

**REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO**  
**UNIVERSITE DE LUBUMBASHI**  
**FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET SCIENCE DE L'EDUCATION**  
**DEPARTEMENT DES SCIENCES DE L'EDUCATION**  
**LUBUMBASHI**



**FACTEURS DELIMITANT L'APPLICABILITE A GRANDE  
ECHELLE DES METHODES ACTIVES PENDANT LES  
INTERVENTIONS PEDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTS DU  
SECONDAIRE**

**Etude menée au Complexe Scolaire Immaculée Conception de la  
Charité/Lubumbashi**

**Par**

**SANGO MALENGE Vindicien**

**Travail de fin de cycle présenté en vue de**

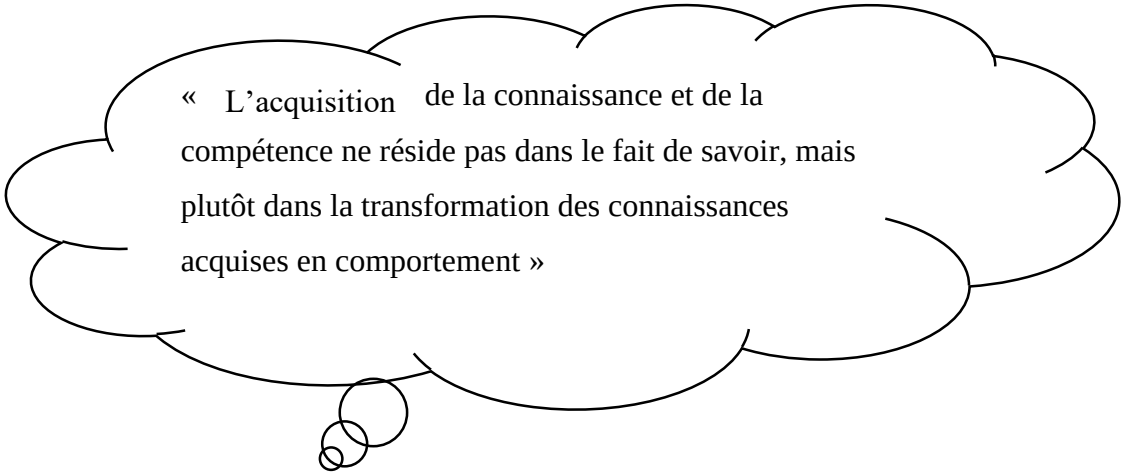
**l'obtention de grade de Gradué en Sciences de l'éducation**

**Directeur**

**MAIBWE TAMBWE\_Pierre**

*Professeur associé*

**ANNEE ACADEMIQUE 2019-2020**  
**EPIGRAPHE**



« L'acquisition de la connaissance et de la compétence ne réside pas dans le fait de savoir, mais plutôt dans la transformation des connaissances acquises en comportement »

Max Stirner

## REMERCIEMENTS

Le travail scientifique étant une résultante de la symbiose des efforts de plusieurs personnes de bonne volonté, Notre gratitude est particulièrement grande envers toutes les personnes qui nous ont fait bénéficier des connaissances, savoir-vivre, savoir-faire, savoir-faire faire, savoir devenir et compétences, de la documentation, de l'encadrement et correction.

Elles nous ont généreusement consacré de leur temps et fait part de leur contribution louable.

Nous sommes redevables à l'Éternel Dieu, la cause première de notre existence, la dernière version de nos illusions rationnelles systématiquement vraies, de nous avoir doté de la raison, de la conscience, et la force en guise d'outils indéniablement incontestables en ce qui est de leur pertinence quant à notre Essence et survie en étant Humain.

Nous adressons nos remerciements à tous les professeurs de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, pour leurs idées innovantes s'inscrivant dans l'optique de parfaire la qualité de l'enseignement à tous les niveaux, qui nous ont fort marqué dans notre style didactique, singulièrement le professeur ordinaire MWENZE WA KYUNGU, le professeur ordinaire LUBAMBA KIBAMBE LANGAYI, le professeur Honoré TSHIBWILA, le professeur Émérite RADJA BIN SAIDI, le professeur Albert KAPEND SABUL. Le professeur ordinaire CIJKA Chrysostome, le professeur ordinaire KALEWO MWADIANVITA, le professeur MUYEMBE Christian, professeur MAZANGA NAKUNI Adrien, la liste n'est pas exhaustive.

Nous pensons au professeur associé père pierre qui a dirigé notre travail en dépit de ses multiples préoccupations.

Nous devons beaucoup à l'honorable MWEHU KIKOKO Charles pour sa contribution louable, aucun mot ne pourrait traduire parfaitement notre gratitude, car il est pour nous un héros.

Nous remercions infiniment toute la famille KIKOKO, singulièrement Maman LENGE KALOMBO Jeanne ; Maman KABAMBA WA KABAMBA Madeleine ; Ir Didier, Ir Charly, Me Edouard, Me Marie Claire, gestionnaire Rachel, Assistante Céline, Inès Design, Papa Adalbert, ... pour leur soutien.

Nos remerciements s'adressent à tous les amis et connaissances de lutte, ILIASA BRAHIM, DAVID, RUTH, SALVA, RAISSA, LUCIE, MERVEILLE, META, Sr claire, sr CHIWENGO, KABEZYA, vital,...la liste est longue.

Nous disons finalement merci à toute personne qui, de près ou de loin a contribué d'une manière ou d'une autre à la réalisation de ce travail de fin de cycle.

SANGO MALENGE Vindicien



## **O. INTRODUCTION GENERALE**

La nouvelle approche pédagogique qui met à l'avant plan les besoins, l'effort personnel, l'activité, l'intérêt, les goûts, les inclinations de l'apprenant reste aujourd'hui incontournable dans le monde éducatif, la priorité des priorités pour tout pays qui voudrait faire de son système éducatif le moteur du développement. Cette nouvelle orientation éducative a donné naissance à ce que les didacticiens appellent « centration sur l'apprenant » une démarche pédocentrée qui n'est malheureusement pas d'application dans beaucoup des pays africains, or si l'on veut s'inscrire dans l'optique de la pédagogie nouvelle qui soutient la capacitation, la créativité, l'autonomie, la responsabilité de l'apprenant dans le processus d'enseignement apprentissage, l'emploi des méthodes actives et participatives et instructives s'avèrent indispensable ; parce qu'il n'est plus question aujourd'hui de l'approche transmissive, normative, d'ingurgitation, des connaissances de l'apprenant pour bourrer son crâne, il est plutôt question d'impliquer ce dernier dans sa propre formation en le mettant dans des situations problèmes susceptibles de provoquer l'effort de réflexion, d'observation, et non pas l'accumulation des connaissances qui n'est par conséquent une approche basée sur la transmission, la reproduction, la mémorisation de l'enseignement livresque dispensé par les enseignants ne préparant pas les apprenants à la résolution des problèmes vitaux.

Notre préoccupation serait donc de découvrir les facteurs qui font que les méthodes de la pédagogie active ne soient pas à grande échelle utilisées par les enseignants du secondaire. Pour aboutir aux résultats, nous interrogeons 30 professeurs du Complexe Scolaire Immaculée Conception de la Charité, sur les facteurs qui délimitent l'applicabilité abondante des nouvelles méthodes pédagogiques via le questionnaire. Notre travail est subdivisé en trois chapitres dont le premier servira du cadre théorique à notre recherche, le deuxième consistera au cadre méthodologique et le dernier aux résultats de la recherche.

### **0.1. Problématique**

Dans l'enseignement ici chez nous, nous constatons que les enseignants utilisent plus les méthodes traditionnelles, magistrocentrées. Pendant que sur terrain nous trouvons beaucoup d'intellectuels qui ont des connaissances mais qui ne savent pas les exploiter pour résoudre les problèmes d'ordre éducatif, même dans leurs propres domaines d'appropriation, beaucoup d'intellectuels africains se trouvent incapables d'apporter leur contribution au vécu quotidien de leurs concitoyens. Ne serait-ce pas là le résultat d'un processus de formation basé sur l'acquisition de savoirs produits par d'autres, auxquels on ne contribue pas à leur production ? Ayant été produits dans d'autres contextes répondant aux problématiques de leur temps et milieu et parfois qui ne sont pas les nôtres ou mieux encore de l'apprenant lui-même ? Ainsi le savoir devient une aliénation par rapport à son milieu et à son temps.

Pour ne donner qu'un exemple, nous avons des ingénieurs en construction qui sont incompetents quant à construire en matériaux locaux dans leurs propres villages, parce qu'ils apprennent à l'université les connaissances basées sur les mémorisations des textes qui sont dans les documents écrits par les occidentaux, au lieu de transformer les connaissances livresques venant d'autres lieux en compétence adaptée aux réalités congolaises. D'où l'enseignement doit être adapté au milieu de l'enfant et aux problèmes de sa société. Et pourtant dans d'autres lieux, dans les pays que nous disons développés, on constate en même temps l'utilisation abondante des méthodes actives et l'approche par compétence. Ne serait-ce pas là le résultat d'un processus d'apprentissage centré sur la résolution des problèmes et surtout du milieu, sur la participation au processus de construction de savoir par l'activité de l'apprenant ? De toutes les façons, nous sommes convaincus que nous devons dépasser les méthodes magistrales, transmissives centrées sur l'accumulation des connaissances théoriques car la question demeure : Quels sont les facteurs qui délimitent l'applicabilité abondante des méthodes actives pendant les interventions pédagogiques des enseignants ? La problématique de notre travail est donc le fait que les méthodes actives, pédocentrées, approche par compétence ne sont pas en grande partie appliquées chez nous.

### **0.2. Hypothèses de recherche**

A la question de recherche, nous répondons provisoirement en ces termes : « le temps imparti à la leçon, le niveau et la participation des enfants à la leçon, la taille de la classe, le manque d'expérience et de formation des enseignants sur l'utilisation des méthodes actives

seraient les facteurs qui délimitent l'emploi à grande échelle des méthodes actives pendant les actions pédagogiques des enseignants ». Autrement dit, les enseignants auraient du mal à utiliser la plupart des méthodes actives pendant leurs interventions pédagogiques par faute du temps didactique qui ne leur permettrait pas d'employer lesdites méthodes, car ces dernières demandent plus de temps pour leur applicabilité. Le niveau et la participation des apprenants ne favoriseraient pas l'emploi des dites méthodes, les enseignants ne seraient pas expérimentés et formés sur l'utilisation des méthodes actives parce que l'on ne peut appliquer quelque chose que si l'on a été formé au préalable sur ses modalités pratiques.

### **0.3. Objectifs de la recherche**

En menant cette étude, par rapport à notre question de recherche, nous nous fixons deux objectifs suivants:

- déceler les facteurs qui délimitent l'applicabilité en grande partie des méthodes actives pendant les interventions pédagogiques des enseignants au Complexe Scolaire Immaculée Conception de la charité à Lubumbashi, et
- proposer Des pistes de solution en termes de suggestions, pour permettre aux enseignants de pouvoir bien appliquer et manipuler à grande échelle les méthodes actives pendant leurs actes pédagogiques.

### **0.4. Importance de l'étude**

L'importance de toute recherche scientifique étant liée à la nature du problème à résoudre dans la société, notre choix est motivé par le fait que les méthodes actives aujourd'hui qui favorisent l'acquisition de compétences, l'autonomie, l'esprit critique et l'esprit de créativité ou de la conception, souffrent d'applicabilité à cause de quelques facteurs les rendant difficiles d'être utilisées par les enseignants pendant leurs actions pédagogiques, or si l'on veut répondre à l'appel de l'approche par compétence (APC) comme l'ont déjà fait beaucoup de pays dans le monde, l'applicabilité des méthodes actives s'avère indispensable dans toutes les écoles, car ces méthodes permettent aux apprenants non seulement d'acquérir des connaissances, mais bien plus à participer activement à la construction de leurs connaissances afin d'acquérir les compétences, l'esprit critique, l'esprit de créativité ou conception, l'esprit d'autonomie, les attitudes, et la sagesse, et/ou transformer les connaissances acquises en comportement ou compétences. Parce-que ce n'est pas le savoir qu'il s'agit d'inculquer en bourrant le crâne de l'apprenant avec trop de connaissances, Mais il s'agit plutôt d'amener l'apprenant à son propre



développement et épanouissement en le mettant dans des situations problèmes demandant de fournir l'effort personnel afin de résoudre les problèmes vitaux.

Notre étude s'inscrit dans le domaine de sciences de l'éducation précisément dans la pédagogie scolaire, les résultats de ce travail scientifique intéresseront tous les acteurs éducatifs en commençant par les inspecteurs, les préfets, les directeurs des études, les conseillers pédagogiques, ... Pour parfaire la qualité de l'enseignement dans le processus d'enseignement- apprentissage, s'inscrivant dans l'approche par compétence.

### **0.5. Méthodes et techniques de recherche**

En vue de bien respecter la scientificité et la véracité de notre travail, nous précisons qu'au cours de nos investigations, nous userons de la méthode d'enquête soutenue par les techniques ci-dessous :

- L'entretien (questionnaire), pour la production des données,
- L'analyse des données, pour leur dépouillement, □ Analyse quantitative, pour leur traitement.

### **0.6. Délimitation de l'étude**

La véracité étant historique, variant selon le temps et l'espace, d'après Husserl cité par Albert Kapend Sabul (2014), il est recommandé que tout travail scientifique soit délimité sur le plan conceptuel, spatial, temporel, et scientifique.

#### **0.6.1. Sur le plan conceptuel**

Le sujet sous examen de « facteurs délimitant l'applicabilité des méthodes actives pendant les interventions pédagogiques » porte certes sur tous les professeurs du secondaire dans tous les cours.

#### **0.6.2. Sur le plan spatial**

Choisir un champ d'investigation très élargi, c'est trop s'exposer à beaucoup de problèmes de divers ordres, c'est pour cela que nous réaliserons notre étude au sein du Complexe Scolaire Immaculée Conception, sis dans la province du haut-Katanga, ville de Lubumbashi, quartier HEWA BORA, Commune KAMPEMBA.

### **0.6.3. Sur le plan temporel**

Nous mènerons nos investigations sur une période de l'année académique 2019/2020, la période au cours de laquelle l'opportunité nous est offerte d'analyser le sujet sous examen.

### **0.6.4. Sur le plan scientifique**

Notre étude est menée dans le domaine de sciences de l'éducation précisément dans la pédagogie scolaire, il sied de signaler que les facteurs délimitant l'applicabilité des méthodes actives peuvent se justifier par l'absence de séances de formation des facilitateurs( enseignants), rareté des visites des inspecteurs, et surtout le manque de rigueur sur l'utilisation des méthodes de la pédagogie actives et la sous-qualification des acteurs éducatifs qui sont chargés du contrôle, et qu'une restriction ou rigidité du système éducatif en ce qui concerne le rétablissement des conditions d'apprentissage qui soient favorables, car aujourd'hui beaucoup de pays dans le monde ont répondu à l'appel de l'approche par compétence qui est une résultante de trois (3) variables comme l'indique « Le boterf :2006 » en ces termes :

- Le savoir- agir : qui suppose savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, savoir-faire faire, le réseau).
- Vouloir-agir: se référant à la motivation et l'engagement personnel de celui qui apprend, et
- Le pouvoir- agir: renvoyant à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail, des conditions sociales rendant possible et légitime la prise de responsabilité de l'individu.

La plus grande raison de l'applicabilité des méthodes actives pendant les inventions pédagogiques est de permettre à l'apprenant d'acquérir des compétences, l'esprit critique, l'esprit de créativité ou conception, l'esprit d'autonomie et les connaissances.

Dans cette approche, l'enseignant doit imprimer tout au long de ses inventions pédagogiques les trois (3) variables précitées chez l'apprenant en misant bien entendu sur les méthodes actives.

## **0.7. Structure du travail**

Hormis l'introduction et la conclusion, ce travail comprendra trois chapitres à

savoir :

- Le premier chapitre qui est consacré au cadre théorique, il met l'accent sur les définitions de quelques concepts basiques composant notre sujet, les théories de base, et les études antérieures ;
- Le deuxième chapitre portera sur l'approche méthodologique, nous en parlerons du champ d'investigation, de la population cible pour notre travail, des méthodes et techniques de la recherche, des indicateurs et les difficultés rencontrées,
- Dans le troisième chapitre, il sera question de présenter les résultats de notre recherche.

## **PREMIER CHAPITRE : CADRE THEORIQUE**

Dans ce chapitre, il sera question de définir quelques concepts basiques sous-

tendant notre étude dans le but de faciliter la compréhension et éviter tout malentendu. Nous y présenterons en suite certaines théories sur lesquelles repose notre étude et enfin nous présenterons les résultats des études antérieures effectuées dans le domaine de notre recherche scientifique.

### **1.1. Définition de concepts basiques**

En vue de permettre à nos lecteurs de comprendre nos résultats et les situer dans l'optique de notre sujet, nous nous devons l'obligation de définir les concepts suivants :

- Pédagogie traditionnelle
- Pédagogie par objectifs
- Méthodes traditionnelles
- Pédagogie active
- Education nouvelle
- Méthodes actives
- Pédagogie par compétences
- Compétence
- Pédagogie par projet
- Apprenant
- Enseignant
- Apprentissage
- Enseignement

#### **1.1.1. Pédagogie traditionnelle (P.T.)**

Il sied de signaler de prime abord que, l'expression de la pédagogie traditionnelle ne fait référence à aucun modèle d'enseignement en particulier et englobe un ensemble de pratiques très hétérogènes, on parle généralement de pédagogie traditionnelle, pour l'opposer à la pédagogie non directive (libertaire) ; à la pédagogie active, ou à toute autre pédagogie s'opposant à l'approche normative, et ou l'approche d'ingurgitation et la soumission à la parole. Les précurseurs sont : Martin Luther (1517), Rabelais (1534), Ignace de Loyala (1547), Alain, Ausubel. Le terme Pédagogie traditionnelle est employé pour ceux qui veulent s'en démarquer, on oppose alors la pédagogie traditionnelle au mouvement de l'éducation nouvelle (John Dewey vers 1900, Alphonse Ferrière, Célestin Freinet (1924).

Dans le cadre de cette étude, la pédagogie traditionnelle désigne une approche

transmissive, normative, impositive s'inscrivant dans une vision d'ingurgitation, de bourrage de crâne ou la tête bien pleine, de la soumission à la parole (obéissance aveugle) plaçant ainsi l'enseignant au centre de l'action pédagogique. D'où il suffit à l'enseignant d'exposer, d'exprimer le savoir pour qu'il puisse s'imprimer dans la tête de l'apprenant. L'enseignant est pris pour un dépositaire du savoir, la tâche de l'apprenant est d'écouter et de reproduire ce que dit l'enseignant.

En somme, la pédagogie traditionnelle, est celle du savoir, du modèle, de l'autorité, de l'effort, de l'individualisme et de sanction. Aujourd'hui, la pédagogie ancienne est remplacée ou influence à un certain degré par les pratiques issues de l'éducation nouvelle. Elle trouve surtout son application dans l'approche par objectifs (APO).

### **1.1.2. Pédagogie par objectifs (PPO)**

Il sied de signaler de prime abord que cette pédagogie est centrée sur l'apprenant en préconisant la définition (formulation) d'objectifs pédagogiques que l'on va devoir relier à des activités précises. L'évaluation se fait en mesurant le degré d'atteinte des objectifs que l'enseignant s'est assignés d'avance selon les critères de performance. La pédagogie par objectifs (PPO) ou l'approche par objectifs (APO) est une technologie éducative soutenue par Tyler (1949). Elle est apparue aux Etats-Unis au cours des années 1950, d'abord dans un contexte socio-économique, celui de l'industrie automobile, elle s'est ensuite diffusée dans le domaine éducatif à travers les travaux de Bloom. Puis elle s'est développée au Canada avant d'arriver en Europe, lors du mouvement de rationalisation des systèmes éducatifs. Ladite pédagogie a été appliquée dans la formation professionnelle et technique avant d'être étendue à l'enseignement général au cours des années 1980.

Pour Jean Berbaum la pédagogie par objectifs est une pratique éducative qui met l'accent sur la réflexion relative aux objectifs pédagogiques en vue de la détermination des stratégies en termes de mode d'évaluation correspondant. Autrement dit, la pédagogie par objectifs (PPO), consiste à définir une tâche à apprendre et de la découper en sous tâches et capacités à mettre en œuvre ou à acquérir pour bien maîtriser.

Dans le cadre de ce travail la pédagogie par objectifs consiste à formuler les objectifs pédagogiques en termes des comportements observables attendus de la part de l'apprenant à l'issue d'une séquence de leçon

En somme la P.P.O s'articule sur trois concepts fondamentaux : un comportement

observable, un objectif général et un objectif spécifique. Cette approche a permis le renversement didactique : en mettant l'accent pour la première fois en didactique sur pas seulement les contenus en tant que tels, mais sur ce que l'apprenant devait être capable de maîtriser à la fin de la formation. Avec la P.P.O, un déplacement sur l'apprentissage commençait à s'effectuer. Quelques critiques ont été faites à la P.P.O notamment :

- La P.P.O s'est renfermée, selon PELPEL (2002 : 32 ,39) ; dans un opérationnalisme comportemental, ce qui l'a énormément éloignée acte pédagogique. En le transformant en un acte constitué de réflexes conditionnés faisant abstraction de toute pensée créative chez l'apprenant. Ce qui implique qu'avec la P.P.O nous sommes donc dans le conditionnement, le montage des réflexes et non dans la construction des savoirs par l'apprenant dans l'appel à son potentiel cognitif. Etant soumis aux objectifs de l'enseignant, l'apprenant n'est pas au centre du processus de l'apprentissage, surtout si la P.P.O se résume à fixer d'une manière technocratique les objectifs.

On reproche également à la P.P.O ce qui suit :

- L'obligation de décrire de manière exhaustive tous les apprentissages visés par l'apprenant, et d'associer un objectif à chaque tâche, conduisant par conséquent à une prolifération d'objectifs pédagogiques difficiles à gérer pour l'enseignant.
- La décomposition des savoirs conduisant au morcellement des connaissances et à l'atomisation des compétences. Ce découpage en petites unités abordées selon une suite logique et progressive ne permettant pas à l'apprenant d'avoir une vision d'ensemble de sa formation et, ainsi, de faire des liens entre les connaissances abordées, ce qui ne favorise pas l'intégration des savoirs.

Des nombreux auteurs tels que, Legendre (2005) et tardif (2006) relèvent des lacunes importantes dans les habilités intellectuelles de « haut niveau » telles que : la résolution de problème, l'argumentation, l'analyse critique, etc... Selon ces auteurs, la P.P.O se concentre généralement sur des habilités de « bas niveau intellectuel ». Telles que : la mémorisation, la définition et l'illustration de concepts, l'application ou l'exécution.

- La P.P.O est centrée sur le sur le contenu et sur l'accumulation des connaissances. Louis, Jutras et Hensier (1996) précisent que l'aspect cognitif (savoir, et savoir-faire) prend plus d'importance que l'aspect affectif (savoir-être). En conséquence, l'évaluation s'intéresse généralement aux objectifs d'ordre cognitif reliés à la discipline.
- L'évaluation au détriment de l'apprentissage est également une critique relevée par de nombreux chercheurs. La manifestation observable étant une des caractéristiques essentielles du béhaviorisme, l'accent est mis sur des connaissances bien particulières. Les questions à choix multiples, largement utilisées, posent également problème de leur inefficacité lorsqu'il s'agit d'évaluer quelque chose de plus global.

De ce qui précède, il a été constaté le manque de capacités des apprenants ayant terminé leurs études, à utiliser leurs connaissances et habilités, à résoudre des problèmes ou accomplir des tâches de la vie courante. C'est pratiquement contre ces faiblesses citées ci-avant de la P.P.O que l'approche par compétences (APC) sera considérée comme une pédagogie plus globale et plus systématique pour venir en secours.

### **1.1.3. Les méthodes traditionnelles**

Il est impérieux de noter que, dans les méthodes traditionnelles, l'enseignant obtient le monopole du savoir qu'il a déjà constitué et transmet à l'apprenant qui se dispose de manière à écouter et recevoir le dit savoir pour sa mémorisation. L'enseignant détermine les objectifs, les étapes du cours, la programmation. Il y a les mêmes types des travaux pour tous les apprenants. L'apprenant est un réceptacle, passif et discipliné, un vide qu'on doit combler, un sujet passif qui ne borne qu'à enregistrer, même contre sa volonté, un flot d'informations que l'enseignant lui inculquerait. Il est invité à mémoriser le savoir déjà constitué lui transmis afin de le reproduire fidèlement comme un perroquet. Ces méthodes sont d'enseignement et non d'apprentissage. Les méthodes traditionnelles comme par exemple ; l'exposé, l'interrogation... trouvent leur application dans la pédagogie traditionnelle et/ou l'approche par objectifs (A.P.C).

### **1.1.4. Pédagogie active (P.A)**

La pédagogie active (P.A) se définit selon le dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre : 2005), Par une approche où : « l'activité motrice et intellectuelle de l'apprenant reste le principal catalyseur du développement et de la structuration de ses savoirs, ses habilités

et ses attitudes ». Autrement dit, il s'agit de l'ensemble des stratégies pédagogiques mettant de l'avant-plan le rôle central de l'apprenant sa propre formation ou démarche éducative.

Pour PIAGET (1896-1980), théoricien du constructivisme : « où on ne connaît un objet qu'en agissant sur lui et en le transformant ». Il trouve que la pédagogie active a pour but de rendre l'apprenant acteur de ses apprentissages afin qu'il construise ses savoirs à travers des situations de recherche.

La pédagogie active satisfait le besoin d'activité qui permet à l'enfant de s'affirmer le long de son devenir et traduit les marques distinctives de sa personnalité. Avec les Méthodes actives, l'instruction non seulement devient chaque fois pour l'apprenant une occasion de vivre, de se lancer vers l'expérience en réalisant une intégration de ses dons, mais pour cela même, elle l'amène à entrer en rapports multiples avec les autres.

L'enseignant doit agir en Amont, de façon à orienter l'apprenant dans ses recherches, à l'encourager à se questionner sur le processus, à l'obligation de négocier avec l'autre, la pertinence de ses trouvailles. L'enseignant doit faire plus qu'accompagner. Il doit ouvrir le chemin, mettre l'apprenant en action, le responsabiliser face à ses apprentissages, en quelque sorte c'est la fin de l'enseignement ou du spectacle.

La P.A est liée à ce qu'on nomme l'apprentissage expérientiel c'est-à-dire : « Apprendre en agissant » (John Dewey : 1859). L'école doit former des citoyens responsables et éclairés. La pédagogie active est donc celle fondée sur l'intérêt de celui qui apprend, son activité lui permettant une continuelle reconstruction de l'expérience au milieu d'une vie communautaire. Il s'agit d'impliquer l'apprenant dans des situations (fictives ou réelles) pour qu'il puisse utiliser ses compétences et les faire évoluer au cours de sa formation. D'où l'intérêt d'adopter des pédagogies plus orientées vers l'individu tenant compte de ses acquis et ses expériences, le but étant de l'aider à construire des compétences exploitables dans l'environnement du travail.

Il faut noter que la pédagogie active est basée sur les principes suivants :

- ✓ Rendre l'apprenant acteur de sa propre formation.
- ✓ Avoir recours à des méthodes interactives inspirées du vécu.
- ✓ Se mettre en retrait
- ✓ Favoriser des travaux et discussions en groupe et sous-groupes, les travaux de longue haleine.
- ✓ L'autoévaluation et l'appréciation positive des changements.



Cette pédagogie active a été traduite en méthode d'enseignement active qui, selon (LEBRUN : 2010), se distinguent par les caractéristiques suivantes :

- ✓ Elles sont ancrées dans un contexte actuel et qui fait sens.
- ✓ Elles offrent un large éventail de ressources ; ✓ Elles mobilisent des compétences
- ✓ Elles s'appuient sur les interactions entre les divers partenaires de la relation pédagogique.
- ✓ Elles conduisent à la production de quelque chose de personnel (nouvelles connaissances et compétences, projets, solutions d'un problème, rapports, objets techniques...)

La pédagogie active trouve son application dans l'approche actionnelle (par compétence).

Dans le cadre de notre étude, nous désignons la P.A comme une approche qui privilégie ou plaçant à l'avant-plan, l'intérêt, les besoins, l'effort et l'activité de l'apprenant, s'assurant dans l'acquisition non seulement de la connaissance, mais beaucoup plus de la compétence, l'autonomie, la sagesse, les attitudes et la créativité ou la conception. « Mieux vaut faire quelque chose que de bien le réciter ».

La pédagogie active prône l'applicabilité des méthodes actives pour permettre à l'apprenant d'acquérir des compétences informationnelles, la méta cognition, la curiosité de créer ou concevoir, de l'expérimentation et de l'innovation, l'intégration de différents outils technologiques, etc.

### **1.1.5. Education nouvelle**

L'éducation nouvelle, c'est avant tout un esprit qui reconnaît dans l'enfant, une personne en auto développement. Ce développement requiert des conditions favorables, la première entre elles étant un climat de liberté. Comme tous les autres êtres vivants, l'enfant progresse en échangeant avec le milieu dans lequel il vie ; dans cette perspective, c'est de construire pour l'enfant un milieu qui répond le plus parfaitement possible à ses besoins. Cherchant une métaphore propre à exprimer cette conception, Coussinet récuse celle classique, du jardinier pour celle de l'hygiéniste. Il est évident que le rôle de l'éducateur-hygiéniste est tout à fait différent de celui de l'enseignant et que son recrutement, sa formation doivent revêtir des formes différentes

Roger Coussinet part d'une idée selon laquelle : « l'éducation ne peut plus être une action exercée par l'enseignant sur les apprenants, action qui s'est révélée chimérique, elle est en réalité une activité par laquelle, l'enfant est placé dans des conditions favorables, travaillant à son propre développement, à l'aide d'un éducateur qui n'est plus qu'un conseiller pédagogique. Il s'en suit que les méthodes actives sont des instruments, non pas d'enseignement, mais plutôt d'apprentissage. Ces instruments doivent être mis exclusivement entre les mains des enseignés.

Pour John Dewey, on apprend en faisant : « le Learning by doing »; Freinet, lui fait écho en parlant de tâtonnement expérimental, Decroly estime qu'il faut partir des centres d'intérêts.

De ce qui précède, l'éducation nouvelle est un courant pédagogique qui soutient le principe d'une participation active des apprenants à leur propre formation.

Elle déclare que, l'apprentissage, avant d'être un facteur de progrès global de la personne, il faudrait partir de ses centres d'intérêt et s'efforcer de susciter l'esprit d'exploration et de coopération : C'est le principe des méthodes actives. Elle prône une éducation globale, accordant une importance égale aux différents domaines éducatifs : intellectuels et artistiques, mais également physiques, manuels et sociaux. L'apprentissage de la vie sociale est considéré comme essentiel.

Il est fondamental de signaler que l'éducation nouvelle ne se limite pas seulement à un enseignement par des méthodes actives venant de substituer à l'enseignement magistral, mais elle est venue mettre l'accent sur les compétences exploitables dans le milieu professionnel.

#### **1.1.6. Les Méthodes actives**

Il est important de souligner que, les méthodes actives sont nées entre XIXème et début du XX siècle, elles furent utilisées d'abord par les pionniers de l'éducation nouvelle ou école active, notamment : Bovet, Claparède Coussinet, Dewey, Ferrière, Freinet, Decroly, Montessori... ceux-ci, voulant rompre avec l'enseignement traditionnel et la relation de contrainte le caractérisant, ont basé leurs pédagogies sur l'activité et l'intérêt de l'apprenant. De ce qui précède, les Méthodes actives, impliquent une participation active des apprenants en classe.

Dans l'optique de notre travail, les méthodes actives sont une nouvelle approche pédagogique active, mettant au centre du processus de l'apprentissage des savoirs, l'intérêt, les besoins, l'effort et l'activité de l'apprenant dans la construction de ses connaissances.

Autrement dit, les méthodes actives prétendent amener l'apprenant à son propre développement et épanouissement en le faisant participer activement à la construction de ses connaissances, dans le but des compétences, l'esprit de créativité, conception, l'esprit critique, l'autonomie et la capacité de résoudre les problèmes de la vie courante. Dans cette perspective, l'enseignant quitte son rôle traditionnel de transmettre des connaissances stériles auxquelles les apprenants ne participent pas dans leur construction, de montrer et expliquer de manière linéaire et statique. L'enseignant dans l'approche actionnelle, enseigne et apprend au même moment. En adoptant les stratégies d'enseignement aux besoins de ses apprenants (KOkkos 2005 :120).

Il est fondamental de noter que, les méthodes actives sous-tendent la théorie constructiviste reposant sur l'idée selon laquelle, « un objet de savoir n'est admissible que lorsqu'il est construit par le sujet apprenant ». C'est en fait l'apprenant qui réarticule le savoir, selon les singularités de son génie propre et les lois communes de la psychologie génétique, avec d'autres objets que seule son activité de sujet met en mouvement. Les méthodes actives permettent à l'apprenant de se sentir concerné par l'activité de classe dont il est le premier bénéficiaire. Les méthodes actives sont l'application de la pédagogie active ou nouvelle.

### **1.1.7. Pédagogie par compétences (P.P.C)**

#### **1.1.7.1. Eclairages historiques**

La pédagogie par compétence (PPC) ou l'approche par conséquence (désormais APC), est une méthodologie éducative implantée actuellement dans plusieurs pays dans le monde entier. Cette approche s'inscrit dans la lignée des pédagogies actives, celles en effet qui mettent l'apprenant au cœur de l'action éducative, contrairement à celles dites traditionnelles mettant l'enseignant au centre de l'activité pédagogique.

Ce courant de l'approche par compétences, développée par DE KETELE, XAVIER Rogier et Jacques Tardif, est issu du taylorisme et de l'organisation du travail. Comme l'approche par objectif (APO), l'APC a commencé dans l'univers industriel. Elle a envahi d'abord le système éducatif américain dès la fin des années 1960, pour s'étendre plus tard en Australie et ensuite en Europe. En Afrique, l'approche par compétences est relativement récente. En 1994, A la conférence des ministres de l'éducation des pays francophones

(confemen) où fut discutée pour la première fois l'APC (Rogers : 2006 :2), peu de temps après, quelques pays francophones africains comme le Bénin, la Tunisie, la Guinée, le Mali et le Sénégal ont entrepris à s'intégrer graduellement. L'APC dans les programmes éducatifs, surtout au niveau de l'enseignement primaire.

A travers le programme FOGRN-BC un atelier (2-3 Mars 2009, KINSHASA) s'était tenu en 2009 à KINSHASA, sur la réforme des programmes et des cours d'enseignement forestier universitaire et technique de la RDC (Malela Mbala : 2009).

Avec cet échange historique, il est évident que l'APC apparait pour de nombreux pays comme une logique indéniable dans le monde de l'éducation.

#### ***1.1.7.2. Quelques principes de l'APC***

L'approche par compétences (APC) en tant que Méthodologie éducative, est régie par quelques principes dont ci-dessous les plus pertinents :

- ✓ Mettre l'accent sur ce que l'apprenant doit maîtriser à l'issue de chaque année scolaire, plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner.
- ✓ Donner du sens aux apprentissages.
- ✓ Certifier les acquis de l'apprenant en termes de résolution de situations concrètes.
- ✓ Intégrer les apprentissages d'une manière systématique dans le milieu ambiant.
- ✓ Déterminer et installer les compétences pour développer des capacités mentales utiles dans différentes situations.

#### **1.1.8. La Compétence**

Lexique de termes pédagogiques couramment utilisés dans le monde éducatif et de l'enseignement (Arts plastiques/ Académie de ville / Septembre 2006), définit la compétence comme un savoir-faire en situation, lié à des connaissances intériorisées et/ou à l'expérience. C'est la combinaison de capacités mises en œuvre par individu pour atteindre ses objectifs professionnels dans un contexte donné. C'est aussi un ensemble de savoirs et de savoir-faire nécessaires pour accomplir une activité généralement complexe.

Ex : Exploiter l'outil informatique. D'où la compétence est inséparable de l'action.

Pour Leboterf (1994) ; « Il n'y a de compétence que de compétence en acte ». La

compétence ne peut pas fonctionner à vide, en dehors de tout acte qui ne se limite pas à l'exprimer. Mais qui la fait exister.

Dans la perspective de notre étude, nous retenons le sens que CORA Brahim : 2011, donne à la compétence. C'est à dire : « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intention d'une famille de situation ».

Elle est résultante de trois facteurs :

- Le savoir-agir, qui suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, réseaux).
- Le vouloir-agir : qui se réfère à la motivation et l'engagement personnel du sujet. (Effort conjugué par l'apprenant).
- Le pouvoir-agir qui renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail, de conditions sociales capables de rendre possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risque de l'individu (Leboterf : 2006).

En somme, On ne peut parler de la compétence lorsqu'il y a la conjugaison de trois variables : Le savoir-agir, le vouloir-agir et le pouvoir-agir. Dans cette optique, l'enseignant doit imprimer tout au long de ses actes pédagogiques, Les trois variables citées ci-avant chez l'apprenant. Il faut noter également qu'il existe des compétences virtuelles ou requises. (Décrites dans un curriculum à travers le référentiel des compétences) et des compétences réelles ou effectives, c'est-à-dire celles que l'apprenant développe en réalité. Elles sont le résultat d'un engagement personnel dans le but de traiter une situation avec succès et de façon efficace. Les premières compétences (virtuelles ou requises) orientent l'enseignant à guider l'apprenant dans l'installation et de développement des dernières (réelles ou effectives).

Nous pensons avec Rogers (2006 :2) que, l'approche par compétences(APC) consiste à rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels, orientés vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours. Ainsi donc nous disons que l'APC reste un impératif pour tout pays qui se veut faire de l'école un véritable moteur de son développement économique, et qui veut faire de son école, celle qui facilite l'employabilité et l'auto employabilité des ses outputs.

### **1.1.9. Pédagogie par projet**

Notons que, historiquement la pédagogie de projet remonte au philosophe et

pédagogue John Dewey, mais l'idée (Project-Based learning) a vraiment été précisée par William Heard KILPATRICK, en 1918 ; dans un article intitulé *The Project method*. Trois grands auteurs de référence de la pédagogie de projet sont : John Dewey, Ovide Decroly et Célestin Freinet.

La pédagogie de projet est une pratique des pédagogies actives qui permet de générer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète. Le projet peut être individuel ou collectif. En d'autres termes, c'est une approche pédagogique au sein de laquelle, l'enseignant est un médiateur entre l'apprenant et les connaissances ; l'apprenant durant cette démarche construit activement ses connaissances en interaction avec les autres apprenants et l'environnement (socio constructivisme).

En somme, la pédagogie des projets est une forme de pédagogie dans laquelle l'enfant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses connaissances, elle vise à mobiliser les compétences transversales des apprenants, en familiarisant ces derniers à la complexité du monde actuel, tout en les aidant à construire un projet personnel et professionnel.

#### ***1.1.9.1. Les principes de la pédagogie des projets***

La pédagogie des projets se résume en quelques principes ci-devant :

- Participation active et responsable de l'apprenant,
- Signifiante pour l'apprenant, - Démarche ouverte,
- Collaboration et coopération de l'apprenant,
- Réalisation concrète,
- Développement intégral,
- Esprit d'autonomie et de créativité, ...

De ce qui précède, la pédagogie des projets est centrée sur une action organisée vers un but précis : « Learning by doing » signifiant apprendre par l'action (John Dewey, 1929).

#### **1.1.10. Apprenant**

Le dictionnaire français Larousse (2020) définit l'apprenant, comme toute personne qui suit un enseignement quelconque. Autrement dit enseigner signifie selon le dictionnaire Larousse: « faire savoir quelque chose à quelqu'un, le lui faire connaître. Le lui inculquer par une sorte de leçon, montrer ». Lubamba Kimbambe Langayi (2018), l'apprenant est l'agent principal de son instruction et de sa formation intellectuelle.

Pour MWENZE WA KYUNGU (2018), l'apprenant est toute personne disposée

pour apprendre quelque chose, exemple : un métier.

Dans le cadre de ce travail l'apprenant désigne toute personne qui participe activement à la construction de ses connaissances dans le but de transformer les connaissances acquises en compétences, attitudes en devenant autonome, et capable de juger, créer et résoudre les problèmes de la vie courante

#### **1.1.11. Enseignant**

Le dictionnaire français Larousse (2020) : définit l'enseignant comme toute personne dont le métier est d'enseigner.

Radja bin Saidi (2018) ; Est appelé enseignant que celui qui est humaniste, communiquant en se posant des questions suivantes : qui ? Comment ? Et pourquoi. Autrement dit, enseignant c'est toute personne qui communique en se posant trois questions principales : quand enseigner ? Comment enseigner et pourquoi enseigner. En répondant à ces questions, il est important d'avoir une image (une idée) sur qui est organisée la matière à enseigner, méthodes et techniques, manuels à utiliser pour atteindre les objectifs poursuivis, et en visant le centre d'intérêt et la réaction des apprenants.

Dans le cadre de notre étude, Nous appelons enseignant, la personne qui a le rôle de faciliter, accompagner, orienter l'apprenant dans ses apprentissages.

#### **1.1.12. Apprentissage**

Lexique de termes pédagogiques couramment utilisées dans le monde éducatif et de l'enseignement (Académie de Lille : 2006), définit le concept apprentissage comme : l'ensemble des activités qui permettent à une personne d'acquérir ou d'approfondir des connaissances théoriques et pratiques, ou de développer les aptitudes.

Avec Buysse (1997 p : 16), l'apprentissage est l'acquisition du savoir par soi-même, il commence à la naissance jusqu'à la mort.

Pour Nkongolo Mukendi (2017), l'apprentissage est le processus d'acquisition par l'être humain, des connaissances ou des comportements nouveaux, sous l'effet des interactions avec l'environnement.

Dans l'optique de notre travail, nous appréhendons l'apprentissage comme le processus par lequel, l'apprenant participe activement à la construction de ses connaissances, personnellement ou collectivement en fournissant son effort propre. Autrement dit l'acquisition consciente, volontaire, active et participative de connaissances, et compétences.

### 1.1.13. Enseignement

Le terme « enseignement » est un concept de base dans la didactique en général, ainsi que dans notre travail scientifique. L'enseignement est la relation qu'entretient l'enseignant avec le savoir pour le transmettre aux apprenants ; c'est l'art d'enseigner, il s'agit d'un terme dérivé du verbe enseigner dont il est le nom d'action.

Le dictionnaire Larousse définit le verbe enseigner comme : « faire savoir quelque chose à quelqu'un, le lui faire connaître, le lui inculquer par une sorte de leçon ». Ce sens dictionnaire du mot enseignement, désigne l'action de faire connaître quelque chose que ce soit à quelqu'un.

Ce concept est considéré de plusieurs manières du monde et les champions de l'éducation nouvelle, on critique le rôle de l'enseignant de transmetteur ou dispensateur des connaissances, ils proposent d'autres rôles conformément à la révolution de la société. Dans un système de recherches sur l'enseignement direct, Barack Rosenshine fait ressortir 6 fonctions de l'enseignement que l'on peut placer en séquence :

1. Rappeler de connaissances antérieures significantes par rapport aux apprentissages nouveaux.
2. Présenter les éléments de connaissances nouveaux pour les apprenants ;
3. Organiser des exercices supervisés ;
4. Corriger les erreurs d'apprentissage
5. Effectuer des exercices autonomes
6. Synthétiser périodiquement les éléments déjà appris.

MWENZE WA KYUNGU (2018), définit l'enseignement comme, un processus d'aide totale et unifié qui considère l'apprenant étant capable d'apprendre par lui-même la théorie, dans un style de la vie, appropriée qu'on organise, de sorte que la personne devienne graduellement agent principal de sa propre formation et réussir à apprendre pour sa vie digne et crédible.

Pour Radja Bin Saidi (2018), enseigner ; c'est communiquer les connaissances entre l'adulte et l'enfant pour rendre ce dernier utile dans la société.

Dans le cadre de notre recherche, nous saisissons le concept « enseignement » comme l'action pédagogique par laquelle l'enseignant communique, partage, dialogue avec l'apprenant autour d'une matière bien déterminée pendant une séquence de leçon, dont le but est l'acquisition des nouvelles connaissances, compétences, attitudes de l'apprenant.



Tableau I. Tableau synthétique des différentes approches pédagogiques contenues dans notre travail

| TYPES D'APPROCHES        | AUTEURS                                                                                                                                    | PRINCIPE DE BASE                                                                            | OBSERVATIONS                                                                                                                                  |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pédagogie traditionnelle | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Martin Luther</li> <li>- Rabelais</li> <li>- Alain Ausubel</li> <li>- Ignace de Loyola</li> </ul> | Bourrage de crâne de l'apprenant<br>Soumission à la parole, ingurgitation des connaissances | Cette approche est trop orientée vers l'accumulation des connaissances est théoriques, elle magistro-centrée                                  |
| Pédagogie par objectifs  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tyler, R.W</li> <li>- Jean Berbaum</li> </ul>                                                     | Formulation des objectifs pédagogiques et le mode d'évaluation y relatif                    | Cette approche est centrée sur le contenu, d'où elle soutient la théorie behavioriste en mettant l'accent sur la relation stimulus et réponse |

|                          |                                                                                                                                                                        |                                                                                                                           |                                                                                                                                      |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pédagogie active         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- John Dewey, O. Decroly, J. Piaget, M. Montessori, P. Bovet, Ferrière, Coussinet, JJ Rousseau</li> <li>- PESTALOZZI</li> </ul> | Activité et participation de l'apprenant, apprendre par l'action, construction des connaissances par l'apprenant lui-même | Elle s'inscrit dans l'approche par compétence, en voulant rompre avec la pédagogie traditionnelle, la dite approche est pédocentrée  |
| Pédagogie par compétence | DEKETELE, XAVIER Roger, Jacques Tardif                                                                                                                                 | La transformation des connaissances acquises en compétences exploitables dans le milieu du travail                        | C'est la meilleure approche pédagogique de l'éducation moderne car elle met l'accent sur l'autonomie, la créativité, les compétences |
|                          |                                                                                                                                                                        |                                                                                                                           | exploitables chez l'apprenant                                                                                                        |
| Pédagogie par projet     | John Dewey, KILPATRICK, Celestin Freinet, Ovide Decroly                                                                                                                | Situation authentique d'expérience, situation problème, réalisation d'une production concrète                             | Cette approche favorise chez l'apprenant l'esprit de responsabilité, l'esprit critique et la motivation                              |

## I.2. Théories de base

Il est question à présent, de présenter les théories qui sous-tendent notre étude, nous y présentons quelques-unes :

### I.2.1. La théorie constructiviste

Pour les constructivistes, l'apprentissage est défini comme un processus actif de construction des connaissances et non pas comme un processus d'accumulation et d'acquisition de connaissances. Autrement dit l'apprenant est un être « proactif » qui est appelé à construire

lui-même ses propres connaissances. En interagissant avec son environnement. Il construit ses connaissances au cours de ses propres expériences et, de ce fait, la connaissance est considérée comme le résultat des activités d'un être actif. L'apprenant n'est plus ce vaisseau vide des behavioristes qu'il faut remplir, une table vide, caractérisée par les efforts que l'apprenant doit fournir pour accumuler les connaissances ainsi que les efforts de l'enseignement pour les transmettre.

La connaissance ne consiste pas en un reflet de la réalité telle qu'elle se présente, mais en construction de celle-ci, cela dit les constructivistes ne rejettent pas l'existence du monde réel pour tant, ils reconnaissent que la réalité impose certaines choses sur les concepts, mais soutiennent que notre connaissance du monde se fonde sur des représentations humaines de notre expérience du monde.

Par ailleurs, cette façon de concevoir la connaissance n'a véritablement rien de nouveau, et se situe dans la lignée de la tradition socratique qui propose que, la connaissance n'est pas indépendante de celui qui connaît, mais devient connaissance que pour celui qui construit pour soi en apprenant.

Deux auteurs ont grandement influencé l'approche constructiviste. Il s'agit du psychologue suisse Jean Piaget et du psychologue américain Jérôme Bruner, dont les travaux ont porté un éclairage nouveau sur notre façon de concevoir l'apprentissage et la connaissance. Cette théorie, est celle qui explique le mieux (malgré quelques imperfections), le mécanisme de l'apprentissage. Selon cette théorie, l'apprenant reçoit et sélectionne les informations, les organise, les mémorise, les récupère et les communique (approche dite « du traitement de l'information »). L'on doit donc concevoir des environnements d'apprentissage qui vont faciliter les opérations de l'information et transformation des connaissances en compétences.

L'apprentissage est donc géré par des mécanismes internes (MCT, mémoire de travail, les schémas mentaux...). Quant à Piaget, l'idée principale de sa conception de l'apprentissage est que le sujet apprenant construise personnellement ou collectivement ses connaissances, au fil de ses différentes interventions avec son environnement en fournissant son propre effort, ce qui implique que « le savoir n'est pas inséré ou transmis par l'environnement, il résulte plutôt d'une adaptation continue du sujet à la réalité à connaître ». L'adaptation intellectuelle étant, selon Piaget (1968), un état d'équilibre entre « **L'assimilation Et L'accommodation** » face à un problème nouveau, un sujet tentera de le résoudre en utilisant les outils intellectuels qu'il possède : c'est l'assimilation, s'il n'arrive pas à le résoudre par cette stratégie, il modifiera alors son activité intellectuelle : c'est l'accommodation.

En résumé, cela veut dire que lorsqu'il y a un déséquilibre dû à la rencontre d'un problème, le sujet va tenter de réduire ce déséquilibre. Il construira des structures mieux adaptées et ainsi créera les conditions de son propre progrès cognitif. L'apprentissage est donc le résultat d'un processus dynamique de recherche d'équilibre entre le sujet et son environnement.

Dans sa théorie de l'équilibration, Piaget définit l'unité de base de l'apprentissage : les schèmes ne sont début de l'existence que de simples réflexes, de simples programmes d'actions, par exemple, le schème de succion ou le schème de préhension. Nous incorporons un peu à la fois de plus en plus d'objets à ces schèmes (prendre le biberon dans sa main, prendre un bout de drap, prendre son jouet...).

Ce que l'on retient du constructivisme piagétien dans sa forme vulgarisée c'est : a.

L'apprenant construit ses connaissances par son action propre.

- b. Le développement intellectuel est un processus interne et autonome, peu sensible aux effets externes, en particulier ceux de l'enseignant.
- c. Ce développement est universel et se réalise par des étapes successives.
- d. Lorsqu'un individu parvient à un niveau de fonctionnement logique, il peut raisonner logiquement quel que soit le contenu de savoir.
- e. L'apprenant ne peut assimiler des connaissances nouvelles que s'il dispose des structures mentales qui le permettent.

Quand on est pédagogue on doit : laisser le temps au temps, respecter le temps de la construction individuelle de la connaissance, essayer de répéter le schéma présent chez l'apprenant et construire des situations d'apprentissage.

La théorie constructiviste de Bruner repose sur l'idée selon laquelle, l'individu construit individuellement du sens en apprenant plus tard il a aussi inclus l'aspect social à sa théorie, pour lui, apprendre, c'est « construire du sens ». Sa théorie se base sur trois principes :

- 1. La connaissance est activement construite par l'apprenant et non passivement reçu de l'environnement ou de l'enseignant.
- 2. L'apprentissage est processus d'adaptation qui s'appuie sur l'expérience qu'on a du monde et qui en constance modification.

Ainsi donc, la construction des connaissances est un processus dynamique, où

l'apprennent se sert de ses connaissances antérieures comme échafaudage sur lequel pourront prendre assises des nouvelles connaissances et se développeront des nouvelles représentations du monde (schémas mentaux), de plus, compte des nouvelles expériences et du contact avec l'environnement, la structure de ce schéma manteau se complexifie et se trouve en constance modification. En d'autres termes, ce qu'un individu va apprendre dépend de ce qu'il sait déjà ; et de plus un individu connaît, plus il peut apprendre.

Bruner défend l'apprentissage par découverte. Selon lui, les apprenants comprennent et retiennent les concepts qu'ils ont découverts en explorant. Par ailleurs, le constructivisme Bruner est également considéré comme un précurseur du cognitivisme.

### **1.2.2. La théorie socioconstructiviste**

#### **1.2.2.1. *Socio constructivisme***

Le socioconstructivisme connu aussi sous le nom du modèle relationnel, est un prolongement du constructivisme qui est né à partir des travaux du psychologue VYGOTSKY (1896-1934) qui est à l'origine de la théorie socio-historique. Cette action met l'accent sur le rôle socio-historique et les interactions sociales dans la construction des connaissances. Ce courant a été repris et développé par l'américain Bruner (élève de VYGOTSKY et Piaget) et appliqué par R. Feuerstein dans son programme d'enrichissement instrumental (P.E.I). Les socioconstructivistes appelés aussi néo piagétien, soutiennent que les apprentissages sont plus rapides et durables si l'enfant a l'occasion d'interagir avec ses pairs. D'où privilégier l'apprentissage coopératif : mise en place des dispositifs pédagogiques qui favorisent ainsi l'apprentissage contextualisé au sein d'environnements dynamiques, tels que les environnements d'apprentissages informatisés, dans lesquels les outils de collaboration occupent une place très importante. Ces outils favorisent la création des communautés d'apprentissage. Il s'agit d'un courant relativement récent défendu d'abord par L. Vygotsky puis par W. Doise, G. Mugny et A.N Perret Clermont, ces auteurs mettent en évidence un mécanisme particulier favorisant l'apprentissage : le conflit sociocognitif se produit entre deux ou plusieurs apprenants et un formateur, chaque fois que ceux-ci, face à une tâche donnée, confrontent leurs différents points de vue. Chaque fois que la confrontation est acceptée et assumée, il en résulte un progrès pour les différents partenaires de la tâche à accomplir. Selon les auteurs précités, tout être humain a besoin, pour apprendre et se développer, d'un guide (lui aussi humain) qui lui explique le monde et les choses. Cela se passe tout d'abord dans la petite enfance par l'intermédiaire des parents qui organisent l'environnement de l'enfant de façon à

ce qu'il n'y ait au tour de lui que des choses à sa portée et à son niveau de développement du moment. Ils s'arrangent pour que les situations dans lesquelles se trouve l'enfant présentent pour lui, une petite difficulté à résoudre ; cela lui permet de grandir sans jamais se décourager face à l'obstacle. Ainsi les parents jouent le rôle de médiateur entre l'enfant et son milieu en lui proposant une gradation d'obstacles franchissables. Pour Vygotsky et ses successeurs, ce rôle de médiateur n'est pas seulement celui des parents également de tout éducateur ou formateur qui, par une bonne connaissance du niveau de développement de ses apprenants, s'arrange pour travailler avec chacun dans sa zone de développement proximal (l'écart entre ce que l'individu est capable de réaliser intellectuellement à un moment de son parcours et ce qu'il serait en mesure de réaliser avec la médiation d'autrui en sigle Z.D.P)

Doise, Mugny et Perret Clermont ont prolongé les travaux de Vygotsky et ont affirmé qu'une opposition entre deux apprenants, lors des situations d'interaction sociale permet d'engendrer un conflit sociocognitif dans la résolution qui s'implique pour l'apprenant, une décentration et une reconsidération de son propre point de vue grâce à des phénomènes d'argumentation et de communication entre apprenants permettra de générer un progrès cognitif. Les travaux de Lev VYGOTSKY sur l'apprentissage social, ont initialement été publiés dans les années 1920, la contribution de ce psychologue russe à la psychologie occidentale moderne n'a été reconnue qu'à la suite de la traduction en Anglais de ses travaux vers la fin des années 1970.

#### **1.2.2.2. Applications Pédagogiques**

Le socioconstructivisme soutient l'indissociabilité de trois éléments didactiques à la base de tout progrès du processus Enseignement –Apprentissage :

- 1°) La dimension constructiviste faisant référence au sujet Apprenant
- 2°) La dimension socioconstructiviste se référant aux partenaires en présence : les autres Apprenants et l'enseignant.
- 3°) La dimension interactive qui fait référence au milieu : les situations et l'objet d'apprentissage organisé à l'intérieur de ces situations. L'objet de l'apprentissage proposé est le contenu d'enseignement. En d'autres termes, ce qui est important est d'agir ensemble, en confrontation mais sans agressivité sinon il y'a échec.

La théorie de VYGOTSKY exige de l'enseignant et des apprenants, de sortir de

leurs rôles traditionnels. Afin de s'inscrire dans l'optique de collaboration. Par exemple, au lieu qu'un enseignant dicte les connaissances aux apprenants, celui-ci doit collaborer, partager et discuter avec ses apprenants de manière qu'ils puissent créer leurs propres connaissances activement. L'enseignement doit placer l'apprenant au centre de sa réflexion et de son action en favorisant les situations d'interaction. Lorsque la réussite dans la tâche est au rendez-vous, l'on peut estimer que l'apprenant s'est construit une habileté ou son propre savoir ; cette construction est avant tout le résultat de son effort personnel et investissement dans les situations, mais aussi grâce aux relations de l'apprenant avec son environnement social qui lui permet d'« **Auto socio-Construire** » les connaissances. Par contre, si l'activité de l'apprenant est essentielle, il n'en demeure pas moins que l'enseignant veille en permanence aux productions de l'apprenant et ses processus d'apprentissage. Au besoin, il ajoute le tir en invitant l'apprenant à une discussion qui le guide vers une construction plus appropriée des connaissances, puisque l'enseignant demeure la référence privilégiée des connaissances, qu'il justifie par une solide maîtrise des savoirs ; L'apprentissage devient une expérience réciproque pour les apprenants et pour l'enseignant.

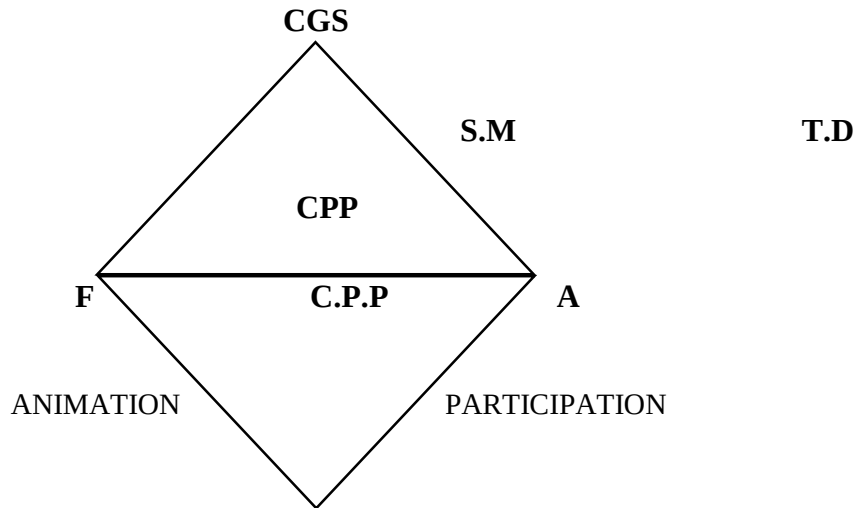
Par ailleurs, l'aménagement physique de la salle de classe, basé sur la théorie de VYGOTSKY, est appelé à changer. On peut y voir les bureaux ou les tables former des ilots et les apprenants regroupés en petites équipes pour permettre l'apprentissage par les pairs et la collaboration. Comme l'environnement, il est également nécessaire de changer la conception du matériel didactique qui devrait être structurée pour l'encouragement de l'interaction et la collaboration entre les apprenants. Ainsi la salle de classe devient une communication d'apprentissage, à condition que les apprenants partagent le même but et s'engagent dans la réalisation d'un projet commun. Au Québec le socioconstructivisme a servi de référence aux instigateurs de la récente réforme scolaire qui favorise parmi d'autres approches, la pédagogie par projet à cause de son rapport à l'aspect s « social » du socioconstructivisme. En effet, le projet se fonde sur une logique de l'interaction et de la négociation entre une équipe d'apprenants. En ce sens, les personnes concernées deviennent les acteurs et les premiers artisans de leur apprentissage.

Le rôle actif de l'apprenant dans la pédagogie du projet constitue une autre raison pour laquelle, la réforme scolaire a été favorable à la pédagogie par projet.

Dans le cadre de cette étude, l'approche socioconstructivisme vient d'appuyer l'APC,

en voulant que l'apprenant participe activement à l'acquisition des compétences personnellement ou collectivement. Au lieu d'accumuler des connaissances stériles, non exploitables dans le milieu du travail.

### 1.2.3. Quadrilatère pédagogique



**PC LEGENDE : produit de notre recherche scientifique.(Quadrilatère pédagogique)**

P.C= pédagogie du contrat

C.G.S= compétences générales et spécifiques à acquérir ou à développer

T. D=transposition didactique

F= facilitateur, (formateur), orienteur, guide de l'apprenant dans sa propre formation.

A= Apprenant, acteur principal de sa formation. C.P.P=communication psychopédagogique.

S.M= stratégies métacognitives.

Il est nécessaire de signaler que, notre Quadrilatère est pédagogique, parce qu'il implique (désigne) l'ensemble des relations établies entre l'apprenant et les compétences générales et spécifiques à acquérir ou à développer, entre l'apprenant et le facilitateur ; Entre le facilitateur et les compétences à faire acquérir ou développer chez l'apprenant. Notre Quadrilatère se base sur 4 points suivants :

- Les compétences et connaissances à acquérir, au sommet du quadrilatère.
- Le facilitateur (formateur) à gauche
- L'apprenant (l'acteur de sa formation) à droite.



- La pédagogie du contrat (ensemble des interactions, normes, programmes régissant les relations entre le facilitateur et le groupe-classe), en bas du quadrilatère.

Il met en relation 5 processus qui sont :

- ❖ Transposition didactique (T.D) : Désignant le travail d'adaptation et /ou de transformation du savoir savant en compétences, en fonction du lieu, de l'apprenant (public) et des finalités ou objectifs poursuivis, ce processus est situé entre le facilitateur (formateur) et les compétences à acquérir. Ici, le facilitateur est appelé à utiliser les méthodes actives pendant ses interventions pédagogiques pour permettre à l'apprenant d'acquérir les compétences exploitables dans sa vie active. Dans cette perspective, l'apprenant ne va pas accumuler des connaissances stériles comme ce fut dans la pédagogie traditionnelle.
- ❖ L'animation : le formateur pendant ses actes pédagogiques doit manifester une vivacité dans sa façon de communiquer avec ses apprenants, pour attirer l'attention de ces derniers, surtout éviter que ses apprenants ne se fatiguent vite, ce processus est situé entre le facilitateur et la pédagogie de contrat
- ❖ La participation : l'apprenant est appelé à participer activement à la construction de ses connaissances et compétences, en conjuguant son effort propre et en s'appropriant ce qu'il apprend, elle se situe entre la pédagogie de contrat et l'apprenant,
- ❖ La communication psychopédagogique (C.P.P) : implique l'ensemble des stratégies mises en œuvre par le facilitateur (formateur) pour permettre les échanges, dialogue, partage, discussions avec ses apprenants. ce processus est au milieu de notre quadrilatère. D'où le feedback dans la transmission de la matière.
- ❖ Les stratégies métacognitives (SM) et/ou stratégies d'apprentissage : désignent l'ensemble d'activités de nature cognitive et socio-affective, consistant d'un côté dans une réflexion sur le processus d'apprentissage, d'organiser des activités d'apprentissage et de permettre l'autoévaluation et l'autocorrection chez l'apprenant ; et d'un autre côté, dans des interactions entre l'apprenant et la compétence à développer, en vue de favoriser l'appropriation. L'apprenant est appelé à fournir son effort personnel pour

arriver à acquérir les compétences, les attitudes, l'esprit critique, créativité, autonomie, responsabilité...; ce processus se situe entre l'apprenant et les connaissances, compétences à acquérir.

Notons par ailleurs que, notre Quadrilatère pédagogique s'inscrit dans l'approche par compétences (A.P.C), mettant l'accent en particulier sur l'acquisition des compétences exploitables, la responsabilité, l'esprit d'autonomie et critique de l'apprenant.

### **1.3. Etudes antérieures**

Il est question ici de recenser quelques travaux scientifiques qui ont été réalisés par nos devanciers dans le domaine de notre recherche en présentant les résultats auxquels ils ont abouti, afin de démontrer l'authenticité ou l'origine de notre Etude.

La liste de chercheurs ayant réalisé leurs travaux dans le domaine de notre recherche, n'étant pas exhaustive, nous nous contentons de présenter les résultats de chercheurs ci-devant :

- FLORIANE SALLE (2019) ; a mené son étude sur les méthodes actives comme facteur de Réussite chez les apprenants du lycée polyvalent dénommé X, au nord de l'Essonne, dans une ville de la banlieue parisienne.

Elle est partie du constat selon lequel, le lycée étant un établissement accueillant un public très hétérogène, on remarquerait donc des pratiques pédagogiques (Méthodes pédagogiques) très diverses chez les enseignants. Dans ses premières observations, elle a fait ressortir une certaine prédominance du cours magistral ou la méthode explosive dans les filières générales.

C'est-à-dire que les élèves étaient dans la plupart des cours en situation physique et intellectuelle passive. Ce qui ne permettait pas la participation active des apprenants à la construction de leurs connaissances. Autrement dit les apprenants ne se sentaient pas vraiment impliqués ou engagés dans leur propre formation, par manque de l'utilisation des méthodes actives pendant les interventions pédagogiques des enseignants.

Elle est partie de l'hypothèse selon laquelle, les méthodes actives seraient un facteur de réussite chez les apprenants.

Au terme de ses investigations, elle a trouvé que les enseignants avaient pour autant une perception variable autour des pédagogies actives, la plupart d'entre eux utilisaient les méthodes actives comme une pédagogie qui favorise la réussite scolaire des apprenants, tandis

qu'une autre part importante d'enseignants pensaient que la réussite scolaire repose sur les élèves eux même et notamment sur le savoir-être de l'école.

- OUDIA YACINE (2013), Dans son mémoire de Master, dans l'option de didactique il a travaillé sur la centralisation de l'éducation sur l'apprenant, dans l'enseignement-Apprentissage du Français en 5<sup>ème</sup> année, son objectif principal était d'analyser l'attitude des enseignants de FLE, vis-à-vis du concept de « La centration sur l'apprenant » dans une classe. Sa préoccupation était de savoir s'il y'avait vraiment une utilisation des méthodes centrées sur les apprenants (les méthodes actives d'apprentissage) et le contact, la gestion des cours selon l'intérêt de l'apprenant et l'adaptation des programmes vis-à-vis de leur environnement. A l'issue de ses investigations, il a pu constater que les reformes que subit l'enseignement-Apprentissage en Algérie, représentent un facteur de charge pour les apprenants, suite à l'inadaptation aux programmes élaborés et le manque de rigueur face à l'application (emploi) des méthodes d'apprentissage.
  
- SOUALAH MOUHAMMED Inès et Houmel ZAHIA (2018), dans leur mémoire de master dans l'option de didactique des langues étrangères FLE/FOS, ils ont parlé de la centration sur l'apprenant dans la pratique enseignante en classes de FLE ; cas des classes du niveau primaire à EL-oued. Leur préoccupation était de vérifier si le changement du concept de l'élève à l'apprenant, était un vrai changement en classe, ou il n'était que dans les théories et dans les écrits. Leur évaluation du principe de la centration sur l'apprenant dans leurs classes de FLE, dont quelques classes au primaire du secteur d'ELOuéd, avait abouti à la conclusion selon laquelle, ce principe n'était pratiqué que partiellement pour ne pas dire qu'il est encore sur les papiers. Même au niveau terminologique le terme élève était dominant. En effet, l'évaluation à travers l'observation et le questionnaire des critères indicatifs de la centration sur l'apprenant, tels que, les motivations, l'interaction, les rapports pédagogiques et bien d'autres leur a permis de découvrir que la pratique enseignante n'a pas encore pu réussir à automatiser l'apprenant. Certes, on parle d'apprenant, alors que, les résultats de l'enquête qu'ils avaient faite témoignent d'un élève dont les motivations, l'interaction en classe, les stratégies

d'apprentissage indiquent qu'il n'est pas encore associé autant que partenaire indépendant dans le contrat didactique. Les limites de leur enquête n'étaient qu'une tentative de montrer que le changement du concept théorique : comme celui du cas de l'élève à l'apprenant devait se traduire dans le terrain didactique pour atteindre un degré optimal d'apprentissage.

Du point de vue ressemblance, nous avons nous tous un œil regardant sur les méthodes actives, l'activité et participation de l'apprenant à la construction de ses connaissances pendant les actes pédagogiques.

Du point de vue divergence (dissemblance), nos devanciers ont mené leurs études sur la centration de l'éducation sur l'apprenant, et les méthodes actives comme facteur de réussite des apprenants dans les cours de FLE, nous par contre, nous parlons des facteurs qui ne favorisent pas l'applicabilité en grande partie des méthodes actives au secondaire, le cas du CS Immaculée Conception de la charité à Lubumbashi, avec comme objectif de déceler les facteurs délimitant l'utilisation des méthodes actives à grande échelle, afin de proposer des solutions idoines. C'est à ce niveau que se situe l'authenticité ou l'originalité de notre étude.

## **DEUXIEME CHAPITRE : CADRE METHODOLOGIQUE**

Il sera question dans ce chapitre de présenter notre champ d'investigation, qui est Le complexe scolaire immaculée conception de la charité, de préciser notre population d'étude de l'échantillon, décrire la méthode et technique de recherche, les variables, ainsi que les difficultés rencontrées.

### **2.1. Présentation du champ d'investigation**

Le complexe scolaire immaculée conception de la charité, est une école privée agréée à obédience catholique, sise sur l'avenue Hewa Bora, commune KAMPEMBA à Lubumbashi.

#### **2.1.1. Historique**

Le complexe scolaire immaculée conception de la charité a été créé par l'arrêté ministériel N° 1: MINES/CABMIN/N°0300/2017 du 17 Avril 2017 dans le souci de promouvoir la jeunesse congolaise. Cette initiative a été mise sur pied par monsieur Bernard Sangwa sous la coordination du révérend père Augustin Makumu sans poursuivre aucun but lucratif.

Cette infrastructure du type moderne, a ouvert ses portes le 05 septembre 2016 pour accueillir les élèves venus de toutes parts, accompagnés de leurs parents impatients de prendre place dans les salles de classes bien équipées.

Le complexe scolaire organise trois sections : Maternelle, le primaire et le secondaire. La section maternelle regorge six classes qui sont sous la coordination de la révérende sœur Yvonne Banza, celle de primaire, dirigée par monsieur Teddy Kabongo, compte quatorze classes pour 14 enseignants. La section secondaire qui était en progression a actuellement un cycle complet de trente-six classes avec plusieurs options, entre autres :

- La commerciale et gestion
- La coupe et couture
- L'électricité générale
- La mécanique générale
- La latine philosophie
- La scientifique : - La biologie chimie  
- La Mathématique physique

Monsieur Bytsman David Kyembe MULUNDU est le chef d'établissement du C.S. immaculée conception de la charité. Il est assisté d'un staff technique bien expérimenté dont Emilien KONDO, Directeur des études, Clément TSIMPAMBA conseiller pédagogique, Jérôme Mbayo Kitungwa, directeur des disciplines, secondé du père Désiré N'DOUMY.

### 2.1.2. Structure

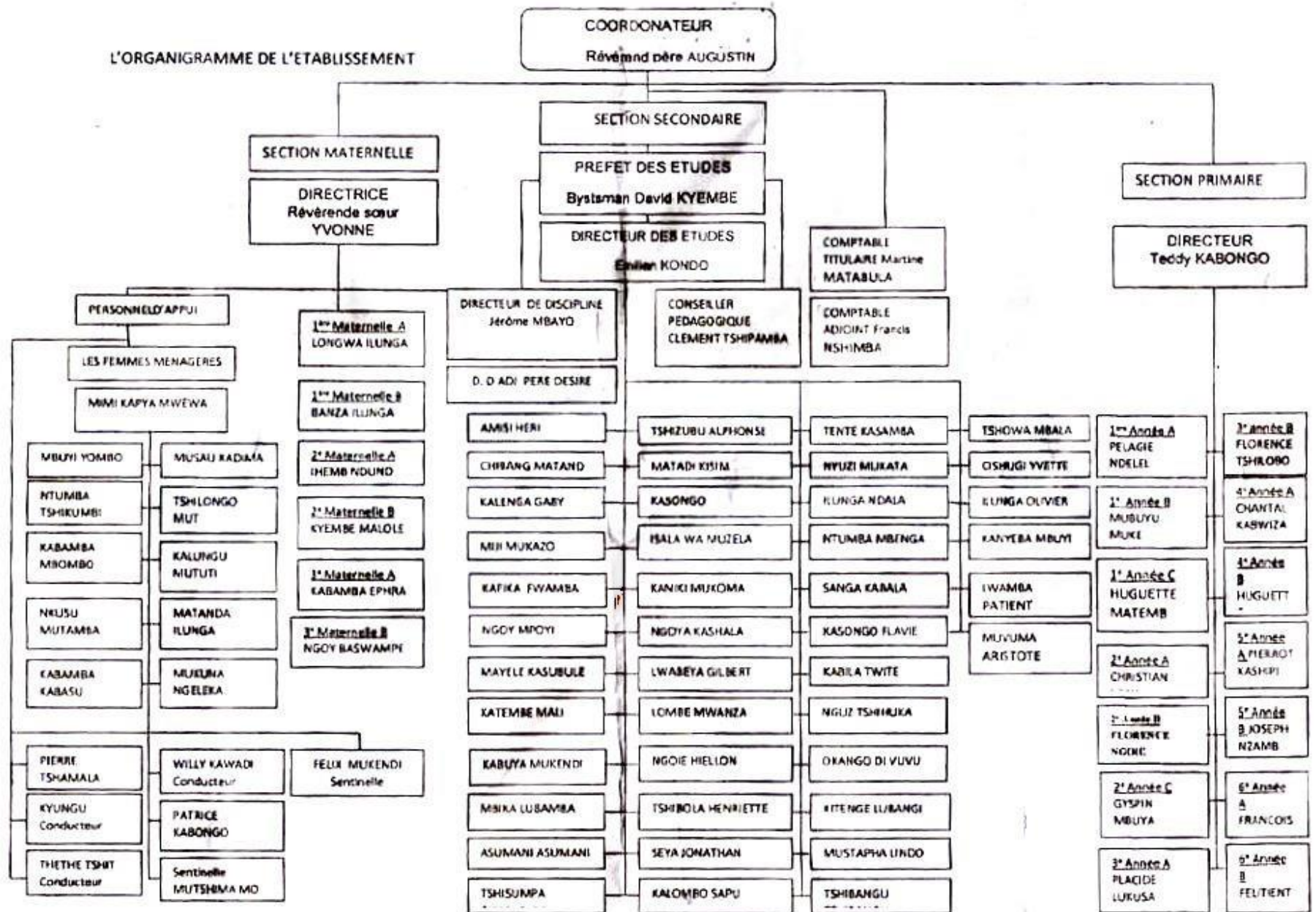
Tableau II. La structure de l'école

| <b>OPTIONS/CLASSES</b> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>6</b> | <b>TOT</b> |
|------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|------------|
| <b>Maternelle</b>      | 2        | 2        | 2        | -        | -        | -        | <b>6</b>   |
| <b>Primaire</b>        | 3        | 3        | 2        | 2        | 2        | 2        | <b>14</b>  |
| <b>Sec.Gen</b>         | 3        | 3        | -        | -        | -        | -        | <b>6</b>   |

|                         |          |          |           |          |           |          |           |
|-------------------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|
| <b>Ped.Gen</b>          | -        | -        | 1         | 1        | 1         | -        | <b>3</b>  |
| <b>Scientifique</b>     | -        | -        | 1         | 1        | 2         | -        | <b>4</b>  |
| <b>Litt.</b>            | -        |          | 1         | 1        | 1         | -        | <b>3</b>  |
| <b>Comm et Gestion</b>  | -        |          | 1         | 1        | 1         | -        | <b>3</b>  |
| <b>Coupe et couture</b> | -        | -        | 1         | 1        | 1         | -        | <b>3</b>  |
| <b>Electricité</b>      | -        | -        | 1         | 1        | 1         | -        | <b>3</b>  |
| <b>Mécanique</b>        | -        | -        | 1         | 1        | 1         | -        | <b>3</b>  |
| <b>Total</b>            | <b>8</b> | <b>8</b> | <b>11</b> | <b>9</b> | <b>10</b> | <b>2</b> | <b>48</b> |



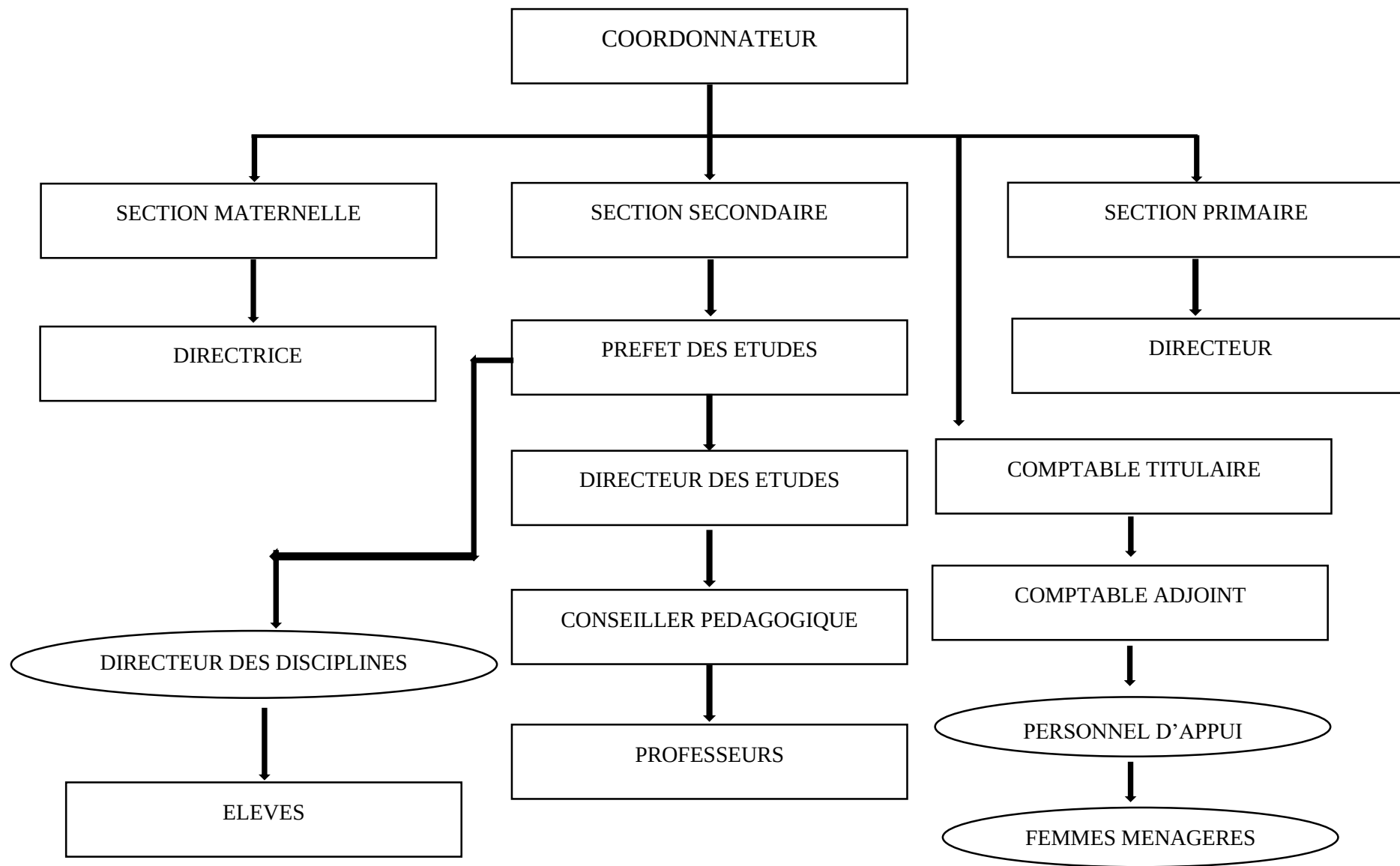
# L'ORGANIGRAMME DE L'ETABLISSEMENT





**PROPOSITION D'ORGANIGRAMME DU CS IMMACULEE CONCEPTION DE LA CHARITE**

**OBJECTION : 2**



## 2. 2. Population et échantillon

### 2.2.1. Population

Dans le domaine de la recherche scientifique, le vocable « population » est polysémique, ce qui veut dire qu’il se définit de plusieurs manières, selon différents auteurs chercheurs.

Selon Gueguen (2005), il appelle population, tous les individus partageant les caractéristiques communes. Individus ayant été caractérisés au préalable. La population est alors appréhendée comme un ensemble de groupes humains concernés par les objectifs de la recherche ou de l’enquête.

Dans le cadre de cette étude, la population est saisie comme l’ensemble de gens, objets, animaux répondant aux conditions et exigences de la recherche scientifique, dans le but de faire les investigations donnant lieu à un classement statistique.

Pour ce faire, en considérant les définitions ci-dessous, tenons à préciser que la population cible de notre recherche est indéniablement constitué de tous les enseignants du secondaire, du Complexe Scolaire Immaculée Conception de la charité à Lubumbashi.

Tableau III. La Description de la population d’étude

| Fonctions   | Hommes | Femmes | TOTAL |
|-------------|--------|--------|-------|
| Préfet      | 1      | 0      | 1     |
| D.E         | 1      | 0      | 1     |
| Professeurs | 39     | 8      | 47    |
| TOTAL       | 41     | 8      | 49    |

### 2.2.2. Echantillon D’étude

Il sied de signaler que toute recherche scientifique vise la population d’étude et non l’échantillon, le chercheur ne peut se décider d’extraire un échantillon, lorsqu’il se trouve dans l’impossibilité d’atteindre toute la population et/ou tous les sujets concernés par sa recherche.

Pour Michel et Broquelin cités par Numbi Samuel (2019), l’échantillon est le fait d’interroger les sujets extraits du même groupe d’âge, sexe, milieu, en proportion de leur importance réelle dans sa population d’appartenance.

D’après LAPIN cité par Samuel (2019), l’échantillon est un nombre réduit d’objets, d’individus ou d’éléments tirés de la population.

Quant à la Lubamba Kibambe Langay un échantillon est un sous-ensemble

représentatif de la population d'étude.

Etant dans l'impossibilité d'atteindre tous les enseignants du secondaire, du Complexe Scolaire Immaculée Conception de la Charité, à cause de l'indisponibilité de certains ; suite à la fermeture des écoles précoce due à la pandémie de Covid – 19, étions obligés d'appliquer l'échantillonnage occasionnel, qui nous a permis d'entrer en contact avec quelques professeurs disponibles.

Tableau IV. Échantillon occasionnel

| FONCTION    | SEXE   |        | TOTAL |
|-------------|--------|--------|-------|
| Enseignants | Hommes | Femmes | 30    |
|             | 28     | 2      |       |
| Préfet      | 1      | 0      | 1     |
| D.E         | 1      | 0      | 1     |
| TOTAL       | 30     | 2      | 32    |

## 2.3. Descriptions de méthode et des techniques de recherche

### 2.3.1. Méthode De Recherche

D'après M. GRAWITZ ; la méthode est l'ensemble des règles et de principes organisant les mouvements de connaissance. C'est-à-dire les endroits entre l'objet de la recherche et le chercheur, entre informations concrètes rassemblées à l'aide des techniques et le niveau de la théorie et des concepts. Et/ou des voies qu'empruntent les chercheurs pour expliquer scientifiquement un fait ou un phénomène.

Dans le cadre de cette étude, la méthode est saisie, comme l'ensemble de procédés raisonnés pour parvenir à un but, que ce soit une argumentation quelconque, une démonstration mathématique, une expérimentation scientifique ou encore l'enseignement d'une discipline.

D'où procéder avec méthode, signifierait respecter l'ordre des difficultés croissantes.

Bien qu'il existe plusieurs méthodes dans le domaine scientifique, vu la nature de notre problématique, nous avons opté pour la méthode d'enquête.

#### 2.3.1.1. Méthode D'enquête

Il sied de souligner que le concept « enquête » en sciences humaines et sociales, ne

signifie pas simplement, la quête d'informations, collecte de documents. C'est aussi la quête d'informations réalisée par interrogation systématique de sujets d'une population déterminée. L'enquête peut être qualitative ou quantitative.

Le choix de la méthode dans une recherche scientifique étant liée aux objectifs poursuivis par le chercheur et la nature de données, nous avons opté pour la méthode d'enquête, pour nous permettre d'avoir des données, ou informations plus directes et plus approfondies sur notre problématique qui est d'ailleurs d'actualité.

L'enquête nous a permis à déceler ou à découvrir les facteurs qui indiquent l'emploi des méthodes actives dans la pédagogie par compétences, pour la résolution du problème. Notre enquête s'est déroulée en deux phases ci-dessous :

- **Première étape** : était la pré-enquête par entretien, où nous avons pu explorer notre champ d'investigation qui est le Complexe Scolaire Immaculée Conception de la Charité, saisissant de cette opportunité, nous sommes entretenus avec le Directeur des Etudes, le préfet des Etudes et les professeurs qui constituent notre population d'étude. Cette phase nous a permis d'avoir une idée claire (réelle) sur notre champ d'investigation et la population d'étude afin d'améliorer la procédure de la collecte des années.
- **Seconde phase** : c'était l'enquête proprement dite, qui consistait à la collecte ou l'obtention des données, fiables auprès de nos enquêtés, après une Administration du questionnaire.

### 2.3.2 Techniques De Recherche

Notons de prime abord qu'une technique en recherche scientifique, désigne un outil ou instrument pratique, elle est choisie en fonction de l'objectif poursuivi, lequel est lié à la méthode de travail.

Pour Claude Javeau, la technique est l'ensemble d'instruments ou d'outils que l'on utilise pour collecter les données permettant d'atteindre les résultats concluants d'une recherche. Autrement- dit, la technique en recherche scientifique est un moyen ou outil indispensable utilisé pour recueillir les informations nécessaires à l'élaboration d'un travail scientifique ; et/ou pour l'atteinte de l'objectif assigné du chercheur.

### **2.3.2.1. Technique De Production Des Données**

#### **2.3.2.1.1. Indicateurs ou variables**

Les facteurs que nous allons analyser dans notre recherche scientifique sont :

1. Le temps didactique : dans cet indicateur, nous vérifions si, le temps imparti à la leçon est insuffisant pour l'utilisation des méthodes actives ;
2. Le niveau et la participation des apprenants : il sera question dans cette variable de voir si les apprenants s'adaptent facilement aux méthodes actives, et s'ils participent activement à la construction de leurs connaissances ;
3. L'expérience professionnelle des enseignants : dans cet indicateur nous allons examiner l'expérience professionnelle des enseignants, pour voir si les enseignants qui ont passé beaucoup d'années dans l'enseignement appliquent facilement les méthodes actives, ou s'ils ont du mal à s'adapter à la pédagogie nouvelle dite active ;
4. Formation professionnelle : dans cet indicateur, il sera question d'analyser la formation des enseignants, pour voir. Si ces derniers sont formés ou informés sur le bien-fondé de l'utilisation des méthodes actives pendant les interventions pédagogiques ;
5. Environnement pédagogique : il est question dans cette variable d'examiner les conditions (cadre) pédagogiques (les classes, l'effectif des élèves,) si elles répondent aux normes requises par l'organisation et la législation scolaire.

#### **2.3.2.1.2. Description de la technique**

L'enquête étant une procédure de recherche consistant à collecter dans un but de généralisation des informations par l'interrogation d'une population d'étude, nous avons porté notre choix sur l'enquête par questionnaire ou la technique du questionnaire ou sondage. Le questionnaire, dans le cadre de notre étude désigne :

- Un document rédigé contenant des questions pour l'obtention des informations ou données nécessaires à l'enquête ou recherche,
- Un moyen de réussir, collecter un certain nombre d'informations sur les gens ou population d'étude.

Le questionnaire en tant qu'une technique entant qu'une technique de production des données dans nos investigations, il nous a permis à collecter les informations fiables auprès de nos enquêtés. Comme le nom l'indique, nous avons mis un questionnaire à la disposition de

nos enquêtés (professeurs), s'inscrivant dans l'optique d'atteindre les objectifs que nous nous sommes assignés en menant cette étude. Nos enquêtés ont répondu librement à nos questions ouvertes et fermées.

#### **2.3.2.2. Technique de dépouillement des données**

Dans le but de rendre exploitables les données recueillies, afin de prendre aisément les décisions de l'étude permettant d'arriver aux résultats et/ ou aux conclusions de nos investigations, la technique de dépouillement s'avère importante dans notre recherche.

En effet, après le recensement des réponses du questionnaire et des données issues de nos entretiens, nous avons procédé à une synthèse générale des données qui a consisté à un dénombrement des réponses, par rubrique. Cette dernière ferait l'objet d'une analyse des données afin d'en tirer des conclusions possibles.

#### **2.3.2.3. Technique de traitement des données**

Pour notre étude, nous allons prélever les fréquences de chaque aspect abordé par différentes questions et nous les classerons dans un tableau statistique. Par ailleurs, nous procéderons par une analyse quantitative qui consistera à convertir les fréquences des réponses fournies par nos enquêtés en pourcentage, afin de constater la façon dont les opinions se distribuent pour arriver à ressortir les résultats qui seraient interprétés à la fin.

### **2.4. Difficultés rencontrées**

Dans la réalisation de ce travail de fin de cycle, nous avons rencontré beaucoup de difficultés, les quelques difficultés rencontrées sont les suivantes :

- Sachant tous la crise sanitaire due à la pandémie de covid-19 dans le monde entier, causant ainsi la fermeture des écoles et certaines activités, nous avons eu du mal à rencontrer tous les sujets concernés par notre recherche, pour contourner cette difficulté, nous avons pu appliquer l'échantillonnage occasionnel, qui nous a permis d'entrer en contact avec les enquêtés disponibles ou rencontrés à l'école le jour de la proclamation.
- L'inexistence de travaux scientifiques réalisés dans le domaine de notre recherche, dans la bibliothèque facultaire et inter facultaire ; pour ne pas dire l'absence d'ouvrages nécessaires pour notre thématique, pour contourner à cette difficulté nous étions obligés de nous abonner ailleurs et

surtout lire les bibliothèques en ligne et certains ouvrages sur Google schola. Google livres,

### **TROISIEME CHAPITRE : LES RESULTATS DE LARECHERHE**

Dans ce chapitre, il sera question de présenter nos données et analyser leurs résultats



en premier lieu, viendra l'interprétation des résultats obtenus en second lieu, pour enfin donner la contribution de notre travail sur le plan scientifique.

### 3.1. Présentation des données et des résultats

Il sied de signaler que les données que nous allons présenter proviennent de notre descente sur terrain et d'un questionnaire que nous avons mis à la disposition de nos enquêtés professeurs du Complexe Scolaire Immaculé Conception de la Charité. Ces données recueillies seront présentées à travers les tableaux à l'instar de notre questionnaire.

#### 3.1.1. Présentation des données selon l'expérience professionnelle des enseignants

Tableau 5. Les résultats de la première question

##### Quel est l'acteur qui prend plus la parole pendant vos interventions pédagogiques ?

| Expérience professionnelle | Réponses proposées | Effectifs (Fréquences) | Pourcentage (%) |
|----------------------------|--------------------|------------------------|-----------------|
| 0 à 5 ans                  | L'apprenant        | 9                      | 82              |
|                            | Enseignant         | 2                      | 18              |
| TOTAL                      |                    | 11                     | 100             |
| 7 à 9 ans                  | L'apprenant        | 6                      | 67              |
|                            | Enseignant         | 3                      | 33              |
| TOTAL                      |                    | 9                      | 100             |
| 10 à 15 ans                | L'apprenant        | 4                      | 67              |
|                            | Enseignant         | 2                      | 33              |
| TOTAL                      |                    | 6                      | 100             |
| 15 à plus                  | L'apprenant        | 3                      | 75              |
|                            | Enseignant         | 1                      | 25              |
| TOTAL                      |                    | 4                      | 100             |
| TOTAUX                     |                    | 30                     | 100             |

Le résultat de cette première question montre que :

- Parmi les 11 enseignants soit 100% de notre échantillon ayant une expérience professionnelle de 0 à 5 ans, 9 sujets soit 82% accordent plus la parole aux apprenants tandis que 2 enquêtés soit 18 % prennent plus la parole pendant le cours.
- Concernant les 9 sujets soit 100% de notre échantillon qui ont une expérience professionnelle variant de 7 à 9 ans, 6 sujets soit 67% accordent plus la parole aux apprenants tandis que 3 enquêtés soit 33 % prennent plus la parole pendant le cours.

- Parmi les 6 enquêtés soit 100% de notre échantillon qui ont une expérience professionnelle variant de 10 à 15 ans, 4 sujets soit 67% accordent plus la parole aux apprenants tandis que 2 enquêtés soit 33 % prennent plus la parole pendant le cours.
- Concernant les 4 sujets soit 100% de notre échantillon qui ont une expérience professionnelle variant de 15 ans à plus, 3 sujets soit 75% accordent plus la parole aux apprenants tandis que 1 enquêté soit 25 % prend plus la parole pendant le cours.

Tableau V. Résultats de la deuxième question

**Quel est l'acteur qui travaille plus, Produit plus, pendant vos cours ?**

| <b>Expérience professionnelle</b> | <b>Réponses proposées</b> | <b>Effectifs (Fréquences)</b> | <b>Pourcentage (%)</b> |
|-----------------------------------|---------------------------|-------------------------------|------------------------|
| 0 à 5 ans                         | L'apprenant               | 11                            | 100                    |
|                                   | Enseignant                | 0                             | 0                      |
| TOTAL                             |                           | 11                            | 100                    |
| 7 à 9 ans                         | L'apprenant               | 9                             | 100                    |
|                                   | Enseignant                | 0                             | 0                      |
| TOTAL                             |                           | 9                             | 100                    |
| 10 à 15 ans                       | L'apprenant               | 4                             | 67                     |
|                                   | Enseignant                | 2                             | 33                     |
| TOTAL                             |                           | 6                             | 100                    |
| 15 à plus                         | L'apprenant               | 4                             | 100                    |
|                                   | Enseignant                | 0                             | 0                      |
| TOTAL                             |                           | 4                             | 100                    |
| TOTAUX                            |                           | 30                            | 100                    |

Nous remarquons que :

- Parmi les 11 sujets soit 100% de notre échantillon, extrait des enseignants dont l'expérience professionnelle est de 0 à 5 ans, tous font plus travailler leurs apprenants et les laissent produire plus pendant leur cours ;
- Concernant les 9 sujets soit 100% tirés des enseignants ayant 7 à 9 ans de service tous privilégient l'activité de leurs apprenants pendant leurs leçons.

□

- Parmi les 6 enquêtés soit 100% de notre échantillon extrait des enseignants dont l'expérience professionnelle est de 10 à 15 ans, 4 enquêtés soit 67% font plus travailler leurs apprenants pendant leurs leçons, alors que les 2 autres soit 33% ne font pas travailler plus leurs apprenants durant leurs cours ;

Concernant les 4 sujets soit 100% de notre échantillon, tiré des enseignants dont l'expérience professionnelle varie de 15 ans à plus, le tableau nous fait remarquer que tous font travailler plus leurs apprenants durant leurs interventions pédagogiques.

Tableau VI. Les résultats de la troisième question

**Appliquez-vous les méthodes actives pendant vos leçons ?**

| Expérience professionnelle | Réponses proposées | Effectifs (Fréquences) | Pourcentage (%) |
|----------------------------|--------------------|------------------------|-----------------|
| 0 à 5 ans                  | Oui                | 11                     | 100             |
|                            | Non                | 0                      | 0               |
| TOTAL                      |                    | 11                     | 100             |
| 7 à 9 ans                  | Oui                | 9                      | 100             |
|                            | Non                | 0                      | 0               |
| TOTAL                      |                    | 9                      | 100             |
| 10 à 15 ans                | Oui                | 6                      | 100             |
|                            | Non                | 0                      | 0               |
| TOTAL                      |                    | 6                      | 100             |
| 15 à plus                  | Oui                | 4                      | 100             |
|                            | Non                | 0                      | 0               |
| TOTAL                      |                    | 4                      | 100             |
| TOTAUX                     |                    | 30                     | 100             |

Nous constatons que tous nos 30 enquêtés extrait des 47 sujets de notre population d'étude ont répondu par « Oui » à la question posée c'est-à-dire qu'ils utilisent tous les méthodes actives pendant leurs cours.

Tableau VII. Les résultats de la quatrième question

**Le temps imparti à la leçon, la taille de la classe, le niveau et la participation des apprenants vous permettent-ils d'utiliser les méthodes actives ?**

| Expérience professionnelle | Réponses proposées | Effectifs (Fréquences) | Pourcentage (%) |
|----------------------------|--------------------|------------------------|-----------------|
| 0 à 5 ans                  | Oui                | 4                      | 36              |
|                            | Non                | 7                      | 64              |

□

|             |     |    |     |
|-------------|-----|----|-----|
| TOTAL       |     | 11 | 100 |
| 7 à 9 ans   | Oui | 1  | 11  |
|             | Non | 8  | 89  |
| TOTAL       |     | 9  | 100 |
| 10 à 15 ans | Oui | 1  | 17  |
|             | Non | 6  | 83  |
| TOTAL       |     | 6  | 100 |
| 15 à plus   | Oui | 1  | 25  |
|             | Non | 3  | 75  |
| TOTAL       |     | 4  | 100 |
| TOTAUX      |     | 30 | 100 |

Le tableau ci-dessus indique que :

Parmi les 11 enseignants soit 100% de notre échantillon ayant une expérience professionnelle de 0 à 5 ans, 4 sujets soit 36% ont répondu par Oui pour dire que les éléments ci-haut leurs permettent d'utiliser les méthodes actives, alors que 7 enquêtés soit 64 % donnent un avis contraire.

- Concernant les 9 sujets soit 100% de notre échantillon tiré des enseignants ayant une expérience professionnelle variant de 7 à 9 ans, le résultat montre que 8 sujets soit 89% ont un avis négatif quant aux éléments précités tandis que 1 enquêté soit 11 % donne un avis positif.
- Parmi nos 6 enquêtés soit 100% de notre échantillon extrait des enseignants qui ont 10 à 15 ans d'expérience professionnelle, 5 sujets soit 83% donnent un avis négatif aux éléments précités tandis qu'un enquêté a par contre émis un avis positif.
- Concernant les 4 sujets soit 100% de notre échantillon extrait des enseignants de 15 ans à plus de service, 3 sujets soit 75% ont donné un avis négatif alors qu'un enquêté a émis un avis positif par rapport aux éléments précités.

Tableau VIII. Les résultats de la cinquième question

**Avez-vous déjà participé à une formation sur l'utilisation des méthodes de la pédagogie active ?**

| Expérience professionnelle | Réponses proposées | Effectifs<br>(Fréquences) | Pourcentage (%) |
|----------------------------|--------------------|---------------------------|-----------------|
|----------------------------|--------------------|---------------------------|-----------------|

□

|             |     |    |     |
|-------------|-----|----|-----|
| 0 à 5 ans   | Oui | 9  | 82  |
|             | Non | 2  | 18  |
| TOTAL       |     | 11 | 100 |
| 7 à 9 ans   | Oui | 7  | 78  |
|             | Non | 2  | 22  |
| TOTAL       |     | 9  | 100 |
| 10 à 15 ans | Oui | 6  | 100 |
|             | Non | 0  | 0   |
| TOTAL       |     | 6  | 100 |
| 15 à plus   | Oui | 4  | 100 |
|             | Non | 0  | 0   |
| TOTAL       |     | 4  | 100 |
| TOTAUX      |     | 30 | 100 |

Notons que :

- Parmi nos 11 enseignants soit 100% de notre échantillon ayant une expérience professionnelle de 0 à 5 ans, 9 sujets soit 82% ont déjà été formés sur l'utilisation des méthodes actives, par contre 2 enquêtés soit 18% n'ont jamais participé à une quelconque formation sur les nouvelles méthodes.

Concernant les 9 sujets soit 100% de notre échantillon tiré des enseignants ayant une expérience professionnelle variant de 7 à 9 ans, nous constatons que 7 sujets soit 78%

ont déjà été formé sur l'emploi des nouvelles méthodes, alors que 2 sujets soit 22% disent n'avoir jamais participé à une formation ;

- Parmi nos 6 enquêtés soit 100% de notre échantillon extrait des enseignants qui ont 10 à 15 ans d'expérience professionnelle, tous ont déjà été formés sur l'emploi des méthodes de la pédagogie active, il en est de même pour nos 4 enquêtés tiré des enseignants ayant de 15 ans et plus d'expérience professionnelle.

Tableau IX. Les résultats de la sixième question

**Parmi les méthodes actives classiques ci-dessous lesquelles utilisez-vous pendant vos cours ?**

| Expérience professionnelle | Méthodes actives classiques |         |         |            |           |        | TOTAL |
|----------------------------|-----------------------------|---------|---------|------------|-----------|--------|-------|
|                            | Fréquences                  |         |         |            |           |        |       |
|                            | Dewey                       | Freinet | Decroly | Montessori | Coussinet | Autres |       |
| 0 à 5 ans                  | 0                           | 0       | 0       | 0          | 0         | 0      | 0     |
| TOTAL                      | 0                           | 0       | 0       | 0          | 0         | 0      | 0     |
| 7 à 9 ans                  | 0                           | 0       | 1       | 0          | 0         | 0      | 1     |
| TOTAL                      | 0                           | 0       | 1       | 0          | 0         | 0      | 1     |
| 10 à 15 ans                | 0                           | 0       | 0       | 1          | 0         | 0      | 1     |
| TOTAL                      | 0                           | 0       | 0       | 0          | 0         | 0      | 0     |
| 15 ans à plus              | 0                           | 0       | 1       | 0          | 0         | 0      | 1     |
| TOTAL                      | 0                           | 0       | 2       | 1          | 0         | 0      | 3     |

Il est montré que pour tous nos 30 enquêtés extraits des 47 sujets de notre population, en tenant compte de l'expérience professionnelle, il n'y a que 3 enquêtés qui utilisent les méthodes actives classiques dont deux qui font recours à la méthode Decroly et tandis que le troisième utilise celle de Montessori. Les 27 autres ne font pas appel aux méthodes actives classiques précitées.

Tableau X. Les résultats de la septième question

**Lesquelles des méthodes actives individuelles ci-dessous, utilisez-vous pendant vos cours ?**

| Expérience professionnelle | Méthodes actives individuelles |                   |                  |        | TOTAL |
|----------------------------|--------------------------------|-------------------|------------------|--------|-------|
|                            | Fréquences                     |                   |                  |        |       |
|                            | APP                            | Méthode de projet | Recherche Guidée | Autres |       |
| 0 à 5 ans                  | 1                              | 0                 | 0                | 0      | 1     |
| 7 à 9 ans                  | 1                              | 0                 | 0                | 0      | 1     |

|               |   |   |   |   |   |
|---------------|---|---|---|---|---|
| 10 à 15 ans   | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 15 ans à plus | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TOTAL         | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 |

Nous remarquons que 2 sujets soit 7 % de nos enquêtés seulement font recours à une méthode active individuelle APP.

Tableau XI. Les résultats de la huitième question

**Parmi les méthodes actives collectives ci-dessous lesquelles appliquez-vous pendant vos cours ?**

| Expérience professionnelle | Méthodes actives collectives          |                        |                        |                      |                        | TOTAL |
|----------------------------|---------------------------------------|------------------------|------------------------|----------------------|------------------------|-------|
|                            | Fréquences                            |                        |                        |                      |                        |       |
|                            | Approche par résolution des problèmes | Travail en sous-groupe | Magistrale interactive | Discutions en groupe | Instruction par paires |       |
| 0 à 5 ans                  | 0                                     | 2                      | 2                      | 0                    | 0                      | 4     |
| 7 à 9 ans                  | 0                                     | 1                      | 0                      | 0                    | 0                      | 1     |
| 10 à 15 ans                | 0                                     | 0                      | 0                      | 0                    | 0                      | 0     |
| 15 ans à plus              | 0                                     | 0                      | 0                      | 1                    | 0                      | 1     |
| TOTAL                      | 0                                     | 3                      | 2                      | 1                    | 0                      | 6     |

Parmi nos 30 enquêtés de toutes les tranches d'expérience professionnelle indiquées, l'on signale 3 enquêtés qui utilisent la méthode du travail en sous-groupe, 2 utilisent la méthode de magistrale interactive et 1 enquêté applique la discussion en groupe.

Tableau XII. Les résultats de la neuvième question

**Parmi les techniques actives ci-après, lesquelles appliquez-vous pendant vos cours ?**

| Expérience professionnelle | Techniques actives |                   |              |                       |                          |        | TOTAL |
|----------------------------|--------------------|-------------------|--------------|-----------------------|--------------------------|--------|-------|
|                            | Fréquences         |                   |              |                       |                          |        |       |
|                            | Brainstorming      | Travail de groupe | Focus groupe | Technique de l'exposé | Présentation de l'équipe | Autres |       |
| 0 à 5 ans                  | 2                  | 4                 | 0            | 2                     | 0                        | 0      | 8     |
| 7 à 9 ans                  | 1                  | 3                 | 0            | 2                     | 0                        | 0      | 6     |
| 10 à 15 ans                | 1                  | 3                 | 0            | 1                     | 0                        | 0      | 4     |
| 15 ans à plus              | 0                  | 1                 | 0            | 0                     | 1                        | 0      | 2     |
| TOTAL                      | 4                  | 11                | 0            | 5                     | 1                        | 0      | 20    |

Le tableau ci-haut montre que 4 enquêtés emploient la technique de Brainstorming, 11 appliquent la technique du travail de groupe, 5 utilisent la technique de l'exposé et un enquêté applique la présentation de l'équipe.

Tableau XIII. Les résultats de la dixième question

**Quel est votre point de vue sur les méthodes actives face à leur utilisation pendant vos cours ?**

| Expérience professionnelle | Réponses fournies                                                                                                                                                                                   | Effectifs | Pourcentage |
|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-------------|
| 0 à 5 ans                  | Elles ne peuvent être appliquées que dans une classe où l'on trouve des élèves intelligents                                                                                                         | 5         | 45          |
|                            | Elles sont bonnes pour la formation des apprenants parce qu'elles favorisent l'acquisition non seulement des connaissances mais beaucoup plus des compétences, d'autonomie, d'esprit critique, .... | 6         | 55          |
| TOTAL                      |                                                                                                                                                                                                     | 11        | 100         |
| 7 à 9 ans                  | Elles ne peuvent être appliquées que dans une classe où l'on trouve des élèves intelligents                                                                                                         | 2         | 22          |
|                            | Elles sont bonnes pour la formation des apprenants parce qu'elles favorisent l'acquisition non seulement des connaissances mais beaucoup plus des compétences, d'autonomie, d'esprit critique, .... | 7         | 78          |
| TOTAL                      |                                                                                                                                                                                                     | 9         | 100         |
| 10 à 15 ans                | Elles sont bonnes pour la formation des apprenants parce qu'elles favorisent l'acquisition non seulement des connaissances mais beaucoup plus des compétences, d'autonomie, d'esprit critique, .... | 2         | 33          |



|               |                                                                                                                                                                                                     |    |     |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-----|
|               | Elles sont bonnes pour la formation des apprenants parce qu'elles favorisent l'acquisition non seulement des connaissances mais beaucoup plus des compétences, d'autonomie, d'esprit critique, .... | 4  | 67  |
| TOTAL         |                                                                                                                                                                                                     | 6  | 100 |
|               | Elles sont bonnes pour la formation des apprenants parce qu'elles favorisent l'acquisition non seulement des connaissances mais beaucoup plus des compétences, d'autonomie, d'esprit critique, .... | 1  | 25  |
| 15 ans à plus | Elles sont bonnes pour la formation des apprenants parce qu'elles favorisent l'acquisition non seulement des connaissances mais beaucoup plus des compétences, d'autonomie, d'esprit critique, .... | 3  | 75  |
| TOTAL         |                                                                                                                                                                                                     | 4  | 100 |
| TOTAUX        |                                                                                                                                                                                                     | 30 | 100 |

Ces résultats montrent que 10 enquêtés estiment que les méthodes actives ne peuvent être utilisées que dans des classes où l'on trouve des élèves intelligents parce que ces dernières demandent une réflexion de la part des apprenants tandis que 20 enquêtés trouvent que les dites méthodes sont bonnes pour la formation des apprenants dans la mesure où elles permettent non seulement l'acquisition des connaissances mais bien plus l'acquisition de compétences, l'esprit critique, d'autonomie, de créativité, ....

Tableau XIV. Les résultats de la onzième question

**En utilisant les méthodes actives pendant vos interventions pédagogiques, quels sont les facteurs contraignants qui délimitent l'applicabilité à grande échelle de ces dernières ?**

| FACTEURS CONTRAIGNANTS                   | Fréquence de réponses en % |
|------------------------------------------|----------------------------|
| Temps Scolaire                           | 33,3                       |
| Taille de la classe (effectifs d'élèves) | 30                         |
| Niveau des apprenants                    | 13,3                       |
| Participation des apprenants             | 10                         |
| Climat de la classe                      | 6,7                        |
| Inadaptation des apprenants              | 6,7                        |

Toutefois, l'analyse montre que parmi nos 30 enquêtés tirés de 47 enseignants du Complexe Scolaire Immaculée Conception de la Charité, 10 enseignants soit 33% trouvent que le temps scolaire est insuffisant pour l'utilisation à grande échelle des méthodes actives, 9 enquêtés soit 30% estiment que la taille de la classe ne permet pas l'emploi des dites méthodes, 4 sujets soit 13,3% disent que le niveau des apprenants ne favorise pas l'utilisation des méthodes d'apprentissage, 3 enquêtés soit 10 % évoquent la participation des apprenants au cours qui ne leur permet pas d'user sur les méthodes actives, 2 enquêtés soit 6,7% trouvent que le climat de la classe ne permet pas l'utilisation des nouvelles méthodes pendant que 2 enquêtés soit 6,7% relèvent l'inadaptation de certains apprenants aux méthodes de la pédagogie active ne permettant pas l'emploi des méthodes actives.

### **3.2 interprétation des résultats**

Il est question à présent de donner un sens à nos résultats obtenus sur les facteurs délimitant l'applicabilité des méthodes actives pendant les actes pédagogiques au complexe scolaire immaculée conception de la charité.

Concernant notre première question, les résultats révèlent que parmi les 30 enquêtés tirés de 47 sujets de notre population, 22 enquêtés soit 73% de notre échantillon des enseignants d'après leurs expériences professionnelles, accordent plus la parole à leurs apprenants, c'est-à-dire qu'ils utilisent les méthodes d'apprentissage ; alors que 8 enquêtés soit 27% prennent plus la parole pendant leurs actes pédagogiques, c'est-à-dire qu'ils utilisent plus les méthodes d'enseignement comme l'indique le tableau 5.

Pour les résultats de la 2<sup>ème</sup> question, 28 sujets ou 93% font plus travailler leurs apprenants durant leurs séquences de leçon. Tandis que 2 enquêtés soit 7% travaillent plus que leurs apprenants comme le démontre le tableau 6.

Quant au résultat de la troisième question, nous remarquons que tous nos 30 enquêtés soit 100% de notre échantillon disent avoir appliqué les méthodes actives pendant leurs interventions pédagogiques comme l'indique le tableau 7.

Pour les résultats de la 4<sup>ème</sup> question, le tableau 8 montre que 24 enquêtés soit 80% de nos 30 sujets s'inscrivent en faux contre les éléments précités, pour dire que le temps accordé à la leçon, le niveau intellectuel de certains enfants et leur participation ne favorisent pas

l'emploi des méthodes d'apprentissage pendant les interventions pédagogiques. Par contre, 6 sujets soit 20% de notre échantillon donnent un avis contraire en disant que les éléments cités ci-haut permettent l'utilisation des méthodes de la pédagogie active comme le démontre le tableau 8.

Concernant la 5<sup>ème</sup> question, les résultats du tableau 9 montrent que, 26 sujets soit 87% de notre échantillon disent avoir été déjà formés sur l'utilisation des méthodes actives, en revanche 4 enquêtés soit 13% disent n'avoir pas encore participé à aucune formation portant sur l'applicabilité de la pédagogie active.

Pour la 6<sup>ème</sup> question, les résultats du tableau 10 démontrent que, 3 enseignants utilisent les méthodes actives classiques, dont 2 sujets optent pour la méthode Decroly, pendant leurs interventions pédagogiques et un autre enquêté applique la méthode Montessori.

Pour la 7<sup>ème</sup> question, les résultats du tableau 11 montrent que 2 enseignants seulement utilisent l'apprentissage par problème (APP) pendant leurs cours.

Quant à la 8<sup>ème</sup> question, les résultats du tableau 12 nous font remarquer que, 3 enseignants appliquent le travail en sous-groupe, 2 autres utilisent la magistrale interactive, et 1 enseignant emploie la discussion en sous-groupe.

Concernant la 9<sup>ème</sup> question, les résultats du tableau 13 montrent que, 20 enseignants utilisent les techniques actives pendant leurs cours, alors que 4 appliquent le brainstorming, 11 utilisent le travail de groupe, 5 enquêtés optent pour la technique de l'exposé et 1 enquêté applique la présentation de l'équipe.

Pour la 10<sup>ème</sup> question, les résultats du tableau 14, montrent que 10 enseignants soit 33% estiment qu'en utilisant les méthodes actives, il y a beaucoup d'exigences : par exemple avoir les matériels didactiques adéquats. Contrairement à 20 autres enseignants soit 67% disent que les méthodes de la pédagogie actives permettent non seulement l'acquisition des connaissances des apprenants, mais bien plus celle de compétences exploitables dans le milieu du travail. D'où selon ces derniers, les méthodes actives sont bonnes pour la formation des apprenants.

Pour la 11<sup>ème</sup> question, les résultats y relatifs montrent que les facteurs ci-devant délimitent l'utilisation à grande échelle des méthodes de la pédagogie active :

- Le temps scolaire : il est jugé insuffisant par les enseignants interrogés, parce qu'il ne favorise pas l'utilisation des dites méthodes, nos enquêtés trouvent que les méthodes actives sont chronophages, il faudrait beaucoup de temps pour leur applicabilité.
- Taille de la classe : les effectifs des apprenants dans les salles de classes sont pléthoriques, ne facilitant pas le contrôle des travaux, discussion en sous-groupe et en groupe, par conséquent certaines méthodes actives collectives et techniques actives ne sont pas utilisées.
- Niveau des apprenants : nos enquêtés disent que les apprenants moins habiles ont du mal à s'adapter aux méthodes actives puisque ces dernières demandent une certaine réflexion, intelligence et habilité de la part des apprenants.
- Participation des apprenants : les enseignants interrogés trouvent que les apprenants ne participent pas activement à la leçon, certains disent n'avoir pas intérêt de travailler eux-mêmes, voyant l'enseignant quitter son rôle traditionnel de transmettre les connaissances en étant dépositaires du savoir.
- Le climat de la classe : étant donné que dans les classes il y a beaucoup d'apprenants, la gestion de celle-ci et les interventions pédagogiques posent problème de la discipline.
- Inadaptation des apprenants : vu que les méthodes actives sont nouvelles, certains apprenants ont des difficultés à déterminer les rôles qu'ils jouent dans la pédagogie active du fait que la place de l'enseignant est difficile à préciser, il doit encadrer sans tout diriger, ne pas être au centre, mais ne pas non plus abandonner les apprenants à eux-mêmes.

### **3.3. Discussion des résultats**

Les facteurs délimitant l'applicabilité en grande partie des méthodes actives pendant les interventions pédagogiques, les plus souvent évoqués par les enseignants que nous avons interrogés sont : le temps scolaire, la taille de la classe, le niveau de participation des apprenants, le climat de la classe et la formation initiale des enseignants. Nous discuterons successivement de quelques-uns des facteurs les plus souvent cités par les enseignants.

- Le temps : le temps semble être le facteur déterminant dans l'utilisation des méthodes actives, jugé insuffisant par les enseignants, leurs choix pédagogiques portent sur les méthodes transmissives (traditionnelles), plus économiques, plus rapides, permettant de faire passer un maximum des connaissances en un minimum de temps. De plus, les enseignants décrivent le temps scolaire comme étant découpé avec une régularité qui confine à la rigidité (la durée de la leçon est de 50 minutes) ; les matières sont préparées dans un cadre disciplinaire, les progressions annuelles et les contenus, sont distingués en objets indépendants et bien identifiés. Tous ces facteurs auxquels s'ajoutent le cadre scolaire, ne permettent pas, de l'avis des enseignants l'utilisation des nouvelles méthodes.
- Le niveau, la participation des apprenants et le climat de la classe : dans une séquence des leçons, l'enseignant ne gère pas que le contenu. La gestion de la classe et les interventions pédagogiques proprement dites (gestion de la matière) sont si étroitement liés, qu'il est difficile de les démêler, soit sur le plan chronologique, ou sur le plan conceptuel. Dans le cas d'une classe dont le niveau est jugé bon par l'enseignant, il est particulièrement difficile d'établir des distinctions entre l'entente des apprenants et l'enseignant, qui s'est souvent édifiée sur une longue période rendant inutiles les actes de gestion de classe ; voire les fait même disparaître dans la fluidité de l'activité globale du groupe-classe. Cependant, les choses ne se passent pas ainsi, dans les classes dont le niveau est jugé faible par l'enseignant ou celle où se pose le problème de discipline. Dans ce cas, les manœuvres concrètes qui visent à établir les routines de base, à imposer une structure aux activités et/ou à maintenir la discipline sont rapidement prises en considération. Dans des telles situations, les problèmes de conduites de la classe peuvent prendre le pas sur toutes les autres activités fondamentales de l'acte pédagogique, ce qui, de l'avis des enseignants interrogés, ne leur laisse pas une marge de manœuvre suffisante pour susciter et entretenir les interactions avec les apprenants.
- La taille de la classe : à ces facteurs temps, niveau, la participation des apprenants et le climat de la classe, il convient d'ajouter la taille de la

classe, les classes pléthoriques ne favorisent l'utilisation des méthodes actives ; surtout lorsqu'il s'agit de contrôler les travaux en groupe et la participation active de chaque apprenant à la construction des connaissances et compétences.

- Inadaptation de certains apprenants : en utilisant les méthodes actives, les apprenants moins habiles ont du mal à s'y adapter, car ces méthodes d'apprentissages demandent une réflexion, un raisonnement de la part des apprenants ont affirmé les enseignants que nous avons interrogé.

### **3.4. Contribution**

Eu égard aux résultats que nous avons obtenus à l'issue de nos investigations sur les facteurs qui délimitent l'applicabilité à grande échelle des méthodes actives pendant les interventions pédagogiques des enseignants au secondaire, nous trouvons nécessaire de proposer quelques pistes de solutions pour tant soit peu, favoriser l'utilisation à grande échelle des méthodes de la pédagogie nouvelle. Etant donné que la grande préoccupation de la pédagogie nouvelle est d'améliorer les stratégies d'enseignement allant dans le sens de concrétiser le processus d'enseignement-apprentissage, les méthodes instructives restent les outils indispensables pour répondre à l'appel de l'approche par compétences. A titre exemplatif : le brainstorming, le magistral-interactif, le feedback ou panel, les travaux en groupe et en sous-groupe, les discussions en groupe et en sous-groupe, Philippe 6/6, le séminaire des experts,...permettent non seulement aux apprenants d'acquérir les connaissances, mais bien plus à participer activement à la construction de leurs connaissances transformées en comportement par les stratégies métacognitives de l'apprenant, car ce que l'enfant fait ou trouve lui-même est beaucoup mieux su, c'est-à-dire que le savoir acquis est plus intelligible que le savoir acquis. D'où la nécessité de l'emploi des méthodes d'apprentissages.

De ce qui précède, le ministère de l'enseignement primaire, secondaire et technique(EPST) ; pourrait adapter les programmes scolaires à la nouvelle approche par compétences, en élaborant les curriculums scolaires qui tiennent compte du temps didactique jugé insuffisant par les professionnels de la craie, les inspecteurs, les préfets ,et les conseillers pédagogiques à leur tour, pouvaient former les enseignants sur les principes de la pédagogie active, en les outillant en stratégies non pas d'enseignement, mais plutôt celles d'apprentissage ; Et contrôler le niveau de rendement de chaque enseignant, en combattant la routine et

favorisant l'esprit d'initiatives du personnel scolaire. Les chefs d'établissement également devraient respecter le principe organisationnel portant sur la qualification professionnelle des enseignants lors de l'engagement. D'où « l'homme qu'il faut à la place qu'il faut » en se basant sur la formation initiale et le niveau d'études du personnel enseignant. Les enseignants sont appelés à actualiser leurs stratégies didactiques pendant leurs interventions psychopédagogiques de formation, d'encadrement, de facilitation, d'orientation, et d'évaluation des acquis théoriques et pratiques dans la formation des apprenants ; en mettant ces derniers dans des situations d'apprentissage propres à provoquer chez les apprenants les stratégies métacognitives permettant aux apprenants d'acquérir le savoir, le savoir-être, savoir-faire, le savoir-faire faire et le savoir devenir.

L'approche par compétences (APC) reste un impératif éducatif pour tout pays voulant promouvoir le développement économique et celui de l'employabilité et l'auto employabilité de ses outputs.

## CONCLUSION

Après avoir fait le tour d’horizon, nous voici au terme de notre étude qui a porté sur les facteurs délimitant l’applicabilité à grande échelle des méthodes actives pendant les interventions pédagogiques des professeurs du complexe scolaire immaculée conception de la charité, à Lubumbashi.

Notre travail s’est assigné les objectifs ci-devant :

- Déceler les facteurs qui délimitent l’utilisation à grande échelle des méthodes actives au secondaire, et
- Proposer quelques pistes de solutions pour tant soit peu, permettre l’utilisation à grande échelle des nouvelles méthodes pédagogiques, en formulant certaines propositions aux différents acteurs éducatifs, allant dans le sens de l’approche par compétences.

Pour atteindre les objectifs sus évoqués, nous avons fait recours à la méthode d’enquête, soutenue par les techniques de l’entretien et questionnaire pour la production des données, l’analyse des données pour le dépouillement, et l’analyse quantitative pour le traitement.

Cependant, la question suivante a fait l’objet de notre problématique : Quels sont les facteurs qui délimitent l’emploi à grande échelle des méthodes actives pendant les actions pédagogiques des enseignants ?

Ainsi, les hypothèses suivantes ont conduit à la généralisation des résultats :

- ✓ Le temps scolaire serait insuffisant



- ✓ Le niveau et la participation des apprenants ne permettraient pas l'utilisation des dites méthodes pendant les interventions pédagogiques des enseignants,
- ✓ La taille de la classe ne permettrait pas l'emploi des méthodes d'apprentissage à grande échelle,
- ✓ Le manque de formation des enseignants ne favoriserait pas l'applicabilité des méthodes de la pédagogie active.

Au terme de notre étude, nous sommes arrivés aux résultats qui nous ont permis d'affirmer nos hypothèses sus évoquées. Et nous avons déniché deux autres facteurs à savoir ; le climat de la classe dans des salles pléthoriques et la formation initiale des enseignants ne favorisant pas non plus l'utilisation à grande échelle des méthodes d'apprentissage.

Pour que les méthodes actives et instructives soient appliquées, il faudrait :

- Avoir des enseignants formés sur les principes de la pédagogie active et l'utilisation des méthodes d'apprentissage ;
- Les enseignants devraient sortir de leur rôle traditionnel de dépositaire des connaissances, pour s'inscrire dans l'optique constructiviste et socioconstructiviste en faisant plus travailler l'apprenant dans la perspective des compétences exploitables dans le milieu du travail ;
- Les professionnels de la craie doivent savoir que Les méthodes actives favorisent la formation des apprenants non seulement dans des salles de classe, mais l'on peut les utiliser même à la maison en donnant des tâches aux apprenants à réaliser au sortir de l'école à cause du temps didactique jugé insuffisant (formation à distance) ;
- Les préfets, les inspecteurs, les conseillers pédagogiques devraient former les enseignants sur l'applicabilité des méthodes actives et surtout lutter contre la routine, les méthodes magistrales, l'approche d'ingurgitation en contrôlant le rendement de chaque enseignant.

Etant dans l'impossibilité d'aborder tous les aspects de notre sujet à cause de son immensité, les thématiques suivantes pourraient être traitées ultérieurement par d'autres chercheurs :

- Conséquences de la sous-qualification des enseignants dans l'approche par compétences face à la formation des apprenants.

- Remise en question de l'approche par compétences dans le système éducatif Rd congolais.
- Pédagogie par projet et réalités de l'enseignement congolais.

## **BIBLIOGRAPHIE ET WEBOGRAPHIE**

1. Berbaum, Jean, (1992), pour mieux apprendre
2. Bovet Pierre (1978), école active, Neuchâtel, éd. De la balconnière, coll. « cahier de l'institut neuchâtelois 20 »
3. Buysse (1997), intervention sur les préférences d'apprentissages pour favoriser la persévérance et la réussite scolaire, lors du passage de cycle de formation au secondaire, université Laval, Québec.
4. Célestin Freinet, (1924), école moderne française, éd. Ophrys, Paris,
5. Georges Piaton (1974) La pensée pédagogique de célestin Freinet, Toulouse, Privat
6. Dictionnaire actuel de l'éducation, 3<sup>ème</sup> éd. Montréal : Guérin canada, 2006
7. Florian Sallé (2019) les méthodes actives, facteurs de réussite de d'empowerment chez les apprenants, mémoire de master, métier de l'enseignant, de l'éducation et de la formation, université de Sorbonne, repéré à l'URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas02321470>
8. Grawitz M. (1984) Méthode de science sociales, Paris, Dalloz, PP349-350
9. J. Piaget (1968) La représentation du monde chez l'enfant, éd. 2, éditeur presses universitaires, France
10. Javeau Claude, (1971) l'enquête par questionnaire, éd. D'organisation, univ de Bruxelles, 4<sup>ème</sup> éd.,
11. Jean Berbaum (2005) : Développer la capacité d'apprendre, Paris, ES, revue française de pédagogie,
12. Jean Piaget (1969) psychologie et pédagogie, Gonthier Denoël, coll. médiation, Paris.
13. John Dewey (1859), extrait de perspectives : revue trimestrielle de l'éducation comparée, vol XXIII, Unesco : bureau international d'éducation repéré à URL ; <http://www.ibe.unesco.org/publications/thinkers> PDF/Dewey/.
14. KONGOLO MUKENDI, (2017), psychologie générale, cours inédit, G1, S.E, FPSE, UNILU

15. Leboterf (1994) : de la compétence, Essai sur un attracteur étrange, Paris : les éditions d'organisation.
16. Lebrun Marcel, théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : quelles places pour les TIC dans l'éducation ? De Boeck : Bruxelles (2007) repéré à l'URL : <http://hdl.handle.net/2078.1/75909>.
17. Legendre, R dictionnaire actuel de l'éducation, 3<sup>ème</sup> éd., Montréal : Guérin-éditeur, 2006.
18. Lexique des termes pédagogiques couramment utilisés dans le monde éducatif et de l'enseignement, académie de Lille 2006 PP3
19. Lubamba Kibambe (2019) statistique inductive I, cours inédit, G2, FPSE, UNILU
20. Lubamba Kimbambe Langayi (2018) Administration et inspection scolaire, cours inédit, L1 S.E, FPSE, UNILU
21. MWENZE WA KYUNGU (2018) didactique de la psychopédagogie, cours inédit, G2 SE, FPSE, UNILU
22. Oudia Yacine (2013) : centration sur l'apprenant dans l'enseignement apprentissage du français langue étrangère : 5<sup>ème</sup> année primaire, mémoire de Master, option didactique, université de Bejaia repéré à l'URL : <http://www.univ-benjaia.dz>
23. PELPEL (2002) : se former pour enseigner, Paris : Dunod
24. Radja Bin Saidi (2018) étude de programme, cours inédit, G2 S.E, FPSE ; UNILU
25. Roger Coussinet (1945) La méthode de travail libre par groupes, Paris, édition du cerf, 3<sup>ème</sup> éd. 1967, repéré à l'URL : <https://books.google.cd>
26. Rogers, X, (2006) : « L'APC dans le système éducatif algérien », la refonte de la pédagogie en Algérie, bureau international de l'éducation. Unesco, ministère de l'éducation nation. Algérie,
27. Soualah Mohammed et Lehouimel Zahia (2018) de la centration sur l'apprenant dans la pratique enseignante en classe de FLE, mémoire de master, université d'El OUED, repéré à l'URL : <http://dspace.univ-eloued.dz>
28. Tardif (2006) : Le travail enseignant au quotidien, Bruxelles, De Boeck 2006
29. Tyler, R.W (1949): Basic Principles of curriculum and instruction. Chicago : university of Chicago Press
30. VIGOTSKY (1986) apprentissage et développement, chapitre 4, presses universitaires du septentrion, repéré à l'URL : <http://www.memoireonline.com>

## ANNEXES

### QUESTIONNAIRE D'ENQUETE

**Sujet : FACTEURS QUI DELIMITENT L'APPLICABILITE A GRANDE ECHELLE DES METHODES ACTIVES AU C.S IMMACULEE CONCEPTION DE LA CHARITE A LUBUMBASHI**

CONSIGNE : Affirmez ou infirmez les questions fermées et répondez aux questions ouvertes de manière concise,

1. L'acteur qui prend plus la parole pendant vos cours est :
  - a. L'apprenant
  - b. Vous-même
2. Celui qui travaille plus, produit plus pendant vos cours est :
  - a. L'apprenant
  - b. Vous-même
3. Appliquez-vous les méthodes actives pendant vos cours ?
  - a. Oui
  - b. Non
4. Le temps imparti à la leçon, la taille de la classe, le niveau et la participation des apprenants, la taille de la classe, vous favorisent-ils l'applicabilité à grande échelle des méthodes actives pendant vos cours ?
  - a. Oui
  - b. Non
5. Avez-vous déjà participé à une formation sur l'utilisation des méthodes de la pédagogie active ?
  - a. Oui
  - b. Non
6. Parmi les méthodes actives classiques ci-dessous lesquelles utilisez-vous pendant vos cours ?
  - a. Méthode Dewey

- b. Méthode Freinet
  - c. Méthode Decrolyenne
  - d. Méthode Montessorienne
  - e. Méthode Cousinet
  - f. Autres
7. Lesquelles des méthodes actives individuelles ci-dessous, utilisez-vous pendant vos cours ?
- a. APP
  - b. Méthode de projet
  - c. Recherche guidée
  - d. Autres
8. Parmi les méthodes actives collectives ci-dessous lesquelles appliquez-vous pendant vos cours ?
- a. Approche par résolution des problèmes
  - b. Travail en sous-groupes
  - c. Magistrale interactive
  - d. Discussions en groupes
  - e. Instruction par ses paires
9. Parmi les techniques actives ci-après, lesquelles appliquez-vous pendant vos cours ?
- a. Brainstorming
  - b. Travail en groupe
  - c. Focus groupe
  - d. Technique de l'exposé
  - e. Présentation
  - f. Autres
10. Quel est votre point de vue sur l'utilisation à grande échelle des méthodes actives pendant les interventions pédagogiques ?
11. En utilisant les méthodes de la pédagogie active, quels sont les facteurs qui délimitent l'applicabilité à grande échelle des dites méthodes ?

## TABLE DES MATIERES

|                                            |          |
|--------------------------------------------|----------|
| <b>REMERCIEMENTS .....</b>                 | <b>1</b> |
| <b>O.INTRODUCTION GENERALE.....</b>        | <b>1</b> |
| <b>0.1. Problématique .....</b>            | <b>2</b> |
| <b>0.2. Hypothèses de recherche .....</b>  | <b>2</b> |
| <b>0.3. Objectifs de la recherche.....</b> | <b>3</b> |
| <b>0.4. Importance de l'étude .....</b>    | <b>3</b> |

|                                                       |           |
|-------------------------------------------------------|-----------|
| <b>0.5. Méthodes et techniques de recherche .....</b> |           |
| 4                                                     |           |
| <b>0.6. Délimitation de l'étude .....</b>             |           |
| 4                                                     |           |
| <b>0.7. Structure du travail .....</b>                |           |
| 6                                                     |           |
| <b>PREMIER CHAPITRE : CADRE THEORIQUE .....</b>       |           |
| 7                                                     |           |
| <b>1.1. Définition de concepts basiques .....</b>     | <b>7</b>  |
| <b>1.1.1. Pédagogie traditionnelle (P.T.) .....</b>   |           |
| 7                                                     |           |
| <b>1.1.2. Pédagogie par objectifs (PPO) .....</b>     |           |
| 8                                                     |           |
| <b>1.1.3. Les méthodes traditionnelles .....</b>      |           |
| 10                                                    |           |
| <b>1.1.4. Pédagogie active (P.A) .....</b>            |           |
| 10                                                    |           |
| <b>1.1.5. Education nouvelle .....</b>                |           |
| 12                                                    |           |
| <b>1.1.6. Les Méthodes actives .....</b>              |           |
| 13                                                    |           |
| <b>1.1.7. Pédagogie par compétences (P.P.C) .....</b> |           |
| 14                                                    |           |
| <b>1.1.8. La Compétence .....</b>                     |           |
| 15                                                    |           |
| <b>1.1.9. Pédagogie par projet .....</b>              |           |
| 16                                                    |           |
| <b>1.1.10. Apprenant .....</b>                        |           |
| 17                                                    |           |
| <b>1.1.11. Enseignant .....</b>                       |           |
| 17                                                    |           |
| <b>1.1.12. Apprentissage .....</b>                    |           |
| 18                                                    |           |
| <b>1.1.13. Enseignement .....</b>                     | <b>18</b> |
| <b>I.2. Théories de base .....</b>                    |           |
| 21                                                    |           |
| <b>I.2.1. La théorie constructiviste .....</b>        |           |
| 21                                                    |           |

|                                                                                                   |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.2.2. <i>La théorie socioconstructiviste</i> .....                                               | 23 |
| 1.2.3. <i>Quadrilatère pédagogique</i> .....                                                      | 26 |
| 1.3. <i>Etudes antérieures</i> .....                                                              | 28 |
| DEUXIEME CHAPITRE : CADRE METHODOLOGIQUE .....                                                    | 31 |
| II.1. <i>Présentation du champ d'investigation</i> .....                                          | 31 |
| II.1.1. <i>Historique</i> .....                                                                   | 31 |
| II.1.2. <i>Structure</i> .....                                                                    | 32 |
| II. 2. <i>Population et échantillon</i> .....                                                     | 35 |
| II.2.1. <i>Population</i> .....                                                                   | 35 |
| II.2.2. <i>Echantillon D'étude</i> .....                                                          | 35 |
| II.3 <i>Descriptions de méthode et des techniques de recherche</i> .....                          | 36 |
| II.3.1. <i>Méthode De Recherche</i> .....                                                         | 36 |
| II.3.2 <i>Techniques De Recherche</i> .....                                                       | 37 |
| II.4. <i>Difficultés rencontrées</i> .....                                                        | 39 |
| TROISIEME CHAPITRE : LES RESULTATS DE LARECHERHE .....                                            | 41 |
| III.1. <i>Présentation des données et des résultats</i> .....                                     | 41 |
| III.1.1. <i>Présentation des données selon l'expérience professionnelle des enseignants</i> ..... | 41 |
| III.2 <i>interprétation des résultats</i> .....                                                   | 49 |
| III.3. <i>Discussion des résultats</i> .....                                                      | 51 |
| III.4. <i>Contribution</i> .....                                                                  | 53 |
| CONCLUSION .....                                                                                  | 55 |

|                            |  |
|----------------------------|--|
| <b>BIBLIOGRAPHIE .....</b> |  |
| 57                         |  |
| <b>ANNEXES .....</b>       |  |
| 59                         |  |

### **LISTE DES TABLEAUX**

|                                                                                                    |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tableau I. Tableau synthétique des différentes approches pédagogiques contenues dans notre travail | 20 |
| Tableau II. La structure de l'école .....                                                          | 32 |
| Tableau III. La Description de la population d'étude .....                                         | 38 |
| Tableau IV. Échantillon occasionnel .....                                                          | 39 |
| Tableau V. Les résultats de la première question.....                                              | 44 |
| Tableau VI. Résultats de la deuxième question .....                                                | 45 |
| Tableau VII. Les résultats de la troisième question .....                                          | 46 |
| Tableau VIII. Les résultats de la quatrième question.....                                          | 46 |
| Tableau IX. Les résultats de la cinquième question.....                                            | 47 |
| Tableau X. Les résultats de la sixième question .....                                              | 49 |



|                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------|----|
| Tableau XI. Les résultats de la septième question .....   | 49 |
| Tableau XII. Les résultats de la huitième question .....  | 50 |
| Tableau XIII. Les résultats de la neuvième question ..... | 50 |
| Tableau XIV. Les résultats de la dixième question.....    | 51 |
| Tableau XV. Les résultats de la onzième question .....    | 52 |