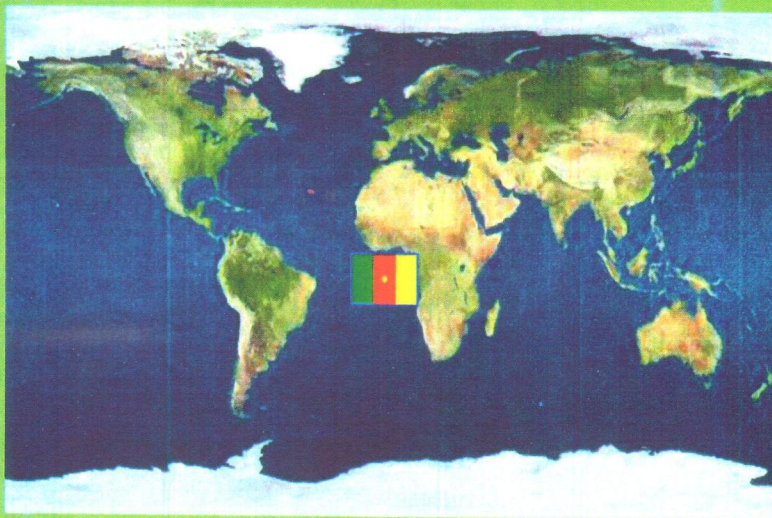


Virginie WANYAKA BONGUEN OYONGMEN,
Edith-Mireille TEGNA & Nadeige-Laure NGO NLEND (éds.)



LE CAMEROUN, L'AFRIQUE ET LE MONDE
(XX^e-XXI^e siècles):
DES HISTORIENS RACONTENT

Mélanges en hommage à M. le Professeur Daniel ABWA

Presses de l'UL

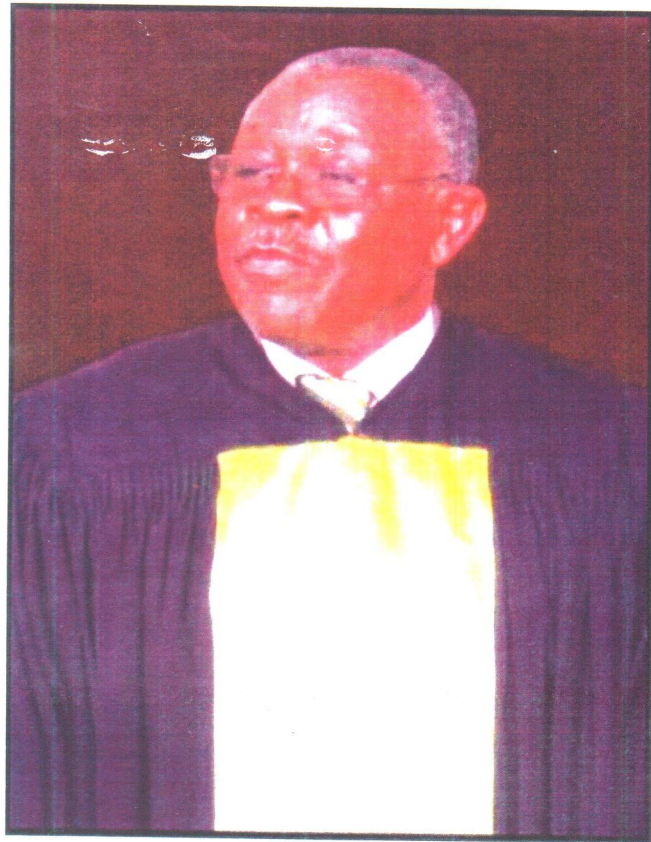
Virginie WANYAKA BONGUEN OYONGMEN,
Edith-Mireille TEGNA & Nadeige-Laure NGO NLEND (éds.)

LE CAMEROUN, L'AFRIQUE ET LE MONDE
(XX^e-XXI^e siècles):
DES HISTORIENS RACONTENT

Mélanges en hommage à M. le Professeur Daniel ABWA

Presses de l'UL

ISBN : 978-2-916789-22-4
©Presses de l'UL, janvier 2018 / tous droits réservés



CAMEROON - UNHCR'S DIPLOMATIC COOPERATION <i>DAVID KEMING (UNIVERSITY OF YAOUNDÉ)</i>	232
JEAN FAUSTIN BETAYÉNÉ, MINISTRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES DE LA RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN (1961-1963) : ENTRE VELLÉTÉS INDÉPENDANTISTES ET AFFIRMATION DU PRÉSIDENTIALISME DIPLOMATIQUE DU CAMEROUN <i>RAYMOND ÉBALÉ (UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ 1)</i>	257
THÉORIE ET PRATIQUE DE L' «INDIGÉNISATION» DU CHRISTIANISME EN «PAYS» BÉTI DE 1901 À 1961 : ANTIMOMIE ENTRE CONTEXTE POLITIQUE, TEXTES DE L'ÉGLISE ET RÉALITÉ DE TERRAIN <i>BEYAMA BEYAMA ABDON (UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ 1)</i>	277
LES PERCUSSIONS DE LA GRANDE GUERRE AU CAMEROUN SUR LE PLAN MILITAIRE : 1914-1961 <i>VIRGINIE WANYAKA BONGUEN OYONGMEN (UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ 1)</i>	295
L'ÉGYPTOLOGIE, UNE SCIENCE FONDAMENTALE POUR L'HISTOIRE DANS LA CONNAISSANCE ET LA REDÉCOUVERTE DE L'IDENTITÉ CULTURELLE COMMUNE DES PEUPLES DU CAMEROUN MODERNE <i>ALEXIS TAGUE KAKEU (UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ 1)</i>	319
LE CAMEROUN, ÉCONOMIE COOPÉRATIVE ET DÉVELOPPEMENT : LE CAS DE LA CAPLAME DANS LE DÉPARTEMENT DE LA MENOUA (OUEST-CAMEROUN) DE 1975-1990 <i>CHRISTOPHE SIGNIÉ (ENS YAOUNDÉ)</i>	349
ECONOMIC FACTORS ANTEDATING THE CAMEROON-GERMAN TECHNICAL COOPERATION IN MENCHUM DIVISION 1922-1965 <i>GEORGE FUH KUM (UNIVERSITY OF YAOUNDÉ 1)</i>	365
CHANGING TRENDS OF CATTLE USE FROM ANCIENT TO CONTEMPORARY AFRICAN SOCIETIES <i>KIMAH COMFORT SJINKWE (UNIVERSITY OF YAOUNDÉ 1)</i>	387
ECONOMIC FACTORS ANTEDATING THE CAMEROON-GERMAN TECHNICAL COOPERATION IN MENCHUM DIVISION: 1922-1965 <i>GEORGE FUHKUM (UNIVERSITY OF YAOUNDÉ 1)</i>	403
LE CAMEROUN, CIVILISATIONS ET CULTURES. MIGRATION DES POPULATIONS DES MONTS MANDARA : ANALYSE DES FONDEMENTS ET DES IMPACTS <i>JÉRÉMIE DIYE (UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ 1)</i>	425
PRATIQUES ÉLITISTES, QUÊTES IDENTITAIRES, TRANSFORMATIONS AGRICOLES ET CONFLITS FONCIERS DANS LES BAMBOUTOS (OUEST-CAMEROUN), XIX ^E XX ^E SIÈCLES <i>JOSEPH TCHINDA KENFO (UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL)</i>	441
DE LA RECONNAISSANCE INTERPERSONNELLE AU FICHAGE DE PERSONNES (XVIII ^E -XX ^E SIÈCLE) : ESSAI D'ANALYSE HISTORICO-CULTURELLE DES PRATIQUES D'IDENTIFICATION DE PERSONNES AU CAMEROUN <i>JEAN FRANCIS GABANA (UNIVERSITÉ DE NGAOUNDÉRÉ)</i>	463
CLIVAGES INTRA-MUSULMANS, INTOLÉRANCE RELIGIEUSE ET RISQUES DE CONFLITS AU CAMEROUN <i>JIE JIE PATRICK ROMUALD (UNIVERSITÉ DE NGAOUNDÉRÉ)</i>	487
DE LA FRONTIÈRE ENTRE L'HOMME ET L'ANIMAL DANS LES CHEFFERIES DITES BAMILÉKÉ DE L'OUEST-CAMEROUN : IMAGES ET IMAGINAIRE <i>CHAMBERLAIN NENKAM (UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ)</i>	507
TET EKOMBO, CHANT PATRIOTIQUE ET REVENDICATEUR DE L'AUTOCHTONIE RELIGIEUSE CAMEROUNAISE À L'ÉPOQUE COLONIALE. <i>NADEIGE-LAURE NGO NLEND (UNIVERSITÉ DE DOUALA)</i>	529
L'ÉVOLUTION DES RELATIONS ENTRE LES PYGMÉES ET LES BANTOU : « DE LA COOPÉRATION À LA SERVITUDE » ET « DE LA SERVITUDE À L'AUTONOMIE » <i>SOTHÉRIE ROLANDE TASSI (UNIVERSITÉ DE NGAOUNDÉRÉ)</i>	539

TROISIÈME PARTIE : L'AFRIQUE ET LE MONDE, « L'AUTRE ENTITÉ NON NÉGLIGEABLE » 553

L'AFRIQUE. NOTES SUR LES RITES SACRIFICIELS DES ANIMAUX DANS LES TOMBEAUX DE L'ÉGYPTE DE L'ANCIEN EMPIRE MOHAMMADOU NISSIRE SARR (UNIVERSITÉ CHEIKH ANTA DIOP)..... 555

TESTAMENT DE KADHAFI SUR LE LIVRE VERT : COLLOQUE DE TRIPOLI (OCTOBRE 2009) PHILIPPE BLAISE ESSOMBA (UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I)..... 571

CRÉATION CONTEMPORAINE ET DÉ-RANGEMENT ÉTIENNE JOSEPH ADANDÉ CODJOVI (UNIVERSITÉ D'ABOMEY-CALAVI)..... 575

DE LA GREFFE DU CÈDRE AU BAOBAB À LA RENCONTRE DU LION ET DU DRAGON : ANALYSE SOCIO-HISTORIQUE DE L'INTÉGRATION DES COMMUNAUTÉS CHINOISE ET LIBANAISE AU SÉNÉGAL IBRAHIMA NLANG (UNIVERSITÉ CHEIKH ANTA DIOP)..... 607

LE PATRIMOINE, UN OBSTACLE À LA CRÉATION PLASTIQUE CONTEMPORAINE EN AFRIQUE ? ROMUALD TCHIBOZO (UNIVERSITÉ D'ABOMEY-CALAVI)..... 651

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DANS LES PROGRAMMES DE FORMATION DES APPRENANTS DU SECONDAIRE ET DES ÉLÈVES-PROFESSEURS À L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE AU BENIN : 1960-2017 ROGATZEN M. TOSSOU (UNIVERSITÉ D'ABOMEY-CALAVI)..... 673

LA PRÉSENCE FRANÇAISE EN GUINÉE ÉQUATORIALE (1885-2000) : DE LA COMPÉTITION FRANCO-ESPAGNOLE À LA COOPÉRATION FRANCO-ÉQUATO-GUINÉENNE DELMAS TSAFACK, (THE MUNTU INSTITUTE)..... 693

MODERNISATION DU RÉSEAU ROUTIER ET APPROPRIATION DE L'AUTOMOBILE PAR LES TOGOLAIS : 1957-1958 KOFFI NUTEFÉ Tsigbe (UNIVERSITÉ DE LOMÉ)..... 711

REGARDS CROISÉS ENTRE DEUX VILLES FRONTALIÈRES : BONGOR (TCHAD) ET (YAGOUA) CAMEROUN NDJIDDA ALI (UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I)..... 727

LE CHOIX DE LOMÉ (TOGO) POUR LA SIGNATURE DES PREMIERS ACCORDS ACP-CÉE (1975) : ENJEUX POLITIQUES ET IMPACTS SUR L'ORGANISATION DE LA CÉDÉAO BASSA ESSO TCHANGAI (ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE (ÉNS) D'ATAKPAMÉ) 739

LE DÉPIT POLITIQUE AFRICAIN DES ANNÉES 1960-1970 DANS LE DISCOURS MUSICAL DE FRANKLIN BOUKAKA JOACHIM EMMANUEL GOMA THETHET (UNIVERSITÉ MARIEN NGOULABI)..... 757

PIERRE SAVORGNAN DE BRAZZA ET LES MISSIONNAIRES DU SAINT-ESPRIT DANS L'OCCUPATION DU CONGO-FRANÇAIS : HISTOIRE D'UNE FIGURE LÉGENDAIRE AU CONGO-FRANÇAIS (1852-1905) ARMAND BRICE IBOMBO (UNIVERSITÉ MARIEN NGOULABI)..... 781

LE MONDE ROMAIN. LE SORT DES VILLES PENDANT LES GUERRES CIVILES DE SYLLA À CÉSAR : LES VILLES ÉPARGNÉES MARIAMA GUEYE (UNIVERSITÉ CHEIKH ANTA DIOP) 795

LUCUMON ET MANSWA WALY : DEUX HOMMES, UN DESTIN IBRAHIMA DIOUF (UNIVERSITÉ CHEIKH ANTA DIOP)..... 821

CONCLUSION GÉNÉRALE NADEIGE-LAURE NGO-NLEND (UNIVERSITÉ DE DOUALA)..... 837

POSTFACE ABRAHAM ZÉPHIRIN NYAMA (UNIVERSITÉ OMAR BONGO)..... 841

COMITÉ SCIENTIFIQUE

- Pr. Daniel Abwa, Université de Yaoundé I/Cameroun
Pr. Victor Julius Ngoh, Université de Bamenda/ Cameroun
Pr Thierno Mouctar Bah, Université Cheikh Anta Diop/Sénégal
Pr. Elikia M'bokolo, Université de Kinshasa/EHESS Paris
Pr. Albert François Dikoumé, Université de Douala/Cameroun
Pr Haman Adama, Université de Ngaoundéré/Cameroun
Pr Saibou Issa, Université de Maroua/ Cameroun
Pr. Simon-Pierre M'bra Ekanza, Université Félix Houphouët-Boigny/ Côte d'Ivoire
Pr. Scholastique Dianzinga, Université Marien Ngouabi/Congo Brazzaville
Pr. Albert Pascal Temgoua, Université de Yaoundé I/Cameroun
Pr. Willy Bantenga Moussa, Université de Ouagadougou/Burkina Faso
Pr. Sékou Bamba, Université Félix Houphouët-Boigny/ Côte d'Ivoire
Pr. Hugues Moukaga, Université Omar Bongo/Gabon
Pr. Ecaterina Lung, Université de Bucarest/Roumanie
Pr. Samuel Efoua Mbozo'o, Université de Douala/Cameroun
Pr. Jean-François Owaye, Université Omar Bongo/Gabon

COMITÉ DE LECTURE

- Dr. Odile N'apala Kwedeten, Maître de Conférences, Université de Kara/Togo
Dr. Virginie Wanyaka Bonguen Oyongmen, Maître de Conférences, Université de Yaoundé I/ Cameroun
Dr. Koffi Nutefé Tsigbé, Maître de Conférences, Université de Lomé/ Togo
Dr. Willybroad Dzengwa, Maître de Conférences, Université de Yaoundé I/ Cameroun
Dr. Mamadou Bamba, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara / Côte d'Ivoire
Dr. Raymond Ébalé, Maître de Conférences, Université de Yaoundé I/ Cameroun
Dr. Essohanam Batchana, Maître de Conférences, Université de Lomé/ Togo
Dr. Romuald Tchibozo, Maître de Conférences, Université d'Abomey-Calavi/Bénin
Dr. Christian Célestin Tsala Tsala, Maître de Conférences, Université de Yaoundé I/ Cameroun

Dr. Rufin Didzambou, Maître de Conférences, ÉNS/ Gabon

Dr. Rogatien Tossou, Maître de Conférences, Université d'Abomey-Calavi/Bénin

Dr. Abraham Zéphirin Nyama, Maître de conférences, Université Omar Bongo/Gabon

Dr Joachim Emmanuel Goma-Thethet, Maître de conférences, Université Marien Ngouabi/ Congo

COMITÉ DE RÉDACTION

Dr Alexis Tague Kakeu, Université de Yaoundé I/ Cameroun

Dr Jeremie Diyé, Université de Yaoundé I/ Cameroun

Dr Joseph Nfi Lon, University of Bamenda/ Cameroun

Dr Nadeige Laure Ngo Nlend, Université de Douala/ Cameroun

Dr Faustin Kenne, Université de Yaoundé I/ Cameroun

Dr Kimah Comfort Sijankwé, University of Bamenda/ Cameroun

Dr Georges Kum, Université de Yaoundé I/ Cameroun

Dr Patrick Essomo Ngossia, Université de Yaoundé I/ Cameroun

Dr Willy Didié Foga Konefon, Université de Yaoundé I/Cameroun

Dr Edith Mireille Tegna, Université de Ngaoundéré/ Cameroun

L'enseignement de l'histoire dans les programmes de formation des apprenants du secondaire et des élèves-professeurs à l'École Normale supérieure au Bénin : 1960-2017

Rogatien M. Tossou
(Université d'Abomey-Calavi)

Introduction

L'Histoire, « discipline indispensable à l'éducation de l'esprit, à l'éveil du sens social, à la conservation au sein de la communauté d'une conscience éclairée de son éminente dignité » (Reinhard, 1997 : 1), revêt une importance capitale dans la construction d'une Nation. L'enseignement de l'Histoire permet à l'enseignant de faire découvrir aux élèves les réalités nationales, régionales et mondiales de la discipline et surtout de leur montrer les aspects bénéfiques.

L'enseignement de l'Histoire, comme toute autre discipline, repose sur un programme qui est un document officiel comprenant des contenus à enseigner, une cible, un temps, des techniques et méthodes. Dans l'enseignement secondaire général au Bénin, les trois types de programmes - par contenus, par objectifs et par compétences - mis respectivement en application de 1960 à 1974, de 1974 à 1990 et de 1990 à nos jours, répondent à cette exigence. À l'École normale supérieure (ÉNS) de Porto-Novo, les programmes de formation des élèves-professeurs au Brevet d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire (BAPES) et au Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire (CAPES), sont conçus en tenant surtout compte, en dehors des enseignements de pédagogie générale, de psychopédagogie et autres, des programmes d'études dispensés dans l'enseignement secondaire général.

Les deux bornes chronologiques 1960 et 2017 sont ainsi choisies car, la première correspond à la date de l'accession à l'indépendance du Bénin, hier Dahomey où l'institution scolaire était devenue un patrimoine de l'État béninois ; la deuxième, l'année 2017, correspond à la poursuite de la mise en exécution de la troisième réforme éducative, objet de la Loi N° 2003-17 du 11 novembre 2003 portant Orientation de l'éducation nationale en République du Bénin, modifiée par la Loi N° 2005 du 06 octobre 2005.

La présente étude vise à montrer la place de l'enseignement de l'Histoire nationale, africaine et universelle dans les programmes d'études au cours secondaire général et à l'ÉNS de Porto-Novo au Bénin. Elle veut ainsi établir une corrélation entre l'enseignement de l'Histoire au secondaire et à l'ÉNS en faisant ressortir les programmes d'études, les techniques et méthodes de construction et d'acquisition des savoirs par les apprenants.

Pour ce faire, la démarche méthodologique utilisée a privilégié l'exploitation systématique des documents d'archives à la Direction de l'enseignement secondaire (DES), à la Direction de l'inspection pédagogique (DIP) et à l'ÉNS. La recherche documentaire a aussi conduit à la lecture des ouvrages et travaux spécifiques sur l'épistémologie et la didactique de l'Histoire. Vient ensuite une légère enquête de terrain auprès de quelques acteurs de l'éducation notamment ceux qui interviennent dans l'enseignement secondaire.

Le croisement de cette documentation riche et variée a permis de structurer le travail en deux volets, à savoir : l'appropriation des programmes d'études en Histoire au secondaire général et à l'ÉNS au Bénin d'une part, et, d'autre part, les formes, méthodes d'enseignement de l'Histoire et la classe d'Histoire aujourd'hui.

1- De l'appropriation des programmes d'études en Histoire au secondaire général et à l'ÉNS en République du Bénin (1960-2005).

Dans cette partie consacrée à l'appropriation des programmes d'études de l'Histoire au secondaire général en République du Bénin, un bref descriptif est fait du contenu global de chacun des trois programmes mis en œuvre de 1960 à nos jours. Ensuite, les programmes actuels d'Histoire dans l'enseignement secondaire général et à l'École Normale Supérieure de Porto-Novo sont présentés par cycle et par niveau.

1.1- Les programmes d'Histoire dans l'enseignement secondaire général au Bénin.

De 1960 à nos jours, en fonction de l'évolution de l'histoire politique du Bénin, trois périodes caractérisent le système éducatif du pays, à savoir : 1960-1974, 1974-1990 et 1990-2017 (da Silva et Tossou, 2014 : 2). L'enseignement de l'Histoire se caractérise aussi à travers ces trois périodes :

- 1960-1974 : l'Histoire enseignée accordait une large part à celle du colonisateur ; elle était caractéristique de la conservation pédagogique et didactique de la mère-patrie. Les contenus des chapitres enseignés étaient arrimés au programme par contenus ;

- 1974-1990 : c'est la mise en place de l'École nouvelle. L'objectif était de faire sentir que l'Histoire est celle des masses laborieuses, c'est-à-dire le peuple, et non celle des grands hommes. La tendance était plus portée vers le programme par objectifs. Les méthodes traditionnelles, notamment l'enseignement *ex-cathedra*, étaient utilisées ;

- 1990-2017 : c'est l'enseignement du programme fondé sur l'Approche par compétences adopté en 2003 et revu en 2005. Des valeurs sont énoncées et des éléments de profils de sortie sont nettement identifiés.

Les trois programmes d'études (par contenus, par objectifs et par compétences) exécutés dans l'enseignement secondaire général au Bénin de 1960 à nos jours se présentent comme suit dans le tableau I :

Tableau I : Récapitulatif des programmes scolaires au Bénin de 1960 à nos jours

Programmes / Caractéristiques	Par contenus	Par objectifs	Par compétences
Contenu	<ul style="list-style-type: none"> - volumineux - vaste - s'appuyant surtout sur le cognitif 	<ul style="list-style-type: none"> - relativement réduit - annonce ce que l'on attend de l'élève à la fin du cycle en matière de comportement - s'appuie sur le vécu de l'apprenant 	<ul style="list-style-type: none"> - réduit - s'appuie sur le vécu de l'apprenant - l'élève apprend à apprendre - s'appuie sur les dix principes de la formation par compétences
Rédaction	<ul style="list-style-type: none"> - le cognitif, le psychomoteur et le socio-affectif qui constituent le socle de sa rédaction 	<ul style="list-style-type: none"> - objectif global - objectif général - objectif terminal - objectif spécifique 	<ul style="list-style-type: none"> - éléments de planification - mise en situation - réalisation - retour et projection
Structure	<ul style="list-style-type: none"> - éléments de planification classique axés sur le notionnel - accroche peu l'apprenant 	<ul style="list-style-type: none"> - éléments de planification axés sur les objectifs - l'apprenant est au centre de la construction des savoirs 	<ul style="list-style-type: none"> - orientations générales - compétences - situations d'apprentissage - mise en situation - réalisation - retour et projection
Indications	<ul style="list-style-type: none"> - insuffisantes - orienté par l'enseignant - recommandations pédagogiques vagues et imprécises 	<ul style="list-style-type: none"> - existence d'indications - déficit d'intégration des objectifs de la situation d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> - améliorations - activités définies étape par étape - beaucoup d'indications à travers les activités, capacités, habiletés - indications précises et univoques

Source : Houégbèlo, 2011 : 28

L'élaboration du programme par compétences, en cours d'exécution au Bénin, remonte à la réforme voulue en 1991 après l'organisation de la Conférence nationale des forces vives de février 1990 et surtout la tenue des États généraux de l'éducation (ÉGÉ) en octobre 1990. En effet, le document cadre de politique éducative adopté par le gouvernement béninois en janvier 1991 constituait un acte par lequel le Bénin a engagé le système éducatif dans un programme de réforme suivant une approche systémique. Au plan externe, les fondements de la réforme éducative de 2003 sont essentiellement épistémologiques mais aussi didactiques, sociologiques et psychologiques (da Silva et Tossou, 2014 : 32).

À partir donc du renouveau démocratique amorcé au Bénin en 1990, le Programme par objectifs (PPO) a été expérimenté après que celui dit Approche par compétences (APC) ne soit mis en œuvre.

En effet, le PPO a été généralisé depuis la rentrée scolaire 2002-2003 par l'Arrêté ministériel N° 066/MEPS/CAB/SGM/INFRE-D du 02 septembre 2002 ; il a pris fin après la rentrée scolaire 2008-2009 (Alitonou, 2008 : 26-27).

Ce programme était exécuté uniquement au premier cycle, donc de la classe de sixième en classe de troisième. Il comportait quatre types d'objectifs, les uns en rapport avec les autres. Il s'agit de l'objectif global, des objectifs généraux, des objectifs terminaux et des objectifs spécifiques (MEPS, 2002 : 8).

L'objectif global annonce ce qu'on attend de l'apprenant à la fin du premier cycle des collèges et lycées en Histoire et en Géographie. Il est démultiplié en plusieurs objectifs généraux et demeure identique pour les quatre années du premier cycle.

Les objectifs généraux présentent le contenu et les attentes de chacune des parties du programme. La réalisation de ces parties permet d'atteindre l'objectif global.

Les objectifs terminaux découlent de la démultiplication des objectifs généraux. Ils décrivent de façon intégrée les savoirs que l'apprenant devra construire pour atteindre un objectif général et ont un caractère obligatoire et constituent l'unité évaluable du programme.

Quant aux objectifs spécifiques, ils découlent d'un objectif terminal et décrivent les résultats qui ont rapport à une situation concrète d'apprentissage.

L'objectif terminal n'est atteint que lorsque tous les objectifs spécifiques qui lui sont rattachés sont réalisés.

Le programme selon l'APC a été généralisé au second cycle de l'enseignement secondaire général à la rentrée scolaire 2002-2003 par l'Arrêté interministériel N°78/MEPS/METFP/MESRS/CAB/DC/du 30 septembre 2002. Au premier cycle, la généralisation a été faite par promotion, de l'année scolaire 2005-2006 à l'année scolaire 2008-2009. Mais, ce n'était pas le cas au second

cycle où ledit programme a été généralisé en bloc à la rentrée scolaire 2009-2010.

Dans ce *curriculum* fondé sur l'APC, ce sont les compétences qui constituent les programmes. Il en existe trois à savoir les compétences disciplinaires, les compétences transdisciplinaires et les compétences transversales.

Les Compétences disciplinaires (CD) font appel à l'épistémologie, à l'objet d'étude et à la didactique. Dans l'enseignement secondaire général aujourd'hui au Bénin, deux compétences disciplinaires sont retenues dans l'exécution des programmes actuels d'Histoire et de Géographie. Il s'agit de :

- CD : Expliquer un fait ou un phénomène en Histoire et en Géographie ;
- CD : Agir dans le sens de la bonne gestion des ressources en Histoire et en Géographie.

Dans l'un ou l'autre des cas, les devises de la compétence se présentent comme suit :

- contexte de réalisation et d'évaluation de la compétence ;
- sens de la compétence ;
- composantes de la compétence qui associe les capacités, les habiletés et les critères d'évaluation.

Les Compétences transversales ont rapport aux savoirs qui peuvent être abordés par plusieurs disciplines. Elles ont trait à la socialisation (socio-affective), à la méthodologie et au domaine intellectuel. Elles sont au nombre de huit (8), à savoir : exploiter l'information disponible, résoudre une situation-problème, exercer sa pensée critique, exercer sa pensée créatrice, gérer ses apprentissages ou un travail à accomplir, travailler en coopération, faire preuve de sens éthique, communiquer de façon précise et appropriée.

Les Compétences transdisciplinaires touchent aux thématiques ou aux aspects liés à la vie courante comme la sexualité, la santé, l'environnement. Elles sont au nombre de six (6) et leur acquisition et développement se réalisent à travers toutes les disciplines. Il s'agit de : affirmer son identité personnelle et culturelle dans un monde en constante évolution ; agir individuellement dans le respect mutuel et l'ouverture d'esprit ; se préparer à intégrer à la vie professionnelle dans une perspective de réalisation de soi et d'insertion dans la société ; pratiquer de saines habitudes de vie sur les plans de la santé, de la sexualité et de la sûreté ; agir en harmonie avec l'environnement et dans une perspective de développement durable ; agir en consommateur averti par l'utilisation responsable des biens et des services.

En somme, dans les établissements d'enseignement secondaire général au Bénin, après les programmes par contenus et par objectifs mis en œuvre entre 1960 et 2003, le programme d'études actuel repose sur les approches par compétences où sont développées les compétences disciplinaires, transversales et transdisciplinaires.

1.2- De la maîtrise des programmes d'études actuels d'Histoire au secondaire

Les connaissances fondamentales (déclaratives, procédurales, conditionnelles) que les apprenants acquièrent au secondaire en Histoire sont, de nos jours, dispensés selon des programmes à caractère national et obligatoire qui doivent être traités dans leur intégralité et dans chaque classe. Ces programmes d'Histoire sont contenus dans les documents guides et programmes élaborés par le Ministère des Enseignements secondaire, technique et de la formation professionnelle⁹⁰² (MESTFP).

Ces documents officiels permettent une appréciation correcte desdits programmes par les enseignants d'Histoire ayant en charge leur mise en exécution, à travers une appropriation des situations d'apprentissage et leur arrimage avec les compétences disciplinaires, le rôle des compétences transversales, celui des compétences transdisciplinaires et des comportements visant une gestion conséquente du temps pédagogique en situation de classe.

Les programmes selon l'APC, en vigueur aujourd'hui en Histoire dans l'enseignement secondaire général au Bénin se présentent comme suit :

Tableau II : Récapitulatif des Situations d'apprentissage (SA) d'Histoire au secondaire (Bénin)

Classe	Compétence disciplinaire	Numéro et intitulé de la Situation d'apprentissage.
Premier cycle		
Sixième	Expliquer un fait ou un phénomène en Histoire et en Géographie.	SA 1 : Comment vivait l'homme préhistorique ?
	Agir dans le sens de la bonne gestion des ressources en Histoire et en Géographie.	SA 3 : Les religions contribuent-elles à la culture de la paix ?
Cinquième	Expliquer un fait ou un phénomène en Histoire et en Géographie.	SA 1 : Comment était organisée l'Égypte ancienne ?

⁹⁰² Le Ministère en charge de l'enseignement secondaire a connu plusieurs dénominations entre 1990 et aujourd'hui. C'est d'abord Ministère des enseignements primaire et secondaire (MEPS) ; ensuite Ministère de l'enseignement secondaire et de la formation technique et professionnelle (MESFTP) ; Ministère de l'enseignement secondaire, de la formation technique et professionnelle et de la reconversion et de l'insertion des jeunes (MESFTPRIJ) et peut-être enfin, Ministère des Enseignements secondaire, technique et de la formation professionnelle⁹⁰² (MESTFP).

Classe	Compétence disciplinaire	Numéro et intitulé de la Situation d'apprentissage.
	Expliquer un fait ou un phénomène en Histoire et en Géographie.	SA 2 : Comment comprendre les origines lointaines des peuples de l'actuelle République du Bénin ?
	Expliquer un fait ou un phénomène en Histoire et en Géographie.	SA 4 : Comment comprendre l'évolution politique et économique de quelques empires africains ? (cas du Ghana).
Quatrième	Expliquer un fait ou un phénomène en Histoire et en Géographie.	SA 1 : Comment expliquer la participation des anciens royaumes côtiers de l'actuelle République du Bénin à la traite transatlantique du xvi ^{ème} au xix ^{ème} siècle ?
	Agir dans le sens de la bonne gestion des ressources en Histoire et en Géographie.	SA 3 : Comment les droits de l'Homme peuvent-ils garantir la culture de la paix ?
Troisième	Expliquer un fait ou un phénomène en Histoire et en Géographie.	SA 1 : Les conséquences économiques, sociales, idéologiques et politiques des découvertes et inventions en Europe aux xix ^{ème} et xx ^{ème} siècles pour l'Afrique.
	Agir dans le sens de la bonne gestion des ressources en Histoire et en Géographie.	SA 3 : Les résistances en Afrique de l'ouest face à l'impérialisme européen : de la Conférence de Berlin à la première guerre mondiale.
Second cycle		
Secondes	Expliquer un fait ou un phénomène en Histoire et en Géographie.	SA 1 : Les méthodes et moyens de recherche en histoire africaine.
	Expliquer un fait ou un phénomène en Histoire et en Géographie.	SA 3 : La civilisation égyptienne et ses rapports avec le reste de l'Afrique.
Premières	Expliquer un fait ou un phénomène en Histoire et en Géographie.	SA 1 : le monde de 1919 à 1939.

Classe	Compétence disciplinaire	Numéro et intitulé de la Situation d'apprentissage.
	Expliquer un fait ou un phénomène en Histoire et en Géographie.	SA 3 : les relations internationales de 1939 à nos jours.
	Expliquer un fait ou un phénomène en Histoire et en Géographie.	SA 4 : La vie politique et économique dans les anciens royaumes de la République du Bénin.
Terminales	Expliquer un fait ou un phénomène en Histoire et en Géographie.	SA 2 : L'ONU et la gestion du monde.
	Agir dans le sens de la bonne gestion des ressources en Histoire et en Géographie.	SA 4 : Les luttes pour les indépendances en Afrique et au Bénin.

Concepteur : Tossou M. R., juin 2017 (À partir des documents programmes et guides d'Histoire et de Géographie)

1.3- Les programmes de formation en Histoire des élèves-professeurs à l'École Normale Supérieure de Porto-Novo (Bénin).

L'École normale supérieure (ÉNS) de Porto-Novo forme des élèves-professeurs adjoints et des élèves-professeurs certifiés. Le diplôme d'entrée à l'ÉNS est le Baccalauréat ou un autre jugé équivalent par les services techniques compétents de l'Université d'Abomey-Calavi. À la fin de leur formation, les élèves-professeurs sont respectivement titulaires du Brevet d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire (BAPES), aujourd'hui Licence professionnelle et du Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire (CAPES) c'est-à-dire le Master professionnel.

Le BAPES, obtenu en trois ans soit six semestres donne la possibilité d'enseigner au premier cycle, de la classe de sixième à la classe de troisième. Le CAPES, obtenu deux ans (quatre semestres) après le BAPES, soit au total cinq ans et dix semestres, permet à son titulaire de donner des enseignements prioritairement au second cycle.

L'objectif général de cette formation est de :

faire de chaque élève-professeur, à la fois, un (e) spécialiste dans une ou deux disciplines du programme d'études du secondaire général, et un (e) spécialiste de l'éducation, capable de préparer et d'enseigner sa discipline, de manière à permettre le développement aussi complet que possible, des habiletés, des compétences, des attitudes et des intérêts des élèves. (ENS, Note de service N° 438-2010 : 1).

Les disciplines qui font objet d'enseignement à l'ÉNS de Porto-Novo sont : Français, Anglais, Allemand, Espagnol, Histoire et Géographie, Philosophie, Mathématiques, Sciences de la Vie et de la Terre (SVT), Sciences Physiques, Chimie et Technologie (SPCT).

L'Histoire et la Géographie sont deux disciplines s'occupant du temps et de l'espace et qui s'enseignent à la fois au secondaire par le même enseignant comme une seule matière. Les composantes de l'Histoire pour les formations au BAPES et CAPES se résument dans le tableau III ci-après :

Tableau III : Récapitulatif du programme d'Histoire à l'École Normale Supérieure de Porto-Novo (Bénin)

Semestre	Unité d'Enseignement d'Histoire	Composante
Licence/BAPES		
1	Histoire nationale	Histoire nationale, des origines au xvi ^{ème} siècle.
	Histoire universelle	Initiation aux sciences historiques Initiation à l'archéologie et à la préhistoire
2	Histoire africaine	Histoire de l'Antiquité africaine
		L'Égypte ancienne
		Anciens royaumes et empires africains du vii ^{ème} au xvii ^{ème} siècle.
3	Histoire africaine	Les résistances africaines face à l'impérialisme européen en Afrique. La traite négrière.
	Histoire universelle	Expansion européenne du xv ^{ème} au xix ^{ème} siècle. Initiation à l'histoire économique.
4	Histoire nationale	Histoire nationale du xvii ^{ème} au xix ^{ème} siècle.
		Histoire nationale : colonisation et décolonisation
5	Histoire universelle	Épistémologie de l'Histoire
		Relations internationales : décolonisation en Afrique et en Asie.
		Religion et culture de la paix.
6	Histoire africaine	Histoire de la diaspora noire

Semestre	Unité d'Enseignement d'Histoire	Composante
Master/CAPEs		
1	Histoire universelle	Relations internationales de 1914 à 1945.
		Épistémologie de l'Histoire.
		L'ONU et les grands problèmes du monde contemporain.
2	Histoire africaine	Les luttes pour l'indépendance en Afrique.
		Les tensions dans le monde et en Afrique.
3	Histoire universelle	Épistémologie de l'Histoire.
		Les grands problèmes du monde contemporain.
		La notion de civilisation.
4	Histoire africaine	La gestion des indépendances.

Concepteur : Tossou M. R., juin 2017 (À partir de la Note de service N° 138-2010/ENS/UAC/MESRS portant Programme de la formation intégrée des candidats à l'enseignement au secondaire, 20 p.)

Les programmes de formation en Histoire à l'ÉNS abordent de façon générale, les aspects de l'Histoire du Bénin, de l'Afrique et des autres pays du monde.

À la fin des formations du BAPES et CAPES à l'ÉNS de Porto-Novo, l'élève-professeur doit avoir acquis des compétences lui permettant de :

- démontrer une maîtrise profonde des concepts, du langage, des contenus, des principes théoriques et épistémologiques, des techniques, des méthodes et des ressources relatifs à l'Histoire ;

- agir comme facilitateur auprès des apprenants pour les aider à construire les compétences déterminées à leur intention dans les programmes d'études ;

- agir comme membre actif, pleinement engagé dans la vie de son lieu de travail ;

- agir comme promoteur de l'institution scolaire avec les valeurs qui sont véhiculées, les choix stratégiques ainsi que les innovations caractéristiques de son histoire actuelle ;

- agir en professionnel pleinement engagé dans l'analyse critique et rigoureuse des processus d'enseignement-apprentissage à travers une recherche-action scientifique dans le secteur de l'enseignement secondaire général.

Une fois ces différentes compétences acquises, l'élève-professeur devenu professeur doit pouvoir les mettre en œuvre dans sa classe en vue d'aider les apprenants à bien construire les savoirs pour une bonne acquisition.

2- Les formes, méthodes d'enseignement de l'Histoire et la classe d'Histoire aujourd'hui

Cevolet examine d'abord les deux formes et les trois méthodes de l'enseignement de l'Histoire pour ensuite déboucher sur ce que peut être aujourd'hui, la classe d'Histoire dans le contexte d'Approche par compétences.

2.1- Les formes d'enseignement de l'Histoire

Les programmes d'Histoire dans l'enseignement secondaire général et à l'École normale supérieure de Porto-Novo permettent de comprendre les faits des civilisations du Bénin, de l'Afrique et des autres pays du monde. Les deux formes d'enseignement de ces programmes se fondent sur l'observation directe sur le terrain et l'observation de matériels de seconde main ou assisté par ordinateur.

Dans le premier cas, on peut procéder par l'observation du site historique (exemples des monuments, musées, quartiers de ville, entreprises, etc) ; le report des différents éléments significatifs dans un bloc-notes ou sur un fond de carte ; l'analyse, l'interprétation et l'explication sur place ou en classe des informations recueillies. L'avantage de cette forme d'enseignement de l'Histoire est qu'elle met l'enseignant et l'apprenant en contact avec les éléments sur le terrain en rendant concret l'enseignement de l'Histoire. Comme inconvénient, on note, entre autres, la lente évolution dans le programme, l'exigence en temps et en moyens pour les déplacements, l'impossibilité de faire déplacer les apprenants partout sur tous les sites.

La mise en œuvre de la deuxième forme d'enseignement de l'Histoire conduit à l'exploitation de documents tels que les sources d'archives, les cartes, les diapositives, les pièces de musées, etc. L'avantage à ce niveau est que, cette forme d'enseignement, en permettant l'avancement rapide dans l'exécution du programme ne favorise, pas la sortie des apprenants. Comme inconvénient, on observe l'abstraction de l'enseignement d'où la nécessité d'exploiter très judicieusement les documents identifiés et retenus pour rendre autant que faire se peut son enseignement. Toutes ces deux formes amènent l'enseignant à se conformer à une méthode d'enseignement donnée.

2.2- Les méthodes d'enseignement de l'Histoire

L'enseignement de l'Histoire a évolué selon le temps, l'espace et surtout le rythme d'accélération des sciences cognitives. Ainsi, l'histoire de l'enseignement de l'Histoire a révélé l'expérimentation de modèles variés, des origines à nos jours. Ainsi, on distingue les méthodes d'enseignement de l'Histoire par le cours *ex-cathedra*, le cours dialogué et le modèle du discours-découverte.

2.2.1- Le cours *ex-cathedra*

Aux origines et ce, pendant longtemps, l'enseignement de l'Histoire fait presque l'économie de l'enseignant. Celui-ci était le seul détenteur du savoir, le « *magister* ». Il avait la charge de « raconter » les faits, les événements ponctués de dates que les élèves devaient écouter « religieusement » et restituer plus tard ; la mémoire à cette époque était « la plus grande alliée de l'Histoire » (Compayre, G. 1979, cité par Houégbèlo M-J., 2011 : 34). Or, il faut comprendre l'Histoire avant de l'apprendre, ne cessent de répéter les pédagogues.

Le cours *ex-cathedra* est donc un cours magistral, dogmatique, dispensé par quelqu'un qui parle seul et de façon absolue. Les élèves recevaient passivement les enseignements qu'ils devaient restituer à leur tour le moment opportun. Les critiques très acerbes des pédagogues ont réussi à faire le deuil de ce type d'enseignement axé sur la mnémonie et à lui substituer un autre relativement actif : le cours dialogué.

2.2.2- Le cours dialogué

C'est le traditionnel jeu de questions-réponses. Au moyen de questions formulées de différentes façons, le professeur stimule les potentialités intellectuelles des élèves autour d'une thématique, un sujet d'étude ou une Situation d'Apprentissage (SA). Ainsi, par ce jeu de questions-réponses, le professeur fait découvrir en dégageant les divers éléments du sujet, objet d'enseignement/apprentissage.

Le cours dialogué est fréquent dans les pratiques de classe des enseignants d'Histoire. Or, la plupart des chercheurs ou pédagogues sont aujourd'hui d'accord sur le peu d'efficacité de l'utilisation exclusive ou prépondérante de cette méthode, quel que soit l'objet de l'apprentissage. Cette méthode est de plus en contradiction avec le courant actuel de la relation pédagogique qui plaide pour l'utilisation de méthodes impliquant une participation plus active des élèves.

Le cours dialogué est assimilable au modèle de l'empreinte, lequel envisage l'acte d'apprendre comme un acte de transmission-réception. Ce modèle se

caractérise du côté de l'enseignant par un souci d'adaptation et d'organisation structurée de l'exposé, et du côté de l'élève, par une exigence d'écoute et un travail de copie puis de mémorisation. Il faut donc inverser la tendance et dans la logique, on est passé au modèle du discours-découverte.

2.2.3- Le modèle du discours-découverte

L'influence de la pédagogie par objectifs, le discours sur les méthodes actives dans le cadre de l'«*Education Nouvelle*», les travaux de quelques historiens (Kaké, 1982 ; Giolitto, 1986 ; Marbeau, 1990 ; Leduc *et al.*, 1994 ; Dalongeville, 1995 ; Jadoule, 2000 ; Rey, 2004 ; Daron *et al.*, 2007) sur l'exploitation de documents en classe d'Histoire, orientent l'enseignement de l'Histoire vers un nouveau modèle : celui du discours-découverte.

Dans le contexte de l'enseignement de l'Histoire suivant le modèle du discours-découverte, le professeur délimite à l'avance pour chaque séquence d'apprentissage, les savoirs et savoirs-faire qu'il désire faire activer ou approprier à ses élèves. Ces savoirs sont structurés suivant un ordre de passage chronologique sous forme d'une synthèse pré-établie. Le professeur procède par petites unités de connaissances, chaque étape de la synthèse pré-établie étant « masquée » et devant être découverte par l'élève au terme d'une activité qui suppose le plus souvent, le traitement de quelques documents et donc l'exercice des savoirs-faire préalablement choisis par lui. La séquence d'apprentissage se déroule ainsi pas à pas, les élèves essayant de mettre au jour la synthèse pré-établie par le professeur. Soumis régulièrement à l'étude des documents, les élèves sont invités à exercer un certain nombre de savoirs-faire pré-établis par le professeur. Ces savoirs-faire doivent en principe permettre aux élèves de mettre en évidence les connaissances ou les savoirs attendus du professeur

Le discours-découverte met donc les élèves en activités. Il les propulse certes au rang d'acteurs de leur apprentissage, de « découvreurs » d'un discours pré-établi sur l'Histoire. Mais dans ce modèle, il convient de relever trois importantes limites : la première vient du fait que le savoir est ici perçu comme un « donné », un standard ; la deuxième conditionne la réussite de l'apprentissage à la qualité du travail de sélection et de présentation des connaissances, ce qui ne dépend nullement des élèves ; la troisième limite fait dépendre du seul professeur, la planification et l'organisation du travail en classe.

Tout est pré-établi et les élèves n'ont qu'à découvrir au travers des documents et des activités prévues pour les besoins du discours-découverte. Ce modèle limite l'esprit créatif des élèves et ne les place pas en situation de recherche. Ils dépendent entièrement du professeur, de sa présentation, de l'ordre de passage des savoirs et savoirs-faire préalablement établi ou de son

discours pré-établi. Tout est conçu pour orienter pas à pas les élèves vers le « précurseur » du professeur.

De façon générale, il existe deux méthodes d'enseignement : les méthodes traditionnelles et les méthodes actives. Les méthodes traditionnelles sont les plus anciennes et les plus connues. Elles s'appuient essentiellement sur la technique de l'exposé et sont centrées sur l'enseignant. Les deux plus connues et utilisées sont la méthode dogmatique ou expositive et la méthode interrogative.

En Histoire les cours *ex-cathedra* et dialogué se retrouvent dans les méthodes traditionnelles alors que le modèle du discours-découverte s'inscrit dans la logique des méthodes actives. Le tableau IV suivant présente succinctement les caractéristiques, avantages et inconvénients des deux méthodes d'enseignement.

Tableau IV : Tableau récapitulatif des méthodes d'enseignement

Méthodes	Caractéristiques	Avantages	Inconvénients
Méthodes traditionnelles : la directivité	<ul style="list-style-type: none"> -Professeur : grand magister -effectue l'essentiel des tâches à réaliser -livre les connaissances ou savoirs aux élèves -pose des questions pour s'assurer que les élèves ont compris -dicte un résumé qu'il a élaboré sans la participation des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> -progression rapide dans le programme -imposition de connaissances sûres aux apprenants -accent mis essentiellement sur le savoir et non sur le savoir-faire et le savoir-être. 	<ul style="list-style-type: none"> -passivité des élèves -classe non animée sur le plan pédagogique -l'activation des capacités à partir des habiletés n'est pas perçue -ne développe pas le savoir-faire ni le savoir-être.
Méthodes actives : la non directivité	<ul style="list-style-type: none"> -part d'une activité signifiante ou complexe -donne l'occasion aux apprenants de se placer dans une logique de résolution de problème -l'enseignant fournit les supports et les consignes de travail -les élèves réalisent la tâche prescrite -les élèves confrontent leurs résultats, entre eux 	<ul style="list-style-type: none"> -pousse les élèves à réfléchir, à chercher -savoirs construits par les élèves, véritables artisans de l'acte d'enseignement/apprentissage -responsabilisation des élèves -forte émulation des élèves dans la recherche et la 	<ul style="list-style-type: none"> -lente progression dans le programme -n'est pas adapté à toutes les classes, à tous les niveaux, à toutes les activités d'apprentissage -sélective par endroits parce que privilégiant certains élèves

Méthodes	Caractéristiques	Avantages	Inconvénients
	d'abord et ensuite avec l'enseignant qui devient un véritable guide ou facilitateur -l'enseignant procède de nombreuses techniques d'animation qu'il faut connaître et en user avec dextérité.	formulation des idées de solutions à la situation-problème objet d'apprentissage -bonne animation de la classe où le jeu pédagogique se résume à un fructueux échange entre élèves et enseignant.	particulièrement doués, aptes à répondre aux questions du professeur ou à réaliser promptement les tâches prescrites.

Source : SagboL.L.B.F., 2011 : 7.

2.3- La classe d'Histoire aujourd'hui

De nos jours, les nouvelles orientations de l'enseignement de l'Histoire dans les classes visent à : « *faire que l'élève ne reste plus cantonné dans un apprentissage plus mémorisé que construit, qu'il devienne lui aussi un détective du passé (...) donc un chercheur, un vrai, un historien* » (G. de Vecchi cité par Houégbèlo, 2011 : 36).

En effet, l'un des objectifs assignés à l'Histoire aujourd'hui, c'est de favoriser la formation des hommes, acteurs, capables de penser par eux-mêmes, c'est-à-dire des citoyens.

Ces citoyens doivent être autonomes ; intellectuellement et physiquement équilibrés ; respectueux de la personne humaine, de la vérité, de la démocratie ; animés d'un esprit de méthode, de coopération et du goût de la responsabilité ; capables d'entreprendre, de se prendre en charge, d'apprendre tout au long de leur vie ; gestionnaires d'eux-mêmes, de l'environnement et des situations de vie en société (DIP. MESFTPRIJ, 2012 : 7-8).

Dans cette perspective, l'Histoire doit tourner le dos à la pratique de l'Histoire-récit ou événementielle qui favorise la passivité intellectuelle des apprenants eux-mêmes. Les apprenants doivent ainsi construire leurs savoirs, en étudiant, eux aussi, les traces du passé.

Enseigner dans ce contexte suppose l'utilisation de méthodes actives dans une vision constructiviste⁹⁰³ ou socio-constructiviste⁹⁰⁴ de l'acte d'apprentissage. Car, dans la conception constructiviste des apprentissages, les

⁹⁰³Selon nos informateurs, le constructivisme est un courant de pensée qui met l'accent sur la dimension prioritairement personnelle et individuelle de l'apprentissage.

⁹⁰⁴⁹⁰⁴Selon nos informateurs, le socio-constructivisme est un courant de pensée issu du constructivisme qui met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage.

savoirs ne sont pas des « choses » que les apprenants reçoivent par ce que « transmises » par leurs enseignants.

Dans cette logique, l'action de l'enseignant va consister alors à :

- cerner les compétences, capacités, habiletés et autres contenus de formation ;
- dégager les faits, le vocabulaire approprié, les concepts spécifiques et transdisciplinaires liés à ces contenus ;
- s'interroger sur le sens que peuvent avoir, pour les apprenants, les contenus à aborder ;
- créer une situation impliquante ;
- sélectionner des documents pertinents ;
- organiser le travail des apprenants.

Du côté de l'apprenant, il doit comprendre que, seul ou en groupe, il doit apprendre à travailler pour lui-même afin de devenir autonome et être apte à la responsabilité. Dans cette perspective, il est nécessaire que l'enseignant envisage de partir d'une situation-problème présentant du sens, de la valeur ou un intérêt pour les apprenants ; ce qui les amènerait à :

- se poser de questions (problématiser) ;
- construire une démarche de recherche fondée sur les bases épistémologiques de l'Histoire ;
- rechercher l'information ;
- exploiter l'information et en vérifier la pertinence ou la fiabilité ;
- structurer les résultats de leur recherche, valider la démarche ;
- communiquer la démarche et les résultats obtenus ;
- transférer (réinvestir) à des situations nouvelles.

Au total, on retient que dans ce modèle connu sous le nom d'« apprentissage-recherche », il n'y a pas de synthèse pré-établie, les apprenants sont impliqués dans la structuration des savoirs, ils mènent l'enquête, réalisent la synthèse construite en classe pour être consignée dans les cahiers de cours. Le savoir est donc construit avec la participation effective des apprenants et, leur acquisition et exploitation seront aisées pour ces derniers.

Conclusion

L'enseignement de l'Histoire est un métier qui s'apprend. Il ne s'improvise pas. Il est fondé sur un document officiel qui canalise la formation et qui respecte les orientations dictées par les pouvoirs publics : le programme d'études. L'appropriation de ce précieux document est donc d'une importance capitale pour enseigner et faire apprendre efficacement.

Les deux formes d'enseignement des programmes d'Histoire se fondent sur l'observation directe sur le terrain et l'observation de matériels de seconde main ou assisté par ordinateur. Quant aux méthodes utilisées, elles sont au

nombre de trois à savoir les cours *ex-cathedra* et dialogué, le modèle du discours-découverte. Mais de façon générale, les cours *ex-cathedra* et dialogué se classent dans les méthodes traditionnelles d'enseignement alors que le modèle du discours-découverte s'inscrit dans la logique des méthodes actives.

Dans les établissements d'enseignement secondaire général au Bénin, le programme d'études actuel repose sur les approches par compétences où sont développées les compétences disciplinaires, transversales et transdisciplinaires. Les compétences disciplinaires font appel à l'épistémologie, à l'objet d'étude et à la didactique de l'Histoire. L'Histoire est donc enseignée non seulement au secondaire, au supérieur mais également au primaire. Au primaire, l'Histoire et la Géographie constituent une composante du champ de formation Éducation sociale (ÉS) avec l'instruction civique et la morale. Mais, dans les programmes d'Histoire au Bénin, certains événements historiques notamment de la période révolutionnaire ne sont pas approfondis pour une meilleure connaissance du passé par les apprenants.

Sources et bibliographie

1. Sources orales : liste sélective des informateurs

Dossou L., 56 ans, Inspecteur d'Histoire-Géographie, Concepteur des Programmes par compétences en Histoire-Géographie, Enquête réalisée à Cotonou.

Mèdénou Zèkpa M.-V., 60 ans, Conseillère Pédagogique, Professeur Certifié d'Histoire-Géographie, Concepteur des Programmes par compétences en Histoire-Géographie, Enquête réalisée à Calavi.

Gbessè É., 50 ans, Professeur Certifié en situation de classe, Enquête réalisée à Calavi.

Azon É., 60 ans, Président du Bureau national des parents d'élèves et d'étudiants du Bénin, Enquête réalisée à Cotonou.

Affoukou Modukpè, 14 ans, élève en classe de seconde au CEG d'Abomey-Calavi, Enquête réalisée à Calavi.

2. Sources d'archives

Loi N°2003-17 du 11 novembre 2003 portant Orientation de l'Éducation Nationale en République du Bénin.

Loi N° 2005 du 06 octobre 2005 modifiant la Loi N°2003-17 du 11 novembre 2003 portant Orientation de l'Éducation Nationale en République du Bénin.

Ministère des enseignements primaire et secondaire, 2002. *Programmes pédagogiques opérationnels d'Histoire et de Géographie (version corrigée), classes 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} de l'enseignement secondaire*, Porto-Novo, INFRE, 49 p.

Ministère des enseignements primaire et secondaire, 2002. *Guide pédagogique opérationnel d'Histoire et de Géographie (version corrigée), classes 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} de l'enseignement secondaire*, Porto-Novo, INFRE, 199 p.

Ministère des enseignements primaire et secondaire, 2003. *Programmes d'études. Histoire et Géographie, classes de Terminales A-B-C-D (Version corrigée)*, Porto-Novo, INFRE, Direction de l'enseignement secondaire.

Ministère des enseignements primaire et secondaire, 2003. *Guide d'Histoire et de Géographie, classes de Terminales A-B-C-D (Version corrigée)*, Porto-Novo, INFRE, Direction de l'enseignement secondaire.

République du Bénin 1990, *Actes des États Généraux de l'Éducation*, Cotonou, du 2 au 9 octobre 1990.

République du Bénin. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, Ecole normale supérieure de Porto-Novo, 2010, *Note de service N° 138-2010/ENS/UAC/MESRS portant Programme de la formation intégrée des candidats à l'enseignement au secondaire*.

République du Bénin, MESFTPRIJ, DIP, 2011. *Journées pédagogiques de réflexion et de concertation des enseignants. Thème : quel avenir pour l'APC ?* Rentrée scolaire 2011-2012.

2- Bibliographie

Alitonou T. L. M. D., 2008, « Contribution de l'enseignement de l'Histoire à la formation du citoyen respectueux des droits de la personne humaine : cas du CEG 1 de Covè » Mémoire de fin de formation pour l'obtention du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire, École normale supérieure de Porto-Novo, Bénin.

Dalongeville A., 1995, *Enseigner l'Histoire à l'école*, Paris, Hachette éducation.

Daron N. et al., 2007, *En quête d'Histoire, première année ; guide didactique*, Bruxelles (Belgique), de Boeck.

da Silva A. et Tossou M.R., 2014, « Les réformes du système éducatif béninois de 1960 à 2003: permanences et ruptures », *ÉDUCOM, Revue du Centre d'Études et de Recherches sur les Organisations, la Communication et l'Éducation (CEROCE)* de l'Université de Lomé.

Giolitto P., 1986, *L'enseignement de l'Histoire aujourd'hui*, Paris, Armand Colin/Bourrelier.

Houégbèlo J.M., 2011, *Introduction à la didactique de l'Histoire et de la Géographie. Méthodes et techniques d'enseignement de l'Histoire et de la Géographie*, Porto-Novo, ÉNS.

Jadoule J.L., 2000, *Développer des compétences historiques en classe d'Histoire. Actes du premier Congrès des chercheurs en éducation*, Bruxelles (Belgique).

Kaké I. B., 1982, *Combats pour l'Histoire Africaine*, Paris, Présence Africaine.

Leduc J. et al., 1994, *Construire l'Histoire*. Paris, Éditions Bertrand-Lacoste, Collection Didactiques.

Marbeau L., (S/D), 1990, *Histoire (s) et Historiens. Recueil épistémologique à l'usage des enseignants*. CRDP, Marseille.

Reinhard M., 1967, *L'enseignement de l'Histoire et ses problèmes*, Paris, PUF.

Rey B., et al, 2004, *Enseigner l'Histoire aux adolescents*, Bruxelles (Belgique).

Sagbo L.L.B.F., 2011, *Introduction à la didactique de l'Histoire. Méthodes et techniques de l'enseignement de l'Histoire*, Porto-Novo, ÉNS.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	9
COMITÉ SCIENTIFIQUE.....	11
COMITÉ DE LECTURE.....	11
COMITÉ DE RÉDACTION	12
AVANT-PROPOS JOACHIM-EMMANUEL GOMA –THÉTHET (UNIVERSITÉ MARIEN NGOULABI).....	13
PRÉFACE JEAN-FRANÇOIS OWAYE (UNIVERSITÉ OMAR BONGO).....	17
Introduction Générale <i>Virginie Wanyaka Bonguen Oyongmen (Université de Yaoundé 1)</i>	21
PREMIÈRE PARTIE : L'HOMME	25
UN PERSONNAGE AU PARCOURS SCOLAIRE, UNIVERSITAIRE ET PROFESSIONNEL RECTILIGNE ET SEMÉ DE SUCCÈS RUFIN DIDZAMBOU (ÉNS, GABON).....	27
1. <i>Son parcours scolaire et universitaire</i>	27
2. <i>Son parcours professionnel</i>	27
<i>Homages et Témoignages</i>	39
<i>Homages du Forum des Historiennes du Cameroun (FOHIC) Éveline Apisay Ayajor Vice- Présidente du Forum des Historiennes du Cameroun (FOHIC)</i>	39
<i>« Tears of a child » or « When the child testifies for the father » Virginie Wanyaka Bonguen Oyongmen (Université de Yaoundé I)</i>	41
<i>Hommage au Prof. Daniel ABWA Par Edith Mireille Tegna Université de Ngaoundéré</i>	45
<i>Academic Homage to Prof. Daniel Abwa on the occasion of his official departure from the lecture halls Joseph Lon Nji (University of Bamenda)</i>	47
<i>Un ami Hugues Mouckaga (Université Omar Bongo)</i>	51
<i>La continuité dans la longue durée comme posture d'analyse des processus historiques chez le Professeur Daniel Abwa Eugène Désiré Eloundou École Normale Supérieure Université de Yaoundé I</i>	57
DEUXIÈME PARTIE : LE CAMEROUN, UNE « AFRIQUE EN MINIATURE »	63
<i>CAMEROUN, HISTOIRE D'UN NATIONALISME, 1884-1961. DANIEL ABWA, 2010, ÉDITIONS CLÉ, YAOUNDÉ (CAMEROUN), 412 PAGES (LECTURE CRITIQUE) HANSE GILBERT MBENG DANG (UNIVERSITÉ DE DOUALA)</i>	65
<i>QUE RETENIR DE CET OUVRAGE ? CAMEROUN, HISTOIRE D'UN NATIONALISME, 1884- 1961 : UNE ŒUVRE POUVANT CONTRIBUER À L'ENRICHISSEMENT DE LA NOUVELLE HISTORIOGRAPHIE AFRICAINE</i>	77
<i>LOGIQUE DE « COMPROMIS COLONIAL ». PRATIQUES DE L'AXE YAOUNDÉ-ABIDJAN DANS L'ÉDIFICATION DES « PROVINCES » AFRICAINES FRANCOPHONES JEAN KOUFAN MENKÉNE (UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I)</i>	81
<i>FORMER SOUTHERN CAMEROONS: BETWEEN NATIONALISM AND SECESSIONISM: 1959- 2012 DAVID MOKAM (UNIVERSITY OF NGAOUNDERE)</i>	107
<i>LA RECHERCHE ET L'ENSEIGNEMENT SUR LA COLONISATION ALLEMANDE AU CAMEROUN ALBERT PASCAL TEMGOUA (UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ 1)</i>	125
<i>LA DÉCENTRALISATION AU CAMEROUN : ÉTAT DES LIEUX ET ENJEUX :1996-2017 ANDRÉ BIENVENU MFO (UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I)</i>	143

GENÈSE ET ÉVOLUTION DE LA JOURNÉE INTERNATIONALE DE LA FEMME AU CAMEROUN : 1986-2016 <i>BERNADETTE ADA DJABOU ENS (UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I)</i>	161
L'ÉMERGENCE ET LA MIGRATION DES RÉFUGIÉS CENTRAFRICAINS VERS LA RÉGION DE L'EST-CAMEROUN : ANALYSE HISTORIQUE <i>MENGUE OLEMÉ SOTHERIE (UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I)</i>	177
LE PARTAGE DES ANCIENNES COLONIES ALLEMANDES D'AFRIQUE AU LENDEMAIN DE LA GRANDE GUERRE: JEU ET ENJEUX D'UNE NOUVELLE COURSE AUX COLONIES : 1914-1919 <i>FAUSTIN KENNÉ (UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I)</i>	191
DE L'APPROPRIATION OU NON DES SLOGANS POLITIQUES DANS LES FILMS CAMEROUNAIS (1962-2010) : ESSAI D'ANALYSE HISTORIQUE <i>MARIE NADÈGE TSOGO MOMO (UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I)</i>	203
LES MOUVEMENTS NATIONALISTES AU NORD-CAMEROUN À LA VEILLE DE L'INDÉPENDANCE: LE CAS DE L'UDAS ET DE LA JUPOKAM, 1955-1959 <i>MATHIAS KAIMANGUI (UNIVERSITÉ DE NGAOUNDÉRIÉ)</i>	215
CAMEROON –UNHCR'S DIPLOMATIC COOPERATION <i>DAVID KEMING (UNIVERSITY OF YAOUNDÉ)</i>	232
JEAN FAUSTIN BETAYÉNÉ, MINISTRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES DE LA RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN (1961-1963) : ENTRE VELLÉITÉS INDÉPENDANTISTES ET AFFIRMATION DU PRÉSIDENTIALISME DIPLOMATIQUE DU CAMEROUN <i>RAYMOND ÉBALÉ (UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I)</i>	257
THÉORIE ET PRATIQUE DE L' «INDIGÉNISATION» DU CHRISTIANISME EN «PAYS» BÉTI DE 1901 À 1961 : ANTINOMIE ENTRE CONTEXTE POLITIQUE, TEXTES DE L'ÉGLISE ET RÉALITÉ DE TERRAIN <i>BEYAMA BEYAMA ABDON (UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I)</i>	277
LES PERCUSSIONS DE LA GRANDE GUERRE AU CAMEROUN SUR LE PLAN MILITAIRE : 1914-1961 <i>VIRGINIE WANYAKA BONGUEN OYONGMEN (UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I)</i>	295
L'ÉGYPTOLOGIE, UNE SCIENCE FONDAMENTALE POUR L'HISTOIRE DANS LA CONNAISSANCE ET LA REDÉCOUVERTE DE L'IDENTITÉ CULTURELLE COMMUNE DES PEUPLES DU CAMEROUN MODERNE <i>ALEXIS TAGUE KAKEU (UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I)</i>	319
LE CAMEROUN, ÉCONOMIE COOPÉRATIVE ET DÉVELOPPEMENT : LE CAS DE LA CAPLAME DANS LE DÉPARTEMENT DE LA MENOUA (OUEST-CAMEROUN) DE 1975-1990 <i>CHRISTOPHE SIGNIÉ (ENS YAOUNDÉ)</i>	349
ECONOMIC FACTORS ANTEDATING THE CAMEROON-GERMAN TECHNICAL COOPERATION IN MENCHUM DIVISION 1922-1965 <i>GEORGE FUH KUM (UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I)</i>	365
CHANGING TRENDS OF CATTLE USE FROM ANCIENT TO CONTEMPORARY AFRICAN SOCIETIES <i>KIMAH COMFORT SJINKWE (UNIVERSITY OF YAOUNDE I)</i>	387
ECONOMIC FACTORS ANTEDATING THE CAMEROON-GERMAN TECHNICAL COOPERATION IN MENCHUM DIVISION: 1922-1965 <i>GEORGE FUHKUM (UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I)</i>	403
LE CAMEROUN, CIVILISATIONS ET CULTURES. MIGRATION DES POPULATIONS DES MONTS MANDARA : ANALYSE DES FONDEMENTS ET DES IMPACTS <i>JÉRÉMIE DIYE (UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I)</i>	425
PRATIQUES ÉLITISTES, QUÊTES IDENTITAIRES, TRANSFORMATIONS AGRICOLES ET CONFLITS FONCIERS DANS LES BAMBOUTOS (OUEST-CAMEROUN), XIX ^E XX ^E SIÈCLES <i>JOSEPH TCHINDA KENFO (UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL)</i>	441

DE LA RECONNAISSANCE INTERPERSONNELLE AU FICHAGE DE PERSONNES (XVIII ^e -XX ^e SIÈCLE) : ESSAI D'ANALYSE HISTORICO-CULTURELLE DES PRATIQUES D'IDENTIFICATION DE PERSONNES AU CAMEROUN <i>JEAN FRANCIS GABANA (UNIVERSITÉ DE NGAOUNDÉRÉ)</i>	463
CLIVAGES INTRA-MUSULMANS, INTOLÉRANCE RELIGIEUSE ET RISQUES DE CONFLITS AU CAMEROUN <i>JIE JIE PATRICK ROMUALD (UNIVERSITÉ DE NGAOUNDÉRÉ)</i>	487
DE LA FRONTIÈRE ENTRE L'HOMME ET L'ANIMAL DANS LES CHEFFERIES DITES BAMILÉKÉ DE L'OUEST-CAMEROUN : IMAGES ET IMAGINAIRE <i>CHAMBERLAIN NENKAM (UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ)</i>	507
TET EKOMBO, CHANT PATRIOTIQUE ET REVENDICATEUR DE L'AUTOCHTONIE RELIGIEUSE CAMEROUNAISE À L'ÉPOQUE COLONIALE. <i>NADEIGE-LAURE NGO NLEND (UNIVERSITÉ DE DOUALA)</i>	529
L'ÉVOLUTION DES RELATIONS ENTRE LES PYGMÉES ET LES BANTOU : « DE LA COOPÉRATION À LA SERVITUDE » ET « DE LA SERVITUDE À L'AUTONOMIE » <i>SOTHÉRIE ROLANDE TASSI (UNIVERSITÉ DE NGAOUNDÉRÉ)</i>	539
TROISIÈME PARTIE : L'AFRIQUE ET LE MONDE, « L'AUTRE ENTITÉ NON NÉGLIGEABLE »	553
L'AFRIQUE. NOTES SUR LES RITES SACRIFICIELS DES ANIMAUX DANS LES TOMBEAUX DE L'ÉGYPTE DE L'ANCIEN EMPIRE <i>MOHAMMADOU NISSIRE SARR (UNIVERSITÉ CHEIKH ANTA DIOP)</i>	555
TESTAMENT DE KADHAFI SUR LE LI TRE I'ERT : COLLOQUE DE TRIPOLI (OCTOBRE 2009) <i>PHILIPPE BLAISE ESSOMBA (UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I)</i>	571
CRÉATION CONTEMPORAINE ET DÉ-RANGEMENT <i>ÉTIENNE JOSEPH AD-ANDÉ CODJOVI (UNIVERSITÉ D'ABOMEY-CALAVI)</i>	575
LE COMMERCE ÉLECTRONIQUE AU GABON : OPPORTUNITÉS ET BARRIÈRES TRADITIONNELLES, 2000-2017 <i>RUFIN DIDZAMBOU (ÉNS LIBRETI LLE, GABON)</i>	589
DE LA GREFFE DU CÈDRE AU BAOBAB À LA RENCONTRE DU LION ET DU DRAGON : ANALYSE SOCIO-HISTORIQUE DE L'INTÉGRATION DES COMMUNAUTÉS CHINOISE ET LIBANAISE AU SÉNÉGAL <i>IBRAHIMA NLANG (UNIVERSITÉ CHEIKH ANTA DIOP)</i>	607
LE PATRIMOINE, UN OBSTACLE À LA CRÉATION PLASTIQUE CONTEMPORAINE EN AFRIQUE ? <i>ROMUALD TCHIBOZO (UNIVERSITÉ D'ABOMEY-CALAVI)</i>	651
L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DANS LES PROGRAMMES DE FORMATION DES APPRENANTS DU SECONDAIRE ET DES ÉLÈVES-PROFESSEURS À L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE AU BENIN : 1960-2017 <i>ROGATIEN M. TOSSOU (UNIVERSITÉ D'ABOMEY-CALAVI)</i>	673
LA PRÉSENCE FRANÇAISE EN GUINÉE ÉQUATORIALE (1885-2000) : DE LA COMPÉTITION FRANCO-ESPAGNOLE À LA COOPÉRATION FRANCO-ÉQUATO-GUINÉENNE <i>DELMAS TSAFAK, (THE MUNTU INSTITUTE)</i>	693
MODERNISATION DU RÉSEAU ROUTIER ET APPROPRIATION DE L'AUTOMOBILE PAR LES TOGOLAIS : 1957-1958 <i>KOFFI NUTEFÉ TSIGBE (UNIVERSITÉ DE LOMÉ)</i>	711
REGARDS CROISÉS ENTRE DEUX VILLES FRONTALIÈRES : BONGOR (TCHAD) ET (YAGOUA) CAMEROUN <i>NDJIDDA ALI (UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I)</i>	727
LE CHOIX DE LOMÉ (TOGO) POUR LA SIGNATURE DES PREMIERS ACCORDS ACP-CÉE (1975) : ENJEUX POLITIQUES ET IMPACTS SUR L'ORGANISATION DE LA CÉDÉAO <i>BASSA ESSO TCHANGAI (ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE (É.N.S) D'ATAKPAMÉ)</i>	739
LE DÉPIT POLITIQUE AFRICAIN DES ANNÉES 1960-1970 DANS LE DISCOURS MUSICAL DE FRANKLIN BOUKAKA <i>JOACHIM EMMANUEL GOMI THETHET (UNIVERSITÉ MARIEN NGOUABI)</i>	757

PIERRE SAVORGNAN DE BRAZZA ET LES MISSIONNAIRES DU SAINT-ESPRIT DANS L'OCCUPATION DU CONGO-FRANÇAIS: HISTOIRE D'UNE FIGURE LÉGENDAIRE AU CONGO-FRANÇAIS (1852-1905) ARMAND BRICE IBOMBO (UNIVERSITÉ MARIEN NGOUABI).....	781
LE MONDE ROMAIN. LE SORT DES VILLES PENDANT LES GUERRES CIVILES DE SYLLA À CÉSAR : LES VILLES ÉPARGNÉES MARIAMA GUEYE (UNIVERSITÉ CHEIKH ANTA DIOP)	795
LUCUMON ET MANSA WALY: DEUX HOMMES, UN DESTIN IBRAHIMA DIOUF (UNIVERSITÉ CHEIK ANTA DIOP).....	821
CONCLUSION GÉNÉRALE NADEIGE-LAURE NGO-NLEND (UNIVERSITÉ DE DOUALA).....	837
POSTFACE ABRAHAM ZÉPHIRIN NYAMA (UNIVERSITÉ OMAR BONGO).....	841