

Les conceptions de l'enseignement-apprentissage dans deux manuels scolaires d'histoire de l'école primaire camerounaise contemporaine: du béhaviorisme au cognitivisme ou au constructivisme pédagogique?

Yves Yanick Minla Etoua

Résumé: Cette réflexion met en relief les épistémologies et les théories pédagogiques sous-jacentes à deux manuels scolaires d'histoire de l'école primaire camerounaise contemporaine, l'un appartenant aux années 1980 marquées par la pédagogie traditionnelle et intitulé Histoire générale (Criaud, 1985), et l'autre aux années 2000 marquées par l'introduction de l'approche par les compétences (APC), écrit par un groupe d'enseignants camerounais et intitulé Champions en Histoire-Géographie (Un groupe d'auteurs camerounais, 2004). Cet écrit contribue ainsi à cerner les manières dont les auteurs des manuels négocient les changements de paradigmes épistémologiques et de modèles pédagogiques qui traversent le système éducatif camerounais, dans le domaine de l'écriture des manuels scolaires.

Abstract: This paper brings out epistemologies and theories underlying to two history scholars' books of Cameroonian contemporary primary school ; one written in the years 1980, inspired by the traditional pedagogical approach and entitled Histoire générale (Criaud, 1985), another one written in the years 2000, inspired by a recent pedagogical approach bases on skills development, entitled Champions en Histoire-Géographie (Un groupe d'auteurs camerounais 2004). The paper contributes to the understanding of how authors of those scholars' books appropriate this new approach and constructivism in their writings scripts, and negotiate epistemological changes that their educational system is facing.

Introduction

Ce texte cerne la dimension très peu documentée sur l'Afrique subsaharienne francophone, de l'intégration des changements pédagogiques dans les manuels scolaires. Il essaie de comprendre comment des auteurs issus de ce contexte encore fortement marqué par la pédagogie traditionnelle entreprennent, dans leurs écritures, le passage de la pédagogie par objectifs inspirée par l'épistémologie traditionnelle (Jonnaert, 2007) vers l'approche par les compétences (APC) (Roegiers, 2000) qui découle du constructivisme ou du socioconstructivisme.

Des travaux entrepris dans ce sillage se sont penchés sur l'intégration de l'APC et du constructivisme dans l'écriture des programmes scolaires (Delorme, 2005; Jonnaert, 2007; Roegiers, 2007) et dans les pratiques enseignantes (Berger, 2009; Delorme, 2008). Se limitant souvent à l'analyse critique de l'élaboration des curricula et à celle des pratiques de classe, ces travaux ne s'intéressent que très peu à l'écriture des manuels scolaires, centraux dans l'éducation et puissants en tant que vecteurs des représentations (Brugeilles & Cromer, 2008).

Par contre, l'intention de se pencher sur les modèles de cognition sous-jacents aux manuels scolaires n'est pas nouvelle. Depuis des années, des travaux visant différents projets (Brugeilles & Cromer, 2005; 2008; Mirkovic & Crawford, 2003; Fourez, Engelbert-Lecomte, & Mathy, 1997; Mathy, 1997; Sutton, 1992; 1995) sont menés dans cette orientation, notamment selon une lecture disciplinaire et parfois, comme dans le cas présent, selon celle comparatiste visant à apprécier les modifications qu'apporteraient les mouvements des réformes en cours.

Des travaux analysent ainsi le type d'enseignement et d'apprentissage que véhiculeraient les manuels des sciences (Fourez *et al.*, 1997; Mathy, 1997; Sutton, 1992; 1995). Certains cernent plus particulièrement le domaine des sciences humaines et sociales (Lenoir *et al.*, 2001) et, notamment, celui de l'histoire (De Cock, 2012; Le Marec, 2005; Mirkovic & Crawford, 2003). Portant sur les modèles de cognition et d'enseignement-apprentissage que véhiculeraient les contenus de deux manuels scolaires d'histoire de l'école primaire camerounaise de générations différentes, l'un au programme dans les années

1980 et l'autre dans les années 2000, la présente étude s'inscrit dans cette lignée. Elle s'appuie sur les questions suivantes : quelles conceptions de l'enseignement-apprentissage suggèrent-ils ? quelles stratégies pédagogiques visent les deux manuels ? Quels approches et niveaux des savoirs ces manuels proposent-ils ?

Cadre épistémologique de l'analyse : le positivisme et le constructivisme

Cette partie qui s'appuie sur les travaux de Fourez, *et al.*, (1997) met en perspective les deux courants de pensée dominants dans l'éducation aujourd'hui.

Le positivisme empiriste « serait apparu en réaction à des pensées assez dogmatiques relatives aux religions et à certaines de leurs *a priori* » (Fourez, *et al.*, 1997, p. 10). Il postule que la science découvrirait rationnellement les lois cachées et universelles de la nature. Trois idéologies le caractériseraient : l'idéologie de l'immédiateté, l'idéologie de l'universalité neutre et l'idéologie de la vérité.

Selon l'idéologie de l'immédiateté, il existerait « une immédiateté de la perception sensorielle qui serait la seule base légitime des constructions théoriques » (p. 10). Les propositions empiriques relevant de la perception sensorielle rendraient donc fidèlement compte des phénomènes. Le scientifique écrirait ainsi sous la dictée de ce que les sens percevraient de la nature. Dans cet esprit, la science serait une et non plurielle.

Cette tendance à présenter les choses telles qu'elles sont renvoie à l'idéologie de l'universalité neutre. Comme l'affirment Fourez *et al.* (1997), « le positivisme de la plupart des scientifiques repose sur la croyance en une science objective et neutre, qui [...], serait universelle et indépendante de tout point de vue particulier » (p. 10). Encadrée par l'idéologie de la vérité, la science serait, enfin, « le reflet du réel, tel qu'il est » (p. 11).

À l'opposé, « le constructivisme se centre sur l'idée que l'objet n'est pas un donné mais une construction du sujet » (Fourez *et al.*, 1997, p. 11). En affirmant que le sujet qui invente est l'artisan de sa connaissance, cette perspective met en exergue l'influence de la subjectivité dans les pratiques scientifiques. Ainsi, tout discours scientifique serait une interprétation du sujet, produite dans le contexte d'un projet.

Dans l'orientation constructiviste, la dimension constamment représentée des phénomènes implique la sous-détermination des sciences qui elle, affirme qu'il existerait une infinité de modèles susceptibles de rendre compte des faits établis. « Les modèles ne seraient pas absolus, mais contingents » (Morin, 2004, p. 30).

Le socioconstructivisme découle du constructivisme. Il insiste sur les références conceptuelles et sociales, et d'un point de vue didactique, intègre l'idée que l'éducation aiderait l'élève dans l'appropriation d'un savoir partagé par une communauté scientifique (Fourez *et al.*, 1997). L'éclairage socioconstructiviste « insiste sur le fait que les pratiques scientifiques sont construites par les humains et pour les humains, dans un effort collectif et historique » (Fourez *et al.*, p. 13-14).

L'éclairage de quelques travaux d'histoire

Des travaux sur l'histoire focalisent leur attention sur l'enseignement et l'apprentissage (Richard, 1994) et sur l'analyse des manuels scolaires de cette discipline (De Cock, 2012; 2013; Le Marec (2005), cité par Bruillard, 2005). Les travaux les plus récents tentent de rattacher leurs contenus à des modèles pédagogiques issus des différentes orientations épistémologiques qui viennent d'être présentées. Effectués en contexte de réformes éducatives, les travaux de Harnett (2003), Mirkovic et Crawford (2003) et De Cock (2012) inspirent particulièrement cette réflexion. Les prochains paragraphes décrivent succinctement leurs écrits.

L'historienne anglaise Harnett (2003) a analysé les façons dont les auteurs des manuels scolaires anglais s'efforcent de s'arrimer aux exigences d'un programme d'histoire en changement. Ses résultats suggèrent qu'en contexte de transition curriculaire, les manuels édités tendent à changer de forme et de contenu en vue de s'ajuster aux requêtes du nouveau programme.

Les historiennes Mirkovic et Crawford (2003), respectivement Serbe et Anglaise, se sont aussi intéressées à l'analyse de deux manuels d'histoire, l'un serbe et l'autre anglais, intégrés dans des contextes éducatifs différents et en situation de changement curriculaire. Ciblant leurs contenus relatifs à la Première Guerre mondiale, elles concluent que ceux-ci reflètent différents points de vue, des choix et partis pris des politiques ministérielles qui, pour élaborer des programmes correspondant au modèle de citoyen à façonner, sélectionnent, modifient ou rééditent des éléments ou des récits.

Les activités d'apprentissage que proposent les manuels analysés à travers les questions posées aux élèves suggèrent que :

The questions asked in both textbook are very similar but the structure of the activities in the UK text ensures that a depth of knowledge and understanding is progressively constructed through summary questions and through the presentation of questions which build upon and which extend previous knowledge. [...] In both the serbian and the UK texts the activities build upon pupil engagement with the narrative. Similarities also exist in so far as the questions presented, in both the serbian and the UK textbooks, provide no opportunities for individual research which takes the pupil away from the narrative to explore alternative sources, nor opportunities to engage in collaborative work ; this is probably because examination work tend to be largely solitary. (p. 11).

Les manuels analysés s'inscriraient ainsi dans une logique positiviste de l'apprentissage de l'histoire. Toutefois, le manuel anglais s'appuierait sur une stratégie pédagogique différente qui tendrait vers le cognitivisme, dans la mesure où elle insiste sur le stock des données historiques nouvelles à acquérir.

Dans un article publié dans la revue *Histoire politique*, De Cock (2012) analyse le fait colonial en France sur un siècle d'enseignement. De sa réflexion, il émerge la proposition selon laquelle l'analyse du contenu des manuels scolaires d'histoire renseignerait sur l'évolution des programmes et des prescriptions pédagogiques ainsi que sur le processus de transformation long et complexe que subit l'élaboration d'un savoir scolaire. Comme l'écrit De Cock (2012) :

L'enseignement de l'histoire coloniale montre les aléas d'une histoire scolaire en tension, à l'image de la reconfiguration actuelle de l'État républicain et de son école. Il fut longtemps cantonné à une fonction homogénéisante et tourné vers la fabrication du commun au-delà des différences. Le roman national en était le principal outil. Aujourd'hui, en prise avec de multiples demandes de reconnaissances, l'État républicain doit inventer le(s) récit(s) scolaire(s) de mise en cohérence de ces voix diffractées. Les enseignants, eux, devront trouver les moyens de mettre en pratique la polyphonie. (p. 15).

D'autres travaux abordent la question de l'enseignement de l'histoire et de son écriture dans les manuels scolaires. Par exemple, ceux de Le Marec (2005, cité par Bruillard, 2005) sur le contenu des manuels d'histoire en rapport avec les orientations de son enseignement dans la société contemporaine, établissent la distinction entre le *manual-récit* d'hier et le *manual-méthode* d'aujourd'hui.

Ainsi, alors que l'écriture des manuels d'histoire d'hier s'est appuyée sur la logique positiviste des « pédagogies passives », celle d'aujourd'hui privilégie un apprentissage de l'esprit critique basé sur l'orientation constructiviste de l'exercice d'« activités d'analyse de documents à la manière des historiens » (De Cock, 2013, p. 18).

Cadre méthodologique

Le cadre théorique de cette réflexion s'organise autour des conceptions de l'enseignement-apprentissage inspirées par le positivisme et le constructivisme ou le socioconstructivisme et les modèles pédagogiques qui en découlent.

La présente réflexion s'appuie sur l'analyse de contenu qui utilise des techniques intégrant des procédures systématiques favorisant la description du contenu du message que portent les énoncés d'un texte (Bardin, 1993; Morin, 2004). Le contenu de deux leçons, choisies pour leur thème et tirées des manuels sélectionnés est analysé. Alors que l'une porte sur l'enseignement de ce que serait l'histoire, l'autre s'intéresse aux religions et invite à porter l'attention sur l'approche d'enseignement privilégié pour

enseigner sur un sujet impliquant les différences et l'ouverture, et favorisant l'adoption d'une approche constructiviste de l'enseignement.

Ces leçons intègrent des énoncés qui renvoient à un segment de texte dont le contenu fait sens. Leur catégorisation s'est effectuée sur la base de différents critères. Le tableau ci-dessous résume les critères, par leurs catégories.

Tableau 1 : Les critères et catégories

Critères	Catégories
Critère 1 Stratégies pédagogiques Quelles stratégies pédagogiques les deux manuels visent-ils ?	Catégorie 1 Organisation de l'enseignement-apprentissage. Catégorie 2 Approche par objectifs mesurables ou par processus.
Critère 2 Les savoirs Quels approches et niveaux des savoirs ces manuels proposent-ils ?	Catégorie 3 Centration sur les savoirs à transmettre ou sur l'élève et objectifs de connaissance ou de résolution des problèmes.

De même, le contenu analysé est codifié. Ainsi les lettres HG correspondent au manuel *Histoire générale*, tandis que celles CH renvoient au manuel *Champions en Histoire-Géographie*. Un troisième élément, composé d'un chiffre, indique le rang d'un énoncé ; enfin, un quatrième élément, qui est aussi un chiffre, indique la page de l'énoncé.

Histoire Générale et Champions en Histoire-Géographie : des manuels d'hier et d'aujourd'hui d'orientation behavioriste et cognitiviste

Cette section présente les éléments d'analyse et d'interprétations des résultats de la réflexion entreprise. Cette présentation est organisée selon les critères d'analyse annoncés dans la section relative à l'analyse de contenu.

Critère 1: Stratégies pédagogiques

Les stratégies pédagogiques renvoient aux manœuvres entreprises pour enseigner et apprendre. D'un point de vue positiviste, l'enseignement-apprentissage vise la production de comportements attendus et mesurables. Dans cette logique, l'activité intellectuelle n'est mesurée qu'à partir de l'observable. L'écriture du manuel s'efforce de traduire les contenus des programmes en comportements attendus des élèves, observables et mesurables à partir d'objectifs spécifiques.

Du point de vue constructiviste, l'enseignement-apprentissage vise la production de citoyens aptes à se servir des savoirs pour résoudre des problèmes et s'adapter aux situations nouvelles en construisant la connaissance dans un processus interactif impliquant les éléments de son milieu social. Dans cette orientation, les personnes en charge de l'écriture du manuel scolaire privilégient un choix d'activités favorisant le transfert des acquis scolaires dans la résolution des problèmes de la vie quotidienne.

L'organisation de l'enseignement-apprentissage qui se dégage de l'organisation des leçons et de leurs objectifs renseignent sur l'orientation pédagogique des stratégies privilégiées par chaque manuel. Elles constituent les catégories qui permettent d'analyser ce critère.

Catégorie 1 : Organisation de l'enseignement-apprentissage

Les travaux de Roegiers (2006) permettent de mettre l'organisation de l'enseignement-apprentissage en perspective. L'énoncé (HG-1-3) présente la structure des leçons d'*Histoire Générale* qui organise l'enseignement-apprentissage en trois phases : la mise en situation par une brève introduction, la systématisation qui va du point 1 jusqu'au résumé, et l'étape des applications qui renvoie à la partie sur les questions.

La chronologie – Notion du temps

1. La chronologie
2. Notion du temps Le temps passé se divise en deux grandes parties : la préhistoire et l'histoire.

RESUME

QUESTIONS. (HG-1-3)

Le manuel privilégie ainsi la pédagogie traditionnelle et favorise un rapport au savoir d'ordre positiviste (Jonnaert, 2007 ; Roegiers, 2006).

Dans l'énoncé (CH-1-90) qui présente la structure des leçons de *Champions en Histoire-Géographie*, le titre et l'objectif de la leçon sont annoncés. Viennent ensuite : deux textes et un exercice de mise en situation dans la rubrique *Je cherche et je trouve* ; la systématisation qui va de la rubrique *Je veux savoir* à celle *Je construis mon résumé* ; les applications développées dans le cadre de la rubrique *Apprenti historien*.

Les religions au Cameroun

Objectif. J'apprends à donner l'origine de l'animisme et à décrire son évolution

Je cherche et je trouve

Je veux savoir !

L'animisme au Cameroun

Je construis mon résumé

Apprenti historien. (CH-1-90)

Contrairement à l'énoncé (HG-1-3), l'énoncé ci-dessus met en relief un élève actif, appelé à réaliser plusieurs activités qui l'invitent à apprendre ou intégrer les pratiques historiennes de la recherche. L'organisation du manuel s'inscrit, de prime abord, dans « l'approche par les compétences » (Roegiers, 2006).

Catégorie 2 : Approche par objectifs mesurables ou par processus

Dans les logiques positiviste ou constructiviste, les manuels devraient proposer une stratégie par objectifs mesurables ou, à l'opposé, par processus de résolution des problèmes. Les activités des leçons aident à mettre en relief l'approche de chaque manuel.

Dans l'énoncé (HG-2-4) ci-dessous, l'unique activité consiste à répondre aux questions dont les réponses, données à l'avance dans le contenu du cours, relient les objectifs du programme. Elle conduit l'élève à produire des comportements attendus. *Histoire Générale* amène ainsi l'élève à reproduire les connaissances acquises via la logique behavioriste stimuli-réponse.

QUESTIONS

- Qu'est-ce que nous apprenons dans l'Histoire ?
- Qu'est-ce que la chronologie ?
- Comment classe-t-on les événements ? (HG-2-4).

Le contenu de l'énoncé qui suit (CH-2-91) est inspiré du contenu des *Programmes officiels* de l'école primaire (2000) relatif au thème sur *Les religions au Cameroun*. Les auteurs du manuel en ont traduit les objectifs en comportements attendus de l'élève, l'inscrivant ainsi dans une orientation behavioriste. Celle-ci émerge du caractère injonctif et très orienté des questions posées encadrant les activités. Cependant, les exercices variés sollicitent l'activité cognitive de l'élève qui travaille à stocker les savoirs reçus.

Je cherche et je trouve

Texte encadré 1.

Près d'un petit village, je remarquai un bois sacré des Marhi. Il consistait en une partie séparée de la forêt principale. Les populations s'y rendaient pour invoquer le dieu Toumbi, au milieu de la luxuriante végétation.

D'après H. Barth
Explorateur allemand, 1860

Sais-tu ce qu'est un bois sacré ?

Texte encadré 2

Qu'ils soient devenus musulmans, comme les peuples du Niger, ou chrétien comme les Bassa du Cameroun, les peuples africains ont conservé profondément ancrés dans leurs traditions le fond d'animisme sur lequel se sont bâties leurs cultures.

D'après François Bensignor,
Altérités, janvier 2003

Cite des traditions animistes de ton village, de ta région.

Je construis mon résumé

1. Quelles sont les principales croyances animistes ?
2. Que sais-tu des cultes animistes ?
3. Quelle est aujourd'hui la situation de l'animisme au Cameroun ?

Apprenti historien

Fais des recherches sur l'animisme : interroge les anciens de ton village, de ton quartier. Aide-toi des questions suivantes :

1. Quelles sont les principales croyances animistes dans ta région ?
2. Pratique-t-on des initiations ? Quand se pratiquent-elles ?
3. Quels sont les autres rites animistes ?

Avec les réponses obtenues, prépare un exposé pour ta classe ou rédige un petit texte.

(CH-2-91).

Inscrits dans le positivisme, les manuels privilégient des stratégies pédagogiques différentes. Alors qu'*Histoire Générale* s'appuie sur une stratégie behavioriste, *Champions en Histoire-Géographie* privilégie les stratégies cognitiviste et behavioriste. L'analyse des conceptions et des niveaux de savoirs que les énoncés suggèrent permet aussi de mettre en exergue leur orientation positiviste.

Critère 2 : Les savoirs

Concernant le rapport aux savoirs et leur niveau, l'axe positiviste privilégie l'aspect rationnel des savoirs et leur dimension positiviste. Par contre, le constructivisme retient les problèmes à résoudre, l'intégration des conceptions spontanées et la confrontation des représentations ouvrant sur celles viables dans un cadre interactif. Les manuels écrits dans cet ordre favorisent l'approche par controverse et prennent en compte tous les niveaux de savoirs (Richard, 1994). Pour cerner cette dimension des manuels, une catégorie a été construite.

Catégorie 3 : Centration sur les savoirs à transmettre ou sur l'élève et objectifs de connaissance ou de résolution des problèmes

Dans une orientation positiviste, les manuels centrent leur intérêt sur le savoir rationnel et l'objectif de connaître. Dans une orientation constructiviste, ils focalisent leur attention sur l'élève et la résolution des problèmes.

Lorsqu'on se réfère aux niveaux des savoirs proposés par Richard (1994, dans D), l'énoncé (HG-2-4) suggère que la principale activité de l'élève est axée sur le premier niveau du savoir : la capacité à se remémorer et rappeler les savoirs rationnels reçus. L'élève doit donc connaître et reproduire les savoirs historiques, comme l'annonce l'énoncé (HG-3-3) qui affirme aussi la centration de l'apprentissage sur le savoir.

L'Histoire que nous allons apprendre dans ce livre est composée d'événements **véritables** qui se sont passés il y a des années. **Ils ont été écrits** par des hommes qui ont **vécu** dans le monde, en Afrique, en France, au Cameroun.

RESUMÉ

L'histoire nous apprend les événements véritables qui se sont passés il y a des années.

On groupe les événements par siècle, c'est-à-dire par période de cent ans.

Le temps passé se divise en préhistoire et en histoire :

- la préhistoire, depuis l'apparition de l'homme jusqu'à la découverte de l'écriture (âge de la pierre taillée, âge de la pierre polie, âge des métaux) ;
- l'histoire, depuis l'invention de l'écriture jusqu'à nos jours (Antiquité, Moyen Age, Temps Modernes, Temps Contemporains). (HG-3-3).

Les activités de la deuxième leçon dans l'énoncé (CH-2-91) ciblent aussi la connaissance, mais en s'organisant davantage autour du souci d'un meilleur stockage d'informations reçues sans leur remise en question, par l'élève qui jouerait les historiens classiques. Comme l'illustre l'énoncé (CH-3-91), ces savoirs sont exposés et donnés sous forme de textes affirmatifs et déclaratifs dont les contenus ne souffriraient d'aucune contestation. Les deux manuels gardent donc leur tendance positiviste, l'un purement béhavioriste et l'autre béhavioriste et cognitiviste.

Je veux savoir !

Des croyances anciennes

L'animisme regroupe de nombreuses religions différentes, en Afrique et dans d'autres régions du monde. Ces religions ont des points communs :

- elles sont souvent anciennes, si bien que l'on n'en connaît pas l'origine ;
- elles sont fondées sur la croyance que les animaux, les plantes et les forces de la nature (le vent, la pluie, l'orage, etc.) ont une âme ;
- les animistes pensent que les morts sont toujours vivants et présents, de manière invisible ;
- beaucoup croient aussi en l'existence d'un être supérieur, créateur de la Terre.

[...]L'animisme au Cameroun

L'animisme est la plus ancienne religion du Cameroun. Au fur et à mesure de l'arrivée des autres religions (islam, christianisme), l'animisme camerounais s'est enrichi de nouvelles croyances.

Aujourd'hui, l'animisme est toujours la principale religion de notre pays : 50% de la population est animiste. Il est présent dans la vie quotidienne de la plupart des Camerounais, même chez ceux qui pratiquent une autre religion.

Apprenti historien

Fais des recherches sur l'animisme : interroge les anciens de ton village, de ton quartier. Aide-toi des questions suivantes [...]. (CH-3-91).

Conclusion : À propos de la conception de l'enseignement-apprentissage

Cette partie répond à la question de savoir si les manuels suggèrent une approche positiviste ou constructiviste de l'enseignement-apprentissage, en dégageant des résultats obtenus sur la réflexion menée sur les critères et leurs catégories et les représentations de l'enseignement-apprentissage qui en découlent. Dans l'approche positiviste, les savoirs constitués sont sélectionnés et posés comme tels dans les manuels scolaires par leurs auteurs, et sont pris et donnés ou transmis par l'enseignant à l'élève qui les reçoit et les consigne tels qu'ils lui sont servis. Dans l'approche constructiviste, les savoirs émergent des interactions ou encore des discussions entre l'élève et les autres acteurs de sa communauté et son environnement d'apprentissage. Ces discussions s'opèrent autour de situations-problèmes dont la résolution intègre la prise en compte des représentations initiales des apprenants et la contribution de l'enseignant considéré comme une aide.

Tels qu'illustré, les passages HG-3-3 et CH-3-91 renvoient à des textes contenant des connaissances que l'enseignant est appelé à donner ou transmettre aux élèves. Ils sont adaptés aux cours magistraux, à l'occasion desquels des éléments sont dictés aux élèves qui les enregistrent en prenant des

notes. L'enseignement renvoie à un processus de transmission descendante des savoirs rationnels de la part de l'enseignant actif, voire interventionniste, qui favorise une posture d'adhésion aux discours du récit, chez l'élève passif ou actif (De Cock, 2013). L'apprentissage consiste d'abord en l'enregistrement de ces savoirs sous forme de notes, ensuite à leur mémorisation et leur reproduction.

Les activités proposées par l'énoncé HG-2-4 d'*Histoire Générale* invitent l'enseignant à poser des questions directives à l'apprenant, parfois de manière injonctive. L'élève doit donner les réponses attendues. Dans *Champions en Histoire-Géographie*, l'enseignant et l'apprenant sont actifs. Le rôle d'encadrement directif de l'enseignant est atténué par l'effort de production-vérification et organisation des savoirs reçus de l'apprenant. Cette organisation est un travail de synthèse qui appelle à des opérations de traitement très orientées ou directives des informations reçues ou trouvées.

En outre, *Champions en Histoire-Géographie* pourrait être situé dans l'esprit d'un manuel-méthode (Bruillard, 2005). Mais, dans la logique de Le Marec (2005, tiré de Bruillard, 2005), un manuel-méthode tend à situer les savoirs historiques dans un contexte didactique qui faciliterait l'acquisition, par les élèves, de la pratique épistémologique. Il ne s'agit pas, en soi, que les manuels transmettent des méthodes en tant que recettes, mais qu'ils créent des opportunités favorisant leur construction et leur développement par les élèves. Ce manuel ne suit donc pas la logique du manuel-méthode tel que l'appréhende Le Marec (2005, tiré de Bruillard, 2005).

Les manuels suggèrent donc une approche positiviste de l'enseignement-apprentissage mais s'appuient sur des stratégies pédagogiques différentes. Cette perspective associe le travail de l'enseignant à la transmission des savoirs historiques, plutôt qu'à la discussion des idées qui structurent la construction des moyens de la compréhension du passé, sur la base d'une conception constructiviste de la démarche historique. Alors que le manuel des années 1980, à savoir *Histoire générale* s'inscrit dans un modèle béhavioriste, celui des années 2000, *Champions en Histoire-Géographie*, s'inscrit dans le double modèle béhavioriste et cognitiviste.

Ainsi, en contexte de changements pédagogiques, les manuels d'histoire de l'école primaire camerounaise changent de stratégie pédagogique. Toutefois, loin d'être inscrit dans l'esprit du constructivisme pédagogique et de l'épistémologie constructiviste, leurs auteurs campent sur le positivisme et opèrent un passage du béhaviorisme au cognitivisme.

RÉFÉRENCES

- Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Berger, G. (2009). *Le regard du grand témoin. Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires*. Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique, du 10-12 juin 2009, 129-134.
- Brugeilles, C., & Cromer, S. (2005) *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*. Paris : CEPED.
- Brugeilles, C., & Cromer, S. (2008). *Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires ? Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire*. Paris : UNESCO.
- Bruillard, E. (2005). Les manuels scolaires questionnés par la recherche. In Bruillard E. (Eds.), *Manuels scolaires, regards croisés* (pp 13-36). Caen : CRDP de Basse-Normandie.
- Cock, De F. (2012). Un siècle d'enseignement du « fait colonial » dans le secondaire de 1902 à nos jours. *Histoire@politique. Politique, culture, société*, n° 18, Septembre-décembre.
- Cock, De F. (2013). Manipulant ou manipulé. *Le monde diplomatique*, Septembre 2013.
- Criaud, J. (1985). *Histoire générale. Pour les écoles primaires du Cameroun*. Yaoundé : Saint-Paul.
- Delorme, C. (2005). *L'approche par les compétences dans la construction des curricula*. Communication au séminaire sur l'adaptation des curricula. Décembre 2005. Cotonou, Bénin.
- Delorme, C. (2008). *L'approche par les compétences : entre les promesses des déclarations et les réalités du terrain : Reconnaissance ou négation de la complexité*. CEPEC International.
- Fourez, G., Engelbert-Lecomte, V., & Mathy, P. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Bruxelles, Paris : De Boeck Université.
- Harnett, P. (2003). History in the Primary School : the Contribution of Textbooks to Curriculum Innovation and Reform. *International Journal of Historical Learning, Teaching and research*, 3(2). En ligne:
<http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal6/6contents.htm>
- Jonnaert, P. (2007). *Le constructivisme comme fondement des réformes contemporaines des systèmes éducatifs*. Dakar : EENAS.
- Lenoir, Y., Spallanzani, C., Lebrun, J., Biron, D., Roy, G.-R., Larose, F., & Masselter, G. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke, Québec : CRP.
- Mathy, P. (1997). *Donner du sens aux cours de sciences. Des outils pour la formation éthique et épistémologique des enseignants*. Paris : De Boeck et Larcier.
- Mirkovic, M., & Crawford, K. (2003). Teaching History in Serbian and English Secondary Schools : a Cross-Cultural Analysis of Textbooks. *International Journal of Historical Learning, teaching and research*, 3(2). En ligne:
<http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal6/6contents.htm>
- Morin, E. (2004). *Etude de l'image des sciences projetée par un manuel de sciences pour le primaire*. Mémoire de maîtrise inédit. Université Laval, Québec.
- Richard, J.-C. (1994). Les niveaux du savoir. Dans Duquette, C. (2012). DID 7007. Recueil des textes. Université Laval et Université de Yaoundé.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2006). *L'APC qu'est-ce que c'est? Approches par les compétences et pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignants*. Paris : EDICEF.
- Roegiers, X. (2007). Curricular reforms guide schools: but where to? *Prospects*, 142(2), 155-186.
- Sutton, C. (1992). *Words, science and learning*. Philadelphia : Open University Press.
- Sutton, C. (1995). Quelques questions sur l'écriture et la science : une vue personnelle d'Outre-manche. *Repères*, 12, 37-52.
- Un groupe d'auteurs camerounais, (2004). *Champions en Histoire-Géographie*. Paris : EDICEF.