

Darius AZARIA HIMBAÏLE NDAÏ

LE CHOIX DES STRATÉGIES DIDACTIQUES PAR LES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCONOMIE AUX LYCÉES TECHNIQUES COMMERCIAUX Á BRAZZAVILLE (CONGO)

L'objectif de cet article est de montrer l'importance d'un processus du choix des stratégies didactiques dans l'enseignement de l'économie pour guider les pratiques effectives d'apprentissage en classe. Une enquête a été effectuée auprès de 30 enseignants d'économie, sur la base d'un questionnaire. Les résultats obtenus de cette recherche révèlent que les enseignants d'économie à Brazzaville, à l'absence d'une solide formation de base en didactique, essuient de sérieuses difficultés pour élaborer des stratégies didactiques adaptées au contenu et aux objectifs de leurs cours. La prédominance de la stratégie historique dans l'enseignement de l'économie justifie, en partie, les mauvaises performances des élèves en économie. Chaque contenu et objectif du programme nécessitent une stratégie didactique adaptée, susceptible de motiver les élèves à apprendre.

Mots clés : Stratégie didactique, transposition didactique, contrat didactique, enseignement, économie.

Abstract

The aim of this study is to show a process of choice of didactic strategies in the teaching of economics to guide the actual practices of teachers in the classroom. To this end, a survey was carried among 30 economics teachers, based on a questionnaire. The results of this study reveal that economics teachers in Congo, lack of a solid basic training in didactics, face serious difficulties in developing didactic strategies adapted to the content and objectives of their courses. The predominance of the historical strategy in the teaching of economics partly justifies the poor performance of students in economics. Each content and objective of the program requires an adapted didactic strategy, which can motivate the learners to learn.

Keywords: Didactic strategy, didactic transposition, training contract, teaching, Economy.

Introduction

L'enseignement de l'économie dans les lycées nécessite le choix de stratégies didactiques qui conviennent le mieux aux objectifs spécifiques. Les stratégies didactiques sont définies par les activités didactiques orientées vers l'action (pédagogie de projet) et la dimension critique (éducation relative à l'environnement, activisme de Benzce) alors que la problématisation est centrée sur une finalité d'apprentissage scientifique (Simonneaux, 2011). A cet effet, Adejumbi (2000), déclare : « sans méthode adéquate, un ensemble clair d'objets et de contenu soigneusement agencé est susceptible de ne pas produire un résultat satisfaisant sur les parties des apprenants ».

À Brazzaville, l'enseignement de l'économie dans les lycées techniques commerciaux se trouve confronté à un problème d'efficacité interne qui demande que l'on s'interroge sur la pertinence de la stratégie didactique utilisée. En effet, le faible niveau académique des élèves constaté en classe de terminale BG et l'insuffisance de formation dans la discipline « économie » reçue en classe de seconde et première, expliquent le faible taux de réussite à l'épreuve d'économie. Ce faible taux a des impacts directs sur les résultats de la filière. Lors du baccalauréat 2016, la série BG a réalisé des performances en dessous de 40%. Le nombre d'inscrits était de 2 233 et le nombre d'admis à l'issue des deux tours était de 860 (38,51%). La pertinence scientifique d'une telle recherche est de faire progresser la connaissance de stratégies didactiques dont les écrits réalisés dans ce domaine au Congo-Brazzaville ne sont pas disponibles. Cette recherche fournira des informations importantes sur la problématique du choix de ces stratégies par les enseignants dans l'enseignement de l'économie dans ce pays et ouvrira certainement des pistes aux chercheurs qui s'intéresseraient à cette question.

Le problème de cette recherche est une désaffection des élèves et une dérive de l'enseignement de l'économie. Par ailleurs, l'économie admet plusieurs théories, concepts et termes qui s'appuient les uns sur les autres. Ce qui rend difficile l'appréhension par les élèves. Face à ces préoccupations, une question principale et deux questions secondaires se posent : comment les enseignants du secondaire choisissent-ils les stratégies didactiques dans l'enseignement de l'économie pour que les élèves atteignent les objectifs d'apprentissage ? Quelle est la stratégie didactique qui domine dans l'enseignement de l'économie à Brazzaville ? Cette stratégie didactique dominante est-elle appropriée afin de susciter l'intérêt et les meilleures opportunités d'apprentissage pour les élèves ? L'hypothèse selon laquelle les compétences professionnelles des enseignants sont indispensables pour choisir des stratégies didactiques dans l'enseignement de l'économie afin que les élèves atteignent les objectifs d'apprentissage est soutenue dans cet article. De cette hypothèse découlent deux hypothèses subsidiaires : il est possible que la stratégie historique soit la plus répandue dans l'enseignement de l'économie, attendu que ces enseignants ont de faiblesses en gestion de

classe ; puisque les enseignants n'accordent pas plus d'importance à la durée des actions des élèves en classe, il est probable que la stratégie didactique choisie soit inopérante.

L'objectif général de cet article consiste à montrer l'importance d'un processus du choix des stratégies didactiques dans l'enseignement de l'économie pour guider les pratiques effectives d'enseignement en classe. Il vise de façon spécifique à : identifier la stratégie didactique dominante dans l'enseignement de l'économie à Brazzaville ; inviter les enseignants à s'interroger pour choisir des stratégies didactiques adaptées au contenu et aux objectifs du cours.

Afin d'atteindre les objectifs fixés, cette recherche s'est appuyée sur une démarche méthodologique visant à recueillir des données qualitatives en associant la technique d'enquête qui consiste à l'analyse d'un questionnaire destiné aux enseignants d'économie du second cycle. La suite de cet article s'articule autour de revue de la littérature, du champ conceptuel, de la méthodologie et des résultats.

1. Revue de la littérature

La revue de la littérature présentée dans cet article s'articule autour de la revue théorique et empirique.

1.1. La revue théorique

Pour tenter d'élaborer des stratégies didactiques pertinentes dans les disciplines économiques et sociales, il nous semble nécessaire de faire appel aux spécialistes de la psychologie pour disposer d'une théorie de l'apprentissage susceptible de fonder nos choix didactiques. Il s'agit, d'une part, des théories constructivistes et, d'autre part, des théories socio-constructivistes.

1.1.1. Le constructivisme (Piaget, 1923)

C'est dans les travaux de Piaget et de quelques contemporains néo-behavioristes qui se sont intéressés à la construction de schémas d'action que trouve l'origine de la théorie constructiviste. Le constructivisme postule dans la plupart du temps le principe qu'on apprend en faisant ou encore en construisant des objets. D'après un slogan bien connu : " les enfants n'ont pas d'idées, ils font des idées."

Rapportant dans le domaine « économie », la connaissance ne se transmet pas verbalement, elle doit être nécessairement construite et reconstruite par celui qui apprend. Elle se construit à l'aide du processus d'équilibration des structures cognitives, en réponse aux sollicitations et aux contraintes de l'environnement. Le sujet se construit à partir de son action directe sur l'objet d'apprentissage. C'est par la volonté d'accéder à un niveau de pensée plus élevé qu'il renouvelle, sans cesse, ses représentations en acceptant un

déséquilibre cognitif, une confrontation à des situations nouvelles auxquelles il doit s'adapter. Les apprenants s'instruisent par l'observation et la recherche. Ils sont le centre même de toute la vie scolaire, et l'enseignant n'est plus qu'un discret et modeste compagnon qui offre et prépare le milieu et oriente les recherches. Le constructivisme utilise l'approche par compétence qui n'est rien d'autre que l'approche centrée sur l'apprenant.

Dans ce modèle, limites et avantages se relaient. Cette théorie permet d'emporter l'adhésion des apprenants plus facilement sur leur investissement dans la formation, elle s'appuie sur une plus grande motivation de l'apprenant car l'apprentissage est en lien direct avec ses centres d'intérêt, ses objectifs. Toutefois, la phase de déstabilisation est délicate chez certains apprenants, en particulier, ceux qui sont en grande difficulté.

1.1.2. Le socioconstructivisme (Vygotsky, 1978)

Les approches socioconstructivistes remontent aux théories de Vygotsky (1973). Par rapport au constructivisme, l'approche sociocognitive ou socioconstructive introduit une dimension supplémentaire : celle des interactions, des échanges, de co-construction, de co-élaboration. L'apprentissage est, alors, davantage considéré comme le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges didactiques enseignant - apprenants et apprenants - apprenants.

Rapportant à l'apprentissage de l'économie, l'enseignant, dans cette perspective, a un rôle de « facilitateur des apprentissages », de « médiateur ». Le professeur n'est plus celui qui sait et qui délivre son savoir. C'est un guide, un éducateur qui oriente les apprenants mais qui ne détient pas la solution clés en main. L'apprentissage est onstruit en deux schèmes : les schèmes représentatifs et les schèmes communicatifs. Les premiers correspondent à l'interaction avec le milieu dans ses aspects physiques, alors que les seconds correspondent à l'interaction avec le milieu social. Le socioconstructivisme permet une participation du formé et une découverte progressive du savoir. Il respecte les rythmes et les stratégies d'apprentissage des apprenants, permet de rendre l'apprenant autonome, travaille sur la métacognition, c'est-à-dire la capacité d'apprendre à apprendre. Les apprentissages sont plus rapides que dans le constructivisme, car on se sert du collectif pour construire ses connaissances. Il s'agit de la co-collaboration, de la mutualisation, etc.

Par contre, la gestion des groupes et la mise en place de la collaboration ne sont pas toujours aisées car dans un groupe, il y a, généralement, un qui fait pour les autres. Aussi, il est difficile de changer les représentations et les habitudes de formation des autres.

Enfin, pour un enseignement de d la discipline « économie », il peut être important de choisir la démarche qui met au centre l'apprenant en fonction des différents objectifs d'apprentissage et de notre conception personnelle de l'enseignement économique. En effet, Mayes (2004) déclare que pour une

bonne conception pédagogique, il n'y a tout simplement pas moyen d'échapper à la nécessité d'adopter une théorie de l'apprentissage.

1.2. La revue empirique

S'agissant de la revue empirique, bien que certains chercheurs aient présenté une vision favorable de la pédagogie centrée sur l'élève, d'autres chercheurs ont constaté que les élèves peuvent apprendre mieux grâce à des approches axées sur l'enseignant. Peu de travaux vérifiant l'efficacité des approches pédagogiques dans le domaine économique. Cependant, il en existe plusieurs provenant d'autres disciplines.

1.2.1. L'efficacité de la pédagogie axée sur l'enseignant

Plusieurs synthèses de recherches réalisées antérieurement sur le thème de l'enseignement efficace, ont montré que les stratégies d'enseignement axées sur l'enseignant sont plus efficaces que celles axées sur l'apprenant (Baeten et al. 2012, Bissonnette et al. 2005, O'Neil, 1988, Brophy & Good, 1986, Rosenchine & Stevens, 1986, Rosenchine, 1979). Les résultats de différentes méta-analyses montrent que les méthodes d'enseignement structurées et directives, tel que l'enseignement explicite, sont celles à privilégier pour l'enseignement des matières de base telles que la lecture, l'écriture et les mathématiques auprès des élèves ayant un trouble d'apprentissage et à risque d'échec, au niveau élémentaire. Bissonnette et al. (2010) pensent que l'enseignement explicite devrait être utilisé comme toile de fond pour enseigner la lecture, l'écriture et les mathématiques, auquel on pourrait y insérer une démarche d'enseignement réciproque.

1.2.2. L'efficacité de la pédagogie axée sur l'apprenant

En dépit de ces résultats, plusieurs chercheurs soulignent que le discours pédagogique actuel semble plutôt valoriser les stratégies d'enseignement centrées sur l'apprenant (Gauthier, 2006, Wilson & Fowler, 2005, Vanthournout et al. 2004, Labaree, 2004, Ravitch, 2000, Chall, 2000, Hirsch, 1999, Evers, 1998, Grossen, 1998, Finn & Ravitch, 1996).

Par ailleurs, Ubulom & Ogwunte (2017) ont évalué l'efficacité des méthodes centrées sur l'enseignant et l'apprenant pour l'enseignement de la comptabilité financière dans les écoles secondaires supérieures de l'État de Rivers. Deux questions de recherche et deux hypothèses nulles ont guidé l'étude. Un échantillon de 250 répondants a été utilisé pour l'étude. Les réponses aux questions de recherche ont été fournies à l'aide de la moyenne, de l'écart-type et du test Z pour tester les hypothèses au niveau de signification de 0,05.

Les résultats ont révélé que la méthode d'enseignement centrée sur l'enseignant était inefficace, tandis que la méthode centrée sur l'apprenant était très efficace pour l'enseignement secondaire. Il a été recommandé, entre autres, que la méthode centrée sur l'apprenant, jugée efficace, soit rendue

obligatoire dans l'enseignement des matières comptables dans toutes les écoles secondaires de l'État de Rivers.

2. Champ conceptuel

Les discours à propos des définitions d'un certain nombre de concepts sont très variables et reflètent un réel problème. Il s'agit, en outre, de voir ce que la littérature en pense et/ou les publications spécialisées.

2.1. Les stratégies didactiques

Ce n'est qu'au cours des années 1970 qu'est apparue la notion de « stratégie » dans le secteur didactique. La « stratégie didactique » selon Simonneaux (2011), concerne le passage des « savoirs-enseignés » par les formateurs aux « savoirs-appropriés » par les élèves ; elle passe par le « contrat didactique » (relation le plus souvent implicite entre les formateurs et le groupe des élèves) ; cette stratégie conduit à l'acte pédagogique proprement dit qui intègre, en outre, des données d'ordre psychologique et les contraintes de l'environnement pédagogique.

Dans cette perspective, on distingue plusieurs types de stratégies didactiques que l'enseignant utilise dans son enseignement de l'économie. Simonneaux (2011), dans son ouvrage intitulé « Les configurations didactiques des questions socialement vives » a identifié quatre stratégies didactiques possibles :

La stratégie historique ou doctrinale : elle correspond à une posture magistrale dans laquelle le maître expose les contenus d'enseignement avec peu d'interactions communicationnelles en vue d'atteindre un objectif clairement défini et identifiable. C'est un contexte de communication institutionnalisant. Il est important de s'interroger si en choisissant une telle stratégie, il est possible d'obtenir de meilleurs résultats.

La stratégie problématisante : elle est centrée sur l'activité cognitive des élèves. La situation proposée par les enseignants a pour objectif de permettre aux élèves de construire une problématique, de développer un questionnement plutôt que de trouver la solution. Les problématiques (réchauffement climatique, énergie, transport, gestion des déchets, etc.) qui émergent dans le cadre des questions socialement vives (QSV) et de l'Éducation pour le Développement Durable (EDD) ne peuvent être rattachées spécifiquement à une discipline. Les enjeux sociaux liés au Développement Durable (DD) conduisent à s'intéresser aux pratiques sociales, à contextualiser les savoirs en construisant ainsi une problématisation spécifique, articulant des échelles spatiales (local / global), temporelles (présent / futur) et sociales (individuel / collectif). Dans ces conditions, il est légitime de s'interroger sur la pertinence d'une telle stratégie à améliorer les résultats.

La stratégie de questionnement critique : elle est une stratégie qui cherche à développer un sens critique de l'apprenant. L'enjeu est de préparer les élèves à argumenter, à évaluer des expertises des positions différentes sur des questions complexes, porteuses d'incertitudes et de risques. Si une telle stratégie requière une impartialité de façon à permettre l'identification et le débat sur les valeurs, il sied alors de s'interroger sur sa pertinence au niveau des élèves du secondaire.

La stratégie pragmatique : elle s'appuie sur une mise en activités des élèves. Les pédagogies dites de projet entrent dans cette catégorie. L'enjeu central est de favoriser les actions des élèves. Ces derniers sont confrontés à des situations réelles, elles ne sont généralement pas simplifiées, reconstruites ou emblématiques pour constituer des « cas d'école » (Simonneaux & Huyette, 2008). Le réel n'est pas donné à voir à partir d'un cadre théorique qui sélectionne les données empiriques. Dans ces conditions, il est indispensable de s'interroger sur la pertinence d'une telle stratégie dans un environnement où les données sont parfois fragmentaires et difficilement accessibles.

En outre, dans une situation d'enseignement ou sur un même objet d'enseignement, plusieurs stratégies peuvent se succéder. Généralement, une sera dominante. Par exemple, une stratégie à dominante pragmatique pourra être soutenue par des stratégies critiques et problématisantes. De ce fait, la stratégie didactique peut consister en une combinaison de stratégies pour atteindre l'objectif pédagogique visé avec à la clé une stratégie dominante. Celle-ci pouvant être historique, problématisante, questionnante ou pragmatique.

2.2. Transposition didactique

L'enseignement est le résultat d'un traitement didactique obéissant à des exigences précises : on sépare entre le savoir savant (tel qu'il émane de la recherche), et le savoir enseigné (celui que l'observateur rencontre dans les pratiques de classe). Selon Chevallard (1995), la transposition didactique est le processus par lequel s'opère le passage des savoirs-savants aux savoirs-appris par les élèves. (Reuter et al. 2011) distinguent une transposition didactique externe qui est la mise en texte et une transposition didactique interne qui est celle de l'élaboration de la prestation de leçon.

2.3. Le contrat didactique

Le terme « contrat didactique » prend son origine dans l'étude d'échecs sélectifs en mathématiques (Brousseau, 1988). Cette expression s'explique d'abord par le contrat entre enseignant et apprenant et ensuite par le temps didactique.

Chevallard (1985) a parlé de "contrat didactique" comme étant un cadre où se déroulent tous les actes d'enseignement. Il s'agit d'un contrat dans la mesure où l'enseignant et l'apprenant attendent l'un de l'autre un certain type de

comportement. Ainsi, nous attendons de l'enseignant de remplir ses tâches d'une façon efficace au niveau de la méthode (ou stratégie) d'enseignement et de l'évaluation de ses élèves. Nous attend des élèves d'effectuer les tâches fixées par le professeur et de s'intéresser à la matière enseignée, ainsi de suite. C'est cette conception du contrat didactique qui est retenue dans ce travail.

2.4. Les conceptions/représentations des élèves

C'est en 1990 que Giordan suggère de remplacer le terme de représentation par celui de conception, pour éviter les confusions inhérentes à l'utilisation d'un même concept par deux champs de savoir différents (ici les didactiques et la psychologie sociale). Ce concept est surtout utilisé par les didacticiens de la deuxième génération.

D'après ces derniers, les conceptions que développent les élèves à propos du monde et/ou des phénomènes naturels et/ou sociaux, procèdent de l'opinion ou bien de ce que Bachelard appelle le sens commun. C'est dire que ces conceptions entrent inévitablement en conflit avec la connaissance scientifique que l'école doit faire acquérir aux élèves. De là vient l'intérêt manifesté par les didactiques des disciplines au problème des conceptions initiales des élèves.

Selon les pédagogues, la question porte alors sur la manière de faire émerger ces conceptions et, lorsqu'elles sont incompatibles avec le savoir enseigné, sur les possibilités de les faire évoluer. On peut par exemple s'appuyer sur le jeu de situations-problèmes, suscitant un conflit cognitif, devant conduire au changement conceptuel attendu. Le choix de situations didactiques est important.

3. Méthodologie

Afin de montrer l'importance d'un processus du choix des stratégies didactiques dans l'enseignement de l'économie pour guider les pratiques effectives d'enseignement en classe, l'approche méthodologique à visée prescriptive notamment l'approche de type « Processus-produit » est retenue. Dans ce type d'approche, la pratique enseignante est réduite aux comportements (déclarés) de l'enseignant en classe. Les caractéristiques de l'enseignant par rapport à sa pratique sont aussi prises en compte. Ses caractéristiques et ses comportements en classe (les processus) représentent les variables qui vont servir à expliquer les variations de résultats des élèves (les produits) (Altet, 2003).

Plusieurs types de méthode de collecte de données sont associés à cette approche afin d'étudier les comportements des enseignants qui sont, soit identifiés à l'aide d'un questionnaire, soit pris en note à partir d'une observation en classe (Bressoux, 2002). Pour cet article, il est fait recours à l'enquête par questionnaire.

3.1. Population et champs d'investigation

La population cible est constituée de 36 enseignants d'économie évoluant dans les deux lycées techniques commerciaux publics à Brazzaville. Il s'agit du lycée technique commercial du 1^{er} Mai et celui du 5 Février. La taille de leur population est petite (36 professeurs d'économie). Nous avons préféré de l'interroger dans sa totalité. Après distribution de 36 questionnaires auprès de 36 enseignants, 30 dont 80% d'hommes et 20% de femmes âgés de 36 à 54 ans nous ont répondu et retourné les questionnaires. Ce qui représente 83,33% de notre population d'étude.

Tableau n°1 : Evaluation de la qualité d'enquête

Population attendue	Interrogés	%
36	30	83,33

Source : LARES (2017), à partir de l'enquête réalisée sur le terrain

3.2. Enquête par questionnaire

Le questionnaire permet de recueillir les pratiques, les opinions, les attitudes en regard d'un objet. Il facilite la collecte des réponses à une série de questions standardisées auprès d'un nombre assez important de personnes. Cette méthode permet de constituer un échantillon représentatif de l'ensemble de la population auprès de laquelle on cherche des informations. De ce point de vue, l'enquête par questionnaire permet de quantifier les poids respectifs des opinions exprimées et est, normalement, administrée en un échantillon suffisamment important pour être statistiquement exploitable. Les modalités de réponse étant en grande partie pré-établies, les questions fermées facilitent le traitement des résultats d'une enquête. Elles ont bien sûr d'autres avantages, et sont les plus utilisées dans les questionnaires.

La collecte des réponses est simple et fiable : il suffit de cocher la réponse choisie. Avec les solutions d'enquête comme questionnaire, les réponses sont instantanément exploitables. De nombreuses variantes et options permettent de s'adapter à tous les cas de figure : question classique à choix unique ou à choix multiple, question tableau, échelle, etc. La forme de la question fermée facilite l'expression de la réponse par l'interviewé (par rapport à une question ouverte). Cela permet de rendre le questionnaire plus court pour le répondant, et limite l'effort à faire.

Le questionnaire adressé aux enseignants comporte 17 questions (2 questions ouvertes et 15 fermées) qui concerne les points suivants : identification, caractéristiques socioprofessionnelles des enseignants, conditions d'apprentissage et utilisation des stratégies didactiques.

Pour administrer le questionnaire, deux types d'enquête ont été choisies à savoir l'enquête en face à face (assistée) qui a duré 10 à 15 minutes chacun et l'enquête en dépôt dans les lycées techniques commerciaux retenus.

4. Résultats

Comme précédemment mentionné, il est fait recours dans ce travail à l'enquête par questionnaire afin de pouvoir obtenir un certain nombre de données. Après avoir présenté les résultats, nous les confronterons avec nos éléments théoriques.

4.1. Présentation des résultats

4.1.1. Les compétences des enseignants et leurs sources

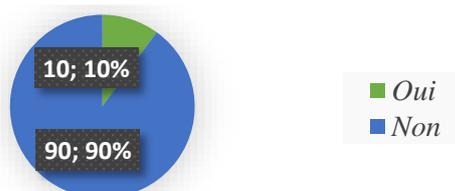


Figure n°1: Formation professionnelle initiale

Source : LARES (2017), à partir de l'enquête réalisée sur le terrain

D'après la figure ci-dessus, il se dégage un constat selon lequel 90% environ des enseignants n'ont pas suivi la formation initiale par contre, 10% d'eux ont suivi cette formation professionnelle.

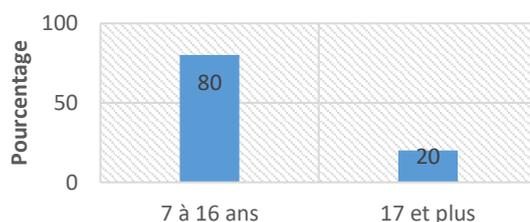


Figure n°2: Expérience professionnelle

Source : LARES (2017), à partir de l'enquête réalisée sur le terrain

Sur l'expérience professionnelle, 80% des enseignants ont une expérience dans l'enseignement de l'économie qui varie entre 7 ans et 17 ans et 20% ont une expérience de plus de 17 ans.

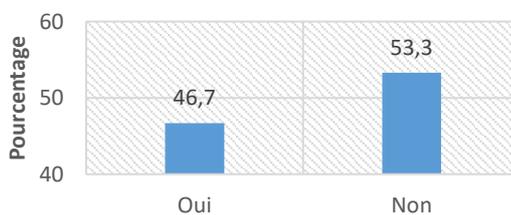


Figure n°3: Participation à des ateliers

Source : LARES (2017), à partir de l'enquête réalisée sur le terrain

S'agissant de la formation permanente, 47% des enseignants ont participé à des ateliers sur la didactique. Par contre, 53% n'ont pas participé.

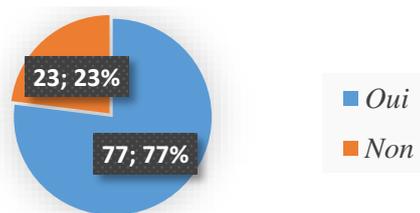


Figure n°4 : Participation à des séminaires

Source : LARES (2017), à partir de l'enquête réalisée sur le terrain

Par ailleurs, 77% ont confirmé qu'ils ont participé à des séminaires sur la didactique. Par contre, 23% n'ont pas participé.

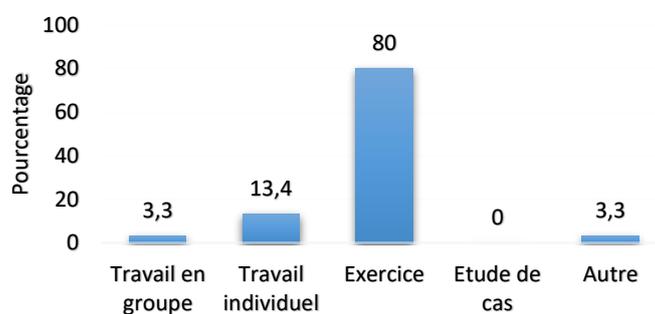


Figure n°5: Proposition des tâches aux élèves

Source : LARES (2017), à partir de l'enquête réalisée sur le terrain

La figure ci-dessus indique que tous les enseignants ont donné de tâches à leurs élèves en classe : 3% des enseignants ont donné du travail en groupe, 13% ont donné du travail individuel et 80% ont donné des exercices soit en classe soit à la maison.

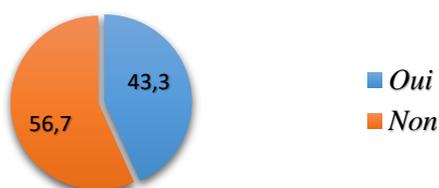


Figure n°6: Connaissance sur les principes didactiques

Source : LARES (2017), à partir de l'enquête réalisée sur le terrain

Par rapport à la figure n°6, 43% des enseignants ont confirmé qu'ils ont de connaissances sur les principes didactiques. Par contre, 57% ont répondu qu'ils n'ont pas de connaissances sur les principes didactiques.

4.1.2. Le choix des stratégies didactiques



Figure n°7a : Choix de stratégies didactiques dans les cours

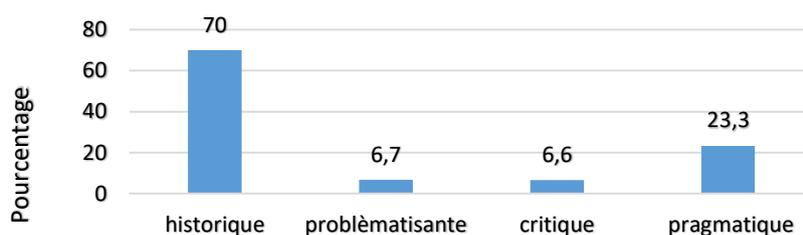


Figure n°7b : Stratégie dominante dans la combinaison de plusieurs stratégies

Source : LARES (2017), à partir de l'enquête réalisée sur le terrain

Après analyse des figures ci-dessus, il relève que 53% des enseignants ont choisi la stratégie historique, 3% ont choisi la stratégie problématisante, 7% environ ont choisi la stratégie critique et aucun enseignant n'a choisi la stratégie pragmatique, 37% des enseignants ont choisi plusieurs stratégies didactiques dans lesquelles 70% environ des enseignants ont coché la stratégie historique comme la stratégie dominante ; 7% ont coché la stratégie problématisante ; 23% ont coché la stratégie de questionnement critique dans leurs combinaisons de plusieurs stratégies.

4.1.3. Les conditions d'apprentissage

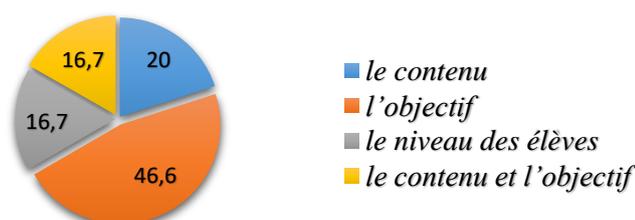


Figure n°9: Élément sur lequel le choix de stratégie s'est basé

Source : LARES (2017), à partir de l'enquête réalisée sur le terrain

Parlant de la figure n°9, 17% environ des enseignants ont choisi leurs stratégies didactiques en fonction du contenu et de l'objectif, 83% ont choisi parmi le contenu, l'objectif et le niveau des élèves en fonction duquel ils choisissent leurs stratégies didactiques.

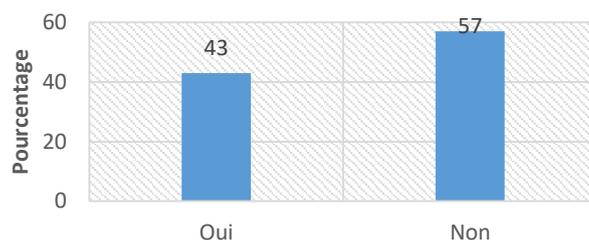


Figure n°10: Prise en compte des représentations des élèves

Source : LARES (2017), à partir de l'enquête réalisée sur le terrain

En ce qui concerne la figure n°10, 43% des enseignants ont pris en compte les « Représentations » des élèves dans leurs cours. Par contre, 57% des enseignants n'ont pas pris en considération ces « Représentations ».

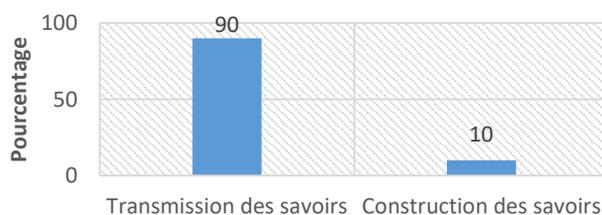


Figure n°11: Modèle pédagogique

Source : LARES (2017), à partir de l'enquête réalisée sur le terrain

D'après les résultats présentés par les figures ci-dessous, 90% des enseignants ont donné leurs cours en basant sur la transmission des savoirs et 10% ont dispensé leurs enseignements en basant sur la construction des savoirs.

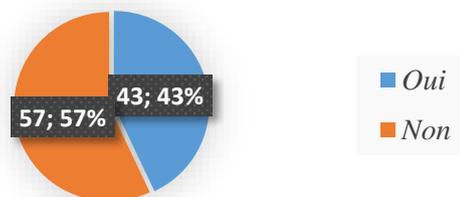


Figure n°12: Importance à l'enseignement de débats en de l'économie

Source : LARES (2017), à partir de l'enquête réalisée sur le terrain

Concernant la figure n°12, 43% des enseignants ont accordé de l'importance à l'enseignement des débats en économie. Par contre, 57% des enseignants ont trouvé moins importants cet enseignement.

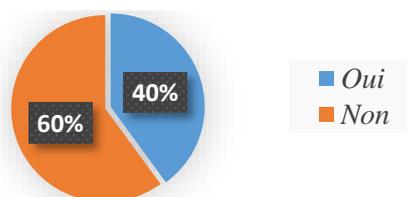


Figure n°12: Utilisation des documents dans le cours

Source : LARES (2017), à partir de l'enquête réalisée sur le terrain

La lecture de la figure ci-dessus montre que 40% des enseignants ont confirmé qu'ils ont utilisé des documents comme facilitateurs d'apprentissage dans leurs cours. Par contre, 60% des enseignants ont répondu négativement à l'utilisation de ces documents dans leurs enseignements.

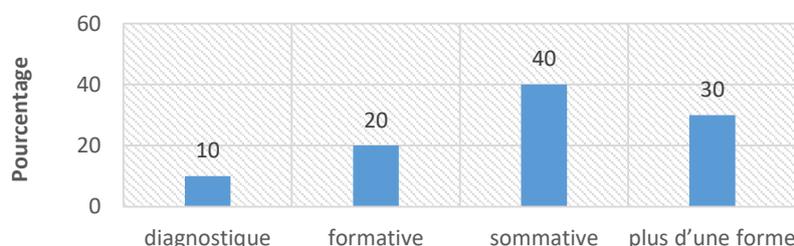


Figure n°13: Utilisation de méthode de l'évaluation

Source : LARES (2017), à partir de l'enquête réalisée sur le terrain

L'examen de la figure n°13 démontre que 30% des enseignants ont utilisé plus de formes de l'évaluation. Par contre, 70% ont choisi parmi l'évaluation diagnostique, formative et sommative.

Question 13 : Pensez-vous que l'économie est bien enseignée au cycle secondaire au Congo ?

Réponses des enseignants :

Sur la qualité de l'enseignement de l'économie au cycle secondaire, la majorité (53%) de notre public ont répondu qu'elle n'est pas de bonne qualité. Par contre, peu d'enseignants (30%) ont pensé qu'elle est de bonne qualité. Les autres (17%) n'ont pas donné leurs opinions sur cette question.

4.2 Analyse des résultats obtenus

La décomposition de ces résultats s'articulera autour de trois (03) points : les caractéristiques professionnelles des enseignants, les stratégies didactiques choisies et les activités d'apprentissage.

4.2.1. Les caractéristiques professionnelles des enseignants

L'analyse des caractéristiques professionnelles des enseignants se fait à l'aide de leur expérience professionnelle, leur formation initiale et continue.

Les résultats montrent que nos enseignants n'ont pas beaucoup de compétences professionnelles (pédagogiques et didactiques) pour organiser les différentes activités du cours permettant aux élèves d'atteindre les objectifs d'apprentissage.

En effet, très peu d'enseignants (10%) de l'économie au lycée ont suivi la formation professionnelle initiale. Les résultats se rapprochent de ceux des travaux de Johnstone & Chapman, (2009) et Neheme (2009) selon lesquels l'importance n'a pas été accordée à la formation des enseignants de l'économie au secondaire au Lesotho et au Liban. Pourtant cette formation devrait permettre aux enseignants d'avoir des orientations claires dans leur travail de « didactisation ». C'est ce que semble montrer Harouna (2005) lorsqu'il écrit que : « Le manque de formation initiale des enseignants ne les aide pas dans la maîtrise et l'application des méthodes d'enseignement recommandées. La formation pédagogique est le facteur favorable à un enseignement de qualité et efficace, il faut souligner une fois de plus qu'elle est au centre des décisions prises par plusieurs pays à travers le monde pour relever le niveau de leur système éducatif ». Ce qui nous permet de dire que quel que soit le nombre d'années d'expérience de l'enseignant, sa motivation et son niveau d'étude, il rencontrera des difficultés de plusieurs ordres dans son métier si toutefois, il ne dispose pas un bagage pédagogique de base. Cela va sans dire que plus que l'expérience, la qualification professionnelle influence positivement les résultats scolaires des élèves. C'est ce qu'a montré Gouthrie cité par Compaoré (1996) que les caractéristiques des enseignants comme la qualification, la motivation sont des ressources scolaires liées positivement à l'efficacité scolaire.

La majorité des enseignants (53%) ont participé à aucun atelier sur la didactique de l'économie. Or selon Johnstone et Chapman (2009), le manque d'ateliers/formations fait que les qualifications nuisent gravement à la vie professionnelle des enseignants.

La plus grande partie des enseignants (80,0%) ont une expérience professionnelle au-delà de 7 ans. Ces résultats coïncident avec les affirmations de Maurice (2006) selon lesquelles l'adaptation à un milieu générerait des savoirs ou savoir-faire plus disponibles pendant l'action. Une bonne partie des enseignants (53%) sont convaincus que l'économie est mal enseignée dans le cycle secondaire à Brazzaville. Cet aveu des enseignants laisse penser à des faiblesses didactiques dans les différentes activités du cours.

4.2.2. Les stratégies didactiques choisies dans l'enseignement

Les résultats de cette recherche ont montré qu'à Brazzaville, malgré la promotion de stratégies constructivistes et socioconstructivistes par divers chercheurs en éducation (Chamberland et al. 1995), la stratégie historique, précisément le cours magistral, est la plus choisie dans l'enseignement de

l'économie (figure 7 et 8). Cette stratégie qui, à la limite, ne favorise ni les activités des élèves ni la compréhension des grands problèmes économiques ni l'appréhension de leurs enjeux actuels. Le rôle de l'enseignant étant de dire et de montrer, celui de l'élève de mémoriser et de redire. L'élève est dans son métier d'élève lorsqu'il se conforme à ce qu'il pense être l'attente de l'enseignant : « être attentif, écouter, suivre, imiter, répéter et appliquer ». C'est à Shannon que l'on doit cette stratégie. Pour l'approche transmissive dont il est le père, l'apprentissage se fait par paliers successifs, le passage d'un niveau à un autre se faisant par renforcement positif des réponses justes et des comportements que l'enseignant souhaite valoriser.

Cette stratégie didactique a fait l'objet du même type de remise en cause (passivité des élèves, conception trop linéaire et cumulative du savoir, maîtrise insuffisante des connaissances). Oliver (2007) a, rapidement, ajouté que c'est un principe général bien connu que l'exposition du savoir est une mauvaise activité didactique dans la mesure où les élèves jouent un rôle passif. Ce qui a conduit à proposer une conception de l'apprentissage où le sujet apprenant tient la première place en ce qu'il participe à la construction des savoirs, leur modalité d'appropriation et la possibilité de les utiliser à bon escient. Cette approche constructiviste (ou socio-cognitiviste) doit beaucoup à Piaget (ou Vygotsky) où le rôle de l'enseignant est alors de mettre en place des stratégies didactiques centrée sur les élèves les permettant de modifier leurs représentations leur permettant d'intégrer des schèmes nouveaux et de modifier leur structure cognitive.

4.2.3. L'activité d'apprentissage

Quant aux activités des élèves en classe, il en ressort que la stratégie historique a été dominante dans le cours. Par conséquent, les élèves n'exercent aucune activité d'apprentissage. Cependant, selon une expression de Bremond et Lanta (1995), lorsque la discipline scolaire de l'économie et sociales (SES) se crée en 1966-1967, il intègre dans les textes originaux une approche pédagogique novatrice refusant l'école traditionnelle, la mémorisation mécanique, le cours magistral. On insiste alors sur la volonté de favoriser l'activité des élèves (Beitone et al. 2004). Dollo (2004), dans son article sur « La Didactique et l'épistémologie de l'économie » a montré que les stratégies didactiques qui seraient choisies dans l'enseignement de l'économie devraient être dynamiques, qui stimulent l'effort de l'apprenant en lui donnant un rôle actif.

Concernant les représentations des élèves, la majorité des enseignants (57%) ne les ont pas prises en compte. Ce manquement entraîne aussi la faible utilisation de l'évaluation diagnostique (figure 13) dont son but principal consiste à recueillir les conceptions des élèves au début de l'enseignement-apprentissage. Beitone & Legardez (1995) dans leur article sur « enseigner les de l'économie : pour une approche didactique », ont montré la nécessité

de prendre en considération les représentations des élèves en matière socio-économique afin de choisir la stratégie didactique efficace. Simonneaux (2005) est parvenu au même résultat en démontrant que la stratégie didactique intégrant les représentations des élèves est efficace pour l'enseignement de l'économie et de la gestion.

Neheme (2009) quant à lui, a montré dans sa thèse que toute pratique enseignante ne se basant pas sur les représentations ne pourrait pas atteindre ses objectifs. La prise en compte des représentations des élèves se fait, généralement, « en activant les conflits socio-cognitifs à l'intérieur de classe à l'occasion des situations-problèmes » (Develay, 1989). Ce qui met en corrélation la théorie des situations-problèmes basées sur les approches socio-constructivistes. L'apprentissage est un acte social (Christensen et al. 1991), ce qui se passe en classe est comme un « laboratoire » et la discussion est vue comme une « pratique » à part entière qui mise sur le groupe autant que sur les individus pour susciter des apprentissages.

4.3 Discussion

La discussion des résultats sera développée en deux sous-sections : les atouts de cette recherche et les limites de nos résultats.

4.3.1. Atouts

Sur le plan théorique tout d'abord, nous avons acquis de nouvelles connaissances à propos de la stratégie didactique, découvrant petit à petit cette controverse entre les différentes stratégies utilisées par les enseignants en classe. Quant à la didactique des sciences sociales en général et de l'économie en particulier, nous avons pu réactiver certaines connaissances et approfondir les concepts déjà abordés ; ce qui nous sera utile pour notre future pratique professionnelle.

Ensuite, nous avons vécu une expérience sur le terrain qui s'est révélée très enrichissante. Nous avons eu la chance de rencontrer trente (30) enseignants dans leur réalité quotidienne de l'enseignement/apprentissage de l'économie. Les questionnaires nous ont apporté des réponses à nos questions de recherche, mais aussi des pistes de réflexion.

Enfin, cette recherche nous a permis de comprendre que certaines difficultés d'apprentissage rencontrées par les élèves en économie relèvent, en partie, de l'inefficacité de la stratégie didactique appliquée par leurs enseignants dans l'enseignement. En partant de différents résultats obtenus, il est sans doute que l'hypothèse selon laquelle les compétences professionnelles des enseignants sont indispensables pour choisir des stratégies didactiques dans l'enseignement de l'économie pour que les élèves atteignent les objectifs d'apprentissage soit confirmée.

4.3.2. Limites

Les résultats de cette recherche ne pouvant pas démontrer la pertinence de chaque stratégie didactique dans l'enseignement de l'économie en utilisant que le questionnaire et la population enseignante. Il aurait fallu mener une recherche avec plus des outils de collecte des données (entretien, observation) en mettant en place une étude expérimentale avec les élèves afin d'approfondir la comparaison à l'aide d'une méthode telle que l'analyse de contenu, l'analyse en composantes simple et relever dans les détails les activités didactiques favorisant les apprentissages des élèves.

L'analyse dans cette approche méthodologique fait abstraction du contexte de réalisation des comportements de l'enseignant et considère que la pratique enseignante est réductible à certains comportements. En effet, cette approche restreint les pratiques enseignantes à un nombre limité de variables et ne donnent qu'« une explication en termes de causalité linéaire » (Bru et Talbot, 2001), c'est-à-dire qu'une cause (l'enseignement) provoque un effet (l'apprentissage) (Clanet, 2002). En ce sens, il est nécessaire de préciser que tous les apprentissages des élèves ne sont pas attribuables à l'enseignement reçu en classe (ibid.). Une autre limite de cette approche est que le rôle joué par l'élève dans l'enseignement-apprentissage n'est pas pris en compte (Altet, 2003). Ce modeste travail reste incomplet car, le choix de stratégies didactiques exige beaucoup de temps, mais surtout beaucoup de concentration.

Conclusion

Dans le cadre de cette recherche, et à partir des analyses effectuées, nous avons pu déduire que les enseignants ont de faiblesses en connaissances des stratégies didactiques suite à l'absence de formation initiale et permanente. Cette situation crée de blocage pour choisir les stratégies didactiques potentiellement les plus efficaces en fonction des obstacles (ou des appuis) éventuels repérés, notamment par l'organisation de débats véritablement argumentés en classe, par l'intermédiaire desquels les enseignants peuvent aider leurs élèves à décontextualiser et à convertir partiellement leurs systèmes de représentations-connaissances en savoirs scolaires, voire scientifiques, puis à les récontextualiser partiellement dans leurs savoirs de citoyens.

La stratégie consiste en des méthodes, des techniques, des supports pédagogiques et des formes d'organisation du travail complexes et circulaires, complémentaires, sur lesquels le professeur établit des plans de travail avec les élèves afin de parvenir à un apprentissage efficace. Il est important que l'enseignant fasse participer les élèves à la mise en œuvre de ce plan de travail, en tant que matières actives qui contribuent à développer leurs propres connaissances.

Références bibliographiques

- ADEJUMOBI S. (2000). *Level of Use and Effectiveness of some Select Method of Teaching Economics in Secondary Schools*, Bachelor Thesis, <https://m.grin.com> > document, 84p
- ALTET, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, (10), 31-43.
- ASIKHIA O.A. (2010). Students' and teachers' perception of the causes of poor academic performance in Ogun State secondary schools [Nigeria]: Implications for counselling for national development. *European Journal of Social Sciences*, (13), 22-29.
- BEITONE A. & LEGARDEZ A. (1995). Enseigner les de l'économie : pour une approche, In, *Revue française de pédagogie*, (112), 33-45
- BEITONE et al, (2004). *Les de l'économie et sociales. Enseignement et apprentissages*, De Boeck, 12p
- BREMOND J. et LANTA H, (1995). *La pédagogie de l'économie et sociales : mythe fondateur ou réalité ?* », Les de l'économie et sociales. (pp. 47-71). P. Combemale éd., Paris, Hachette / CNDP
- BROUSSEAU, G. (1989). *Obstacles épistémologiques, conflits socio-cognitif et ingénierie didactique*. Université du Québec, Montréal
- BRU, M. & TALBOT, L. (2001). *Les pratiques enseignantes: une visée, des regards*. Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, 13p
- CHAMBERLIN, L. et al, (1995). *20 formules pédagogiques*, Presse de l'Université de Québec.
- CHARLIER, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles: De Boeck-Westmael.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir-savant au savoir-enseigné*, la pensée sauvage, Grenoble
- CHRISTENSEN, C.R (1991a). *Every student teaches and every learns : The reciprocal gift of discussion teaching*. In C.R
- CLANET, J. (2002). *Gestion et organisation de l'interaction maître-élèves*. In P. Bressoux (dir.), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*, 77-108.
- DEVELAY, M. (1994). *Peut-on former les Enseignants ?* Paris : E.S.F.
- DOLLO, C. (2004). *Épistémologie et didactique en de l'économie et sociales*, en ligne <https://journals.openedition.org/recherche/formation/750>, p.87-101

- JOHNSTONE, C. J. & CHAPMAN, D. W. (2009). Contributions and Constraints to the Implementation of Inclusive Education in Lesotho. *International Journal of Disability Development and Education*, 56(2), 131-148.
- LEGARDEZ, A. (2004). L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique : l'exemple de questions économiques, *Revue de sciences de l'éducation* 30(3), 647-665.
- MAURICE, J.J. (2006), *l'expérience de l'enseignant : une réflexivité limitée*, Sciences de l'Éducation, GPE CREFI, Université Toulouse. (3), 53-67
- MURAYA, D. N. & KIMAMO, G. (2011). Effects of Cooperative Learning Approach on Biology Mean Achievement Scores of Secondary School Students' in Machakos District, Kenya. *Educational Research and Reviews*, (12), 726-745
- NEHME, G. (2009), *Analyse des méthodes d'enseignement de l'économie dans le système éducatif libanais*, Education, Université de Bourgogne. 330p
- OLATOYE, R.A. & ADEKOYA, Y.M. (2010). Effect of Project-Based, Demonstration and Lecture Teaching Strategies on Senior Secondary Student achievement in an Aspect of Agricultural Science. *International Journal of Educational Research and Technology*, 1(1), 19-29.
- Piaget J. (1975). *L'Équilibration des structures cognitives : problème central du développement*, Paris, Presses Universitaires de France, 188p.
- REUTER, Y., COHEN-ARZIA, C., DONAY B., DELCAMBRE I. & LAHANIER-REUTER D., (2011) « *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. » Batna, El Midad Editions, 280p.
- SIMONNEAUX, J. (2005) « *Didactique de l'économie et de la gestion* », IUFM Aix-Marseille, Université de Provence
- SIMONNEAUX, J. (2011), *Les configurations didactiques des questions socialement vives économiques et sociales*. HDR, Université de Provence, Aix-Marseille, 199 p.
- UBULOM W. J. & OGWUNTE P. C (2017). Evaluation of Teacher-centered and Learner-centered methods for Instructional Delivery of Senior Secondary Schools Financial Accounting in Rivers State, *International Journal of Innovative Finance and Economics Research*, 5(3), 81-88
- WYK, M. (2010), La sélection des principes didactiques par les enseignants dans le domaine de l'économie: une analyse factorielle exploratoire. *Journal of Social Sciences*, 24(2), 111-119.
- WYK, M. (2011), L'utilisation de dessins animés comme un outil d'enseignement pour améliorer l'apprentissage des étudiants dans l'éducation économique. *Journal of Social Sciences*, 26(2), 117-130.