Ziglôbitha,
Revue des Arts, Linguistique,
Littérature & Civilisations
Université Peleforo Gon Coulibaly - Korhogo

Utilisation des méthodes actives interactives dans la construction du savoir en classe. Nécessité pour l'amélioration des apprentissages dans la sous-division de Lodja1

OSONGO OKONGAKOYI Marcel
Faculté des Sciences Psychologiques et de l'Education
Université des Sciences et des Technologies de Lodja
République Démocratique du Congo
marcelokongakoyi@gmail.com

Résumé : La République Démocratique du Congo à l'instar d'autres pays africains, s'est engagée depuis 2005 au projet de réforme de son système d'enseignement, en adoptant au travers des stratégies sectorielles de l'éducation de 2016-2025, une politique éducative qui prône le développement des compétences par l'utilisation des méthodes pédagogiques actives. Malgré cette réforme, nous constatons que la majorité d'enseignants utilisent encore les méthodes pédagogiques traditionnelles en lieux et place des méthodes pédagogiques actives, qui favorisent les interactions entre enseignants et apprenants dans le processus d'enseignement-apprentissage. Pour réaliser cette recherche, nous nous sommes assignés comme objectif d'identifier les causes qui défavorisent la mise en œuvre des méthodes actives et interactives par les enseignants des écoles secondaires de la ville de Lodja. Ainsi, pour atteindre cet objectif, nous avons opté pour une méthodologie mixte qui s'inscrit dans le sillon des recherches transversales du type descriptif. Eu égard à notre objectif qui était celui d'identifier les causes qui défavorisent la mise en œuvre des méthodes actives et interactives par les enseignants des écoles secondaires de la ville de Lodja, nous avons trouvé que 61% d'enseignants utilisent encore les méthodes traditionnelles en lieu et place des méthodes pédagogiques actives.

Mots-clés : Utilisation, méthode active, interaction, construction du savoir, classe et apprentissage.

Use of active interactive methods in the construction of knowledge in the classroom. Necessity for improving learning in the sub-division of Lodja1

Abstract: The Democratic Republic of Congo, like other African countries, has been committed since 2005 to the project of reforming its education system, by adopting, through the 2016-2025 education sector strategies, a policy educational which advocates the development of skills through the use of active teaching methods. Despite this reform, we note that the majority of teachers still use traditional teaching methods instead of active teaching methods, which promote interactions between teachers and learners in the teaching-learning process. To carry out this research, we set ourselves the objective of identifying the causes which disadvantage the implementation of active and interactive methods by teachers of secondary schools in the city of Lodja. Thus, to achieve this objective, we opted for a mixed methodology which is in line with transversal research of the descriptive type. Considering our objective which was to identify the causes which disadvantage the implementation of active and interactive methods by teachers of secondary schools

in the city of Lodja, we found that 61% of teachers still use traditional methods. instead of active teaching methods.

Keywords: Use, active method, interaction, knowledge construction, class and learning.

Introduction

A ce début du 21e siècle, les politiques éducatives à travers le monde ont pour ambition de permettre aux apprenants d'être acteurs de leur apprentissage. Toutefois, presque tous les enseignants du monde rencontrent des difficultés à propos des méthodes d'enseignement. En France, la majorité d'enseignants se contente à exposer les matières et les apprenants se limitent seulement à écouter les matières qui leur sont transmises par le maitre.

L'Afrique notre Pays n'est pas en reste des innovations pédagogiques qui visent à développer les compétences des apprenants. La République Démocratique du Congo, à l'instar d'autres Pays d'Afrique, s'est engagée résolument depuis 2005 dans son ambitieux projet de réforme de son système d'enseignement, avec comme objectifs d'identifier les stratégies à mettre en œuvre pour optimiser les apprentissages scolaires et par corolaire développer les compétences des apprenants.

Cette question a été documentée par plusieurs travaux des chercheurs sur l'utilisation des méthodes actives, à l'instar de Mlle khaber Fadhila (2017) qui a travaillé sur La méthode active comme démarche didactique et pédagogique dans l'enseignement /apprentissage du FLE (le cas de la 4eme année primaire des établissements doukar Saïd. Dans son travail, il a déduit que la méthode active est largement appliquée par les enseignants dans les établissements primaires. Toutefois, Lambert Ekanga Lokoka (2012), sa recherche a porté sur la place attendue et effective des méthodes actives au sein de l'enseignement de l'histoire en République démocratique du Congo. Il est arrivé aux résultats selon lesquels, les enseignants dispensant le cours d'histoire font très peu usage de ces méthodes actives. Les recherches de Rakotozafy Falitiana Liantsoa, sur la mise en application de la méthode active dans le processus d'enseignement-apprentissage de l'histoire et de la géographie, Il a trouvé que Les élèves sont trop nombreux par rapport aux diverses ressources matérielles (ordinateurs, vidéos projecteurs, manuels scolaires, etc. Signalons en outre, que les recherches de Lucien Labelle (1966), sur les méthodes actives : mythe, panacée, programme à court ou à long terme, démontrent que néanmoins, il serait illusoire de les tenir pour la panacée contre tous nos maux pédagogiques. Notre principal but en réfléchissant sur cette étude est de mettre au point l'utilisation des méthodes pédagogiques actives dans la construction du savoir en classe. Nous allons d'abord présenter la méthodologie de la recherche, clarifier les concepts de base ;

ensuite présenter les données de terrain, les analyser, les discuter, et enfin la conclusion générale.

1. Problématique

Aujourd'hui, l'utilisation des méthodes actives devient un impératif majeur dans la construction du savoir en classe et par ricochet à l'optimisation des compétences en milieux scolaires. Malgré les efforts d'amélioration des missions de l'école prônés par les acteurs éducatifs de la RD. Congo, il convient de signaler que les enseignants des écoles secondaires de la Sous- Division de Lodja1 utilisent encore les méthodes pédagogiques traditionnelles en lieu et place des méthodes actives. Il convient de signaler que l'esprit d'autoritarisme caractérise la majorité de ces enseignants qui se voient comme les seuls détenteurs du savoir à transmettre unilatéralement aux apprenants qui d'ailleurs restent passifs et ne participent pas activement à toutes les séquences didactiques qui leurs sont dispensées.

Intimement convaincu que l'utilisation des méthodes pédagogiques actives par les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques joue un rôle déterminant sur la construction du savoir à l'école, et contribue au développement des compétences il nous importe de nous interroger sur les causes qui bloquent l'utilisation des méthodes actives en classe par les enseignants ? Connaitre les stratégies à mettre en œuvre pour optimiser l'utilisation les méthodes actives ?

Eu égard aux préoccupations précitées, nous avons formulé les hypothèses selon lesquelles la non organisation des travaux en sous-groupe et utilisation des méthodes traditionnelles seraient l'une des causes qui inhibent les méthodes actives en classe ; et les discussions entre enseignants-apprenants et apprenants-apprenants ; développement des exercices pratiques avec les apprenants, seraient les stratégies de la mise en œuvre des méthodes actives.

Nous avons poursuivi les objectifs d'identifier les causes qui sont à la base de la non utilisation des méthodes actives par les enseignants des écoles secondaires de la Sous-Division de Lodja1 et de déterminer les stratégies à mettre en œuvre et décrire les opportunités d'apprentissage qui peuvent émerger de l'utilisation des méthodes pédagogiques actives dans la construction du savoir en classe.

2. Méthodologie

Selon Alain Rey, le terme méthode est un emprunt au terme latin methodus qui a pour origine le terme grec methodus formé de méta et de hodos « route, voie », « direction qui mène au but (REY, Alain, 1992). Quant à nous, la

méthode est une voie rationnelle suivie par le chercheur pour atteindre un objectif.

2.1. Méthodes actives

La méthode active a été utilisée d'une manière généralisée dans l'enseignement scolaire français des langues vivantes étrangères depuis les années 1920 jusqu'aux années 1960.

Cette méthode tire son origine dans les travaux des psychopédagogues du XIXe siècle et début du XXe siècle qui se basent sur l'activité et l'intérêt de l'apprenant. Nous distinguons un grand nombre d'auteurs qui s'intéressent vivement à cette méthode, tel que C. Freinet1 qui met en évidence une pédagogie qui tourne le dos aux méthodes traditionnelles.

La méthode active se réfère historiquement à Adolphe Ferrière2 qui, au début du XXe siècle, a été parmi les premiers à utiliser l'appellation école active dans ses publications. Elle est une des bases du courant d'éducation nouvelle.[1] La méthode active propose une ligne de passage structurante entre le pragmatisme et le dogmatisme, alors que nous sommes plutôt enclins, dans nos tâtonnements quotidiens, à osciller de l'un à l'autre en alternant activités spontanées peu exploitées et explications magistrales en apesanteur.[2]

Tableau n° 1 de comparaison entre la méthode traditionnelle et moderne

Méthode active	**Méthode traditionnelle**
L'apprenant s'approprie le savoir à travers des recherches, des découvertes.	L'apprenant, écoute, répète et se rappelle ; le savoir s'acquière par la mémorisation.
Les apprenants apprennent en partageant leurs connaissances et expériences entre eux, ils utilisent l'approche inductive.	L'enseignant détient le savoir ; il ne fait pas recours à l'expérience des élèves, il utilise l'approche déductive.
L'apprenant est motivé et s'intègre facilement dans l'apprentissage.	L'apprenant a des difficultés à suivre le cours.
L'accent est mis sur l'ambiance de la classe, la vie de groupe ainsi que sur les besoins et centre d'intérêts des élèves	Les échanges entre l'élève et l'enseignant sont pratiquement insignifiants

[1] Wikipédia.htm
[2] Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés, Les méthodes actives (ESF éditeur – Paris – 2013.

Le travail sur document, par des projets	L'élève apprend à la maison (mémoriser sans comprendre).
Mémorisation par compréhension (Des questions sont posées aux apprenants).	Mémorisation par répétition (Les apprenants apprennent par cœur les leçons).
Les hypothèses données par l'apprenant sur la leçon (je pense que, à mon avis).	Explication de la leçon par l'enseignant.

Chaque méthode a ses mérites et ses limites. La méthode active accorde une grande place à la liberté de l'apprenant qui exprime ses sentiments, ses impressions spontanément, tandis que la méthode traditionnelle emprisonne l'apprenant.

Quelques variables de méthodes actives et leurs indicateurs

Méthodes	**Indicateurs**
Jeu de rôles	Théâtralisation de la leçon, exposée sous forme de dialogue entre les élèves
Apprentissage par problèmes	Poser des problèmes à résoudre par les élèves, des énigmes
Pédagogie de la découverte	Faire des visites de musées, de sites historiques…….

Il convient des souligner qu'il existe plusieurs techniques des méthodes actives qu'on n'a pas cité dans le cadre de cet article compte temps des exigences de nombre de pages.

2.2. Construction du savoir

La construction du savoir est une mouvance de la pédagogie actuelle plaçant l'apprenant au centre des préoccupations éducatives car l'intelligence n'est pas innée mais se construit au moyen des échanges entre les apprenants dans une situation didactique.

Morissette le dit ainsi : Construire un savoir en classe c'est construire sa propre maison avec les matériaux que le maître apporte et qui viennent s'ajouter à ceux que l'on possède déjà. En réalité, pour qu'il y ait interaction, il faut que

l'élève décompose le savoir fourni et qu'il le reconstruise à sa manière, afin de le faire entrer dans sa structure cognitive.

- Classe

La classe est un lieu à l'intérieur duquel se donne un enseignement basé sur les interactions entre les acteurs d'une séquence didactique. La classe apparaît dès le XVIe siècle dans les collèges. Elle permet d'instruire avec méthode un nombre d'élèves.

- Apprentissage

Le terme apprentissage est polysémique; Afin de mieux comprendre la manière dont Il est conçu et défini dans les différents courants pédagogiques qui ont contribué à la Construction du concept de l'apprentissage, il convient d'exposer quelques-unes des Significations qui lui sont associées. Tout d'abord, précisons que le mot apprentissage Est apparu au 14e siècle, formé à partir du mot « apprenti.

Et signifiait l'action D'apprendre un métier. Au 15e siècle, ce mot est davantage utilisé pour désigner le « temps d'apprentissage ». En d'autres termes, le mot désignait la période de temps que l'apprenti passait auprès de son maître pour apprendre un métier qu'il pourrait exercer à son tour.

- Collaboration

Marcel et al. (2007) Désignent la collaboration comme le fait que « plusieurs enseignants travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif commun et d'un projet commun, même s'ils assument individuellement leurs tâches face aux élèves » (cité dans Benoit et Angelucci, 2011, p.108). Nous pouvons considérer que font partie de cette catégorie :

- Le co-titulariat Communément, cette organisation concerne deux enseignants étant tous deux titulaires d'une même classe, leur permettant ainsi de pratiquer leur métier à temps partiel de façon complémentaire. Ils enseignent donc à des moments différents.

- Le travail collaboratif par cycle

Il est fréquent que plusieurs enseignants du même cycles travaillent ensemble, en parallèle. Par exemple, dans une école comportant trois classes de quatrième année, les trois titulaires de ces classes planifient les apprentissages ensemble de sorte qu'ils adoptent un rythme commun et peuvent se répartir le travail, tout en gardant chacun leur propre classe.

- La coopération

Marcel et al. (2007), définissent la coopération comme « la mutualisation du travail entre différents enseignants qui vont œuvrer ensemble dans une situation d'enseignement face à des élèves » (cité dans Chéreau, 2008, p.1). La coopération reprend finalement les éléments de la collaboration (pour la planification, le partage des idées, du matériel etc.), en y ajoutant le principe d'agir ensemble pour un même groupe. Par ailleurs, il nous semble important d'indiquer que certains auteurs anglophones comme Chang (2018); Rytivaara (2012); Mackey et al. (2018), utilisent davantage le terme "collaboration" pour décrire cette même catégorie. Il est donc possible qu'au fil de nos écrits, selon le contexte, les deux mots (collaboration et coopération) apparaissent pour aborder les mêmes notions. C'est dans cette dernière section que s'inscriront les différentes pratiques abordées dans notre étude. Pour évoquer la coopération, les auteurs mentionnent fréquemment deux termes sémantiquement proches : la co-intervention et le Coenseignement. Il nous faut avant tout clarifier ces deux concepts et ainsi relever leurs nuances.

- La co-intervention

Tremblay (2015) considère la co-intervention comme une notion à part entière dans un contexte d'intégration scolaire, comme un soutien direct à l'élève accordé par une personne spécialisée (orthopédagogue, logopède…). Elle peut être, d'après lui, de deux types. La Co intervention interne porterait sur l'action d'un spécialiste auprès d'un seul élève et se déroulerait au sein même de la classe, tandis que dans le cadre d'une co-intervention externe, ledit spécialiste emmènerait un ou plusieurs élèves, dans un espace différent de celui de l'enseignant, pendant les heures de classe. D'autres auteurs parlent de la co-intervention comme d'un terme non singulier pouvant être scindé en catégories de modalités dont le point commun est que les deux enseignants sont équitablement responsables, partageant les temps de préparation et d'évaluation (Toullec Théry et Marlot, 2015). Cette dernière conception s'apparente en réalité à notre objet de recherche principal : le Coenseignement. N'étant tous deux [co-intervention et Coenseignement] traduits que par un seul et même mot en anglais « co-teaching », c'est dans la littérature francophone que des nuances se présentent ou non. En effet, si les deux termes semblent parfois être exploités comme des synonymes, nous pouvons constater que ce n'est pas toujours le cas grâce aux deux exemples ci-dessus. Nous verrons également que le « coteaching » a évolué à travers le temps dans la littérature anglophone pour s'éloigner petit à petit du sens premier qui lui était donné.

- Rôles et objectifs des co-enseignants

Le partenariat d'un enseignant spécialisé et d'un enseignant "ordinaire" revient dans de nombreux travaux. Toutefois, ce choix s'explique logiquement par le contexte inclusif d'origine du Coenseignement, où l'enseignant spécialisé était un soutien propre aux élèves à besoins particuliers, en parallèle de l'enseignant "ordinaire". Le rôle des deux acteurs de l'éducation a cependant évolué, à l'instar du Coenseignement lui-même.

Au départ, l'enseignant ordinaire menait dans la classe le rôle classique de l'instituteur, ayant pour objectif d'enseigner le contenu matière à tous ses élèves. Il était associé à un enseignant spécialisé « who specialize in identifying unique Learning needs of individuel students and enhancing curriculum and instruction to match thèse needs », comme l'expliquent Friend et al. (1993, cité dans Cook et Friend, 1995, p.2).

Les buts et rôles des deux éducateurs étaient donc différents, tout en étant étroitement liés. Bien que cette mixité des enseignants reste fréquente car la présence de l'enseignant spécialisé peut être considérée comme une plus-value pour répondre aux besoins de tous les élèves, il y a aujourd'hui beaucoup de binômes composés de deux enseignants ordinaires.

Plus largement, nous pouvons estimer que « the term [co-teaching] can be applied to any pair of educators » (Rytivaara 2012, p.183). Au-delà de la composition du binôme, l'essentiel est aujourd'hui que le rôle de l'enseignant supplémentaire (quel qu'il soit) dépasse la "simple" mission de surveillance ou de remédiation individuelle. En effet, il doit faire partie intégrante de la gestion et des interventions, au même titre que l'enseignant « général ».

On observe donc une convergence des rôles et objectifs qui deviennent identiques, bien que chaque professionnel garde ses spécificités et son expertise dans les moyens pour atteindre ces finalités. (Benoit et Angelucci, 2011 ; Guise et al., 2017 ; Stein 2018). Ces explications induisent une implication équitable des deux éducateurs au niveau de la prise en charge du groupe et des contenus enseignés.

A ce sujet, Gardiner et Robinson mentionnent qu'une des difficultés essentielles du Coenseignement est justement de « breaking the hierarchical model of "lead" and "backup" teacher » (2009, cité dans Guise et al. 2017, p.372).

2.3. Méthodologie de la recherche

Pour atteindre nos objectifs, nous avons opté pour une méthodologie mixte, c'est-à-dire une méthodologie qui mobilise deux approches qualitatives et quantitatives, de sorte que les faiblesses de l'une soient compensées par les forces de l'autre. La démarche qualitative nous a permis de récolter les données verbales

ayant trait aux éléments de notre sujet de recherche. A ce stade, nous avons utilisé les méthodes d'étude des cas et les méthodes ethnographiques, opérationnalisées par les techniques d'entretien semi directif, et techniques documentaires.

Tandis que la recherche quantitative quant à elle, nous a permis inlassablement à quantifier et à mesurer les données chiffrées relatives à notre sujet de recherche. Signalons qu'à ce niveau, nous avons utilisé les méthodes statistiques descriptives et les méthodes corrélationnelles avec comme technique de pourcentage, écart-type.

Nonobstant, pour analyser les données qualitatives, nous avons utilisé la méthode d'analyse de contenu, avec comme technique d'analyse textuelle.

Pour analyser les données quantitatives, nous avons utilisé le logiciel SPSS qui nous a facilité l'analyse rationnelle des données quantitatives recueillies.

Au niveau de la fiabilité, nous avons utilisé le coefficient d'Alph de Cronbach avec comme seuil de signification de 0,01 pour voir la fiabilité interne de notre instrument de recherche. Nous avons fait la matrice de corrélation inter-item pour voir comment se connectent les différentes questions de notre recherche ; le seuil retenu pour la valeur de P-value était de 0,05. Pour trouver la corrélation inter-item, des contenus, nous avons élaboré les 8 questions. Apres analyser de la matrice de corrélation inter-item, nous avons trouvé que la matrice de corrélation inter item est suffisamment corrélé ($r \geq 839$) pour que nous considérions qu'il y a corrélation entre les construits, c'est-à-dire qu'il y a une corrélation entre l'interaction et la construction du savoir en classe. Nous avons vérifié dans ce tableau si notre instrument était suffisamment fidèle pour être utilisé. De ce fait, nous avons trouvé que notre recherche est fiable du fait que les résultats trouvés sont rigoureux et conformes à la réalité observée.

3. Présentation des résultats

A ce niveau, nous procédons à la présentation des résultats obtenus après le dépouillement. Toutefois, Cette partie a pour objectif de présenter les données, de livrer les principaux résultats ayant trait à notre travail de recherche, en vue de fournir des discussions portant sur la contribution ou l'apport remarquable de notre recherche dans le domaine de l'Education. Il s'agit d'apporter le consensus entre les données théoriques et les données empiriques.

Dans ce tableau nous allons respecter la même logique du tableau précèdent, c'est-à-dire que nous allons indiquer à déterminer le n = nombre total de l'échantillon, F= fréquence ou nombre de fois que le sujet est repris dans notre échantillon, le P= le pourcentage obtenu, Valid percent= pourcentage validé et Cumulative=Pourcentage cumulé pour chaque individu.

3.1. Présentation de l'échantillon

Sexe	**Fréquences (f)**	**Pourcentages (%)**
Masculin	26	43,3
Féminin	34	56,7
Total	60	100,0

Ce tableau nous montre que notre N est de 60 enseignants avec **F** est de 26 enseignants du sexe masculin soit 43% Comparativement aux enseignantes dont le F est de 34 soit 57%. Ces résultats nous renseignent clairement que les femmes sont plus nombreuses que les hommes dans le cadre de notre échantillon de la variable genre.

Tableau n° 2 : Présentation des résultats selon l'âge des répondants

Age	**Fréquences (f)**	**Pourcentages (%)**
20 à 30 ans	13	21,7
30 à 40 ans	28	46,7
40 ans et plus	19	31,7
Total	**60**	**100,0**

Ce tableau nous montre que notre N est de 60 enseignants. Le F des enseignants de 20 à 30 ans est de 13, soit 22 %. Le F des enseignants ayant 30 à 40 ans est de 28 soit 47%. Le F des ceux qui ont un âge de 40 ans et plus est de 19 soit 32%. Ces résultats nous renseignent clairement que les enseignants de 30 à 40 ans sont plus nombreux que ceux de 20 à 30 ans.

Tableau n° 3. Présentation des résultats selon la qualification des répondants

Niveau d'études	**Fréquences (f)**	**Pourcentages (%)**
D6	18	30,0
Gradués	21	35,0
Licenciés	21	35,0
Total	**60**	**100,0**

Ce graphique nous montre que notre N est de 60 enseignants. Le F des D6 est de 18 soit 30%, le F des G3 est de 21 soit 35% et le F de L2 est de 21 soit 35%. Ces résultats nous renseignent clairement que pour la variable qualification des répondants à notre enquêté, les G3 et les L2 sont plus nombreux que les D6.

3.2 Présentation des résultats issus de l'enquête par questionnaire

Tableau n°4 Présentation des résultats sur Organisation des travaux en sous-groupe d'apprentissage

Réactions	**Fréquences (f)**	**Pourcentages (%)**
Nous organisons la classe en sous-groupe d'apprentissage	21	35,0
Nous n'organisons pas la classe en sous-groupe d'apprentissage	39	65,0
Total	**60**	**100,0**

Les résultats issus de ce tableau nous montrent clairement eu égard à la question d'organisation des travaux en sous-groupe que sur l'ensemble des 60 enseignants, le F de ceux qui organisent les travaux en sous-groupe est de 21 soit 35% ; contrairement à ceux qui n'organisent pas les travaux en sous-groupe dont le F s'élève à 39 soit 65%. Au vu de ces résultats, nous avons trouvé que ceux qui n'organisent pas les travaux en sous-groupe d'apprentissages sont plus nombreux que ceux qui organisent.

Tableau n°5 Présentation des résultats sur l'Interaction de l'apprenant avec les apprenants

Réactions	**Fréquences (f)**	**Pourcentages (%)**
Nous interagissons avec les apprenants	21	35,0
Nous n'interagissons pas avec les apprenants	39	65,0
Total	**60**	**100,0**

Les résultats issus de ce tableau nous expliquent clairement que le F des enseignants qui n'interagissent pas avec les apprenants est de 39 soit 65%

Contrairement à ceux qui interagissent avec les apprenants dont le F est de 21 soit 35%. Au vu de ces résultats, nous trouvons que la majorité d'enseignants n'interagissent pas avec les apprenants. Tandis que l'infime partie seulement d'enseignants interagissent avec les apprenants.

Tableau n° 6 : présentation des résultats sur la circulation des enseignants

Réactions	**Fréquences (f)**	**Pourcentages (%)**
Nous circulons en classe lors des travaux en sous-groupe	24	40,0
Nous ne circulons pas en classe avec lors des travaux en sous-groupe	36	60,0
Total	**60**	**100,0**

Les résultats issus de ce tableau nous montrent clairement que le F des enseignants qui ne circulent pas pour guider les apprenants en sous-groupe est de 36 soit 60%. Contrairement à l'infime partie d'enseignants qui circulent dont le F est 24 soit 40%.

Tableau n° 7 : Présentation des résultats sur les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants.

Réactions	**Fréquences (f)**	**Pourcentages (%)**
Nous utilisons les méthodes pédagogiques traditionnelles	36	60,0
Nous utilisons les méthodes pédagogiques modernes	24	40,0
Total	**60**	**100,0**

Les résultats issus de ce tableau sur la question des méthodes pédagogiques les plus utilisées par les enseignants, nous montrent clairement que sur le n est de 60 enseignants, le F de ceux qui utilisent les méthodes pédagogiques traditionnelles est de 36 soit 60% ; le F des enseignants qui utilisent les méthodes pédagogiques modernes est de 24 soit 40%.

Au vu de ces résultats, nous pouvons dire clairement que la majorité d'enseignants utilisent les méthodes pédagogiques traditionnelles, la minorité d'enseignants utilisent les méthodes pédagogiques modernes.

Tableau n°8 Présentation des résultats sur les obstacles liés à la mise en œuvre des méthodes actives

Réactions	**Fréquences (f)**	**Pourcentages (%)**
Incompétence du maitre	32	53,3
Manque de formation pédagogique par les inspecteurs	18	30,0
Effectif pléthorique	10	16,7
Total	**60**	**100,0**

Les résultats issus de ce tableau sur la question d'obstacles liés à la mise en œuvre des méthodes actives en classe, nous montrent nettement que sur le n de 60 enseignants, le F de ceux qui soutiennent que l'incompétence du maitre est l'une des causes qui bloque la mise œuvre des méthodes actives est de 32 soit 53% ; ceux qui soutiennent la thèse de manque des formations pédagogiques le F est de 18 soit 30% et ceux qui soutiennent la thèse de l'effectif pléthorique le F est de 10 soit 17%.

Au vu de ces résultats, nous pouvons dire inéluctablement que la majorité d'enseignants mettent l'accent sur l'incompétence du maitre, la minorité d'enseignant soutiennent que c'est le manque des formations pédagogiques et l'infime partie d'enseignants soutienne l'idée du nombre important d'apprenants.

Tableau n° 9 Présentation des résultats sur la préparation des leçons par les enseignants

Réactions	**Fréquences (f)**	**Pourcentages (%)**
Nous préparons les leçons avant d'enseigner	22	36,7
Nous ne préparons pas les leçons avant d'enseigner	38	63,3
Total	**60**	**100,0**

Les résultats issus de ce tableau sur la question de préparation des leçons par les apprenants avant d'enseigner, nous montrent clairement que sur le n de 60 enseignants, le F de ceux qui préparent les leçons est de 22 soit 37% ; contrairement à ceux qui ne préparent pas les leçons dont le F est de 38 soit 63%.

Au vu de ces résultats, nous pouvons dire clairement que la majorité d'enseignants ne préparent pas les leçons avant d'enseigner et que l'infime partie d'enseignants préparent les leçons.

Tableau n° 10 Présentation des résultats sur le développement des exercices pratiques avec les apprenants

Réactions	**Fréquences (f)**	**Pourcentages (%)**
Nous développons les exercices au tableau noir avec les apprenants	24	40,0
Nous ne développons pas les exercices au tableau noir avec les apprenants	36	60,0
Total	**60**	**100,0**

Les résultats issus de ce tableau sur le développement des exercices au tableau noir avec les apprenants, nous montrent clairement que sur le n de 60 enseignants, le F de ceux qui développent les exercices au tableau noir est de 24 soit 40% ; contrairement aux enseignants qui ne développent pas les exercices au tableau noir avec les apprenants dont le F est de 36 soit 60%.

Au vu de ces résultats, nous pouvons dire clairement que la majorité d'enseignants ne développent pas les exercices au tableau noir avec les apprenants, et que l'infime partie d'enseignants développent.

Tableau n° 11 : Présentation des résultats sur le temps de discussion entre les apprenants

Réactions	**Fréquences (f)**	**Pourcentages (%)**
Nous accordons le temps de discussion aux apprenants	26	43,3
Nous n'accordons pas le temps de discussion aux apprenants	34	56,7
Total	**60**	**100,0**

Les résultats issus de ce tableau sur la question de temps d'interaction accordé aux apprenants par les enseignants, nous montrent clairement que sur le n de 60 enseignants, le F de ceux qui accordent le temps d'interactions et de

discussions aux apprenants est de 26 soit 43%, contrairement à ceux qui n'accordent pas le temps d'interactions et de discussions aux apprenants dont le F est de 34 soit 57%.

Au vu de ces résultats, nous pouvons dire clairement que la majorité d'enseignants n'accordent pas le temps d'interactions et de discussions aux apprenants.

3.3. Présentation des résultats issus des entretiens

Nous présentons ci-dessous les résultats de notre entretien de façon textuelle, selon les trois thèmes que nous avons retenus dans le cadre de notre travail de recherche :

Premier thème : Organisation de la classe en sous-groupe d'apprentissage			
N°	**Répondants**	**Extraits des participants à l'entretien**	
01	**E1**	**Depuis que nous sommes à l'enseignement, nous n'organisons pas la classe en sous-groupe d'apprentissage.**	
		Nous essayons d'organiser la classe en sous-groupe, mais on ne sait pas gérer les activités.	
O2	**E2**	**L'organisation de la classe en sous-groupe est une activité difficile du fait qu'elle demande beaucoup de temps d'échanges à accorder aux apprenants**	
03	**E3**	**Nous préférons ne pas regrouper les apprenants en sous-groupe pour nous permettre de finir vite la leçon.**	
04	**E4**	**Nous n'organisons pas la classe en sous-groupe d'apprentissage du fait que cela crée le désordre en classe.**	
05	**E5**	**L'organisation de la classe en sous-groupe nous complique souvent du fait que dans nos salles des classes, il y a pléthoricité d'apprenants.**	

06	**E6**	**Nous laissons les apprenants tels qu'ils sont et nous enseignons à qui veut nous écouter.**	
04	**E4**	**L'organisation de la classe en sous-groupe est une tâche difficile, car cela s'applique sous forme des questions réponses, de discussion en groupe et de débat.**	
05	**E5**	**Nous pensons à notre humble avis que les méthodes pédagogiques traditionnelles nous facilitent le travail, voilà pourquoi nous les utilisons.**	
Commentaire : cette grille d'entretien présente l'extrait des participants à notre entretien. Nous avons présenté les réponses des interviewés de façon textuelle, pour nous permettre d'avoir une idée sur les points de vue des participants à notre entretien.			

Premier thème : Discutez-vous avec les apprenants en sous-groupe d'apprentissage			
N°	**Répondants**	**Extraits des participants à l'entretien**	
01	**E1**	**Nous ne discutons pas avec les apprenants en sous-groupe d'apprentissage.**	
02	**E2**	**Nous ne posons pas des questions aux apprenants, car cela nous permet d'avancer rapidement et de terminer vite la leçon prévue.**	
O3	**E3**	**Nous laissons le temps aux apprenants de nous poser quelques questions, mais pas de discuter entre eux**	
04	**E4**	**Nous préférons poser des questions à la fin de la leçon pour vérifier si les apprenants ont bien compris la leçon.**	
05	**E5**	**Nous ne discutons pas avec les apprenants du fait que cela crée le désordre dans la salle de classe.**	

Commentaire : cette grille d'entretien présente l'extrait des participants à notre entretien. Nous avons présenté les réponses des interviewés de façon textuelle, pour nous permettre d'avoir une idée sur les points de vue des participants à notre entretien.

4. Discussion des résultats

Nous avons mené notre recherche sur La place de l'enseignement en binôme dans la construction du savoir en classe : Une nécessité pour l'amélioration des compétences interactives des élèves à l'école primaire du Sankuru. Notre recherche a été guidée par la question principale de savoir les causes qui ne permettent pas le gouvernement congolais à organiser le dispositif de l'enseignement en binôme à l'école Primaire. Eu égard à la préoccupation soulevée, les hypothèses selon lesquelles le manque de moyens financiers handicaperaient l'organisation de l'enseignement en binôme en Rdc. Cependant, notre objectif en réalisant ce travail est d'identifier les causes de l'inorganisation de Coenseignement selon le nouveau format qui exige plus de maitres que de classes à l'école primaire (PMQC).

Pour atteindre notre objectif, nous avons triangulé les approches qualitative et quantitative. Notre population d'étude était constituée de l'ensemble des enseignants des écoles primaires de la Sous-Division de Lodja1, en République Démocratique du Congo. Toutefois, Vu la taille de la Sous-Division de Lodja1, il nous était difficile de répertorier tous les enseignants de toutes les écoles ; voilà pourquoi, nous avons ciblé un échantillon représentatif de 120 enseignants de 10 écoles primaires de la Sous-Division de Lodja1. Afin d'atteindre les objectifs assignés dans cette recherche, nous avons recouru aux méthodes *d'étude de cas d'ethnographie et descriptives.*

Pour l'approche qualitative, nous avons utilisé l'étude de cas et l'ethnographie, toutes les deux méthodes ont été opérationnalisées par les techniques d'observation, d'entretiens, et d'analyse documentaire. Pour l'approche quantitative, nous avons recouru à la méthode descriptive du type transversal, opérationnaliser par des techniques statistiques comme technique de pourcentage et écart-type.

Nonobstant, pour analyser les données qualitatives, nous avons utilisé la méthode d'analyse de contenu, avec comme technique d'analyse textuelle. Pour analyser les données quantitatives, nous avons utilisé le logiciel SPSS qui nous a facilité l'analyse rationnelle des données quantitatives recueillies. Au niveau de la fiabilité, nous avons utilisé le coefficient d'Alph de Cronbach avec comme seuil de signification de 0,01 pour voir la fiabilité interne de notre instrument de recherche. Nous avons fait la matrice de corrélation inter-item pour voir

comment se connectent les différentes questions de notre recherche ; le seuil retenu pour la valeur de P-value était de 0,05. A notre humble avis, nous restons convaincus que cette méthodologie est appropriée pour ce type de recherche.

Pour ce qui est de la première question de savoir les écoles ayant un binôme d'enseignants, nous avons trouvé que, dans toutes les classes visitées, il n'y a pas binôme de formateur, il y a seulement un seul titulaire par classe**.**

Pour ce qui est de la question de maitrise des disciplines par les enseignants nous avons trouvé sur 120 enseignants visités dans le cadre du dispositif traditionnel un enseignant, une classe que la majorité d'enseignants ne maitrisent pas toutes les disciplines prévues dans le programme national, ils ne maitrisent que certaines. L'infime partie d'enseignants ont un niveau moindre de maitrise des disciplines inscrites dans le programme national.

Apres analyse des données qualitatives issues des entretietiens que nous avons eu avec les enseignants des écoles primaires de la Sous-Division de Lodja1, nous avons trouvé que la majorité d'enseignants affirment que le manque des moyens financiers par l'Etat, est une condition qui handicap la mise en œuvre de l'enseignement en binome en Rdc. Ils ont par ailleurs ajouter que cette forme d'enseignement exige une bonne prise en charge par l'Etat des enseignants, alors que l'Etat congolais n'a pas encore réussi à prendre en charge toutes les nouvelles unités des écoles publiques. D'autres enseignants ont par contre souligné que cette forme d'enseignement, mérite d'etre organisée chez nous en Rdc, par ce que la majorité d'enseignants n'ont pas la maitrise de toutes les disciplines inscrites dans le programme national, d'où l'importance d'adjoindre à l'enseignant un auxilliaire qui peut chaquefois assuré d'autres disciplines qui ne sont pas mpaitrisées par l'enseignant titulaire.

La question du Coenseignement a fait l'objet de plusieurs écrits scientifiques à travers le monde, comme on peut le remarquer chez Tremblay (Tremblay, 2015) qui a mené ses études sur Le Coenseignement en inclusion scolaire : un mariage naturel. L'auteur a trouvé que pour une scolarisation de qualité pour les élèves, à besoins septiques, exigent différentes formes de collaboration entre professionnels pour permettre une intervention directe et indirecte auprès des élèves. L'intervention directe auprès des élèves s'organise globalement selon un modèle de co-intervention ou de Coenseignement. Après avoir expliqué en quoi ces deux modèles de services sont représentatifs du type d'intervention en enseignement spécialisé et en inclusion scolaire, nous discutons de l'efficacité et des limites de ces deux modèles.

Pour Cook et Friend (1995, p.1) qui ont travaillé sur le travail de remédiation aux troubles d'apprentissage chez les élèves en difficulté ou en situation de handicap, parfois déjà appelé Coenseignement par certains,

concernait alors la collaboration entre deux spécialistes qui agissaient séparément, souvent auprès d'un seul élève. « Coteaching was discussed most often as a means for special education teachers to meet students' needs in general education settings. » En plus, Rytivaara (2012, p. 182) a travaillé sur l'intégration dans un contexte inclusif. Il a trouvé que le "co-teaching" se rapporte davantage à « two teachers working together with a heterogeneous group of pupils, that is, a mixed group of pupils with and without special education needs.

A notre humble avis, lecture des écrits de nos prédecesseurs, nous trouvons qu'il ya différence entre les résultats que nous avons trouvé et ceux de nos prédecesseurs. Cette dissemblance est foction des milieux dans lesquels les recherches se sont effectuées. En plus, les prédecesseurs abordent la question du coenseignement dans le contexte de l'enseignement spécialisé pour les enfants ayant un trouble d'apprentissage, alors que dans le contexte qui est le notre, nous voulons que cela s'applique à tous les apprenants au niveau primaire sans distinction, pour leur permettre de bénéficier un enseignement de qualité lorsque les deux enseignants sont ensemble en situation didactique, car les faiblesses de l'un seront compensées par les forces des autres.

Toutefois, il nous est évident de signaler que ce qui nous ressemble est que cette question préoccupe tout le monde bien que chaque système éducatif l'aborde selon ses réalités propres. Hélas, en République Démocratique du Congo, nous vous applique ce dispositif sur tous les apprenants, en augmentant le nombre d'enseignants ordinaires et non spécialisés, comme cela se passe ailleurs.

Au vu de ce qui précède, nous confirmons notre hypothèse selon laquelle, le manque de moyens financiers handicaperait l'organisation de l'enseignement en binôme en Rdc.

4.1. Apport de la recherche

Cette étude s'inscrit dans un besoin actuel de recherche sur les pratiques enseignantes, qui répondent à certains enjeux actuels : La coopération, la Co construction, le tutorat, l'apprentissage en groupe et la collaboration. Cette recherche s'adresse aux praticiens, concepteurs et enseignants, en leur donnant des pistes pour mieux prendre en compte la gestion des méthodes actives dans le but de promouvoir les interactions sociales et par ricochet construire le savoir.

4.2. Limite de la recherche

Comme tout œuvre humaine souffre de l'imperfection, notre travail n'a pas échappé à cette règle d'or de la nature. Plusieurs aspects des méthodes actives n'ont pas été pris en compte à cause du facteur temps, raison pour laquelle, nous

ouvrons la brèche aux autres chercheurs de les aborder pour des recherches ultérieures.

Conclusion

Nous voici au terme de notre article qui a porté sur l'utilisation des méthodes actives interactives dans la construction du savoir en classe. Nécessité pour l'amélioration des apprentissages dans la Sous-Division de Lodja1. Notre recherche a été guidée par les questions de savoir les causes qui bloquent l'utilisation des méthodes actives en classe par les enseignants et les stratégies à mettre en œuvre pour l'utilisation des méthodes actives.

Eu égard aux préoccupations esquissées à la problématique, nous avons formulé les hypothèses selon lesquelles, la non organisation des travaux en sous-groupe et utilisation des méthodes traditionnelles seraient l'une des causes qui inhibent les méthodes actives en classe ;

Les travaux en sous-groupe, les discussions entre enseignants-apprenants et apprenants-apprenants ; développement des exercices pratiques avec les apprenants, seraient les stratégies de la mise en œuvre des méthodes actives. Pour répondre à toutes ces questions, nous nous sommes assignés pour objectif général d'identifier les causes qui sont à la base de la non utilisation des méthodes actives par les enseignants des écoles secondaires de la Sous-Division de Lodja1 ; identifier les stratégies à mettre en œuvre et décrire les opportunités d'apprentissage qui peuvent émerger de l'utilisation des méthodes pédagogiques actives dans la construction du savoir en classe. Malgré les difficultés que rencontrent l'enseignant et les découragements qui parfois le tenaillent, il est nécessaire que l'enseignant mobilise la méthodologie mixte dans la gestion des séquences didactiques.

Au vu de ce qui précède, nous faisons quelques suggestions à l'intention des enseignants :

- Il serait mieux qu'ils adoptent la pédagogie active qui met réellement les élèves en activité en favorisant la compréhension, l'analyse, l'explication, l'interprétation des faits ;
- Qu'ils organisent la classe en sous-groupe d'apprentissage ;
- Qu'ils développent les exercices au tableau noir avec les apprenants.

Références bibliographiques

Altet, M. (2002). Les Sciences de l'Education approche pluridisciplinaire : l'analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage. In Marcel J.-L.(dir.), Les Sciences de l'Education : des recherches, une discipline. Paris : L'Harmattan.

Bru, M. (dir.). (2001). « Les pratiques enseignantes : contributions plurielles ». In Les Dossiers de Sciences de l'Education. Toulouse : Presses Universitaires de Mirail.

Clanet, J. (2008). « Pratiques d'enseignement et performances scolaires dans les classes à effectif fortement réduit ». In Les pratiques d'enseignement. Entre innovation et tradition. Paris : Le Harmattan.

Ekanga, L. L. (2012). L'enseignement de l'histoire à l'école secondaire en République démocratique du Congo. Intentions d'une Réforme et pratiques de terrain. Université Libre de Bruxelles/Thèse de doctorat.

Ekanga, L. L. et Tukanda, M. D. (2014). « La motivation des élèves du secondaire à l'enseignement de l'histoire dans la ville de Kananga en RDC » In Histoire et Enseignement.

Ekanga, L. L. (2006) Problèmes didactiques de l'enseignement de l'histoire au secondaire en République Démocratique du Congo, mémoire DEA, Université Libre de Bruxelles.

Ferrer, F. (2009). L'école moderne. Bruxelles : Couleur livres.

Foulquié, P. (1978). Dictionnaire de la langue pédagogique. Paris : PUF.

Hameline, D. (dir.). (1995). L'école active : textes fondateurs. Paris : PUF.

Bakongo M. (2002). Utilisation du matériel didactique dans l'enseignement d'histoire au secondaire. Résultats d'une enquête au degré terminal dans la ville de Kananga (1992 –2000), mémoire de licence Institut Supérieur Pédagogique de Kananga.

L'Autier, N. et Allieu-Mary, N. (2008). « La didactique de l'histoire ». Revue Française de Pédagogie, 162, 95131.

Marcel J-F. (2008). « Nouveaux dispositifs pédagogiques, projets innovants et transformations des pratiques d'enseignement d'une professeure débutante ». In Les pratiques d'enseignements. Entre innovation et tradition. Paris : Le Harmattan.

Martineau, R. (1999). L'histoire à l'école, matière à penser. Paris-Montréal : Le Harmattan.

Maulini, O. et Perrenoud P. (2005) : Questionner pour enseigner et pour apprendre : le rapport ausavoir dans la classe. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Mialaret, G. (1982). Histoire et actualité des méthodes pédagogiques. Paris : ESF.

Rey B. & Khan S. (2008). « Injonctions politiques et pratiques enseignantes : le cas de la mise en place des cycles en Belgique et au Québec ». In Les pratiques d'enseignement. Entre innovation et tradition. Paris : L'Harmattan.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Bruxelles : De Boeck.

Tehio, V. (2009). « Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires ». Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique.

Verlan-Bourgade M. (2007). « Réflexion sur l'approche par compétences et sa pertinence pour l'enseignement du français langue seconde. In Le français langue seconde un concept et des pratiques en évolution. Bruxelles : De Boeck Université