

INTERACTION PEDAGOGIQUE OU ENVIRONNEMENT PHYSIQUE, QUEL FACTEUR DETERMINANT POUR LA REUSSITE DU PROCESSUS ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE ?

Ambroise Eitel Mekongo Tigui

*Université de Yaoundé I, Doctorant, faculté des sciences de l'éducation
eithelmek@yahoo.fr*

Résumé

Dans un contexte de changement de paradigme pédagogique, l'enseignant camerounais se heurte à l'écueil de la vision interactionniste de la relation pédagogique. En effet, s'il a souvent poursuivi des objectifs pédagogiques qui s'imposent aux élèves dans une logique transmissive, avec l'adoption de l'approche par les compétences, il va devoir muter ses pratiques d'enseignement afin de se conformer aux exigences du paradigme socioconstructiviste. Puisque sa formation initiale et même sa formation continue en l'état actuel des choses ne l'y prédisposent pas, c'est aux didacticiens que revient la charge de trouver des solutions afin de rendre possible une bonne interaction pédagogique. Ainsi se justifie la présente recherche qui a pour objectif de mettre en évidence le facteur déterminant de la réussite du processus enseignement-apprentissage. Deux hypothèses s'opposent en effet d'après les considérations des acteurs de terrain, certains remettent en question l'environnement physique dans lequel s'opèrent les enseignements et d'autres la qualité des interactions pédagogiques entre l'enseignant et ses élèves. Pour trancher entre ces deux opinions, une étude de cas a été réalisée en implémentant un dispositif didactique d'enseignement dans deux environnements physiques qui s'opposent, le milieu urbain et le milieu rural. Deux types d'analyses ont été réalisées, une analyse plurielle et une analyse réflexive puis les séries de données quantitatives récoltées dans les deux milieux ont été comparées. L'interprétation des résultats obtenus a relevé que l'environnement physique n'était pas le facteur déterminant du succès du processus enseignement-apprentissage, mais plutôt la qualité des interactions pédagogiques.

Mots clés : *Paradigme socioconstructiviste ; interactions pédagogiques ; dispositif didactique ; analyse plurielle ; analyse réflexive.*

Abstract

In a context of pedagogical paradigm shift, the Cameroonian teacher comes up against the pitfall of the interactionist vision of the pedagogical relationship. Indeed, if he has often pursued pedagogical objectives which are imposed on pupils in a transmissive logic, with the adoption of the skills-based approach, he will have to change his teaching practices in order to comply with the requirements of the social constructivist paradigm. Since his initial training and even his ongoing training in the current state of affairs does not predispose him to it, it is up to the didacticians to find solutions in order to make good pedagogical interaction possible. This justifies this research, which aims to highlight the determining factor in the success of the teaching-learning process. To decide between these two opinions, a case study was carried out by implementing a didactic teaching device in two opposing physical environments, the urban environment

and the rural environment. Two types of analyses were carried out, a plural analysis and a reflexive analysis, then the series of quantitative data collected in the two environments were compared. The interpretation of the results obtained revealed that the physical environment was not the determining factor of the success of the teaching-learning process, but rather the quality of the pedagogical interactions.

Keywords: *Socio-constructivist paradigm; pedagogical interactions; didactic device; plural analysis; reflexive analysis.*

Introduction

L'échec scolaire est un problème générique en sciences de l'éducation et l'optimisation des résultats des apprenants est une quête permanente pour les professionnels de l'enseignement. En adoptant l'approche par les compétences, le Cameroun espère réduire l'échec scolaires et professionnaliser les enseignements dans son système éducatif (Nkeck, 2013). Les enseignants ont alors la lourde charge d'améliorer leurs pratiques pédagogiques en se conformant au paradigme socioconstructivisme (Romainville, 1996). Cette mutation présente de nombreuses difficultés car leur formation de base au sein des écoles normales supérieures ne les y prédisposent pas, ils ont souvent enseigné dans une logique transmissive en poursuivant des objectifs pédagogiques qui s'imposent aux élèves et surtout sans interaction entre enseignant et élèves (Mahamat, 2011 et Nkeck, 2013). Les interactions pédagogiques sont selon Wanlin et Crahay (2012), un bon moyen de garantir une bonne décision du groupe-classe au terme du processus enseignement-apprentissage. Toutefois le succès du processus enseignement-apprentissage est difficile à programmer, l'enseignant ne peut pas toujours garantir son effectivité. Très souvent, il suppose que l'enseignement et l'apprentissage sont effectifs lorsqu'après une évaluation l'élève obtient une bonne note, mais est ce que ce dernier se représente les concepts acquis tels qu'ils sont en réalité ? Ou encore est-il capable de mobiliser les savoirs acquis au terme de l'apprentissage pour résoudre les problèmes de son quotidien ? Si enseigner relève de l'enseignant et que l'apprentissage relève des apprenants, quelle évolution de cette interaction peut améliorer les résultats des apprenants ?

1-problématique

Giordan (1987) et Vecchi (1996), remarquent que malgré les apports de

Piaget et de Bachelard en didactique et les implications en épistémologie, on constate que la plupart des enseignants fonctionnent toujours comme ils le faisaient avant. Par ailleurs, Gautier (in Telli Faïza, 2002-2003), affirme que tous les maîtres ne se valent pas et soulève l'interrogation « *quelles sont les qualités et les attitudes qui font l'enseignant efficace ?* » Schön (1983), évoque « *le paradigme de l'enseignant réflexif* », pour lui, la pensée professionnelle en situation est conçue comme « *une réflexion dans l'action* », une « *pensée-agie* » basée sur des « *cognitions en situation* », ces cognitions étant tout à la fois « *enracinées dans la situation même* » et « *enchâssées dans l'action du professionnel expert* ».

Les enseignants camerounais relèvent toujours les difficultés liées à l'environnement physique pour expliquer la persistance de mauvais résultats scolaires, la couverture scolaire n'étant pas encore uniformément effective sur l'ensemble du territoire national, il est effectivement difficile de regrouper les conditions idéales pour la mise en œuvre du processus enseignement-apprentissage dans la plupart des établissements en dehors des milieux urbains. La présente étude non sans réfuter cette posture se propose de la confronter aux difficultés que pose une mauvaise interaction pédagogique. Ainsi deux groupe-classe qui s'opposent par l'environnement physique seront sujets d'une analyse des pratiques pédagogiques dans un contexte où les interactions pédagogiques sont privilégiées par la suite, les rendements des élèves des deux sites d'étude seront comparés. L'interprétation des résultats obtenus conduira à une conclusion objective quant au facteur le plus déterminant pour la réussite du processus enseignement-apprentissage.

2-cadre conceptuel

Deux concepts méritent que l'on s'y attarde particulièrement avant de poursuivre cette étude, ce sont : l'interaction pédagogique et le processus enseignement-apprentissage. Ces concepts permettent de rendre compte de l'orientation souhaitée pour la mise en œuvre de l'enseignement dans un paradigme socioconstructiviste.

2-1-interaction pédagogique

Les relations pédagogiques s'articulent autour de trois pôles : le savoir, l'enseignant et l'apprenant. Le processus enseignement-apprentissage confronte ces trois pôles et se décline en trois événements majeurs : « *l'élaboration didactique* » qui se réfère au pôle savoir, « *l'appropriation*

didactique » qui se réfère au pôle apprenant et « *l'intervention didactique* » qui se réfère au pôle enseignant. L'« *acte pédagogique* » est l'espace entre trois sommets constitués par ces pôles. Le savoir est le contenu de l'enseignement (matière ou programme à enseigner), l'enseignant est celui qui a de l'avance sur l'apprenant à qui il transmet ou fait apprendre le savoir. (Houssaye, 2001)

L'« *interaction pédagogique* » est l'organisation et la gestion des conditions d'apprentissage : styles et méthodes pédagogiques, gestion du groupe-classe et de la dynamique de groupe, mise en place par l'enseignant, de facilitateurs d'apprentissage, choix des situations, explications, mises en activités, types de questionnements... (OPERA, 2006)

L'interaction pédagogique concerne particulièrement la situation de classe au cours du processus enseignement-apprentissage qui confronte l'enseignant à ses élèves en vue de prendre des décisions interactives quant à leur développement.

2-2-le processus enseignement-apprentissage

Enseigner et apprendre sont deux postures que l'on peut dans un premier temps définir séparément, enseigner renvoie à une méthode transmissive tandis qu'apprendre renvoie à une méthode constructiviste. (Houssaye, 2001)

Articuler enseigner et apprendre, c'est mettre en relation les actions d'enseignement du maître (domaines pédagogique, relationnel et didactique) en vue de permettre le développement de compétences, la construction de connaissances chez l'apprenant. (OPRA, 2006)

« Le processus enseignement-apprentissage est un système finalisé par un projet pédagogique. Par pédagogie, on entend un champ de transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant, par la communication, l'action interactive dans une situation, les prises de décision dans l'action, le pédagogue sera celui qui facilite la transformation de l'information en savoir » (Altet, 1994)

Le processus enseignement-apprentissage met un accent particulier sur la relation pédagogique qui lie l'enseignant à ses apprenants. Toute décision prise dans cette situation doit être le fruit d'une interaction pédagogique.

3-cadre théorique

La notion d'interaction pédagogique tire son origine d'un courant de pensée : le courant interactionniste (Bruner, 1983), qui postule que

L'enseignant et les apprenants doivent construire simultanément le savoir enseigné ou la compétence visée, l'action de l'enseignant pouvant être formalisée en un ensemble d'étapes dénommé « étayage ». Ce courant découle du paradigme socioconstructiviste (Vygotski, 1934/1985), qui remet en avant l'apport de l'enseignant lorsque l'apprenant dans son développement en autonomie est limité. La théorie de l'action telle que présentée par Rogalski (2019), stipule que le développement cognitif et le développement psychologique de l'élève s'opèrent en complémentarité et non en opposition. Si l'enseignement a souvent été dissocié de l'apprentissage, il convient désormais de les associer en parlant plus clairement du processus enseignement-apprentissage (Altet, 1994), dira à ce sujet que « *ce sont les procédures d'adaptation enseignant-élève dans les processus transformationnels de l'information qui nous intéressent, c'est le processus d'articulation enseignement apprentissage dans une situation pédagogique donnée, les processus d'interaction enseignant-élèves qui retiennent l'attention* ».

Les méthodes d'enseignement ont évolué au cours du temps elles ont d'abord été centrées sur le savoir, l'enseignant puis l'apprenant, la relation privilégiée était d'abord « *savoir-enseignant* », dans ce cas de figure, c'est le pôle savoir qui est mis en avant ; ensuite « *élève-savoir* », ici c'est le pôle élève qui est mis en avant et enfin « *enseignant-élève* » dans ce dernier cas c'est le pôle enseignant qui est mis en avant (Houssaye, 2001 et Duplessis, 2007). Selon Houssaye (1993), « *le pédagogue est praticien-théoricien de l'action éducative. Il cherche à conjointer la théorie et la pratique à partir de sa propre action, à obtenir une conjonction parfaite de l'un à l'autre* ». L'analyse des pratiques enseignantes a aussi évolué au rythme des méthodes d'enseignement, il ne s'agit plus d'analyser séparément l'activité de l'enseignant et l'activité de l'élève, mais plutôt d'analyser l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant. L'analyse plurielle telle que décrite par Altet (2002), permet précisément d'étudier simultanément l'intervention didactique des enseignants et l'appropriation didactique des élèves. L'analyse réflexive telle que décrite par Dewey (1972), permet à l'enseignant d'étudier sa propre pratique. Si comme le soutient Meirieu (sd), « *il y a une béance entre la théorie et la pratique* », l'appréciation et la caractérisation d'une telle situation nécessite bien d'associer ces différentes formes d'analyses.

3-1-intervention didactique des enseignants

L'enseignant se doit d'être un guide, qui programme des activités orientant les apprenants vers le savoir, il conçoit pour cela un projet pédagogique pour le groupe-classe. A ce propos, Telli F. (2002-2003),

dira que la relation pédagogique qui s'instaure entre l'enseignant et l'enseigné peut avoir une influence sur la construction des savoirs. Elle évoque les notions de « l'effet enseignant » et de « la pédagogie de réussite de l'élève ». L'effet enseignant consiste en la gestion de la classe dans le cadre de son intervention et la proposition des solutions pour améliorer la dimension relationnelle. La pédagogie de réussite de l'élève veut que ce dernier s'épanouisse, qu'il soit motivé et qu'il soit abordé dans sa singularité. C'est d'ailleurs ce que Meirieu (1998), promeut dans le cadre de la pédagogie différenciée. Les élèves devront interagir entre eux grâce à des projets pluridisciplinaires à caractère pédagogique. Ce qui devrait créer un conflit sociocognitif au sortir duquel selon la théorie de Vygotski le savoir s'édifiera.

3-2-appropriation didactique des élèves

L'enseignement doit amener l'élève à être autonome plutôt que de le rendre dépendant de l'enseignant, pour Courteaux (2007), « *la réussite des élèves est au cœur du métier d'enseignant et demeure une préoccupation constante. L'enseignant peut choisir des formes de différenciations pédagogiques afin de mieux gérer l'hétérogénéité des rythmes d'apprentissage, de disposer d'un moment d'aide personnalisé aux élèves et de s'appuyer sur leurs capacités au travail autonome et au plaisir d'apprendre* ». Ce même auteur soutient que, « *la classe est un espace organisé pour apprendre à devenir de plus en plus autonome* ». L'implication des élèves aux activités d'apprentissage dans une logique réflexive, qui suppose une adhésion aux contrats didactique et pédagogique, une quête personnelle pour l'effectivité du développement en s'assurant par exemple que les objectifs visés sont atteints ou que les compétences visées sont acquises, en transférant les acquisitions scolaires dans son quotidien... peut améliorer leurs résultats et par là leur construction du savoir. C'est d'ailleurs ce que promeut Piaget (1974) dans le cadre de la théorie constructiviste.

3-3-environnement physique où se déroule l'intervention didactique

Selon Bourdieu (1973), les origines sociales et les conditions du milieu d'enseignement-apprentissage déterminent les rendements des apprenants, l'école serait donc un moyen de conservation des inégalités sociales. Cette théorie amène à penser que dans de mauvaises conditions sociales et même dans un environnement physique défavorable, les résultats des apprenants ne seront pas des plus favorables et s'il survient

des exceptions, on parle de réussite paradoxale ou d'échec paradoxal. Mais de plus en plus ces paradoxes deviennent récurrents et si l'on se souvient de l'évolution des sciences expérimentales il apparaît clairement que les conditions de départ qui ont permis d'établir les bases fondamentales de la classification périodique des éléments chimiques à Mendeleïev ou celles qui ont permis à Louis Pasteur de mettre en évidence l'existence des microbes dans notre environnement n'étaient pas comparables à celles que peuvent regrouper les laboratoires de certains établissements scolaires spécialisés de nos jours. Devons-nous toujours nous appuyer sur l'avancée technologique ou au développement scientifiques pour faire des découvertes sur des réalités de notre quotidien ? Cette question alimente encore les esprits et permet aux plus démunis de penser que la recherche peut se faire dans n'importe quel contexte.

3-4-modèle de dispositif didactique d'enseignement pour la construction d'un savoir scolaire

Les savoirs tels que produits au niveau de la noosphère ou issus des traditions ou de la culture sociétale, retenus dans le cadre des programmes scolaires, doivent subir une transposition didactique. C'est ce que l'enseignant doit faire en se servant de ses aptitudes professionnelles et académiques dans le cadre de sa discipline. Ainsi les contenus de son enseignement seront accessibles à ses apprenants. Ces derniers de leur côté devront mobiliser leurs prérequis, s'impliquer personnellement aux activités d'apprentissage et se référer à des personnes ressources afin de produire de bons résultats, acquérir les compétences visées et se développer des points de vue cognitif et psychologique.

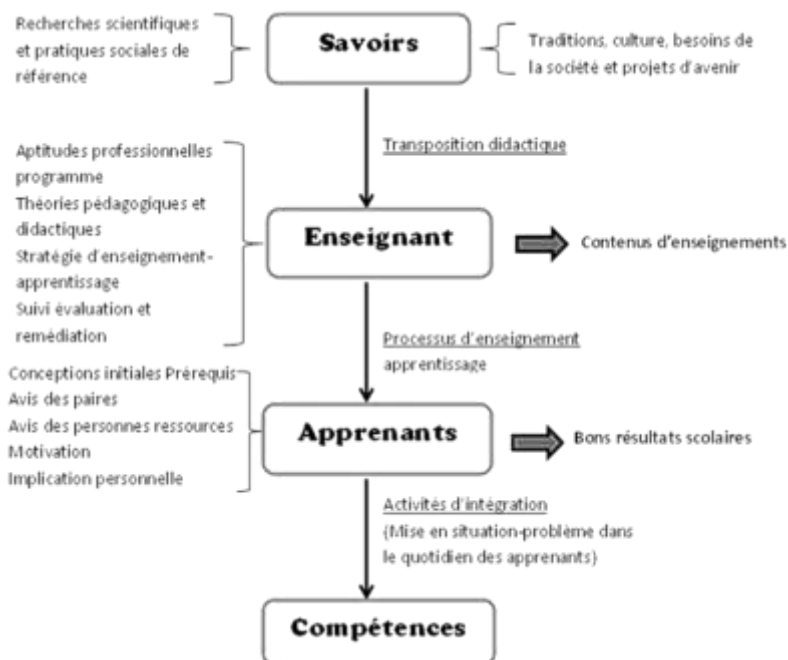


Figure 1 : Proposition d'une situation idéale pour la construction des savoirs dans le cadre de l'approche par les compétences (APC)

4-cadre méthodologique

Cette étude a une orientation praxéologique, elle combine deux types de recherches : une étude de cas (cas des enseignements de SVTEEBH en classe de troisième) et une recherche comparative (comparaison des résultats des apprenants des milieux urbain et rural). La population d'étude est constituée des groupe-classe de niveau 3^{ème} de l'enseignement général, l'échantillonnage est fait de manière aléatoire simple. Pour l'étude de cas le système étudié a deux groupes : 1^{er} groupe « expérimental », groupe-classe du milieu rural 2^{ème} groupe « témoin », groupe-classe du milieu urbain. Pour la comparaison des deux sites d'étude, le même enseignant a presté dans les deux conditions témoin (milieu urbain) et expérimental (milieu rural) ensuite l'enquête a mobilisé 20 enseignants qui se sont prononcés pour leurs pratiques

d'enseignement du même concept disciplinaire. Pour assurer la triangulation des informations collectées les élèves des deux sites d'étude ont aussi été sollicités, leur taux de sondage était supérieur à 20%. L'analyse quantitative (questionnaires adressés aux élèves et aux enseignants) a été faite grâce à des logiciels de collecte et d'analyse de données (SPSS et CS pro). L'analyse réflexive (étude de cas sur les deux groupes classes) a été faite grâce au praticien, ses difficultés et ses projets. L'analyse plurielle (appréciation conjointe au cours du processus enseignement-apprentissage de l'intervention didactique de l'enseignant, l'appropriation didactique des élèves et l'environnement physique) a également été faite grâce à une grille d'analyse d'une séquence d'apprentissage conçue selon un modèle présenté par Philippe Meirieu. Pendant la collecte des données les groupe-classe témoin et expérimental interagissaient dans leurs environnements respectifs en implémentant le dispositif d'enseignement proposé par le chercheur pour l'enseignement de la génétique tel que prescrit dans le programme de la classe de troisième. Tout le processus de collecte de données se déroulait dans le respect des normes d'éthiques prescrit par le comité d'éthique de l'Université de Yaoundé I.

5-résultats

Les deux sites d'étude que nous avons prospectés pour obtenir nos résultats sont situés au Cameroun dans la région du centre : le lycée de Pongsolo dans le département de la Léké par Ewoudoula et l'institut Golden dans le département du Mfoundi ville de Yaoundé quartier Nkolmesseng. Les principaux résultats obtenus concernent la comparaison de l'environnement physique et du rendement des apprenants des deux sites d'étude, l'analyse réflexive sur l'activité de l'enseignant et l'analyse plurielle du processus enseignement - apprentissage dans les sens de l'appropriation didactique des apprenants, de l'intervention didactique de l'enseignant et de l'environnement physique dans lequel s'opère leur interaction.

5-1-analyse de l'intervention didactique des enseignants
5-1-1-analyse réflexive de l'enseignant dans les deux sites
d'étude

*Tableau 1 : Bilan de l'analyse réflexive de l'intervention didactique de l'enseignant
au lycée de Pongsolo*

Caractéristiques sociodémographiques de la population étudiée					
Item 1	Sexe : 1)- M ; 2)- F			1	
Item 2	Age : 1)- 20-29 ; 2)- 30-39 ; 3)- 40-49 ; 4)-50-59			2	
Item 3	Etablissement d'attache : 1)-établissement publique ; 2)-établissement privé ; 3)-établissements public et privé			3	
Item 4	Expérience professionnelle : 1)-0-5ans ; 2)-6-10ans ; 3)-11-15ans ; 4)-16-20ans ; 5)-plus de 20 ans			2	
N° de l'item	Enoncé de l'item	Appréciation			
		Mauvais	passable	Assez bien	Bien
Thème 2 - Définition des objectifs de la séquence					
Item 5	Les objectifs de chaque leçon ont-ils été clairement identifiés dans le programme officiel ?				
Item 6	Ces objectifs ont-ils été présentés et expliqués aux élèves ?				
Item 7	Les prérequis relatifs aux enseignements antérieurs ont-ils été mobilisés ?				
Item 8	Les représentations initiales des apprenants sur les nouveaux concepts ont-elles été recueillies ?				
Item 9	Les difficultés des apprenants ont-elles été déterminées ?				
Thème 3 - Conception de l'organisation de la séquence					
Item 10	L'ensemble des activités du groupe classe a-t-il				

	été convenablement planifié afin d'atteindre les objectifs fixés ?				
Item 11	Le matériel nécessaire pour la réalisation de ces activités a-t-il été déterminé et mobilisé ?				
Item 12	Les consignes de travail ont-elles été spécifiées, expliquées et clairement énoncées aux membres du groupe-classe ?				
Thème 4 - Programmation de la séquence					
Item 13	La fiche de progression prévoit-elle le temps nécessaire pour chacune des activités annoncées pour l'atteinte des objectifs fixés ?				
Item 14	La réalisation des travaux pratiques et des activités d'intégration est-elle effective au décours de la séquence ?				
Item 15	A-t-on prévu un temps pour le travail individuel et collectif des apprenants ?				
Item 16	A-t-on prévu le temps de synthèse des acquisitions, d'évaluation des connaissances et de remédiation ?				
Thème 5 - Gestion du bon déroulement de la séquence					
Item 17	Le dispositif de travail a-t-il été convenablement mis en place ?				
Item 18	L'enseignant applique-t-il un suivi permanent des activités réalisées au décours de la séquence ?				

Item 19	Les différentes étapes de l'apprentissage sont-elles bien marquées afin que la séance soit parfaitement rythmée ?				
Item 20	L'enseignant pilote-t-il convenablement l'activité du groupe classe ?				
Item 21	Est-il ouvert aux propositions et aux questions des élèves ?				
Item 22	Reformule-t-il les propos des élèves ?				
Item 23	Stimule-t-il l'activité des élèves ?				
Item 24	Maintient-il la discipline dans sa salle de classe ?				
Thème 6 - L'évaluation de la séquence					
Item 25	Ce que l'enseignant attendait des élèves et ce qui devait être évalués a-t-il été annoncé en début de séquence ?				
Item 26	Après des mauvais résultats les apprenants ont-ils la possibilité de se rattraper afin d'améliorer leur prestation ?				
Item 27	Les questions posées dans le cadre de l'évaluation sont-elles toujours fondées sur les objectifs d'enseignement ?				
Item 28	Au-delà de l'évaluation, les connaissances acquises permettent-elles aux élèves de se réinvestir dans d'autres tâches liées à leur quotient ?				
Item 29	Suis-je capable de tirer des conséquences des évaluations passées pour				

	la conception de la prochaine évaluation ?				
Item 30	Quelle est l'appréciation que je fais du travail de l'ensemble des apprenants de ma classe				

Tableau 2 : Bilan de l'analyse réflexive de l'intervention didactique de l'enseignant à l'institut Golden

Caractéristiques sociodémographiques de la population étudiée					
Item 1	Sexe : 1)- M ; 2)- F			1	
Item 2	Age : 1)- 20-29 ; 2)- 30-39 ; 3)- 40-49 ; 4)-50-59			2	
Item 3	Etablissement d'attache : 1)-établissement public ; 2)-établissement privé ; 3)-établissements public et privé			3	
Item 4	Expérience professionnelle : 1)-0-5ans ; 2)-6-10ans ; 3)-11-15ans ; 4)-16-20ans ; 5)-plus de 20 ans			2	
(Dans les sections suivantes choisir l'appréciation qui vous convient parmi les propositions faites)					
N° de l'item	Enoncé de l'item	Appréciation			
		mauvais	Pas sable	Assez bien	Bien
Thème 2 - Définition des objectifs de la séquence					
Item 5	Les objectifs de chaque leçon ont-ils été clairement identifiés dans le programme officiel ?				
Item 6	Ces objectifs ont-ils été présentés et expliqués aux élèves ?				
Item 7	Les prérequis relatifs aux enseignements antérieurs ont-ils été mobilisés ?				
Item 8	Les représentations initiales des apprenants sur les nouveaux concepts ont-elles été recueillies ?				

Item 9	Les difficultés des apprenants ont-elles été déterminées ?				
Thème 3 - Conception de l'organisation de la séquence					
Item 10	L'ensemble des activités du groupe classe a-t-il été convenablement planifié afin d'atteindre les objectifs fixés ?				
Item 11	Le matériel nécessaire pour la réalisation de ces activités a-t-il été déterminé et mobilisé ?				
Item 12	Les consignes de travail ont-elles été spécifiées, expliquées et clairement énoncées aux membres du groupe-classe ?				
Thème 4 - Programmation de la séquence					
Item 13	La fiche de progression prévoit-elle le temps nécessaire pour chacune des activités annoncées pour l'atteinte des objectifs fixés ?				
Item 14	La réalisation des travaux pratiques et des activités d'intégration est-elle effective au décours de la séquence ?				
Item 15	A-t-on prévu un temps pour le travail individuel et collectif des apprenants ?				
Item 16	A-t-on prévu le temps de synthèse des acquisitions, d'évaluation des connaissances et de remédiation ?				
Thème 5 - Gestion du bon déroulement de la séquence					
Item 17	Le dispositif de travail a-t-il été convenablement mis en place ?				
Item 18	L'enseignant applique-t-il un suivi permanent des activités réalisées au décours de la séquence ?				

Item 19	Les différentes étapes de l'apprentissage sont-elles bien marquées afin que la séance soit parfaitement rythmée ?				
Item 20	L'enseignant pilote-t-il convenablement l'activité du groupe classe ?				
Item 21	Est-il ouvert aux propositions et aux questions des élèves ?				
Item 22	Reformule-t-il les propos des élèves ?				
Item 23	Stimule-t-il l'activité des élèves ?				
Item 24	Maintient-il la discipline dans sa salle de classe ?				
Thème 6 - L'évaluation de la séquence					
Item 25	Ce que l'enseignant attendait des élèves et ce qui devait être évalués a-t-il été annoncé en début de séquence ?				
Item 26	Après des mauvais résultats les apprenants ont-ils la possibilité de se rattraper afin d'améliorer leur prestation ?				
Item 27	Les questions posées dans le cadre de l'évaluation sont-elles toujours fondées sur les objectifs d'enseignement ?				
Item 28	Au-delà de l'évaluation, les connaissances acquises permettent-elles aux élèves de se réinvestir dans d'autres tâches liées à leur quotient ?				
Item 29	Suis-je capable de tirer des conséquences des évaluations passées pour la conception de la prochaine évaluation ?				
Item 30	Quelle est l'appréciation que je fais du travail de l'ensemble des apprenants de ma classe				

Thème 2 - Définition des objectifs de la séquence					
Item 5	Les objectifs de chaque leçon ont-ils été clairement identifiés dans le programme officiel ?	0	3	12	5
Item 6	Ces objectifs ont-ils été présentés et expliqués aux élèves ?	0	3	12	5
Item 7	Les prérequis relatifs aux enseignements antérieurs ont-ils été mobilisés ?	0	12	6	2
Item 8	Les représentations initiales des apprenants sur les nouveaux concepts ont-elles été recueillies ?	2	5	9	4
Item 9	Les difficultés des apprenants ont-elles été déterminées ?	0	3	16	1
Thème 3 - Conception de l'organisation de la séquence					
Item 10	L'ensemble des activités du groupe classe a-t-il été convenablement planifié afin d'atteindre les objectifs fixés ?	3	5	8	4
Item 11	Le matériel nécessaire pour la réalisation de ces activités a-t-il été déterminé et mobilisé ?	6	8	4	2
Item 12	Les consignes de travail ont-elles été spécifiées, expliquées et clairement énoncées aux membres du groupe-classe ?	2	6	5	7
Thème 4 - Programmation de la séquence					
Item 13	La fiche de progression prévoit-elle le temps nécessaire pour chacune des activités annoncées pour l'atteinte des objectifs fixés ?	0	11	5	4
Item 14	La réalisation des travaux pratiques et des activités d'intégration est-elle effective au décours de la séquence ?	4	8	4	4
Item 15	A-t-on prévu un temps pour le travail individuel et collectif des apprenants ?	6	10	3	1
Item 16	A-t-on prévu le temps de synthèse des acquisitions, d'évaluation des connaissances et de remédiation ?	5	7	7	1
Thème 5 - Gestion du bon déroulement de la séquence					
Item 17	Le dispositif de travail a-t-il été convenablement mis en place ?	3	8	6	3
Item 18	L'enseignant applique-t-il un suivi permanent des activités réalisées au décours de la séquence ?	0	8	9	3

Item 19	Les différentes étapes de l'apprentissage sont-elles bien marquées afin que la séance soit parfaitement rythmée ?	4	2	12	2
Item 20	L'enseignant pilote-t-il convenablement l'activité du groupe classe ?	1	9	7	3
Item 21	Est-il ouvert aux propositions et aux questions des élèves ?	2	1	7	10
Item 22	Reformule-t-il les propos des élèves ?	2	5	2	11
Item 23	Stimule-t-il l'activité des élèves ?	2	0	8	10
Item 24	Maintient-il la discipline dans sa salle de classe ?	2	3	5	10
Thème 6 - L'évaluation de la séquence					
Item 25	Ce que l'enseignant attendait des élèves et ce qui devait être évalués a-t-il été annoncé en début de séquence ?	2	0	7	11
Item 26	Après des mauvais résultats les apprenants ont-ils la possibilité de se rattraper afin d'améliorer leur prestation ?	9	8	2	1
Item 27	Les questions posées dans le cadre de l'évaluation sont-elles toujours fondées sur les objectifs d'enseignement ?	0	3	8	9
Item 28	Au-delà de l'évaluation, les connaissances acquises permettent-elles aux élèves de se réinvestir dans d'autres tâches liées à leur quotient ?	1	6	10	3
Item 29	Suis-je capable de tirer des conséquences des évaluations passées pour la conception de la prochaine évaluation ?	2	0	10	8
Item 30	Quelle est l'appréciation que je fais du travail de l'ensemble des apprenants de ma classe	1	10	7	2

Tableau 3 : Synthèse de l'appréciation de l'intervention des 20 enseignants questionnés

5-2-analyse de l'appropriation didactique des élèves

Tableau 4 : Analyse des points de vue des apprenants sur le processus enseignement-apprentissage

Indice pour l'appréciation de la mise en œuvre de l'APC	Points de vue majoritaires des élèves du lycée de Pongolo (en pourcentage)	Points de vue majoritaires des élèves de l'Institut Golden (en pourcentage)
L'APC a été convenablement présenté aux élèves par leur enseignant	94,3	96,7
L'APC a effectivement été mis en œuvre par l'enseignant au cours de ses interventions en classe	93	83,3
Les élèves n'ont que partiellement joué leur rôle	70	69,9
Qualificatifs majeurs des élèves		
Attentifs	57,1	26,7
Récepteurs	20	3,3
Constructeurs	8,6	13,3
Motivés	4,3	0,7
Qualificatifs majeurs de l'enseignant		
Médiateur	70	70
Inciatif	20	3,3
Collaboratif	2,9	3,3
Guido	1,4	3,3

5-3- Comparaison du rendement des apprenants

Tableau 5 : Moyennes générales des deux groupes étudiés

Établissement	Effectif d'élèves	Moyenne générale	Pourcentage de réussite	Appréciation
Lycée de Pongolo	108	09,24	34,25	Médiocre
Institut Golden	31	10,67	74,19	Passable

Tableau 6 : Comparaison des moyennes des deux groupes à l'aide du test Z de Student

	Groupe témoin (Institut Golden)	Groupe expérimental (Lycée de Pongsolo)
Moyenne	10,67	09,24
Effectif	31	108
Ecart type	1,83	1,41
Variance	3,36	1,99
Valeur de Z obtenue	55,91	
ddl	1	
Conclusion	La différence entre les deux moyennes n'est pas statistiquement significative	

5-4-effet de la mise en œuvre de l'APC (théorie du socioconstructivisme et méthode interactive) sur le rendement des élèves

Tableau 7 : Evolution des notes des élèves de 2017-2018 à 2018-2019

Etablissements scolaires	Indices étudiés	Années scolaires	
		2017-2018	2018-2019
Lycée de Pongsolo	Taux de réussite	30,2	34,25
	Moyenne générale	8,22	9,24
Institut Golden	Taux de réussite	63,72	74,19
	Moyenne générale	10,02	10,67

6-discussion

La discussion des résultats va s'articuler autour de quatre points : l'intervention didactique des enseignants, l'appropriation didactique des élèves, la comparaison du rendement des apprenants des deux sites d'étude et l'effet de l'implémentation du dispositif didactique d'enseignement proposé aux enseignants dans le cadre de la présente étude.

6-1-intervention didactique des enseignants

L'analyse réflexive menée par l'enseignant sur ses interventions dans les deux sites d'étude révèle que la mise en œuvre du dispositif didactique d'enseignement proposé était assez-bonne. Les vingt enseignants

sollicités pour l'enquête élargie fournissent globalement la même appréciation. Ainsi, le processus enseignement-apprentissage a été mené selon les prescriptions du paradigme socioconstructiviste. Les décisions prises par l'enseignant dans chaque étape de ce processus ont été interactives. Mais ce n'est là que le point de vue des praticiens. Les élèves pour leur part ont trouvé que l'enseignant avait présenté et mis en œuvre l'APC en leur précisant le rôle qui était le leur. Ils ont reconnu que l'enseignant a été pour eux un médiateur incitatif. L'analyse des vingt autres enseignants sollicités dans le cadre de l'enquête confirme ces révélations, bien que cette intervention didactique soit perfectible, elle implémente assez-bien le dispositif didactique d'enseignement proposé par le chercheur.

6-2-appropriation didactique des élèves

Les élèves sollicités dans le cadre du sondage dans les deux sites d'étude ont reconnu que l'enseignant a présenté et mis en œuvre l'APC au cours de son intervention, ils l'ont qualifié de médiateur incitatif. Mais ils se sont eux-mêmes reconnus dans les qualificatifs d'attentifs et de récepteurs. La majorité d'entre eux déclarent n'avoir pas convenablement rempli leur rôle tel que prescrit par l'enseignant dans le cadre du contrat pédagogique. Tout porte à penser que leurs résultats auraient été meilleurs s'ils s'étaient impliqués d'avantage aux activités d'apprentissage et d'intégration. La qualité de l'interaction aurait donc été détériorée du fait des manquements des élèves dont les qualificatifs rappellent la pédagogie transmissive.

6-3-comparaison du rendement des apprenants des deux sites d'étude

A première vue, le rendement des élèves de l'institut golden est meilleur que celui des élèves du lycée de Pongsolo. Mais en comparant les moyennes des deux groupes au moyen du test Z, on constate qu'il n'existe pas entre elles une différence significative. L'environnement physique dans lequel s'opère l'interaction n'a pas une influence significative sur le rendement des apprenants, dès que des conditions minimales sont réunies les apprenants appliqués peuvent produire des résultats acceptables. Si les médias sont de bonnes aides pédagogiques, ils peuvent aussi être des moyens de distraction pour les apprenants qui n'ont pas une ferme volonté d'acquérir des connaissances et aptitudes nouvelles. Les élèves qui manquent de toutes formes d'aides

pédagogiques telles que le manuel au programme, une bibliothèque, une connexion internet ou même des personnes ressources spécialisées dans les domaines d'application des connaissances théoriques reçues en classe ne peuvent pas parvenir à une bonne construction des savoirs, par contre même en réunissant les meilleures conditions les élèves peu impliqués ne parviendront pas à une bonne construction des savoirs.

6-4-effet de l'implémentation du dispositif didactique d'enseignement

En confrontant les notes de l'année précédente à celles de l'année en cours pour chacun des sites étudiés et pour la même séquence administrative, on constate qu'il y a une nette amélioration. Ceci pourrait nous faire admettre que le dispositif a contribué à améliorer le rendement des apprenants. Toutefois, nous émettons des réserves par rapport à cette dernière affirmation car il ne s'agit pas des mêmes élèves, du même enseignant et peut-être pas du même contenu d'enseignement. Avec plus de rigueur dans la démarche démonstrative, cette affirmation pourra être confirmée. Une étude ultérieure pourra poursuivre particulièrement cet objectif.

Conclusion

Au cours du processus enseignement-apprentissage, chaque membre du groupe-classe doit jouer son rôle, l'enseignant dans l'intervention didactique, l'apprenant dans l'appropriation didactique et leur interaction doit s'opérer dans un environnement physique idéal. Les élèves autonomes, motivés, impliqués, réactifs, interactifs sont plus aptes à construire le savoir au cours du processus enseignement-apprentissage. Un bon environnement physique est favorable à la construction des savoirs, des carences peuvent être nuisibles, mais des excès n'influencent que très faiblement le rendement des élèves. C'est une bonne interaction entre les membres du groupe-classe bien plus que l'environnement physique qui favorise au mieux la construction des savoirs au cours du processus enseignement-apprentissage. Afin de peaufiner cette étude, il serait intéressant en perspective de rechercher les moyens de stimuler l'activité des élèves et de déterminer les méthodes d'évaluation objective des compétences des apprenants car dans l'état actuel des choses, l'évaluation pratiquée par l'enseignant permet de classer ses apprenants

mais permet-elle aussi de juger leur niveau d'acquisition des compétences ?

Bibliographie

Altet, Marguerite (1994). comment interagissent enseignant et élèves en classe? *Revue Française de pédagogie*, 123-139.

Altet, Marguerite (2002). Quelle(s) professionnalité(s) des formateurs en formation continue ? Vers un profil polyidentitaire. Dans M. Altet, & L. P. Perrenoud, *Formateurs d'enseignants quelle professionnalisation ?* (pp. 59-87). Bruxelles: De Boeck.

Bourdieu, Pierre (1973). *l'inégalité des chances*. Paris: Hachette.

Bruner, Jérôme (1983). *Le concept d'étayage dans le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire*. Paris: PUF.

Courteaux, Annie (2007). *Favoriser la construction des savoirs chez les élèves*. Equipe de circonscription de Périgueux II.

Dewey, John (1972). A pedagogical experiment, in early work of John Dewey Carbondale. *Southen Illinois University press*, vol 5. 244-246.

Duplessis, Pascal (2007). L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques: épistémologique, psychologique et praxéologique. *Les trois couronnes*. Séminaire du GRCDI didactique et culture.

Houssaye, Jean (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* . Paris: ESF, 352p.

Houssaye, Jean (2001). *Professeurs et élèves : les bons et les mauvais* . Paris: ESF, 162p.

Mahamat, A. (2011). La pratique de de l'APC dans les écoles primaires d'application de la ville de Kousseri (Extrême Nord Cameroun). *Spiral-E. Revue de recherche en éducation, supplément électronique au N°47: la culture de l'expression*, 33-50.

Meirieu, Philippe (1998). *Différencier la pédagogie, pourquoi ? Comment ?* CRDP de Lyon.

Meirieu, Philippe (s.d.). *Formation pédagogique et analyse des pratiques*.

Nkeck, Renée (2013). Problématiques sur la didactique professionnelle dans la formation à l'enseignement au Cameroun. *Syllabus Review 4 (1)*, 33.

OPERA . (2016). *Observer les enseignants en classe pour améliorer l'apprentissage. Livret II: organisation et gestion de l'enseignement apprentissage*. Burkina Faso: livret de Formation.

Piaget, Jean (1974). *La prise de conscience*. Paris: PUF.

- Rogalski, Janine** (2019). *Chap 1. Théorie de l'activité et cadres développementaux pour l'analyse liée des pratiques des enseignants et des apprentissages des élèves*. ouvrage collectif F. Vandebroucke (ed) à paraître chez Sens Publisher. Récupéré sur Researchgate: <https://www.researchgate.net/publication/33355701>
- Romainville, Marc De** (1996). L'irrésistible ascension du terme "compétence" en éducation. *In Enjeux*, 37-38, 132-142.
- Telli, Faïza** (2003). *Relation pédagogique et construction du savoir*. Montpellier: IUFM.
- Vecchi, Gérard De** (1996). *Faire construire des savoirs*. Hachette.
- Vygotski, Lev Semionovitch (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris: Editions sociales.
- Wanlin, Philippe, & Crahay, Marcel** (2014, 04 30). *la pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone*. Récupéré sur Education et didactique n°1, vol 6: <http://journalsopenedition.org/educationdidactique/1287>