif ; or dans les fiches pédagogiques, nulle part n'est marqué le récit, quel qu'il soit.

#### **3.3. Illusion des croyances psychologiques constructivistes**

L'intégration des croyances psychologiques frontales est visible à plusieurs niveaux. Le manuel scolaire est l'ensemble didactique souvent inscrit par l'enseignant pour l'élève. En lien avec son utilisation, sur cinquante-neuf (59) enseignants, seulement trente-quatre (34), soit 52,3 % font utiliser les ensembles didactiques à leurs élèves afin d'illustrer certains faits. L'intégration des croyances psychologiques frontale

est aussi visible au niveau de la méconnaissance des techniques d'apprentissage en histoire. Cet extrait d'un enseignant est explicite à ce sujet :

Apprendre l'histoire aux élèves revient à les laisser la latitude de se former eux-mêmes j'essaie de faire l'effort de me mettre en marge par le truchement des documents qui leur sont proposés et aussi je tiens compte du fait que les élèves ne sont pas des vases clos, ils ont toujours des connaissances. Ils nous apprennent même parfois des choses je préfère leur laisser la latitude et peut-être discuter après.

Cet enseignant reste assurément cloîtré dans une idéologie qui l'associe à l'illusion constructiviste qui consiste à laisser les élèves travailler seuls. La question qui émerge de cette réponse « vague », est celle du comment ? À celle-ci malheureusement, il n'y a pas de réponses. On constate que les fondements de l'Approche Par Compétence (APC) chez les enseignants d'Histoire ne sont pas rigides. L'analyse de cet extrait est appuyée par l'inscription dans la fiche pédagogique de la technique d'apprentissage qui consiste à découvrir, comprendre, mémoriser, savoir redire et savoir refaire. Bien que n'ayant pas été choisi, l'apprentissage par récit est absent dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'Histoire tout comme les groupes d'exposés.

#### **4. Conclusion**

L'étude de l'intégration des croyances à l'étape de la planification représente un enjeu sérieux pour l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Pour Elbaz (1983), ces théories implicites nommées croyances agiraient grandement dans leurs prises de décision au regard du choix des activités, des conduites d'évaluation et des méthodes d'enseignement. Prenant appui sur ces analyses, Martineau (1998) et Noiseux (1997) concluent que, ce que l'enseignant croit à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage détermine ses actions pédagogiques. Il n'a donc pas été surprenant de voir les enseignants dans la planification faire une intégration des croyances objectivistes dans tous les types. Il sera alors intéressant de porter un regard sur la méthode d'intégration des croyances. La fixation des croyances pour parler comme Pierce ne serait-elle pas un à l'origine de cette résistance au changement ? Pour Bandura (2003), l'individu est porté à éviter les activités qu'il perçoit trop difficiles, mais il s'engage facilement dans celles qu'il se juge capable d'affronter. C'est ce qui apparaît dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire ou les enseignants éprouvent un degré de facilité élevé, d'où la capacité à faire l'intégration pédagogique frontale. Sur le plan conceptuel, cette étude a complété les précédentes avec le concept de croyances psychologiques. Sur le plan empirique, elle a mis à jour la méconnaissance des techniques d'apprentissage chez les enseignants d'histoire dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Elle a aussi permis de savoir que les enseignants avaient rejeté le récit, certainement parce qu'il s'associerait à la pédagogie frontale.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Allieu-Mary, N. (2004). Argumenter au Collège en Histoire-Géographie : entre possibles didactiques et enjeux sociétaux ? Communication présentée au *Biennale de l'Éducation*, Lyon, avril.
2. Assoume-Mendene, C. & Gauthier, C. (2014). L'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au secondaire québécois. Proposition d'une autre perspective pour le développement des compétences prescrites par le programme. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 122–133. DOI <https://doi.org/10.7202/1024150ar> le 23/08/21
3. Bandura, A. (2003). *Auto efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (Trad. Lecomte, J.). Paris : De Boeck.
4. Baxter-Magolda, M.B. (1992). Students' Epistemologies and Academic Experiences: Implications for Pedagogy. *The Review of Higher Education*, 15(3), 265-287.
5. Belenky, M.F., Clinchy, B.M., Goldberger, N.R. & Tarule, J.M. (1986). *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Mind, and Voice*. New York: Basic Books.
6. Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à leur enseignement*. Thèse de doctorat en éducation, Université Catholique de Louvain-La-Neuve, Louvain-La-Neuve.
7. Bouhon, M. et Dambroise, C. (2002). Évaluer des compétences en classe d'histoire. *Coll. Apprendre l'histoire ? N°4*, Louvain-la - neuve.
8. Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*. Thèse de doctorat. Université de Montréal. Montréal.
9. Cariou, D. (2019). Écrire un récit historique en classe de sixième. Anne Vézier et Sylvain Doussot (dir.). *Les pratiques de récrits pour penser les didactiques. Dialogue entre histoire et autres disciplines (français, mathématiques, sciences)*. Rennes : PUR, 101-119.
10. Chan, K-W. & Elliot, R.G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831.
11. Chiasson Desjardins, S. (2013). *Les pratiques pédagogiques des enseignants en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire dans le cadre d'un enseignement de concepts*. Mémoire de maîtrise en éducation. Université de Québec à Trois-Rivières. Québec.
12. Clary, M. (1988). « Les écoles historiques » dans *Troisième rencontre internationale sur la didactique de l'histoire et la géographie, des sciences économiques et sociales*. Paris : INRP.
13. Crahay, M., Wanlin, P., Laduron, I. et al. (2010). Les croyances des enseignants peuvent-elles évoluer ? Fonctions, origines et évolution des croyances des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.

14. Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classroom 1880-1990*. New York: Teachers College Press.
15. Debons, S. (2010). L'histoire-problème et l'influence de ses principes d'enseignement sur l'apprentissage des élèves d'une classe de 5e primaire. *Mémoire de fin d'études – HEP vs. St-Maurice*.
16. Dalongeville, A. & Huber, M. (2000). *(Se) former par les situations-problèmes : des déstabilisations constructives*. Lyon : Chronique sociale.
17. Demers, S. (2011). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique, praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : Étude multicas*. Thèse de doctorat. Université de Montréal. Montréal.
18. Drolet, M. (2014). *L'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire : pratiques déclarées d'enseignants d'une commission scolaire de Chaudière-Appalaches*. Université du Québec à Rimouski.
19. Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
20. Heimberg, C. (2004). *L'histoire enseignée, les problèmes qu'elle rencontre dans de nombreux contextes nationaux et les modes de pensée et d'argumentation qu'elle devrait rendre accessibles aux élèves*. En ligne : [http://www.didactique-histoire.net/eva/article.php?id\\_article=31](http://www.didactique-histoire.net/eva/article.php?id_article=31). Consulté le 29 juin 2021.
21. Hofer, B, & Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
22. Gueye, Ba, M. (2017). *Intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication (TIC) en pédagogie médicale à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar au Sénégal*. Dakar. Thèse de Doctorat de l'Université de Montréal.
23. Kissiedou Kacou (2010). La problématique de la construction du savoir historique par le document cartographie : l'exemple du manuel « école et développement » du cours élémentaire. *EDUCI/ROCARE. Afreduc dev issues, N°2, Special JRECI 2006 & 2009*, 58-78.
24. Jadouille, J.L. (2015). Quand des enseignants différents sur le plan de leurs conceptions utilisent un même manuel : quels usages effectifs en classe d'histoire ? *Didactique en pratique*, 1(1), 47-57.
25. Langlois, C.V. & Seignobos, C. (1992). *Introduction aux études historiques* (2<sup>e</sup> éd). Paris : Kimé (1<sup>re</sup> éd. 1898).
26. Lebrun, J. & Lenoir, Y. (2001). Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacents. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 569–594. <https://doi.org/10.7202/009965ar>.
27. Lebrun, J. (2002). *Les modèles d'intervention éducative véhiculés par la documentation officielle et les manuels scolaires approuvés concernant l'enseignement-apprentissage des sciences humaines au troisième cycle du primaire*. Thèse de doctorat. Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

28. Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
29. Le Moigne, J.L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : Presses Universitaires de France.
30. Marrou, H. I. (1954). *De la connaissance historique*. Paris : Seuil.
31. Minla Etoua, Y.Y. (2014). *Le statut des savoirs historiques dans deux manuels scolaires d'histoire de l'école primaire camerounaise Contemporaine*. Repéré à : //lel.crires.ulaval.ca. le 14/10/21
32. Noiseux, G. (1997). *Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle*. Sainte-Foy : MST.
33. Schommer-Aikens, M. (2002). An evolving theoretical framework for an epistemological beliefs system. Dans B. Hofer & P. Pintrich (dir.). *Personal epistemology: The psychological beliefs about knowledge and knowing*, 103- 118.
34. Quillien, R. (2015). Les formes et les usages du récit à l'écrit dans l'enseignement de l'histoire au collège. *Éducation*. Dumas-01254578.