

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

ECOLE NORMALE  
SUPERIEURE

\*\*\*\*\*

DEPARTEMENT DES  
SCIENCES DE L'EDUCATION

\*\*\*\*\*



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

HIGHER TEACHER TRAINING  
COLLEGE

\*\*\*\*\*

DEPARTMENT OF SCIENCES OF  
EDUCATION

\*\*\*\*\*

## **PLACE DE LA LIBERTE DANS LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES : ANALYSE DES PRATIQUES**

*Mémoire rédigé et soutenu en vue de l'obtention du diplôme des professeurs  
de l'enseignement normal (DIPEN II)*

par

**AKONGNWI Christopher**  
*Licencié en Philosophie (option Education)*

sous la direction de

**Dr BIPOUPOUT**  
*Chargé de cours*

*année universitaire 2018-2019*

*juin 2019.*

## SOMMAIRE

SOMMAIRE .....	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS .....	iii
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
RESUME.....	vi
ABSTRACT.....	vii
INTRODUCTION GENERALE.....	10
PREMIERE PARTIE: CADRE THEORIQUE.....	4
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE .....	5
CHAPITRE II : INSERTION THEORIQUE.....	22
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE .....	53
CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE COLLECTE DES DONNEES .....	54
CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	68
CHAPITRE V : INTERPRETATION DES RESULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES .....	92
CONCLUSION GENERALE .....	115
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	117
ANNEXES .....	i
TABLE DE MATIERES .....	xxxiv

A

Mme Angela FOLEFAC NCHIA

## REMERCIEMENTS

Au moment où nous achevons la rédaction de ce travail de recherche, nous reconnaissons que plusieurs personnes, de près ou de loin, nous ont soutenus d'une manière ou d'une autre. Ce travail n'aurait jamais pu être réalisé sans le concours de ces personnes auxquelles nous adressons nos vifs remerciements. Il s'agit notamment :

de notre encadreur, Docteur BIPOUPOUT pour sa disponibilité, ses encouragements et son assistance psychologique qui nous ont été d'une très grande aide dans l'achèvement de ce mémoire.

des enseignants du département des sciences de l'Education qui nous ont encadrés durant cette formation en particulier du Docteur DJEUMENI, notre professeur titulaire de la promotion, Professeur FOZING, Professeur MBWA, Docteur KIBINKIRI et Docteur WAMBA qui n'ont ménagé aucun effort pour nous conseiller et nous guider moralement et professionnellement.

du Professeur BELINGA BESSALA, notre chef de Département pour son animation pédagogique et professionnelle dans le métier.

de mes co-séminaristes de la cohorte BIPOUPOUT : Mystère, Caroline, Florence, Elisée, Fleur, Claudia et Marcelle qui ont su travailler dans l'esprit d'équipe pour l'avancement de nos mémoires.

de Mmes NGAKO Esther et NZEUCHI TESSA Ghislaine Gwladys qui m'ont inspiré de faire cette formation.

de tous mes camarades de classe et de la 58<sup>e</sup> promotion de JECOSCED pour leur véritable esprit de la cohorte.

de mes amis de l'orphelinat Sainte Thérèse des sœurs de la Résurrection d'Obili-Yaoundé qui ont toujours priés pour moi.

du Père Xavier Bechetoille sm, qui a pu trouver de temps pour lire ce travail.

de tous ceux et celle qui de manière directe ou indirecte ont contribué à la réalisation de ce travail.

## **LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES**

**ENS** : Ecole Normale Supérieure

**TIC** : Technologie de l'Information et de la Communication

**MINEPAT** : Ministère de l'Economie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire

**INS** : Institut National de la Statistique

**TOB** : Traduction Œcuménique de la Bible

**ONU** : Organisation des Nations Unis

**UNESCO**: United Nation Educational, Scientific and Cultural Organisation

**OMD** : Objectifs du Millénaire pour le Développement

**ENIEG** : Ecole Normale des Instituteurs de l'Enseignement Général

**EHS** : English High School

**NAP** : Nouvelle Approche Pédagogique

**APC** : Approche Par Compétence

**SCED**: Sciences de l'Education

**BACC**: Baccalauréat

**GCE A/L**: General Certificate of Education, Advanced Level

**SNAES**: Syndicat National Autonome des Enseignants Secondaire

**RESEN** : Rapport d'Etat du Système Educatif National

**DSSE** : Document de Stratégie Sectorielle de l'Education

**DSCE** : Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi

**ODD** : Objectif du Développement Durable

**SPU** : Scolarisation Primaire Universelle

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Tableau synoptique des questions de recherche et ses catégories d'analyse .....	51
Tableau 2: Modèle de grille d'observation .....	60
Tableau 3: La grille analyse thématique.....	66
Tableau 4: Répartition des professeurs interviewés .....	68
Tableau 5: Répartition des élèves interviewés .....	68
Tableau 6: Grille d'observation.....	84
Tableau 7: Croisement des résultats du contexte.....	87
Tableau 8: Croisement des résultats des objectifs pédagogiques .....	88
Tableau 9: Croisement des résultats des actions des acteurs.....	88
Tableau 10: Croisement des résultats de la gestion de la classe.....	89
Schéma: Diagramme synthétique de résolution du problème lié à la place de la liberté dans les pratiques pédagogiques .....	115

## RESUME

Cette étude porte sur la « Place de la liberté dans les pratiques pédagogiques : analyse des pratiques ». En effet, la question de la liberté est très problématique aujourd'hui dans tous les domaines. Elle est problématique parce que l'homme aime être libre mais en même temps entrave la liberté des autres. C'est ainsi que dans le monde de l'éducation, cette situation mine les rapports des acteurs de la situation pédagogique, entraîne une dégradation de la conscience professionnelle et bafoue l'éthique et la déontologie de la fonction. Face à cet état des choses, il se pose le problème de faible degré de liberté. La liberté n'est pas comprise ici comme une autonomie pure mais comme une autonomie rationnelle et exclusivement pratique du sujet. C'est l'obéissance à la loi morale qui rend le sujet libre. De ce problème découle une question principale : quelle est la place de la liberté dans les pratiques pédagogiques ? Nous avons fait une supputation et abouti à une réponse anticipée à savoir qu'il existe un faible degré de liberté dans les pratiques pédagogiques.

L'objectif général de cette étude est d'analyser les pratiques en vue d'apprécier la place de la liberté dans les pratiques pédagogiques. Pour atteindre cet objectif, à travers la technique de l'échantillonnage du choix raisonné, la recherche s'est adressée aux enseignants et aux élèves du second cycle de certains lycées de la ville de Yaoundé. L'étude a été réalisée en utilisant la technique de semi-entretien et de l'observation. Les données collectées auprès de ces sujets et traitées ont laissé apparaître qu'il existe effectivement un faible degré de liberté dans les pratiques pédagogiques. Ceci nous a permis de faire des suggestions à l'endroit des élèves, des enseignants et des autorités éducatives en vue d'une prise en compte de la liberté des élèves et de chacun dans le cheminement vocationnel car, il n'y a pas de plus grand joie que de se sentir libre de ses pratiques.

Mots clef : Liberté, pratique pédagogique, élève, enseignant

## ABSTRACT

This study focuses on the «*Place of freedom in pedagogical practices: analysis of practices*». Indeed, the issue of freedom is very problematic nowadays in all areas of life. It is problematic because human being likes to be free but at the same time hinders the freedom of others. Thus, in the world of education, this situation undermines the relationships of the actors in the educational situation, leads to a deterioration of professional conscience and flouts the ethics and deontology of the function. Faced with this state of affairs arises the problem of low degree of freedom. Freedom is not understood here as pure autonomy but as a rational and exclusively practical autonomy of the subject. It is obedience to moral law that renders one free. From this problem arises a main question: what is the place of freedom in pedagogical practices? We have made a guess and come up with an anticipated answer that there exists a low degree of freedom in pedagogical practices.

The general objective of this study was to analyse practices in order to appreciate the place of freedom in pedagogical practices. To achieve this objective, through the technique of reasoned choice sampling, the research was addressed to teachers and second cycle students in some High Schools in the city of Yaoundé. The study was carried out using the technic of semi-entertainment and observation. The data collected from these subjects and processed have revealed that there exists, effectively, a low degree of freedom in teaching practices. This allowed us to make suggestions to students, teachers and educational authorities that liberty is the backbone in every activity one wishes to undertake in life or is undergoing in life. Without freedom, one cannot enjoy his/her vocation. There is no greater joy than to be free in his/her practices.

Key words: Freedom, Pedagogical Practice, Student, Teacher.

## INTRODUCTION GENERALE

La présente recherche intitulée « *place de la liberté dans les pratiques pédagogiques : analyse des pratiques* » se situe dans le cadre de la didactique de la philosophie. L'étude mène une réflexion sur la notion de la liberté. La liberté est un développement de pouvoir agir. Etre libre ce n'est pas seulement se débarrasser de ses chaînes, c'est vivre d'une façon qui respecte et renforce la liberté des autres. La notion de liberté est liée à la faculté de l'être humain qui lui permet d'entreprendre une action selon sa propre volonté. La liberté est une notion d'abord philosophique avant son entrée dans le champ de l'éducation. Philosophiquement, la liberté consiste à faire ce dont on a envie en respectant la loi qui permet de mieux vivre en société. Un être humain libre n'est pas attaché à la volonté d'autrui de façon contraignante ou coercitive. La liberté garantit le respect par la volonté individuelle et défend que chaque individu se doit d'être responsable de ses actes. Elle est rapprochée du libre-arbitre, c'est-à-dire, de la spontanéité rationnelle de l'agir de l'homme. C'est une correspondance entre la volonté humaine et la volonté divine ou alors une collaboration entre la raison et la volonté. Elle n'est pas une liberté de choix mais plutôt une nécessité de se conformer à l'ordre divin. Autrement dit, la liberté n'est pas d'agir comme on veut mais plutôt d'agir conformément à la loi. Elle n'est pas le libertinage, c'est-à-dire une liberté absolue qui entraîne au désordre.

De ce fait, la liberté individuelle doit être protégée par une autorité compétente qui se doit d'agir afin de punir un quelconque responsable qui entrave la liberté de l'autre. Ceci signifie qu'agir contre sa morale entraîne à des conséquences graves envers soi-même et envers autrui. La loi morale est la *ration cognoscendi* (raison du connaître) de la liberté et la liberté est la *ration essendi* (raison d'être) de la loi morale. La liberté n'est pas autonomie pure mais une autonomie rationnelle et exclusivement pratique du sujet. Autrement dit, l'obéissance à la loi morale est la libre subordination de la volonté à la raison pratique. Ceci amène à dire que la liberté est d'abord psychologique voire métaphysique avant d'être une réalité. La substance de la liberté, en quelque sorte, ne pourra être affectée puisqu'elle existe à l'intérieur de chaque personne. Finalement, être libre c'est être dépourvu de toute sensibilité et agir purement en conformité à la loi.

L'état de la question sur les travaux précédents a permis d'appréhender la place de la liberté dans les pratiques pédagogiques. Il permet à l'enseignant de concevoir

l'apprentissage comme faisant partie d'un système et d'intervenir tout en maintenant la liberté de l'élève. Cependant, pour les enseignants, enseigner dans un cadre scolaire n'est pas un acte totalement libre. Il est régulé par le cadre organisationnel dans lequel il s'inscrit. Autrement dit, le métier d'enseignant varie fortement selon qu'il s'exerce dans un milieu éducatif centralisé mobilisant des programmes scolaires nationaux ou dans un cadre qui privilégie l'autonomie scolaire et la construction des contenus à enseigner par les équipes pédagogiques de chaque établissement. Tous les enseignements et toutes les disciplines concourent à l'accomplissement de la mission éducative. Les principaux objectifs de la politique éducative d'un établissement doivent permettre aux élèves de s'approprier des règles de vie collective du vivre-ensemble, de se préparer à exercer leur citoyenneté, de se concorder de manière de plus en plus autonome et libre et de prendre les initiatives, d'étudier dans les meilleures conditions et de s'insérer dans la vie socioprofessionnelle.

Ce constat conduit à poser le problème du faible degré de la liberté dans les pratiques pédagogiques. Ce problème fait ressortir une question fondamentale : Quelle est la place de la liberté dans les pratiques pédagogiques? De cette question principale de recherche, l'on a fait une supputation et aboutit à une réponse anticipée à savoir qu'il existe un faible degré de liberté dans les pratiques pédagogiques. De cette réponse anticipée naît quatre questions secondaires suivantes : QS1 : Quelle est la place de la liberté dans le contexte de la situation pédagogique ? QS2 : Quelle est la place de liberté dans les objectifs pédagogiques? QS3 : Quelle est la place de liberté dans les actions des acteurs de la situation pédagogique ? Et enfin, QS4 : Quelle est la place de la liberté dans la gestion de la classe ? Partant de ces questions secondaires, il en découle un objectif général à savoir l'analyse des pratiques en vue d'apprécier la place de la liberté dans les pratiques pédagogiques. De cet objectif général en découlent aussi quatre objectifs spécifiques (OS) comme suit : OS1 : Examiner la place de la liberté dans le contexte de la situation pédagogique, OS2 : Analyser la place de la liberté dans les objectifs pédagogiques, OS3 : Etudier la place de la liberté dans les actions des acteurs de la situation pédagogique, et enfin OS4 : Etudier la place de la liberté dans la gestion de la classe. De ces objectifs spécifiques émanent respectivement quatre catégories d'analyse comme suit : la place de la liberté dans le contexte de la situation pédagogique, la place de la liberté dans les objectifs pédagogiques, la place de la liberté dans les actions des acteurs de la situation pédagogique, et enfin la place de la liberté dans la gestion de la classe.

Cette recherche comprend cinq chapitres. Le premier chapitre se propose de mettre en relief la problématique de l'étude et de présenter les bases essentielles du problème ainsi que les objectifs de recherche, l'intérêt et la délimitation de l'étude qui en découlent. Le deuxième chapitre développe l'insertion théorique de l'étude d'où nous aurons à définir les concepts, à aborder les écrits ayant traités du thème de cette étude, des théories relatives au sujet et des catégories. Le troisième chapitre va décrire la méthodologie de l'étude et expliquera la procédure expérimentale entreprise. Le quatrième chapitre quant à lui va présenter l'analyse et le croisement des résultats. Le cinquième chapitre, enfin, s'étendra sur l'interprétation des résultats et les implications professionnelles, et puis des suggestions à qui de droit et un schéma synthétique de l'étude.



## **PREMIERE PARTIE: CADRE THEORIQUE**

Cette première partie de l'étude présente le déroulement rationnel de la recherche. Il s'agit de partir des écrits ayant parlés de la thématique de cette étude pour déduire les théories propres ou conformes à la présente recherche. Elle est constituée des deux premiers chapitres de cette étude. Elle est intitulée cadre théorique parce qu'elle parle de la problématique et de l'insertion théorique de cette étude. Il sera question de présenter le contexte et la justification de cette étude, de formuler et poser le problème, de délimiter le cadre de l'étude, de formuler des théories émanant de certains écrits ayant traités le thème et puis faire un panorama de ce que comportera l'étude sous la forme d'un tableau synoptique.

# CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

On entend par problématique d'une étude un ensemble de différents aspects d'un sujet construit autour d'une question principale et des signes d'analyse qui permettent de traiter ce sujet. La problématique est construite autour d'une question principale qui permet de traiter le thème. Selon Quivy et Campenhoudt, (1985, p.203), la problématique de l'étude est «l'approche ou la perspective théorique qu'on décide d'adopter pour traiter le problème posé par la question de départ». Une problématique mal formulée met le thème de recherche hors sujet. La problématique de l'étude comporte plusieurs articulations, à savoir: le contexte général et justification de l'étude, la formulation et la position du problème, l'objectif de l'étude, l'intérêt de l'étude et la délimitation de l'étude.

## I.1- CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE

Il est question dans cette partie de décrire le contexte dans lequel la recherche est menée. Il sera question de se baser sur les lois, les décrets et les circulaires qui parlent de la liberté dans les pratiques pédagogiques. Pour une meilleure compréhension, il convient de le subdiviser en contextes historique, politique et éducatif.

### I.1.1- Contexte historique

Dans le fil du temps, il y a eu des rencontres, forums, conférences et colloques internationaux qui ont porté une attention particulière sur la situation de la scolarisation des enfants. Le 10 décembre 1948, 58 États Membres qui constituaient alors l'Assemblée générale de l'ONU ont adopté la Déclaration universelle des droits de l'homme à Paris, France, au Palais de Chaillot. Dans l'Article 3 de cette déclaration, les Etats arrêtent que : « Tout individu a droit à la vie, à la liberté et à la sûreté de sa personne. » Ce droit commence dès l'enfance et se **pointe** dans l'éducation. Autrement dit, non seulement tout enfant a droit à la vie, il a aussi droit à l'éducation et droit à la liberté de son apprentissage.

Dix-sept ans après la Déclaration universelle des droits de l'homme par l'ONU, une autre organisation mondiale bien connue et bien respectée d'après ses principes moraux et éthiques a emboité le même pas. En 1965, à la fin du Concile Vatican II, l'Eglise Catholique a fait une Déclaration sur la liberté Religieuse dans son document « DIGNITATIS HUMANAEE ». D'après ce document, la liberté « consiste en ce que tous les

hommes doivent être soustraits à toute contrainte de la part, tant des individus que des groupes sociaux et de quelque pouvoir humain que ce soit, de telle sorte qu'en matière religieuse, nul ne soit forcé d'agir contre sa conscience, ni empêché d'agir, dans de justes limites, selon sa conscience, en privé comme en public, seul ou associé à d'autres» (Paul VI, 1965, N° 2). Le document insiste sur la manière de rechercher personnellement la vérité par la conscience. Chacun doit avoir « la possibilité d'agir en vertu de ses propres options et en toute libre responsabilité ; non pas sous la pression d'une contrainte, mais guidé par la conscience de son devoir » (Paul VI, 1965, N° 1). La dignité humaine, tel que déclarée par l'Eglise, touche l'homme dans son entièreté et dans tous les domaines : socioéconomique, politique, culturel religieux et éducatif. Auparavant, l'homme n'avait le choix qu'entre acquiescer à la vérité ou être dans la conscience erronée.

La Conférence Mondiale sur l'Education Pour Tous (EPT), tenue du 5 au 9 Mars 1990 à Jomtien en Thaïlande, a adopté une Déclaration visant à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux dans tous les pays (cf. Unesco, 1990). Sept ans plus tard, en 1997, l'UNESCO avait fait des recommandations garantissant la liberté des enseignants supérieurs dans l'exercice de leur profession. Ainsi, il définissait les libertés académiques comme étant: La liberté d'enseignement et de discussion en dehors de toute contrainte doctrinale, la liberté d'effectuer des recherches et d'en diffuser et publier les résultats, le droit d'exprimer librement leur opinion sur l'établissement ou le système au sein duquel ils travaillent, le droit de ne pas être soumis à la censure institutionnelle et celui de participer librement aux activités d'organisations professionnelles ou d'organisations académiques représentatives (UNESCO 1997). Ces libertés permettent au personnel enseignant de prendre part aux débats politiques et aux décisions qui ont un impact sur la qualité de l'éducation. Ces libertés ont aussi pour but d'assurer que, ce que les enseignants choisissent d'enseigner concorde bien avec le contenu et l'actualité des recherches conduites dans leur domaine d'étude. Elle cherche également à garantir que les enseignants soient autorisés à s'exprimer sur la gestion et les décisions prises par leurs institutions. Car, la liberté et l'autonomie d'exercer sa profession libère non seulement l'enseignant, mais aussi, et surtout l'apprenant. La liberté d'esprit qu'éprouve l'enseignant dans l'exercice de sa profession a des répercussions, l'on dirait même des répercussions surtout positives, chez l'apprenant. Le contraire de ceci laisse l'enseignant et l'apprenant dans un ring de bras de fer. Le transfert d'agression s'installe sur une forme de chainage, c'est-à-dire, la

pression ou la peur qu'éprouve ou qui est mise à l'égard des enseignants est talonnée ou transférée du jour au jour aux apprenants qui deviennent des victimes.

Trois ans plus tard au Forum Mondial sur l'Education tenu du 26 au 28 Avril 2000 à Dakar, les Nations du monde se sont engagées à la réalisation de six objectifs de l'éducation suivants :

1-Développer et améliorer sous tous les aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés. 2-Faire en sorte que d'ici à 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficultés et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme. 3-Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissance ainsi que de compétence nécessaires dans la vie courante. 4-Améliorer de 50% les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente. 5-Eliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite. 6-Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante. (Unesco, 2000, p.7)

Il convient déjà de noter que certains de ces objectifs n'ont pas été atteints en l'an 2015. Un autre agenda a été lancé pour la réalisation avant l'an 2030.

En Septembre de la même année, l'ONU a tenu le Sommet du Millénaire lors duquel elle a adopté la Déclaration du Millénaire dont découlent huit (8) objectifs principaux reconnus depuis lors comme OMD. Parmi ces OMD, deux (objectifs 02 et 03) portaient essentiellement sur l'éducation et résumaient les objectifs adoptés au Forum de Dakar. (cf. L'Onu, 2000, p.17s). Pour résorber les malentendus inhérents à une diversité d'interprétation des objectifs, tout particulièrement de celui relatif à l'accès de tous à l'éducation, celle-ci a été entendue comme SPU. Les différents rapports mondiaux sur le suivi de l'EPT publiés par l'UNESCO (2015), indiquent combien il aura été difficile d'atteindre ces six objectifs en Afrique Subsaharienne en général.

Dans cette perspective, le Cameroun a, depuis lors, effectué d'importants efforts : son RESEN (2003) et son draft du DSSE (2006), son admission au FTI (Global Partnership for Education) en septembre 2006 (recrutements conséquents des Instituteurs) son DSCE (2009), sa Vision 2035 (2009). Mais aussi, par exemple : accroissement de l'accès aux différents cycles ; accroissement de l'espérance de vie scolaire, avec notamment l'accroissement des taux d'achèvement au Primaire – grâce à la promotion collective. Il est

valable de noter que la Déclaration de Incheon, intitulé « Education 2030 », adoptée à l'issue du Forum Mondial sur l'Education tenu du 19 au 22 mai 2015 à Incheon, en Corée du Sud, traduisait les ambitions actuelles de la Communauté Internationale en matière d'Education à l'horizon 2030. Cette conférence a marqué une nouvelle vision de l'Education qui se veut inclusive, équitable, de qualité, offrant des opportunités d'apprentissages tout au long de la vie. Cette vision s'est dégagée dans les ODD de 2015.

### **I.1.2- Contexte Politique**

Dans les pays subsahariens, les pratiques pédagogiques et le métier de l'enseignant sont pris d'assaut par les pouvoirs politique, religieux, économique et social, et la place de la liberté est tiraillée entre ces pouvoirs, les enseignants et les apprenants. L'enseignant, homme libre par nature est celui à qui est confié des apprenants, d'autres hommes libres, mais cette liberté est chamboulée par des idéologies venant des pouvoirs politique, religieux, économique et sociaux. C'est ce qui fait dire Kaffo Fokou (2017), en définissant la liberté Universitaire, citant VEDEL, lors de la 23ème journée mondiale des enseignants sous le thème: « Enseigner et liberté, autonomiser l'enseignant » comme: « celle d'un homme à qui sont confiés d'autres hommes libres. » Il ajoute :

L'enseignant de façon générale a ainsi mission essentielle d'être devant ses élève/étudiant(e)s un modèle de liberté de pensée, de recherche, d'expression – on n'enseigne que ce que l'on est – pour les guider sur les chemins de la liberté, des libertés. Pour cela, il doit être libre vis-à-vis de tous les pouvoirs : politiques, religieux, économique, sociaux [...] Cette liberté de l'enseignant, inséparable de celle de l'école, est centrale en cette année où notre école est plus que jamais otage des politiques qui l'associent à leurs ambitions même les plus illégitimes [...] Cette liberté est une garantie de qualité de l'éducation et finalement de qualité de vie à une époque où le marché s'est emparé des lieux d'exercice de la profession [...] Ce n'est donc plus seulement la liberté de l'enseignant qui est en jeu aujourd'hui, c'est la liberté même de l'apprenant, donc de la société de demain qui est en danger (Kaffo Fokou, 2017).

Ainsi, pour mieux saisir le point d'entrave de la liberté dans les pratiques pédagogiques, il est logique de partir de l'enseignant. La liberté dont jouit l'enseignant se reflétera sur la manière dont il dispensera les cours, et par conséquent, elle se reflétera sur les élèves et leur apprentissage. Un enseignant avec des mains liées ne peut enseigner librement ou laisser les élèves jouir d'une certaine liberté qu'il (enseignant) n'a pas.

Le politique éducatif, c'est-à-dire, les organismes, institutions et particuliers qui participent au développement des programmes scolaires, afin de développer le programme d'enseignement, les pédagogues tiennent en compte les données locales et appliquent une approche pluridisciplinaire. Tout en cherchant à assurer la participation maximale de

l'apprenant dans le processus d'apprentissage, les pédagogues reposent leur choix de types de connaissances sur les besoins de l'apprenant, les données environnementales, les besoins du marché du travail et les progrès scientifiques et technologiques du temps.

A la suite de la crise du début des années 1990, le Cameroun a initié un processus de rénovation de son système éducatif avec la convocation d'Etats généraux de l'éducation en mai 1995 dont les principales conclusions ont été entérinées par la loi d'orientation de l'éducation de 1998. Les programmes scolaires ont ainsi été modifiés à partir de 2000 en les adaptant à la pédagogie par objectifs et en introduisant l'approche pédagogique basée sur le développement de la pensée inférentielle ; les méthodes d'enseignement ont également été réorientées dans le sens d'une prise en compte accrue des méthodes actives centrées sur l'enfant. (Données mondiales de l'éducation 7e édition, 2010/11).

C'est dans le sillage de cette réflexion que les initiatives pédagogiques ont été développées dans le cadre de la NAP, définissant le type d'homme Camerounais à former. Ce serait une formation basée sur le développement de la pensée inférentielle. Ensuite est apparu l'APC en 2003 dans le cadre d'un projet pilote financé par la Banque Africaine de Développement (BAD) visant à réduire les redoublements en développant des activités de remédiation. Ainsi donc, avec les réformes pédagogiques au Cameroun, l'apprenant est devenu plus actif dans la construction des savoirs. Au regard de leur exploitation, toutes ces méthodes ont contribué à rendre l'élève actif et productif, ce qui donne une certaine efficacité supposée de ces pratiques pédagogiques. Cependant, force est toujours de constater ces différentes réformes amorcées par les politiques **éducatives**. Bien que louables, ces pratiques sont tout de même demeurées parcellaire pour l'essentiel ; la liberté d'esprit et l'autonomie de la conscience de l'élève, d'où la justification du choix d'une recherche exploratoire portant sur la place de la liberté dans les pratiques pédagogiques.

### **I.1.3- Contexte éducatif**

Dans le contexte éducatif, la mission éducative est bien précisée dans les textes. Non seulement l'enfant a le droit à l'éducation, cette éducation a pour mission la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux. (Loi d'Orientation, 1998, Art. 4 et 6).

Le droit à l'éducation des élèves s'exerce dans le strict respect de la liberté d'expression, de pensée de conscience et d'information de ce dernier (Loi d'Orientation, 1998, Art. 34). Son intégrité physique et morale est protégée par le système éducatif. De ce fait, il est proscrit le châtement corporel de toute nature (Loi d'Orientation, 1998, Art. 35).

Quant à l'enseignant, il est aussi le principal garant de la qualité de l'éducation et de ce fait, il jouit, lui aussi, dans le cadre des franchises académiques et dans l'exercice de ses fonctions, d'une entière liberté de pensée et d'expression, dans le strict respect de la liberté de conscience et d'opinion des élèves (Loi d'Orientation, 1998, Art. 37 et 38). Ainsi, c'est lorsque l'enseignant est libre qu'il garantit mieux la liberté de l'élève.

## **I.2- FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME**

La formulation et position du problème est la partie de l'étude qui conduit à parler essentiellement du constat de l'étude et de l'objet d'étude. Il sera question de partir du constat de l'étude pour en déduire l'objet. De l'objet l'étude, l'on parviendra au problème, ensuite aux objectifs de recherche et enfin à la délimitation de l'étude.

### **I.2.1- Les constats de l'étude**

Partant des données expérimentales de la vie et les lectures préliminaires, l'on parvient à la formulation du problème de recherche. En d'autres termes, il est question de développer et d'articuler par un enchaînement d'arguments la traduction d'une préoccupation majeure et qui mérite d'être étudiée et l'élucidée. Dans le cadre de cette étude, il s'agit du constat d'une action et d'une situation ; c'est la préoccupation du faible degré de la liberté dans les pratiques pédagogiques. Ainsi donc, cette préoccupation part d'un ensemble de constats.

Le droit à la liberté en éducation est aujourd'hui une pierre angulaire très préoccupante. D'aucuns pensent aujourd'hui que l'éducation est devenue trop laxiste, que les enseignants perdent leur autorité, ainsi que les parents. D'autres, par contre, pensent que l'éducation est devenue autoritaire au point que le progrès des apprenants tourne très souvent au vinaigre. Le vif du débat se situe au niveau de la liberté en éducation. La liberté est-elle une fin ou un moyen de l'éducation? En d'autres termes, les apprenants doivent-ils être rendus libres ou le devenir, faut-il libérer l'enfant pour libérer l'adulte futur? Ou faut-il au contraire le former avec exigence et contrainte, pour lui garantir, plus tard, l'autonomie morale, personnelle et citoyenne? Faut-il laisser l'enfant progresser selon sa nature ou faut-il un retour à plus d'exigences, voire de sanctions? Si la liberté justifie et légitime l'entreprise éducative, est-elle excessive ou est-elle injustement brimée? Mais alors, si cette liberté est laxiste, ne serait-ce pas trahir les droits de l'enfant, les progrès qui ont été faits dans le sens d'une éducation plus humaine, plus heureuse? Si elle est injustement brimée, où est donc le respect du droit de l'homme? Ces questions importantes hantent le quotidien éducatif

mais elles se perdent souvent dans des oppositions stériles et des querelles répétitives. C'est pourquoi il faut rappeler leurs enjeux philosophiques.

L'enfant est un acteur social rejeté dans le modèle éducatif. S'il est rare de croiser le chemin de l'enfant dans l'histoire de l'éducation dans notre société contemporaine, c'est parce que celui-ci n'a jamais existé en tant qu'acteur. Il existe, donc, dans la société cette chose appelée « élève » ou « apprenant » qui a été, et qui est toujours sous les contraintes d'une discipline assez rigoureuse où les moindres faux pas sont sanctionnés d'exclusion sans vraiment lui prêter une oreille attentive. Ceci se constate de façon grandissante dans les milieux éducatifs africains et plus particulièrement dans l'éducation formelle. Commenant par les méthodes pédagogiques, il s'avère qu'elles sont périmées. Cette péremption aujourd'hui s'explique par le fait que, venant de l'épistémologie du nord, elles sont calquées dans le modèle du sud. Ainsi, elles sont, soient trop forgées dans le système d'enseignement, soient elles n'ont jamais été comprises par les politiques éducatives. Il est alors urgent à notre ère d'une école libre où il existe un libre échange des idées et la pédagogie est adaptée selon le milieu géographique, le milieu spatio-temporel et la personnalité de chaque apprenant et sa nature soient décrites telles qu'elles se présentent et non telles que quelques idéologues les présentent malgré lui, d'où émane le problème de la liberté de l'élève ainsi celle des enseignants dans le processus d'enseignement-apprentissage.

L'éducation de cette ère a besoin de plus de centralité sur l'élève. L'éducation depuis les socratiques, c'est-à-dire, l'éducation traditionnelle, était une éducation en perspective verticale ou magistrocentrée. Le maître était l'alpha et l'oméga, le détenteur absolu du savoir. L'enfant subissait tout juste les biens fondés et les caprices du maître. L'enseignant réfléchissait à l'endroit de l'élève. L'avenir de l'élève ne dépendait point de lui, mais du maître. Eduquer l'enfant signifiait le dresser à un rythme de vie. C'est alors que Rousseau fait son entrée solennelle, dans les temps modernes, pour restructurer et redynamiser la façon dont l'enfant doit être éduqué. Il adopte donc une méthode horizontale où ce n'est plus le maître qui réfléchit à l'endroit de l'élève et détermine l'avenir de cet élève, mais c'est plutôt l'enfant qui va désormais déterminer les conditions de possibilités de son apprentissage. L'éducation est devenue puerocentrée. Le maître est pour l'élève un accompagnateur. Ceci reflète alors une pratique pédagogique qui doit prendre en compte la liberté des enfants en éducation. Mais alors, quelle est cette place de la liberté dans les pratiques pédagogiques ?

Les conceptions Rousseauiste, Kantienne, Deweyenne, Montessorienne, etc. de l'éducation consistent à amener l'enfant à quitter progressivement l'état naturel de « barbarie » pour accéder à la culture, à la liberté et à l'autonomie de la conscience. L'éducation, dans cette optique, doit susciter un esprit critique chez l'enfant. Pour atteindre cette finalité, l'éducation doit mettre en œuvre une pratique pédagogique conséquente, reposant sur les méthodes qui visent à développer l'esprit critique chez enfant. Cette méthode est dite active par essence. En effet, c'est à partir des travaux de Rousseau (1762), dans *Emile ou de l'Education*, que se lisent les prémisses du courant révolutionnaire de l'éducation nouvelle. Kant suivra Rousseau dans cette nouvelle vision de l'éducation, en approfondissant l'idée de l'esprit critique et l'autonomie de la conscience de l'élève. Dewey (1913), quant à lui, expose tactilement et de façon approfondie les modalités d'usage des méthodes actives. Montessori(1959), interviendra avec l'idée d'aider l'enfant à faire seul. Pour elle, l'enfant est le constructeur de l'homme. Il est l'ouvrier du développement de sa propre personnalité et le rôle de l'adulte est de l'aider à ce développement. Ceci pourrait amener l'enfant ou l'apprenant à acquérir son autonomie, sa liberté dans le processus d'apprentissage et l'enseignant, quant à lui, pourra assumer sa position d'enseignant sans entraver sa liberté ou celle de l'apprenant. Ainsi donc, quelle est la place de la liberté de l'enseignant qui permet l'encadrement et le maintien de la liberté de l'élève dans son processus d'apprentissage ? A partir de ce constat, quel problème peut-il se déduire dans le cadre de cette recherche ?

### **I.2.2- Le problème de recherche**

Le problème d'une recherche est la faille ou la lacune que le chercheur vise à combler. Il existe un problème lorsque l'on ressent la nécessité de combler un écart conscient entre ce qu'il sait et ce qu'il devrait savoir. Résoudre un problème, c'est trouver les moyens d'annuler cet écart, de répondre à une question. Cependant, dans le souci de mieux cerner le problème de cette étude, il convient d'abord de dire ce qu'est l'objet d'étude.

Un objet d'étude est ce sur quoi porte une étude. Il traite la relation qui existe avec la thématique de la recherche. Bref, c'est le concept central du paradigme de la recherche ou alors de la thématique de la recherche. Il a été constaté, plus haut, que l'enfant est un acteur phare dans l'action éducative. Cette position puero-centrée requiert toute la place de la liberté de l'élève dans son apprentissage. En effet, c'est à partir des travaux de Rousseau (1762), dans *Emile ou de l'Education*, que se lisent les prémisses du courant

révolutionnaire de l'éducation nouvelle. L'enfant est l'ouvrier du développement de sa propre personnalité et le rôle de l'adulte est de l'aider à ce développement. Ainsi, dans le cadre de la présente recherche, l'objet d'étude porte sur la liberté. Quel est donc le rapport entre cet objet et le problème de cette étude ?

En revisitant la philosophie des sciences et de la poésie Française du XX<sup>ème</sup> siècle, il s'avère, avec Gaston Bachelard (1884-1962) dans son souci de faire un dépassement des obstacles épistémologiques qui permettent la construction rationnelle d'une expérience, propose une analyse de la pensée scientifique transitant entre l'esprit « préscientifique » (de l'antiquité classique au XVIII<sup>ème</sup> siècle) et l'esprit « scientifique » (du XVIII<sup>ème</sup> siècle au début du XX<sup>ème</sup> siècle) et le nouvel esprit scientifique à partir de 1905. Chaque passage d'un état à un autre pousse la pensée davantage vers l'abstraction et correspond à une disposition d'esprit. Pour lui, la vraie science commence au début du XX<sup>ème</sup> siècle et chaque approche scientifique dispose d'un problème à résoudre. A cet effet il dit ceci en définissant un problème de recherche:

Face au réel, ce qu'on croit savoir offusque ce qu'on devrait savoir. Quand il se présente à la culture scientifique, l'esprit n'est jamais jeune. Il est même très vieux, car il a l'âge de ses préjugés. Accéder à la science c'est spirituellement rajeunir, c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire un passé. [...] L'esprit scientifique nous interdit d'avoir une opinion sur des questions que nous ne comprenons pas, sur des questions que nous ne savons pas formuler clairement. Avant tout, il faut savoir poser des problèmes. Et quoi qu'on dise dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. C'est précisément ce sens du problème qui donne la marge du véritable esprit scientifique. Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de questions il ne peut y avoir de connaissances scientifiques. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit. (Bachelard 1938, p.14)

Tout d'abord, le passage des pratiques pédagogiques traditionnelles aux pratiques pédagogiques dites actives prône la place de la liberté des apprenants dans le processus d'enseignement-apprentissage. C'est d'abord Rousseau (1762), l'apôtre de la liberté en éducation, qui parle de la reconnaissance de l'enfant avant d'initialiser le processus de son éducation. Pour lui, il faut tenir compte de la liberté de l'enfant dans son apprentissage. Il va inspirer bon nombre d'auteurs pédagogues qui emboîteront quasiment le même chemin que lui. Entre autres auteurs déjà mentionnés plus haut, il convient d'ajouter des auteurs comme Claparède et puis approfondir la pensée des autres auteurs comme Montessori et Kant.

Claparède (1905), prônant la stimulation de l'intérêt des enfants, l'éveil de leur curiosité, de leurs besoins moraux et intellectuels, va mettre en exergue sa fameuse approche du développement de self-government. Selon Montessori cité par Lubienska de Lenvel

(1947), il faut laisser l'enfant faire seul car, il possède des potentialités qu'il faudrait aider à clore. Le rôle de l'adulte est de bien préparer le milieu d'apprentissage de l'apprenant. Le défenseur de l'initiative et de la découverte, Decroly (1968), parle d'une pédagogie qui incorpore tout genre d'enfant ; l'enfant régulier, l'enfant 'irrégulier' ou l'enfant à risque. Il fonde donc sa pédagogie sur les principes suivants : l'observation, l'association et enfin l'expression des idées. Pour lui, l'idée de classe est comme une idée de laboratoire ou d'école atelier où l'enfant vit, agit et découvre. Kant (1993) est, lui aussi, une figure, non moindre, emblématique dans le monde de la pédagogie. Pour lui, l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Ce devenir s'obtient par une discipline. L'homme libre est une personne disciplinée, celle-là qui est sortie de son état d'animalité à l'état d'homme civilisé.

La mission éducative qui est la formation intégrale, holistique de l'enfant et puis son insertion socioprofessionnelle est mise en une situation de seuil qui peut être qualifiée de liminalité. La liminalité est comprise ici comme une situation de seuil dans laquelle l'individu flotte dans les interstices de la structure sociale. Selon Gennep (1981), la liminalité englobe le concept de lisièrement ; un rite de passage ou de changement de son statut. Ces changements s'accomplissent en trois étapes successives à savoir la séparation de l'individu par rapport à son groupe, la liminarité, c'est-à-dire, la période du rituel pendant laquelle, l'individu n'a plus son ancien statut et pas encore son nouveau statut, et enfin la réincorporation, c'est-à-dire, le retour de l'individu parmi les siens avec un nouveau statut. Ainsi, la liminarité est une étape transitionnelle cruciale caractérisée par l'indétermination de l'apprenant. Ce dernier se positionne dans la liminarité où l'enseignant doit l'aider à faire la transition dans le déterminisme.

A partir de ce contexte historique où la liberté de l'enfant occupe et nécessite une place capitale du processus d'enseignement-apprentissage, l'on constate qu'un réel problème se soulève. C'est un problème du faible degré de liberté dans les pratiques pédagogiques. Ce problème, ayant évolué dans l'histoire, joue un rôle prépondérant dans la façon dont les élèves sont éduqués. C'est précisément dans cette optique que s'appesantira cette étude. Ainsi donc, à partir de ce qui précède, un ensemble des questions de recherche ont été formulées pour expliciter le problème identifié. Il comporte une question principale et des questions secondaires.

### **I.3- LES QUESTIONS DE RECHERCHE**

Les questions de recherche sont des énoncés interrogatifs qui formulent et expliquent le problème identifié. Vue la centralité de l'élève dans le processus d'enseignement-apprentissage telle que traitée par les auteurs comme Rousseau, Kant, Dewey, Montessori, Freinet, etc., Il est soulevé un réel débat à savoir si l'élève est-il trop choyé ou trop pris d'assaut par les pratiques pédagogiques au point d'entraver sa liberté. Partant donc de la préoccupation du problème de cette étude : le faible degré de liberté dans les pratiques pédagogiques, il peut s'en déduire une question principale : quelle est la place de la liberté dans les pratiques pédagogiques ? De cette question principale, il est possible d'en déduire quatre questions de recherche spécifiques à savoir:

- Quelle est la place de liberté dans le contexte de la situation pédagogique ?
- Quelle est la place de liberté dans les objectifs pédagogiques ?
- Quelle est la place de liberté dans les actions des acteurs de la situation pédagogique ?
- Quelle est la place de la place de la liberté dans la gestion de la classe ?

Dans le but de mieux appréhender la problématique et ces interrogations, il convient de parler des objectifs de l'étude. Les objectifs de cette étude sont formulés en objectif général et objectif spécifique.

### **I.4- OBJECTIFS DE RECHERCHE**

Les objectifs de recherche sont les contributions qu'une étude met en exergue en étudiant un problème. Le problème tel qu'énoncé plus haut aurait-il un intérêt ou bénéfice pour les acteurs de la situation pédagogique, pour les autorités éducatives ou encore pour les futurs formateurs des formateurs ? Dans le but de mieux cerner cette interrogation, il convient de distinguer les objectifs de cette recherche en objectif général et objectifs spécifiques. Ceux-ci sont nécessaires pour guider et opérationnaliser la recherche dans les activités précises à mener.

#### **I.4.1- Objectif général**

L'objectif général est l'énoncé de la stratégie et du but à poursuivre dans cette étude. L'atteinte de cet objectif est à long terme parce qu'il y a un ensemble d'actions qui entrent en jeu. L'objectif général ne dit rien de la manière dont les acteurs vont s'y prendre pour l'atteindre. L'objectif général est atteint si, et seulement si, l'objectif spécifique s'est

effectivement mis à son service et s'il a effectivement bénéficié aux acteurs ciblés. Cette étude a pour objectif général l'analyse des pratiques en vue d'apprécier la place de la liberté dans les pratiques pédagogiques. Pour atteindre cet objectif, son opérationnalisation a été nécessaire. Quels sont donc les objectifs spécifiques de cette étude ?

#### **I.4.2- Objectifs spécifiques**

La relation entre l'objectif général et l'objectif spécifique est que ce dernier est réaliste et apporte une contribution réelle au premier ou alors indique le chemin à prendre pour arriver à l'objectif général. L'objectif spécifique exprime le changement attendu par rapport à la situation du groupe cible à la fin de cette étude. L'apport de cette étude est défini par cet objectif spécifique. Par exemple ; qui bénéficiera de cette étude ? Ainsi donc, à partir de l'objectif général, il peut être formulé quatre objectifs spécifiques et opérationnels. Il sera question dans un premier temps d'examiner la place de la liberté dans le contexte de la situation pédagogique. Ensuite, il sera question d'analyser la place de la liberté dans les objectifs pédagogiques. Et puis, étudier la place de la liberté dans les actions des acteurs de la situation pédagogique et enfin, étudier la place de la liberté dans la gestion de la classe. Les objectifs ainsi spécifiés, il revient à présent de parler de l'intérêt de cette étude.

#### **I.5- L'INTERET DE L'ETUDE SUR LA PLACE DE LA LIBERTE DANS LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES**

La recherche scientifique est une activité de recherche dont les résultats contribuent à la production de connaissances théoriques ou pratiques dont la qualité et l'intérêt sont évalués par la communauté scientifique. Le mot intérêt vient du latin *interest* qui signifie «il importe». C'est ce qui plaît et attire, ce qui pousse quelqu'un vers quelque chose, vers une préférence, vers une activité. Tout travail de recherche dispose un caractère scientifique ayant déjà un corps constitué de connaissances. Ces connaissances ne sont pas figées mais se renouvellent, se complètent et se perpétuent dans le fil de temps. Ce travail de recherche est assorti d'un intérêt indéniable à plusieurs niveaux. Considérons-en les quatre (4) types suivants: l'intérêt pédagogique, l'intérêt didactique, l'intérêt social et l'intérêt psychologique.

### **I.5.1- Intérêt pédagogique**

Une étude qualitative, comportant diverses méthodes, permet de rassembler et d'analyser des données non mesurables. Chaque apprenant apprend par motivation. Chaque enseignant enseigne pour une raison et pour un but. L'apprenant comme l'enseignant mène bien sa tâche lorsque l'information lui est acheminée selon son canal préférentiel. Une pédagogie qui valorise les besoins des protagonistes bénéficie aux apprenants, aux enseignants et aux pouvoirs politiques. En d'autres termes, l'intérêt pédagogique de la liberté dans les pratiques pédagogiques est nécessaire et bénéfique aux élèves, aux enseignants et aux politiques éducatifs.

Pour les élèves, l'intérêt consiste à acquérir une meilleure performance scolaire. Si dans la définition des objectifs pédagogiques ils sont effectivement pris en compte, ils déploieront de meilleures performances scolaires et de plus grandes satisfactions dans leurs études. Pour les enseignants, s'ils maîtrisent la psychologie de leurs apprenants, savent effectuer leurs transposition didactiques, peuvent diversifier leurs pratiques pédagogiques et proposer des stratégies nouvelles de travail, ils seront en mesure de mieux guider leurs élèves vers une bonne réussite scolaire et sociale. Pour les pouvoirs politiques, s'ils sont fidèles dans leurs missions éducatives, c'est-à-dire, s'ils tiennent en compte le changement socio-culturel en mettant les acteurs immédiats au centre de la définition des objectifs éducatifs, la finalité de leurs actes serait un dispositif éducatif d'intégration citoyenne.

Ainsi, l'intérêt pédagogique dans la présente étude a pour but ultime de parvenir à rompre avec les méthodes traditionnelles ou l'approche verticale des pratiques pédagogiques. L'implémentation permettrait d'adopter la méthode ou pratique pédagogique horizontale centrée sur l'enfant. Cette dernière améliore indubitablement, de façon significative, la qualité recherchée en éducation. La liberté d'esprit et l'autonomie de la conscience sont les droits fondamentaux de tout être humain, ce qui est très souvent confisqué aux enfants voire aux enseignants dans le processus de l'enseignement-apprentissage.

### **I.5.2- Intérêt didactique**

Le mot didactique vient du grec *didaktitos*, de *didaskein* qui signifie enseigner. Elle renvoie entre autres à la pratique de l'enseignement, au désir ou l'art d'expliquer une notion. C'est une science ayant pour objet les méthodes d'enseignement. La didactique générale s'intéresse à la conduite de la classe ayant pour méthodes les cours magistraux, leçons

dialoguées, travaux pratiques individuels ou collectifs, utilisation de manuels, etc. La didactique spéciale s'intéresse à l'enseignement d'une discipline particulière pour une classe, un cycle d'études ou un ordre d'enseignement. La science de la didactique rend un savoir enseignable. Selon Belinga Bessala (2005, p.40), « pour bien enseigner, il ne suffit pas de maîtriser la matière objet de l'enseignement, encore faut-il savoir comment organiser et présenter ces enseignements devant les élèves de manière à faciliter leur compréhension et à susciter un apprentissage efficient à leur endroit ». Avoir des savoirs théoriques est une chose et savoir les transmettre est une autre chose.

L'intérêt didactique sert de base aux enseignants, surtout au niveau supérieur, et aux aspirants à la science didactique de répondre à un certain nombre des questions à savoir comment enseigner ? Qu'est-ce qu'il faut enseigner ? A qui devrait-on enseigner ? Pour quel but doit-on enseigner? A ces enseignants, la didactique consiste à fournir les techniques spécifiques pour enseigner des notions, préparer leurs leçons, cibler des méthodes clés pour enseigner, mieux formuler les objectifs et le système d'évaluation. Aux didacticiens, cette étude peut servir de base pour la formation des didacticiens au niveau supérieur puisque chaque didactique requiert la liberté des apprenants ainsi que des enseignants. En définitive, cette étude a pour finalité d'amener les éducateurs à intégrer effectivement la liberté dans leurs pratiques dans les salles de classe. Une liberté émanant des méthodes actives qui sont garantes de l'autonomie de la conscience des apprenants ainsi que des enseignants dans le processus de l'enseignement-apprentissage. Si l'élève est libre dans le processus de l'enseignement-apprentissage, il cultive non seulement la confiance de soi-même, mais aussi la confiance en son enseignant. La peur et les frustrations de l'élève dans le processus de l'enseignement-apprentissage touchent non seulement le droit fondamental de celui-ci, mais aussi l'entraînent à un dégoût de fréquenter.

### **I.5.3- Intérêt social**

Une étude qualitative, comportant diverses méthodes, permet de rassembler et d'analyser des données non mesurables. L'intérêt social permet d'analyser le fonctionnement et les caractéristiques des acteurs éducatifs et les pratiques pédagogiques. Le rôle du chercheur ici est de collecter les données en interrogeant les apprenants ainsi que des enseignants concernant la place de la liberté qui leur est accordée dans le processus d'enseignement-apprentissage. Le sujet qui fait l'objet de ce travail est d'une actualité brûlante aujourd'hui.

Le 5 octobre 2017, journée mondiale des enseignants, le problème de la liberté dans les milieux éducatifs était mis en exergue. Cette liberté est entravée par les pouvoirs politiques à leur gain (Kaffo Fokou, 2017). Aussi, les politiques éducatives sont très préoccupées par la question des méthodes actives et la liberté des apprenants dans l'apprentissage. Ainsi, aborder aujourd'hui le problème de la liberté dans les pratiques pédagogiques ne peut être qu'une entreprise intéressante pour tous les partenaires de l'éducation et pour la société en générale. L'intérêt social de ce travail peut constituer la base pour des études plus approfondies dans la prise en compte de la liberté des apprenants ainsi que des enseignants. Par ailleurs, si cette étude est mise en pratique, elle permettrait à l'ENS d'être plus consciente de son rôle emblématique dans la société ainsi que dans l'échelle mondiale en matière de ses produits finis.

#### **I.5.4- Intérêt psychologique**

Généralement, la psychologie s'occupe de l'étude des comportements et des processus mentaux. Dans le processus d'enseignement-apprentissage, l'élève comme l'enseignant est motivé ou stimulé par quelque chose. Pour l'enseignant, il peut être motivé par l'enseignement même, c'est-à-dire, il enseigne parce qu'il a la vocation d'enseigner. Il peut être stimulé par ses collègues, par les apprenants, par l'environnement, etc. Pour l'apprenant, son centre d'intérêt est à retrouver dans son affectivité afin d'exciter sa curiosité. L'intérêt est compris ici comme berceau de son apprentissage. Du centre d'intérêt, l'éducateur suscite chez l'apprenant les motivations correspondantes aux objectifs à enseigner. Dans le cadre de cette étude, la finalité visée est celle d'amener les éducateurs à prendre conscience de leur rôle de stimulateur des apprenants dans le processus de l'enseignement-apprentissage. En fait, ceci voudrait que l'élève prenne non seulement goût à son métier, mais qu'il ait aussi confiance en soi et en son enseignant. Son développement serait la formation d'associations et de liaisons, c'est-à-dire, l'apprentissage de l'élève va se limiter aux stimuli qui provoqueront une réponse. L'enfant possède déjà à l'intérieur de lui des préformes acquises dès la naissance. L'enseignant est appelé à lui permettre d'exercer ces potentialités. L'apprentissage de l'enfant alors serait renforcé par le processus de maturation.

Ainsi spécifié les terrains d'intérêts de cette étude pour l'élève et l'enseignant dans le processus de l'enseignement-apprentissage, il convient de délimiter les terrains où l'étude sera menée. Donc, pour mener à bien ce travail, son champ d'application est circonscrit.

## **I.6- LA DELIMITATION DE L'ETUDE**

Délimiter une étude revient à préciser le champ d'investigation, à déterminer son cadre thématique et son cadre spatio-temporel. Bref, délimiter le sujet d'une étude c'est d'éviter de s'engager dans une mauvaise direction ou de s'égarer dans l'exploitation d'un sujet trop vaste. Cette recherche aurait pu s'étendre au niveau national, mais compte tenu d'un certain nombre de contraintes, cela n'a pas été possible. Néanmoins, la ville choisie et les établissements sélectionnés révèlent des spécificités qui témoignent d'une représentativité considérable. Aussi, l'étude révèle une spécificité qui témoigne de la réalité du pays de cette étude : le Cameroun. La spécificité du système éducatif Camerounais est le bilinguisme (Loi d'orientation, 1998, Art 3). En outre, la délimitation de cette étude sera présentée en trois (3) grands moments comme suit :

### **I.6.1- La délimitation théorique**

Une délimitation théorique sert de base solide à une recherche scientifique. Elle sert de justification scientifique en vue de démontrer que la problématique et les questions de recherche de l'étude ne tombent pas du ciel et qu'au contraire, elles possèdent de solides fondations scientifiques. La présente étude parle des concepts tels que la place de la liberté et les pratiques pédagogiques. Les théories qui émanent de recension des écrits sont telles que le constructivisme et le socioconstructivisme. Les auteurs phares ayant parlé des concepts et théories de cette étude sont les suivants : Rousseau (1762) qui parle de la reconnaissance de l'enfant en vue de mieux l'éduquer, Kant (1793) qui parle du devenir de l'homme par l'éducation, Dewey (1913) qui parle d'apprendre par l'action, Montessori (1935) qui parle d'aider l'enfant à faire seul, Claparède (1926) qui parle du développement du self-government chez l'enfant et enfin, Freinet (1960) qui parle du travail coopératif des enfants dans le processus d'apprentissage.

Tenant compte du vaste domaine des sciences de l'éducation, il est plus sage de se limiter au cadre spécifique de la didactique de la philosophie de l'éducation. L'attention plus particulière est portée sur une préoccupation pédagogique, à savoir la place de la liberté dans les pratiques pédagogiques. Ainsi, cette préoccupation pédagogique est **amenée** à faire une analyse des pratiques en vue d'apprécier la place de la liberté des élèves dans les pratiques pédagogiques. Concrètement, le cadre théorique porte sur le décryptage de la place de la liberté dans le contexte, la place de la liberté dans les objectifs pédagogiques,

la place de la liberté dans les actions des acteurs de la situation pédagogique et la place de la liberté dans la gestion de la classe. Qu'en est-il de la délimitation empirique ?

### **I.6.2- La délimitation empirique**

Lié, mais non identique, à la délimitation théorique, la délimitation empirique s'appuie sur l'expérience et l'observation. Le but est de proposer des repères précis qui orientent l'ensemble de la recherche. L'empirisme qui est plus pratique que théorique peut passer par une observation directe, une observation participante, un entretien directif, semi-directif et non directif, questionnaire avec ou sans question ouverte. Dans le cadre de la présente étude, deux lycées du département du Mfoundi, l'arrondissement de Yaoundé III<sup>ème</sup> sont prises pour cible. Il s'agit du lycée Général Leclerc et de l'English High School (EHS). Avec la population accessible composée des élèves de la classe de Terminale et Upper-Sixth et de préférence les enseignants de philosophie. Les méthodes qui s'avèrent appropriées pour la collecte des données sont l'observation directe et l'entretien semi-directif.

### **I.6.3- La délimitation temporelle**

Le cadre temporel désigne la période et le lieu dans lesquels se déroule une narration ou une étude. L'espace où se déroule la recherche peut être restreint ou large et la période prise permet de déterminer la rapidité de développement de la recherche. Il est question ici des limites de temps dans lesquelles s'est déroulée cette étude de mémoire. Les extrémités de cette étude définissent les repères dans une durée de temps. Par ailleurs, cette étude a porté sur une période de temps allant de juin à septembre 2018. Cette période déterminante est la période officielle de la clôture de l'année et de la rentrée scolaire au Cameroun.

Il a été question dans cette partie de parler de la problématique de l'étude. Après le contexte et la justification, un constat a été fait à travers lequel s'est dégagé un problème de l'étude. De ce problème, une question principale s'est dégagée. Les objectifs ainsi que l'intérêt de l'étude étant présentés, le cadre dans lequel la recherche sera faite a été aussi délimité. Il revient à présent de parler des théories qui serviront de socle dans la recherche et la suite de la dissertation dans le chapitre suivant.

## CHAPITRE II : INSERTION

Ce chapitre est constitué essentiellement du modèle théorique de la recherche. C'est le lieu où il sera question de définir les différents concepts de cette étude. Aussi, c'est le lieu où il se fera le recensement de certains écrits ayant parlé de la liberté dans les pratiques pédagogiques. Enfin, c'est le cadre où l'on énoncera les théories qui soutiennent, expliquent et éclaircissent le thème de ce travail. Ainsi, quels sont les concepts qui se dégagent de cette étude ?

### II.1- DEFINITION DES CONCEPTS

Partant de certains écrits ayant parlé de la liberté dans l'éducation et du constat empirique, Il peut se dégager quelques concepts. Dans le cadre de cette étude, il sera question des deux concepts principaux à savoir place de la liberté et pratiques pédagogiques.

#### II.1.1- Place de la liberté

Selon Larousse (2014), le mot 'place' peut se comprendre comme un espace qu'occupe ou que peut occuper une personne ou une chose. Dans le cadre de cette étude, la place se comprend comme la position qu'occupe la liberté dans les pratiques pédagogiques. Autrement dit, la place est considérée comme la position de la liberté des élèves ainsi que des enseignants dans les pratiques pédagogiques. Mais alors, qu'est-ce que la liberté ?

Selon Larousse (1976) illustré en ligne, la liberté est l'état de quelqu'un qui n'est pas soumis à un maître. Cette liberté est créatrice, c'est un acte inédit et absolument originel que rien ne doit prédéterminer. Elle ne peut donc apprendre à produire parce qu'elle est en somme inscrite dans la nature de l'homme. En religion, la liberté a une valeur suprême : «Agissez en hommes libres, non pas en hommes qui font de la liberté un voile sur leur malice, mais en serviteurs de Dieu» (1Pi 2, 16). Sans la liberté, on ne peut vivre une vie pleinement humaine et vraie dans sa relation avec le transcendantal: « Vous connaîtrez la vérité et la vérité fera de vous des hommes libres» (Jn 8,32).

La liberté est un concept philosophique très discuté. Les débats autour de ce concept énoncent très souvent des questions comme : peut-on renoncer à sa liberté? La liberté existe-elle réellement ou est-ce une invention de l'homme? La liberté n'est-elle pas l'essence même de l'homme ? La liberté est un idéal pour lequel les hommes se sont toujours battus. Il semble donc paradoxal de concevoir un être qui renoncerait

volontairement à sa liberté ! Pourtant, c'est ce qu'a fait l'homme en passant d'un état de sa vie à l'autre ; de l'état de nature à l'état civil, de l'état de *l'infans* à l'état de *puer*, de l'état de force à l'état de raison et de passion, et à l'état de sagesse et à l'état de mariage, pour utiliser les termes rousseauiste (Rousseau, 1762).

La notion de liberté est une notion qui poserait assez de problèmes si l'on ne venait pas à le comprendre dans un contexte. En d'autres termes, dans chaque champ de la vie quotidienne, cette notion s'applique et ne se saisie que dans ce contexte. La tentation de l'appliquer sans discernement dans un champ ou une discipline, ou encore dans une ambiance de vie, laisse à des contradictions. Ainsi, la notion « *liberté* » dans le champ politique est identifiée comme le droit de chacun à bénéficier d'un mode de vie décent. D'autres personnes la qualifient comme étant une absence de contraintes (Beaudry, 2003). Pour mieux comprendre donc cette notion, il faudrait partir de deux autres notions à savoir la notion libérale et la notion socialiste. La notion libérale concerne une liberté négative qui peut se définir par l'absence de coercition, caractérisé par « les droits de propriété. Aucun homme n'a le droit de porter atteinte à la propriété d'un autre homme (y compris sa personne), sous peine de représailles» (Beaudry, 2003). La deuxième notion concerne une liberté positive qui peut se comprendre par la revendication du pouvoir. Ainsi, « quelqu'un peut avoir un droit à un salaire minimum, à une éducation ou à un petit déjeuner le matin» (Beaudry, 2003).

Pour définir ce qu'est la liberté, Rousseau (1764) est partie de la distinction de deux concepts: le concept d'indépendance et le concept de liberté elle-même. L'indépendance consiste à ne pas dépendre de quelqu'un. La notion de l'*'indépendance'* est alors plus ou moins synonyme du mot liberté. Conquérir son indépendance signifie se libérer de la tutelle d'autrui. Pour lui, cette notion d'indépendance veut dire le fait d'agir comme si autrui n'était pas, lui aussi, doté d'une volonté libre et donc, de ne pas lui accorder les mêmes droits que les nôtres. Etre véritablement libre, selon lui, consiste moins à faire sa volonté qu'à ne pas être soumis à celle d'autrui (Rousseau, 1764). En d'autres termes, la liberté c'est aussi bien ne pas dépendre d'autrui que de ne pas soumettre autrui à notre volonté. (Rousseau, 1755). Cette liberté ne se conçoit sans la justice et cette justice s'exprime à travers des lois: « Il n'y a point de liberté sans lois, ni où quelqu'un est au-dessus des lois : dans l'état même de nature, l'homme n'est libre qu'à la faveur de la loi naturelle qui commande à tous. » (Rousseau 1755). Ainsi, être libre pour Rousseau signifie

ne pas faire ce que l'on veut, ni obéir à un autre, mais c'est de respecter la loi. Le respect à la loi nous rend libre car, l'accomplissement parfait de la loi c'est l'amour. (Rm 13,8-10)

## **II.1.2- Pratique pédagogique**

Le verbe pratiquer signifie mettre en vigueur ou opérationnaliser une chose. Le mot « *pratique* » peut être entendu comme une activité visant des résultats exacts et concrets. Selon Larousse (2014), la pratique est l'application, l'exécution, la mise en action des règles, des principes d'une science, d'une technique, d'un art, etc., par opposition à la théorie. La pratique est une méthode, un procédé pour faire quelque chose. Ou encore, la pratique est l'usage des règles et des principes par opposition à la théorie qui est la connaissance raisonnée. Les pratiques, au pluriel, sont un ensemble de procédés, des manières de faire certaines choses. Dans le cadre de cette étude, les pratiques sont entendues comme des mises en application des techniques et procédés pour l'acquisition des savoirs. Qu'est-ce que donc la pédagogie ?

Le mot pédagogie vient du grec ancien signifiant conduire, mener, élever un enfant. Dans l'antiquité, ce terme désignait la personne (généralement un esclave) qui accompagne les enfants à l'école. Le but de l'accompagnement était d'éviter de mauvaises rencontres. Il mérite de noter que les pédagogues éprouvent encore beaucoup de difficultés à trouver une définition exacte au concept de pédagogie. D'après Larousse (2014), le mot pédagogie serait apparu dans la littérature de l'an 1485, soit beaucoup plus tardivement que le mot Education dont l'usage date de 1327. La pratique de l'Education existait donc déjà de plus d'un siècle avant l'apparition du mot pédagogie. Pour Meirieu (1990), la pédagogie est une réflexion sur l'éducation de l'enfant. Elle s'interroge sur les finalités, sur la nature des connaissances à transmettre et sur les méthodes qu'elle doit utiliser. Elle est la manière de transmettre les connaissances à des élèves. Mialaret (1969), pense que le domaine de l'action est celui de l'Education, alors qu'une réflexion sur cette action serait du domaine de la pédagogie. D'autres pédagogues et non les moindres affirment que la pédagogie est la pratique même de l'action éducative, la technique, l'art, la science, etc. Cet art d'enseigner ou les méthodes d'enseignement sont propres à une discipline, à une matière, à un ordre d'enseignement, à un établissement d'enseignement ou à une philosophie de l'éducation. La pédagogie renvoie ici à la méthodologie des pratiques éducatives. Leif (1974, p.200) définit la pédagogie comme :

La réflexion sur les doctrines, les systèmes, les méthodes, les techniques d'éducation et d'enseignement, pour en apprécier la valeur, en rechercher l'efficacité ; pour améliorer les démarches, les moyens élaborés en vue des fins proches ou lointaines, des buts que se proposent l'éducation et l'enseignement.

D'après Larousse illustré (1979, p.754) la pédagogie serait «la science de l'éducation et de l'instruction». Que retenir donc de toutes ces tentatives de définitions ? Il est généralement admis qu'enseigner c'est choisir. Pour ce faire, l'art d'enseigner consiste à choisir et à définir au préalable une attitude pédagogique susceptible de conduire à la réalisation des objectifs fixés au départ. Pour Reboul (1980), cet art ne s'enseigne pas, c'est en enseignant qu'on devient pédagogue. Cependant, suffit-il d'enseigner pour devenir un pédagogue? Et pourtant la pédagogie en tant que discipline existe dans les écoles de formation des enseignants ! C'est surtout en apprenant et en posant des actions éducatives que l'on peut devenir un pédagogue. Il revient donc à dire que la pédagogie est une réflexion sur l'action éducative (systèmes et procédés d'éducation) dans le but soit de définir les finalités; soit d'inventer de nouveaux systèmes d'éducation, soit d'améliorer des méthodes et des techniques d'éducation compte tenu des objectifs à atteindre.

Ainsi, après avoir définis les concepts pouvant servir de socle dans la suite de ce travail, il revient maintenant de voir quelques écrits sur la place de la liberté dans les pratiques pédagogiques.

## **II.2- TRAVAUX SUR LA PLACE DE LA LIBERTE DANS LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES**

Il est question dans cette partie de déterminer l'état des connaissances sur le degré de liberté dans les pratiques pédagogiques. Avant de présenter les travaux sur la place de la liberté dans les pratiques pédagogiques ou fait l'état de la recension des écrits et autres travaux pertinents sur la question, il revient, de prime abord, de parcourir les travaux qui ont été réalisés par des auteurs sur la liberté dans le processus de l'enseignement-apprentissage. Quels sont ces auteurs qui ont traité la place de la liberté dans les pratiques pédagogiques ? Il est question ici de parler des auteurs classiques, contemporains, africains et Camerounais qui ont traité ce sujet.

### **II.2.1- Ecrits sur la place de la liberté dans le contexte**

Les écrits sur la place de la liberté dans le contexte portent essentiellement sur deux points à savoir la place de la liberté dans l'organisation de la classe et du milieu au moment de l'enseignement-apprentissage et la place de la liberté dans les caractéristiques du milieu au

moment d'enseignement-apprentissage. Quels sont les auteurs susceptibles ayant abordés les écrits sur la place de la liberté dans le contexte ?

L'organisation de la classe et du milieu est un principe déterminant dans le processus d'enseignement-apprentissage. La liberté d'apprentissage et la réussite efficace des élèves dépendent de l'aménagement et du caractère du milieu d'enseignement-apprentissage. Parler de l'organisation de la classe et les caractéristiques de son milieu fait appel à la distinction de l'environnement de la classe, à l'environnement matériel interne à l'école, à l'environnement externe immédiat de l'école en général tel qu'un environnement rural, urbain, etc., à l'enceinte de l'école tel que l'architecture, la qualité des bâtiments, etc., aux équipements de l'école et de la classe, à l'environnement socio-économique tel que le niveau de vie des populations ; riches, pauvres, cultivés, les ressources potentielles, matérielles et humaines disponibles etc., à l'environnement psychologique tel que les relations entre acteurs éducatifs ; enseignants, parents, élèves, administrateurs scolaires, etc., à l'environnement pédagogique tel que le matériel didactique, les méthodes pédagogiques, les profils professionnels d'enseignants et le système d'évaluation.

Selon Foaleng (2018), un environnement d'école propice est fonction de la capacité du staff enseignant à se mobiliser pour le construire. Mais, l'environnement de l'école ne saurait avoir tout son impact, que s'il va de pair avec un environnement de classe propice. Au Cameroun en général, par exemple, une classe regroupe un adulte et une cinquantaine d'élèves. Elle comporte, des équipements disposés d'une certaine façon et contient du matériel divers. En outre, son architecture infrastructurelle ; qualité du bâtiment, aération, peinture des murs, etc., tout comme le décor ; dessins aux murs, les fleurs, etc., font partie de la salle de classe. Tous ces éléments réfèrent à l'environnement de la classe, que l'on peut distinguer en environnement matériel et environnement humain et psychologique.

L'environnement matériel influence positivement et négativement le processus de l'enseignement-apprentissage, et ceci est le plus souvent indirect. De façon négative, l'environnement matériel influence le travail qui s'effectue dans une salle de classe. Par exemple, une salle prévue pour un effectif de 50 élèves se voit accumuler le triple de l'effectif total et tout le monde suffoque sous l'effet de la chaleur ou de la mauvaise aération. De façon positive, il existe des salles de classes avec des brèches aux murs à la place des fenêtres, des salles avec des murs propres, des couleurs agréables, un joli décor, une disposition confortable du mobilier, etc. L'influence du matériel didactique par contre

est assez évidente : l'enseignant et les élèves ont-ils accès à tout le matériel nécessaire comme des livres, jouets, laboratoires, etc. ?

L'environnement psychologique influence tout autant sur le processus enseignement-apprentissage et ceci peut être de façon directe. L'environnement psychologique renvoie au climat qui règne dans une salle de classe. La classe est-elle accueillante pour les élèves, c'est-à-dire, les élèves se sentent-ils les bienvenus ? Sont-ils respectés ? Y sont-ils satisfaits ? Leur paraît-elle studieuse ; comprennent-ils les objectifs qui sont poursuivis et qu'ils doivent eux-mêmes atteindre ? Leur semble-t-elle bien organisée ? Les comportements et le travail attendus sont-ils pour eux explicites ? L'environnement psychologique renvoie aussi à la culture d'une classe, c'est-à-dire, les valeurs et les conceptions partagées par les élèves et l'enseignant en vue d'une bonne réalisation du processus enseignement-apprentissage. Un environnement de classe propice est dépendant avant tout de l'efficacité ou de la professionnalisation de l'enseignant.

Le milieu de l'apprentissage doit être bien aménagé au point qu'il suscite l'intérêt de l'enfant. Selon Rousseau (1962), la chambre de l'enfant est comme un atelier d'imprimerie ou d'apprentissage. Mais cette chambre est favorable pour l'apprentissage dans la mesure où le désir d'apprendre est suscité chez l'enfant. Tout part du désir ou de l'intérêt de l'enfant dans le processus d'apprentissage. L'apprentissage se vouera inefficace s'il manquait le désir : « Les méthodes, même les meilleures, sont vouées à l'inefficacité s'il vient à manquer cet élément de base, marque essentielle du sujet » (Mvogo, 1990, p.452). Un milieu mal aménagé a des répercussions néfastes dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Dans l'esprit de Montessori (1935), il faut aider l'enfant à agir seul dans son milieu d'apprentissage. Deux idées maîtresses traversent son œuvre sur l'éducation ; l'éducation est pour la vie et l'enfant est constructeur de l'homme. L'enfant est la partie la plus importante de la vie de l'adulte. Il est le constructeur de l'homme. Montessori montre que l'enfant est l'ouvrier du développement de sa propre personnalité. Les adultes ont le rôle de l'aider à ce développement en aménageant son environnement matériel et social, non en vue de le façonner mais de créer les conditions favorables à l'actualisation de ses potentialités dans le processus d'apprentissage.

Ainsi, à travers ces auteurs modernes et contemporains, internationaux et nationaux, l'on voit quel était et quel est la place de la liberté dans le contexte et comment était la situation

dans le système éducatif à travers le monde. Il convient maintenant de parler des objectifs pédagogiques.

### **II.2.2- Ecrits sur la place de la liberté dans les objectifs pédagogiques**

Les écrits sur la place de la liberté dans les objectifs pédagogiques portent essentiellement sur deux aspects à savoir la place de la liberté dans la définition des objectifs pédagogiques et la place de la liberté dans la communication de ces objectifs pédagogiques. Les objectifs pédagogiques sont compris comme les déterminants éducatifs ou d'un enseignement ratifié par le pouvoir éducatif ou encore par l'enseignant pour construire, conduire et évaluer les séquences de formation et que l'élève est censé réaliser ou atteindre à la fin de son apprentissage. Les objectifs pédagogiques se caractérisent par quatre formulations à savoir, décrire de façon univoque le contenu de l'intention pédagogique ; décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable ; mentionner les conditions dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester et enfin ; indiquer à quel niveau doit se situer l'activité terminale de l'apprenant et quels sont les critères d'évaluation du résultat.

Les objectifs pédagogiques permettent d'explorer les problématiques de l'éducation et leurs impacts sur les pratiques pédagogiques. Ils permettent de mettre à la disposition des apprenants un certain nombre d'options ou perspectives théoriques. La finalité de ceci est de permettre aux apprenants, d'une part, de se familiariser avec des études anciennes et récentes de l'éducation et de s'approprier une réflexion sur l'invention de son rôle social ou de son insertion socioprofessionnelle. Les objectifs pédagogiques peuvent être généraux et spécifiques. Ils sont généraux lorsqu'ils touchent les problématiques de l'éducation. Ils sont spécifiques lorsqu'ils touchent les problèmes d'une discipline ou d'un cours.

Les objectifs pédagogiques peuvent se rapporter à quatre domaines : le domaine du savoir ou cognitif portant sur les théories, méthodes, procédures ou tout simplement sur la connaissance et le savoir-faire intellectuel, le domaine du savoir-faire ou psychomoteurs portant sur l'habileté, savoir-faire gestuels, le domaine du savoir-vivre portant sur l'esthétique inhérente aux pratiques et enfin, le domaine du savoir être ou affectif portant sur les attitudes, savoir-faire sociaux, comportements relationnels. Les objectifs pédagogiques sont rédigés en tenant compte des acteurs éducatifs et plus particulièrement des apprenants. Les objectifs pédagogiques sont suivies des verbes d'action observables et

évaluables utilisés sous forme de « à l'issue de cette leçon, les élèves seront capables de... » et puis le niveau de connaissance ou d'expertise visé est précisé (POITRAT, 2011).

Parmi les 17 objectifs du Développement Durable adopté le 25 septembre 2015 par l'Assemblée Générale de l'ONU, l'objectif 4 y sert de socle à l'Éducation pour le Développement Durable : « Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Ce programme prend le relai des OMD dont le terme d'atteinte était 2015. Il fait ainsi partie de l'Agenda Post-2015 que la Communauté mondiale se donne pour garantir la survie de «la planète nourricière », « notre maison commune », la Terre, et garantir un monde meilleur à l'humanité à l'horizon 2030 (INS/Cameroun (2013).

La mission générale de l'éducation au Cameroun stipule la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux. A ce titre, les objectifs suivants sont définis par l'Etat Camerounais:

- La formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun;
- La formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline;
- L'éducation à la vie familiale;
- La promotion des langues nationales;
- L'initiation à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration régionale et sous régionale;
- La culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat;
- Le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise;
- La formation physique, sportive, artistique et culturelle de l'enfant;
- La promotion de l'hygiène et de l'éducation à la santé (Loi d'Orientation, 1998, 4-5).

Généralement, les objectifs pédagogiques sont hiérarchisés partant du plus simple au plus complexe. Selon la taxonomie de Bloom (1956), les objectifs d'apprentissage du domaine cognitif sont classés en six (6) niveaux et typologies de compétence.

- Connaissance RECONNAÎTRE/CONNAÎTRE = Récupérer l'information
- Compréhension COMPRENDRE = Traiter l'information
- Application APPLIQUER = Mobiliser des connaissances et des stratégies dans une situation familière
- Analyse – analyser Identifier les composantes d'un tout

- Synthèse SYNTHETISER, CRÉER = Concevoir une méthode, une idée, un produit original
- Evaluation ÉVALUER = Estimer en appliquant des critères

Ainsi, les objectifs pédagogiques sont vus comme un fil conducteur dans le processus d'enseignement apprentissage. Il revient à présent de voir comment ces objectifs peuvent se concrétiser dans les actions des acteurs de la situation pédagogique.

### **II.2.3- Ecrits sur la place de la liberté dans les actions des acteurs de la situation pédagogique**

Les écrits sur la place de la liberté dans les actions des acteurs de la situation pédagogique porte essentiellement sur deux points à savoir la place de la liberté dans les activités des enseignants et la place de la liberté dans l'implication des élèves aux activités. Les éléments, entre autres, en prendre en compte dans la définition d'un curriculum sont la culture du milieu, les besoins de la société, les acteurs éducatifs avec un accent sur les apprenants.

Dans le processus de l'enseignement, le plus important pour l'enseignant n'est pas seulement de transmettre les connaissances ou finir le programme mais, il faut qu'il puisse cultiver la tolérance, l'indulgence, la patience, le savoir perdre du temps pour en gagner. Il faut « laisser mûrir l'enfance dans l'enfant. (Rousseau, 1962, p.83). Savoir perdre du temps pour l'enseignant est de jouer le rôle de sentinelle : « le ministre de la nature », le veilleur qui guette l'aurore, l'aurore du désir (Mvogo, 1990, p.453). Dans le cas de cette étude, l'organisation du milieu éducatif est l'objet de désir de l'apprenant et l'enseignant se doit de l'éveiller. Mvogo (1990 p.453) citant Rousseau (1962) énonce ce qui suit:

Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté; on captive ainsi la volonté même. Le pauvre enfant qui ne sait rien, qui ne peut rien, qui ne connaît rien, n'est-il pas à votre merci? Ne disposez-vous pas, par rapport à lui, de tout ce qui l'environne? N'êtes-vous pas le maître de l'affecter comme il vous plaît? Ses travaux, ses jeux, ses plaisirs, ses peines, tout n'est-il pas dans vos mains sans qu'il le sache? Sans doute il ne doit faire que ce qu'il veut; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu; il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire.

L'enseignant doit être plus pratique que théorique. Il est l'alpha et l'oméga de sa salle de classe puisqu'il est le déclencheur des activités d'apprentissage. Une leçon basée uniquement sur la théorie, sans des exemples concrets de la vie quotidienne sera ennuyeuse, ce sera comme de l'eau versée sur le dos du canard. A ceci Rousseau met les enseignants en garde: « Souvenez-vous qu'en toutes choses vos leçons doivent être plus en actions qu'en discours; car les enfants oublient aisément ce qu'ils ont dit et ce qu'on leur a

dit, mais non pas ce qu'ils ont fait et ce qu'on leur a fait » (Rousseau, 1951 cité par Mvogo, 1990, p.456). Ceci fait appel à la notion de l'effet maître. Selon cette notion, la professionnalisation de l'enseignant est capitale dans la réussite des apprenants. La notion d'effet maître, selon Foaleng (2018), réfère à la capacité d'un enseignant à influencer, positivement ou négativement, le parcours scolaire d'un élève. Cet effet est la résultante croisée des caractéristiques personnelles de l'enseignant (sexe, âge, expériences professionnelles, histoire personnelle, etc.) et de la formation reçue. Appeler l'enseignant un professionnel signifie qu'il est capable de faire aisément sa transposition didactique. Ainsi, les notions théoriques demeurent non seulement théoriques, mais également pratiques dans les activités d'enseignement. De fait, l'effet maître, malgré les caractéristiques de chaque élève, est reconnu comme facteur majeur déterminant dans le processus d'enseignement-apprentissage et dans la réussite scolaire.

Un enseignant est un facilitateur du processus d'apprentissage. Selon Foaleng (2018), il est indéniable aujourd'hui que les compétences, connaissances, valeurs, etc., dont fait preuve un enfant au sortir d'une classe ou d'une école ne dépendent uniquement des compétences de son enseignant ou de la culture de son école. Elles sont le plus souvent déterminées par une combinaison complexe de facteurs à la fois génétiques, familiaux et sociaux. Par exemple, les enfants arrivent dans une école ou dans une classe toujours avec des différences qui influencent, voire même, déterminent leurs acquisitions à venir. L'enseignant ne pourra point changer ces données fondamentales. L'enseignant ne peut faire le travail de l'élève ou jouer le rôle de l'élève. Il est impossible d'ouvrir le crâne des élèves pour y verser les connaissances requises.

Cependant, l'enseignant joue un rôle capital dans la réussite des élèves. Ce serait trop facile pour l'enseignant de prétexter les facteurs extra-scolaires pour justifier l'échec des élèves ou même seulement de certains élèves. L'échec scolaire, loin d'être l'expression des incapacités des élèves ou d'un élève à apprendre, traduirait plutôt l'incapacité de l'enseignant et de l'école à donner à chaque élève sa chance et, ainsi, de permettre à tous les élèves de réussir. Aussi, il est important que l'enseignant possède les connaissances théoriques et pratiques requises, qu'il sache adapter ses méthodes et trouver des moyens appropriés pour faire travailler les élèves et chaque élève. L'enseignant doit savoir adapter son travail aux besoins de ses élèves et de chaque élève. Car nul ne doute que le travail de l'enseignant, quand il est efficace, et même quand il ne l'est pas du tout, a un impact certain sur l'élève.

La place de la liberté dans l'implication des élèves aux activités, dans le sens général, fait appel à l'esprit créatif de l'élève dans le processus d'apprentissage. A partir des objectifs éducatifs en vigueur, l'élève crée ses activités d'apprentissage. On ne force pas l'enfant à avoir le désir d'apprendre ; c'est à lui de le désirer, de le chercher et de le trouver à partir d'une motivation quelconque. C'est à l'enseignant de le mettre à la portée de l'élève, de faire naître adroitement ce désir et de lui fournir les moyens de le satisfaire. L'enseignant doit lui suggérer l'objet qui suscite cet intérêt. Ceci signifie qu'il faut laisser l'enfant contempler la nature ou l'espace bien aménagé à cet effet où se trouve son intérêt : « Ce qui lui est nécessaire à tel ou tel moment de sa vie lui est immédiatement indiqué, voire dicté par la nature extérieure et intérieure. Il suffit donc d'attendre le «*kairos*», le moment favorable pour intervenir. » (Mvogo, 1990, p. 452).

Selon Rousseau (1966), le formateur doit reconnaître l'enfance en tant que telle en non se nourrir des idées préconçues à son sujet. Rousseau a exercé et exerce encore sur les pédagogues et sur les philosophes de l'éducation une véritable fascination. Ses idées sur l'éducation paraissent avoir un certain rapport avec celles de Sénèque, de Montaigne ou de Locke mais elles sont, en fait, situées dans un éclairage philosophique profondément original. Rousseau cherche à accompagner son élève tout au long de cet état privilégié que constitue l'état de nature elle-même d'où l'apparition, dans le processus éducatif, de deux valeurs qui se révèlent encore aujourd'hui comme «*nouvelles* » : le respect de la situation d'enfance et la connaissance des caractères qui définissent cette situation par rapport à celle de l'adulte : l'enfant n'est ni bête ni homme, il est simplement enfant (Rousseau, 1996).

Avec Rousseau donc, une dimension spécifique de l'enfant est révélée. C'est la reconnaissance de la spécificité de l'enfance à une époque où l'on voit encore l'enfant comme un adulte en miniature. De la révolution Rousseauiste, il est constaté qu'il faut laisser mûrir l'enfance. Il faut laisser du temps à l'enfant. Entre temps, il faut observer les activités de l'enfant non comme des formes d'oisiveté, mais comme autant de mises en progression de l'éveil. Il faut laisser du temps à l'enfant pour qu'il réalise ses expériences, pour qu'il construise des connaissances. L'enseignant ou le formateur doit laisser la raison de l'enfant s'éveiller peu à peu et l'aider à cet éveil. Il l'accompagne dans son processus d'apprentissage. Rousseau veut démontrer que la connaissance de l'enfant est mal connue et chacun porte à son endroit des fausses idées, plus on va et plus on s'égaré. Les plus sages s'attachent à ce qui importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant sans penser à ce qu'il est

avant d'être homme. Pour Rousseau, il faut commencer par mieux étudier les élèves; car très assurément on ne les connaît point.

L'éducation, dont le but est de conduire l'homme à sa propre humanité, comporte, selon Kant (1993), deux aspects : la discipline ; qui permet à l'enfant de sortir de la sauvagerie, et l'instruction ; qui lui permet d'acquérir des savoirs et des savoir-faire. L'instruction est la partie positive de l'éducation. Pour Kant, l'homme est la seule créature qui doit être éduquée (1993). L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. N'étant pas dirigé par l'instinct, en effet, il doit conquérir ce que la nature lui a refusé par la culture. Le développement naturel de l'homme ne lui permet pas de devenir humain. Il est à remarquer que l'homme ne peut recevoir cette éducation que par d'autres hommes qui l'aient également reçue des autres hommes.

L'éducation est ce qui, à travers l'intervention des autres hommes, eux-mêmes éduqués, permet à l'homme de devenir humain, de s'humaniser. L'éducation est donc le moyen par excellence de ce devenir. C'est l'homme qui est la finalité de l'éducation, c'est-à-dire que, celui qui éduque agit au nom d'une certaine idée, d'une certaine image de l'homme. C'est donc la question des valeurs qui est centrale ici. C'est en ce sens qu'on pourrait dire qu'éduquer c'est rendre meilleur. L'homme étant ainsi au centre de l'éducation, l'enfant qui préoccupe l'enseignant doit pouvoir parvenir à établir un équilibre entre l'aspiration à la liberté et la contrainte. C'est la raison pour laquelle un des plus grands problèmes de l'éducation est celui de savoir comment unir la soumission sous une contrainte légale avec la faculté de se servir de sa liberté. Car, la contrainte est nécessaire, mais comment puis-je cultiver la liberté sous la contrainte? L'enseignant doit habituer son élève à tolérer une contrainte pesant sur sa liberté et en même temps, il doit le conduire lui-même à faire un bon usage de sa liberté. Sans cela tout n'est que pur mécanisme et l'homme ne sait pas se servir de sa liberté.

Claparède (1926), dans sa conception du développement du *self-government*, constate que dans une société d'adulte qui s'est démocratisée subsiste une école à caractère autocratique. La plupart du temps dans une salle de classe, les élèves sont isolés, séparés les uns des autres, tant mentalement que socialement. Et ce n'est pas l'introduction d'un enseignement civique qui parviendra à corriger les effets de ce fonctionnement anti-démocratique ; fruit d'une série d'actions et de réactions entre les individus. Le développement au sens social implique communication, entraide, coopération, collaboration et intérêt mutuel. L'autorité

ne se présente plus comme quelque chose d'arbitraire qu'on impose aux enfants de l'extérieur, mais comme un moyen de réguler la vie collective. C'est dans cette perspective que Claparède préconise le développement du *self-government*.

La conception de l'éducation et de l'enseignement veut mettre l'enfant au centre des programmes et des pratiques pédagogiques. Il veut substituer l'approche magistrocentrée par l'approche puerocentrée. C'est dans cette perspective que les enseignants n'auront plus pour tâche principale de transmettre des connaissances en s'adressant à tous les élèves d'une salle de classe. Au contraire, ils auront à stimuler l'intérêt des enfants, à éveiller leur curiosité, leurs besoins moraux et intellectuels. C'est à Claparède (1926) que se doit la paternité de la « *révolution copernicienne* » dans l'éducation. Pour lui, le temps de l'enseignement traditionnel était un temps centré sur le programme au détriment de l'élève qui était passif et spectateur. D'après sa révolution, il s'agit maintenant, au temps de l'éducation fonctionnelle, d'inverser les positions et de placer l'élève au centre. Ici, Claparède tente de théoriser le renversement en pédagogie traditionnelle. Il remonte à l'origine de la pédagogie qui met l'élève au centre de l'éducation de Montaigne à Rousseau, de Comenius à Pestalozzi et puis Dewey qu'il qualifie de « fonctionnelle », un groupe d'auteurs qui militent pour la cause des enfants (Houssaye, 1995).

Dans les techniques pédagogiques de Freinet (1964), l'apprentissage incombe à la motivation. La motivation émane du besoin de l'apprenant et ce besoin, à son tour, suscite le désir de l'apprenant. Le désir est cette force ou énergie que possède l'enfant et qu'il utilise dans des actions qui l'incitent à tâtonner. Le tâtonnement est à comprendre chez Freinet comme le processus universel et « naturel » de découverte par essais et erreurs par lequel l'enfant interagit avec son environnement. C'est dans le processus de tâtonnement que l'enfant apprend les règles de la vie. Ainsi, l'apprentissage et l'adaptation subséquente deviennent possibles et se réalise chez l'enfant lorsque son comportement se modifie face à des objets ou situations nouvelles.

Selon Montessori (1935), la liberté dans le processus d'apprentissage est un principe qui est à la base de ses pratiques pédagogiques. Chez elle, plus encore que chez d'autres artisans de l'éducation nouvelle, l'enfant est le centre de l'activité, l'acteur principal dans le processus de l'enseignement-apprentissage. Il apprend tout seul et est libre dans le choix de ses occupations et de ses mouvements. C'est principalement l'activité individuelle qui stimule et développe les connaissances de l'enfant. Bien plus, ce sont les pratiques

socialisées, les échanges entre enfants qui nourrissent cette activité individuelle et jouent un rôle important dans la construction de soi et de la socialisation. Montessori démontre que la période du développement de l'enfant (0-6 ans), est importante parce que l'intelligence sensible favorise la découverte et l'exploration du monde. L'originalité de cette période tient à l'esprit absorbant de l'enfant, cette capacité qu'il a d'assimiler les éléments de son milieu de vie. Pour elle, il faut mettre ensemble les enfants de 3 à 6 ans afin de favoriser le développement de leur sens social et de les aider mutuellement. Les deux pivots sur lesquels gravite la pédagogie moderne sont l'étude et la formation de la personnalité et puis l'obligation de laisser l'enfant libre. Houssaye (1995) fait constater que la vieille question de la liberté trouve son origine en France de Rousseau, son précurseur théorique.

Ainsi, il en ressort de ces écrits que c'est dans l'action que la liberté des acteurs est déterminée. Cette action se déroule et s'appréhende mieux dans la salle de classe. Il convient à présent de voir les écrits sur la place de la liberté dans la gestion de la classe.

#### **II.2.4- Ecrits sur la place de la liberté dans la gestion de la classe**

Les écrits sur la place de la liberté dans la gestion de la classe portent essentiellement sur deux points à savoir la place de la liberté dans les méthodes pédagogiques et la place de la liberté dans le choix et l'utilisation du matériel didactique. Les méthodes pédagogiques sont à comprendre ici comme les moyens par lesquels l'enseignant utilise pour faciliter l'apprentissage et atteindre l'objectif fixé. Par exemple, la méthode affirmative, magistrale ou expositive, la méthode interrogative, la méthode active, la méthode démonstrative, etc. Le choix et l'utilisation du matériel didactique renvoie ici à l'action d'auto-sélection d'un matériel didactique par l'élève et puis par l'enseignant.

Parler de la gestion de la classe renvoie ici à l'ensemble des interventions qu'effectue un enseignant dans sa salle de classe en vue de faciliter les tâches et le développement des compétences des élèves dans le processus d'apprentissage. Les recherches montrent que la gestion de la classe est un art et requiert une professionnalisation de la part de l'enseignant. Mais il s'avère qu'elle est un défi majeur qui donne du cauchemar à plusieurs enseignants. C'est ce que fait penser Lessard et Schmidt, (2011) que la gestion de classe représente un défi pour plusieurs enseignants car elle est composée de plusieurs pratiques complexes qui doivent être actualisées souvent simultanément par l'enseignant. Tous n'ont pas la même approche. Ainsi, les enseignants se distinguent par leur profil personnel de gestion de

classe, grandement influencé par leurs conceptions personnelles de l'enseignement et leurs représentations des besoins des élèves. Leur expérience, leur sexe, l'âge et le type d'élèves jouent également un grand rôle dans l'établissement de leurs différentes pratiques de gestion de classe. Ceci met en évidence le fait que la gestion de la classe est un art qui permet à l'enseignant de créer des conditions idoines dans le but d'assurer les conditions efficaces d'apprentissage chez les élèves. A ce propos, Belinga Bessala (2005, p.87) l'éclaircit en ces termes :

La gestion des classes est l'art, l'habileté à diriger, contrôler et superviser l'apprentissage des élèves moyennant des activités, l'ordre et la discipline établis. La gestion des classes permet à tout enseignant de créer des conditions idoines, en vue d'assurer un apprentissage efficace chez les élèves tout en les rendant responsables et entreprenants dans le cadre de leur formation et de leur vie quotidienne.

De ce fait, il expose trois (3) formes de gestion des classes : la gestion préventive qui consiste à anticiper le développement de certaines attitudes de désordre et d'indiscipline par les élèves ; la gestion éducative qui consiste à former les apprenants de manière à les rendre autonomes dans leurs actions et activités. Il s'agit pour l'enseignant de susciter des attitudes positives, des vertus chez l'apprenant à travers sa personnalité. Enfin, la gestion corrective qui consiste à châtier les apprenants récalcitrants. Pour Belinga Bessala (2005, pp.88-89), la troisième forme est anti-pédagogique et anti-didactique. Il recommande donc la première forme. L'enseignant doit pouvoir anticiper le drame qui subviendra dans sa salle de classe.

Pour mieux réussir dans les pratiques de gestion de classe, bon nombre de facteurs sont à prendre en compte. L'idée à tenir en compte ici est la gestion des ressources humaines qui comprennent les sujets et les objets. Ainsi, l'enseignant doit d'abord aimer son métier d'enseignant, c'est-à-dire, il doit être un professionnel dans le domaine, doit aimer ses apprenants et prendre en compte le besoin des élèves et de chaque élève. Les valeurs de l'enseignant telles que la gentillesse, l'équité, l'entraide, la coopération, l'empathie, le respect, l'autonomie, l'effort et le dépassement de soi, etc. jouent sur la psychologie des élèves et guident les décisions prises en classe. De plus, les facteurs comme l'organisation et l'aménagement de la salle de classe, la communication et la collaboration, l'indulgence, la tolérance et le respect des apprenants sont autant de vertus qui facilitent une bonne gestion de la classe, un climat favorable du processus d'enseignement-apprentissage et garantissant la liberté des apprenants.

Un dicton chinois dit que si tu donnes un poisson à un homme il mangera un jour ; si tu lui apprends à pêcher, il mangera toujours. En d'autres termes, mieux vaut apprendre à un homme affamé à pêcher que de lui donner un poisson. Il faut l'autonomiser à se prendre en charge. En pédagogie, il n'est profitable d'enseigner une vérité, mais plutôt de montrer comment il faut faire pour découvrir toujours la vérité. Ce qui importe dans l'enseignement n'est pas de tout enseigner à l'enfant, l'essentiel est de lui donner le goût d'aimer et de vouloir apprendre ainsi que les méthodes pour y arriver. L'enfant pourra être en mesure d'inventer, d'avoir un esprit créatif et être indépendant dans son raisonnement. Rousseau dit ceci à propos : « Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente. Si vous substituez dans son esprit l'autorité à la raison, il ne raisonnera plus; il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres. » (Rousseau, 1962, cité par Mvogo, 1990, p.457). Pour Rousseau, l'instrument qui permet l'acquisition de tout bon apprentissage est la raison constituante. La raison constituante libère l'élève de l'autorité ; de la dépendance du maître pour lui permettre d'acquérir des compétences. C'est à ce titre qu'il est dit que l'enseignement est un art où il faut savoir perdre du temps pour en gagner. Rousseau est considéré comme le Copernicien pédagogique des pratiques scolaires et le pionnier des méthodes actives de l'éducation nouvelle. Mialaret (1969, p.24) le fait remarquer :

Rousseau, qu'on s'accorde à reconnaître comme le premier théoricien de ces conceptions, et qui s'est développée d'abord par l'action méritoire de pionniers isolés et courageux, puis diffusé de plus en plus largement dans la pratique scolaire et jusque dans les attitudes familiales, qu'on donne au nom d'éducation nouvelle.

Dans sa pensée et sa pratique pédagogique, Dewey (1975) présente deux piliers de l'éducation: le pragmatisme et l'expérience de «l'école laboratoire». Dewey pense la vie humaine comme la somme de toutes les expériences possibles et il refuse de séparer les dimensions biologiques et culturelles. Dewey fait de l'école le maillon indispensable à l'avènement d'une démocratie ancrée dans l'expérience collective. Apprendre par l'action est un aspect central du pragmatisme de Dewey (1975). L'expérience est considérée comme le fil conducteur de l'éducation dans sa capacité à tisser des liens entre le savoir et le faire, la pensée et l'action, l'esprit et le corps, l'héritage du passé et la prospection de l'avenir. Il conçoit l'éducation comme une reconstruction continue de l'expérience. Son deuxième principe constitutif de l'expérience dans sa dimension éducative est celui d'interaction entre le sujet et ce qui constitue son environnement au moment de l'action. Dewey évite autant que faire se peut un contrôle de ce que font les enfants par l'imposition

d'une autorité extérieure. Il tend à y substituer une forme d'autorité qui soit partie prenante des situations de vie et d'activités. Dewey (1975) met en place des situations d'apprentissages et des activités de façon à ce que les procédures de contrôles de ce que fait tel ou tel enfant réduisent au minimum les interventions autoritaires du maître. Ceci différencie l'école nouvelle de l'école traditionnelle en ce que, dans l'école traditionnelle, le maître fait la discipline tandis que dans l'école nouvelle la discipline résulte de la participation commune au travail. Pour Dewey (1975) alors, c'est la nature du travail proposé aux élèves qui est la source première de la discipline. Ce travail apparaît comme une entreprise sociale à laquelle les élèves contribuent et dont ils se sentent responsables.

Le principe pédagogique qui suscite l'intérêt chez le sujet exige un choix qui tient compte de l'expérience de l'enfant, de ses besoins et de ses fonctions. Au cas où dans le processus de l'enseignement-apprentissage l'enfant n'aperçoit ou n'apprécie pas bien la leçon, le maître lui présente les connaissances nouvelles de manière qu'il en saisisse la portée, en comprenne la nécessité et voit ce qui les relie à ses besoins. C'est en amenant l'enfant à prendre conscience de lui-même en présence d'un sujet nouveau qu'on a vraiment réussi à rendre ce sujet intéressant et profitable. Bien que l'enfant soit capricieux, il possède néanmoins des intérêts dus en partie au degré de développement qu'il a atteint, en partie aux habitudes qu'il a acquises et au milieu dans lequel il vit. Ces intérêts sont relativement incultes, instables, transitoires. Le véritable pédagogue est précisément celui qui, grâce à sa science et à son expérience, est capable de voir dans ses intérêts non seulement des points de départ pour l'éducation, mais des fonctions qui renferment des possibilités et qui mènent à un but idéal (Dewey, 1975).

Selon ses techniques pédagogiques, Freinet (1960) met en exergue des valeurs qui facilitent le processus d'enseignement-apprentissage : la coopération, l'expression, la communication, la solidarité, l'interdépendance, la démocratie et la responsabilisation. Selon Freinet, travailler dans un esprit de coopération élimine l'esprit de compétitivité car, l'effet de la compétition limite le développement des apprenants. Chaque apprenant est une ressource pour l'autre. L'esprit de compétition oblige la privation des ressources les uns des autres. Il décourage l'esprit de compétition et encourage un esprit de perpétuelle émulation et de collaboration. Dans le système des évaluations, ce qui importe ne sont pas les notes mais un véritable dialogue. Ainsi donc, un climat de coopération dans la réalisation des activités dans une salle de classe conduit les apprenants à devenir chacun pour l'autre une référence ou une ressource. Dans la réalisation coopérative d'une tâche,

non seulement l'apprenant de l'autre, il travaille dans l'amélioration de ses propres compétences et son propre développement. Il travaille dans un esprit coopératif mais en même temps est indépendant dans son agir. Le travail en coopération met les apprenants dans une ambiance de confiance, de sécurité et de responsabilité. Non seulement ils se sentent en sécurité grâce à la présence du maître, leurs efforts sont aussi soutenus et leur donnent l'occasion d'être responsables d'eux-mêmes.

En outre, l'agir de l'enfant dans le processus d'apprentissage est déterminé par son désir de s'exprimer et de communiquer. Les valeurs de l'expression et de la communication sont des moyens pour l'apprenant de se libérer. Les valeurs de fonctionnement démocratique et la responsabilité s'incarnent dans la gestion des affaires de classe ou le conseil de coopération. L'enseignant ici est celui qui gère et anime les discussions du groupe mais, il n'est pas le seul détenteur de l'autorité. Hélas, le conseil de la classe détient la majeure partie du pouvoir. Ce conseil crée une ambiance de discussion et de résolution des problèmes, et permet à chaque apprenant de participer à une partie du processus décisionnel. Ainsi, les valeurs de coopération, de solidarité et d'interdépendance interviennent dans la compétence transversale d'ordre personnel et social ; travailler en coopération. L'expression et la communication sont développées à l'intérieur de certaines compétences; la démocratie et la responsabilité sont abordées dans la formation du vivre-ensemble et de la citoyenneté ainsi que dans les compétences transversales d'ordre personnel et social. Il convient de mentionner que chez Freinet, la confiance en soi est un principe clé. Cette confiance de l'enfant est le fruit d'une valorisation, aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant, qui devient alors le moteur de réussite.

En plus de Freinet, les auteurs, entre autres, ayant parlé de la notion de coopération dans l'éducation sont Dewey, Piaget, Vygotsky, etc. La coopération contemporaine s'inscrit dans l'approche de l'éducation à la citoyenneté qui s'occupe du rôle de l'éducation face à la morale **dégradante**, et autres menaces de la société. Selon Gamble (2002), le terme « coopérer » à deux sens dans le langage courant : celui d'obéir et de faire ce que l'autorité demande, et celui de travailler ensemble. Le premier sens suppose une situation de hiérarchie, le deuxième, l'absence ou la délégation d'autorité. » C'est le deuxième type de coopération qui « rend la survie possible ». La coopération entre les apprenants ne requiert pas seulement un rapprochement physique, mais surtout plus un rapprochement des efforts de chaque apprenant dans le but d'atteindre les objectifs communs. Ceci signifie que chaque apprenant doit perdre un peu de « soi » pour permettre la communauté de vivre.

La conception de coopération chez Dewey (1975) se fonde sur des attitudes et des valeurs morales. La coopération tourne autour des échanges sur les buts communs, la conscience de ces buts, la motivation par rapport à ces buts et aux stratégies à utiliser et enfin, sur la sensibilité par rapport à soi, à l'autre et au contexte (Gamble, 2002, citant Daniel et Schleifer 1996). Dans un travail coopératif, la motivation est intrinsèque. Donc, l'enseignant doit respecter l'intérêt et les besoins des apprenants et de chaque apprenant. En définitive, la coopération est à comprendre chez Dewey (1975) comme le partage ou l'échange des idées, des opinions et des points de vue. Ces échanges se caractérisent par des vues convergentes et divergentes qui sont des moyens d'enrichissement des expériences de vie.

Chez Piaget, l'esprit coopératif en éducation est une action volontaire issue du besoin intérieur et du désir de coopérer de l'enfant. Cet esprit est fondé sur le respect mutuel des apprenants et est lié à l'autonomie. Pour Piaget, cet esprit se produit plus facilement entre les enfants du même âge. Pour Piaget, la socialisation de l'enfant et le développement des structures cognitives sont indissociables. Ceci signifie que lorsque le conflit cognitif des apprenants surgit, il met à nu leurs conceptions erronées. Les conséquences qui suivent sont l'amélioration de chacun de leur compréhension et l'approfondissement de la situation problème.

Quant à Vygotsky, commenté par Murray (1998) et Gamble (2002), la coopération en éducation est essentielle dans la construction des connaissances. Les structures cognitives se développent grâce aux activités entre pair et/ou entre l'enfant et l'adulte. La coopération entre l'enfant et un camarade plus expérimenté facilite l'incorporation des connaissances. Donc, l'apprentissage se saisit mieux dans la coopération.

S'il est entendu que le choix du matériel didactique ne revient pas forcément au pouvoir politique ou de l'enseignant, mais de l'apprenant lui-même, ceci fait dire que l'apprenant effectue son choix par tri, puis structuration et restructuration en fonction de ses besoins :

Les faits, les événements, les choses du monde ne viennent pas s'imprimer d'elles-mêmes en lui à la manière des sons sur une bande magnétique ou des objets sur une pellicule photographique. Il n'enregistre pas passivement les éléments du monde. Il les trie, les structure et les restructure en fonction de ses besoins propres. Autrement dit, [...] le passage de la «raison sensitive» à la «raison intellectuelle» est médiatisé à la fois par ce que les choses intramondaines font au sujet et par ce que le sujet leur fait en retour (Mvogo, 1990, p.456)

Ainsi donc, la gestion de la classe convoque la gestion des ressources humaines. Elle requiert une relation harmonieuse entre les sujets, entre le sujet et l'objet. Ceci signifie tout

simplement que dans la salle de classe, l'enseignant doit savoir ce qui caractérise chacun des apprenants: ses forces, ses difficultés, ses qualités et ses intérêts. Comme il a été déjà mentionné dans ce travail, la motivation et l'intérêt de l'apprenant émanent de sa contemplation de la nature, c'est-à-dire de l'environnement. La relation harmonieuse est possible si, et seulement si l'enseignant dispose des qualités, des vertus et des potentialités à l'être.

Après avoir présenté l'état de la recension des écrits réalisés par des auteurs majeurs bien sélectionnés sur la liberté dans le processus de l'enseignement-apprentissage, il revient à présent de définir la perspective théorique particulière selon laquelle le problème de recherche sera abordé et traité.

### **II.3- THEORIES RELATIVES AU SUJET**

La théorie explicative dans un travail de recherche assure deux objectifs: l'explication des phénomènes qu'elle étudie et la prédiction de nouvelles informations liées à l'étude. Selon Hotyat et al (1973, p.306), une théorie est « une synthèse hypothétique couvrant l'explication d'un certain nombre de faits et s'appliquant à faire le point de l'état d'une science». Une théorie scientifique intègre un ensemble d'énoncés comportant des définitions et des relations supposées vraies et relatives à un domaine particulier. On met en exergue les théories et les auteurs dont se réclame l'orientation globale de l'étude qui s'y réfère. Ainsi, il est question dans cette sous-partie d'élaborer un cadre de référence. En principe, le cadre de référence définit la perspective théorique particulière selon laquelle le problème de recherche sera abordé et traité, et place l'étude dans un contexte de signification logique. Le cadre de référence prolonge la revue de littérature qui découle d'elle-même mais la déborde, et apporte des précisions sur la perspective particulière de l'étude. Dans la présente étude, il sera abordé deux (2) théories principales à savoir le constructivisme et le socioconstructivisme.

#### **II.3.1- Le Constructivisme et sa stratégie pédagogique**

Le constructivisme est une théorie d'apprentissage qui a été développée par Piaget en réaction contre le behaviorisme. Le behaviorisme, lui aussi une théorie d'apprentissage, se limitait à l'association stimulus-réponse. Selon le constructivisme, c'est l'activité qui permet à l'enfant d'appréhender la réalité qui l'entoure. A partir de cette réalité, l'enfant (re)construit ses connaissances. Autrement dit, la théorie du constructivisme étudie les

mécanismes et le processus qui permettent la construction de la réalité à partir des éléments déjà intégrés par l'enfant. C'est la restructuration interne des informations reçues à travers ses expériences. L'activité vient bousculer, contrarier les manières de faire et de comprendre qui sont celles de l'apprenant. L'individu est donc le protagoniste actif du processus de connaissance et les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son activité. Pour Piaget, connaître ce n'est pas copier le réel, c'est agir sur lui, le transformer, l'organiser d'abord en acte puis en pensée, le reconstruire pour soi. Ceci montre que Piaget s'intéresse aux inventions. Les connaissances dérivent de l'action sur le monde et le sujet est acteur de son développement. Ainsi, Piaget part d'une idée toute simple mais importante : pour qu'une information (donnée par l'environnement) devienne une connaissance, il faut qu'elle soit construite et reconstruite par le sujet grâce à un processus de l'équilibration qui comprend le double processus de l'assimilation et de l'accommodation.

Il y a assimilation lorsqu'un individu intègre des données qui viennent de l'environnement ou de la situation du problème, sans modifier ses données. Il intègre ses données en les reliant aux connaissances dont il dispose déjà. Dans cette perspective d'assimilation, comprendre un problème revient à le faire entrer dans les cadres de compréhension et de connaissances que l'individu maîtrise actuellement. Connaître reviendrait alors à ramener de l'inconnu au connu. A ce qui regarde l'accommodation, c'est un processus qui est marqué par l'adaptation du sujet à des situations nouvelles d'où la modification de ses cadres mentaux. C'est une action de l'environnement sur l'individu qui va avoir pour effet de provoquer des ajustements dans la manière de voir, de faire, de penser du sujet, en vue de prendre en compte ces données nouvelles quelque peu perturbantes. L'accommodation traduit l'action d'imposition du milieu sur l'activité cognitive du sujet, en le poussant à une réorganisation de ses connaissances, à une modification de sa manière de voir les choses, à la modification des conduites et des structures de l'individu. Quant à l'équilibration, c'est la médiane de l'assimilation et de l'accommodation. Ces deux processus à la fois complémentaires et antagonistes caractérisent l'intelligence entendue comme adaptation, c'est-à-dire, comme adaptation entre l'individu et son milieu de vie ou entre l'individu et la situation problème à laquelle il se trouve confronté (Barnier, 2001).

En pédagogie, le constructivisme est cette théorie qui affirme que la connaissance des choses est un processus mental de l'individu qui se développe suivant l'interaction avec

l'entourage. La situation d'apprentissage de base est la situation-problème. Ceci parce qu'elle est à même de favoriser le développement d'un conflit cognitif, lequel apparaît dans la théorie constructiviste comme capable de générer des changements conceptuels, de faire progresser les élèves. Le modèle constructiviste exige la mise en pratique des principes suivants: L'élève doit se sentir interpellé, la matière doit éveiller sa curiosité, son intérêt intrinsèque. Le savoir doit être significatif et utile faisant appel à sa personnalité et à son initiative. Le contexte des apprentissages doit être intégratif. L'élève doit comprendre les relations qui existent entre diverses disciplines du programme scolaire. L'activité scolaire est significative et utile si elle permet à l'élève d'enrichir son expérience, à se découvrir, à s'épanouir. Les savoirs et les habiletés doivent pouvoir se transférer, se généraliser et accroître le pouvoir de l'élève sur les choses, sur son apprentissage et sur lui-même.

Malgré les succès que va connaître la théorie constructiviste, des critiques vont lui être adressées, la plus grande étant la centration sur l'activité personnelle de l'apprenant, excluant les variables liées à l'environnement humain notamment la médiation sociale. Pour combler ce gap, la conception socioconstructiviste de l'apprentissage va faire son apparition.

### **II.3.2- Socioconstructivisme et sa stratégie pédagogique**

Le socioconstructivisme est une théorie d'apprentissage qui met l'accent sur le rôle des interactions sociales multiples dans la construction des savoirs. C'est une théorie attribuée à Vygotsky (1978). Il met en exergue l'impact positif des interactions entre pairs comme mode d'apprentissage. Ces interactions facilitent chez l'enfant la construction des connaissances. Les travaux de Vygotsky l'ont conduit à considérer un aspect intrinsèque qui est central dans sa thèse ; c'est la théorie historico-culturelle et le rôle de la médiation cognitive dans l'apprentissage. Vygotsky voit l'enfant comme un apprenti. L'enfant acquiert les connaissances et les habiletés par l'entremise de ses interactions avec des mentors plus connaissant que lui. L'enfant fait partie intégrante de la société qui soutient son apprentissage. Par conséquent, il est agent de son propre développement. Vygotsky met en évidence plusieurs insuffisances du constructivisme piagétien, notamment au niveau des apprentissages scolaires. Par exemple le rôle joué par les variables sociales dans le développement et particulièrement par l'expert qui guide l'enfant dans l'appropriation des outils de la pensée ; le rôle de l'apprentissage dans le développement; l'importance d'un enseignement disciplinaire et systématique ; le structuralisme d'ordre total, etc.

La théorie de la médiation cognitive met en évidence l'influence des interactions sociales sur le développement cognitif, langagier et social de l'enfant. Selon Vygotsky, la connaissance se construit à partir d'échanges entre l'enfant et les autres membres de la société. Dans ce contexte, l'enseignant, de même que le milieu culturel et linguistique, jouent tous des rôles de grande importance en matière de développement des enfants. Entre autres, cette théorie décrit comment l'enseignant présente des outils psychologiques tels que le langage, le jeu symbolique, les arts et l'écriture, qui seront ensuite intériorisés par les enfants. Le langage est un outil psychologique de première importance. Vygotsky en décrit le développement de la façon suivante. D'abord, la culture et la société font connaître à l'enfant une langue et ses règles d'usage. Au fur et à mesure que l'enfant maîtrise cette langue, il s'en sert pour communiquer avec les autres. Il communique aussi avec lui-même et au début, à voix haute. Graduellement, l'enfant intériorise son monologue. Le monologue devient ensuite sa pensée qui l'aide à évaluer, à planifier, à prévoir, etc. De la même façon, la société propose à l'enfant des normes de conduite. L'enfant intériorise ces normes pour acquérir l'autorégulation. Selon Vygotsky, ce processus d'intériorisation des règles et des normes ne dépend pas simplement d'un conditionnement puisque l'enfant y joue un rôle actif. Les différents stades du développement du langage peuvent être résumés comme suit :

- Le stade primitif où des mots seront appris par conditionnement c'est-à-dire par des associations fréquentes à des objets. Par exemple, le jeune enfant qui dit «lait» pour avoir son biberon.
- La psychologie naïve où l'enfant n'est plus simplement conditionné par les autres dans son identification des objets et des actions parce qu'il entreprend d'obtenir cette information par lui-même. Son langage est considéré comme naïf parce qu'il ne connaît pas les règles des structures grammaticales. Par exemple, l'enfant qui dit «veux encore» pour dire «Je veux avoir encore du lait».
- Le stade préscolaire où le langage égoцентриque qui se concrétise par un monologue interrompu qui accompagne les actions de l'enfant qu'il soit seul ou avec d'autres. Vygotsky indique que le langage égoцентриque est plus présent lorsque l'enfant est confronté à des «problèmes» dans ses jeux. Par exemple, l'enfant qui dans le coin des jeux de rôles se transforme en un personnage et se parle à lui-même: «Hum, il est bon mon gâteau! ». Ici, il est important de mettre l'enfant devant de petites mises en scène qui l'amène à réfléchir tout haut et à

chercher des solutions. Ce type de jeux offre l'occasion de développer le langage et la pensée de l'enfant.

- Le stade de la croissance intérieure où l'enfant apprend à manipuler le langage intérieur. Ici, par exemple, l'enfant peut faire un calcul mental qui fait appel à sa mémoire.

L'environnement mis à la portée de l'enfant devient fort important puisqu'il lui donne des occasions de vivre des expériences spontanées qui partent de ses initiatives. L'enseignant doit voir dans le jeu solitaire ou parallèle de l'enfant plus que le niveau de développement social de l'enfant mais aussi son développement intellectuel, langagier, etc. Vygotsky a vu dans le langage égocentrique : «un nouvel outil de pensée essentiel non seulement pour l'apprentissage du langage, mais encore parce que ce que l'enfant se dit à lui-même, influence ce qu'il pensera; ainsi les deux actions se conjuguent pour produire ensemble une pensée conceptuelle ou verbale. » (Thomas et Michel, 1994, p.328).

Le jeu symbolique est un autre outil psychologique. L'enfant peut démontrer ses habiletés et son potentiel de développement par le jeu symbolique. Lorsqu'il joue un rôle, il pratique des habiletés ou des savoir-faire au-delà de son niveau de compétence. Par exemple, quand la petite fille joue au médecin et prétend soigner un malade, ses actions vont au-delà de ses capacités réelles et peuvent être une préparation pour des actions semblables dans le futur. De plus, les enfants, entre eux, s'obligent à respecter certaines règles qu'obligerait un véritable contexte médical. Ainsi, le jeu de rôle ou le jeu symbolique constitue une forme d'apprentissage culturel et social et le reflet des connaissances antérieures des enfants. Le jeu symbolique fournit à l'enfant le soutien nécessaire pour apprendre. Dans une situation ludique, l'enfant se concentre davantage sur le sens du symbole que sur le symbole lui-même. Par exemple, si l'enfant utilise un objet rond pour une auto, cet objet doit constamment faire référence à l'auto (le référent). Ceci amène l'enfant à distancer ou à différencier le symbole du référent.

Le problème qui se pose avec cette théorie est celui de la binarité. Comment l'adulte agit-il sur l'enfant ? La relation pédagogie en termes d'influence qui se pose est un conflit non visible. Ni l'enfant ni l'enseignant, personne des deux n'est premier. Par conséquent, il faut un modèle qui aide l'enfant à acquérir le savoir. Il faut alors le tutorial, ce que Vygotsky appelle la «Zone de Développement Proximal» (ZDP) :

C'est la distance entre le niveau développemental actuel tel qu'il est déterminé par la résolution indépendante de problèmes et le niveau de développement potentiel tel qu'il est déterminé au cours de résolutions de problèmes, sous le contrôle d'adultes ou en collaboration avec des pairs plus avancés. (Vygotsky, 1978, p.86).

Cette zone permet de situer le développement de l'enfant. Pour cet auteur, les enfants du même âge peuvent résoudre des problèmes de leur âge. Or, s'ils sont soumis à un problème autre que leur âge, il se présentera des différentes solutions. À l'aide de questions posées, d'exemples, etc., l'un pourrait par exemple, résoudre des tests adaptés aux sujets de deux ans plus âgés alors que l'autre va résoudre seulement le test qui dépasse de six mois cet âge. Ainsi, il se comprend que de nouvelles capacités de l'enfant se développent pendant la collaboration avec des adultes ou des pairs plus compétents. Le jeune enfant construit activement de nouvelles habiletés cognitives à travers sa collaboration et ses interactions avec les parents, les éducatrices et les autres enfants. La coopération, comme mentionnée plus haut dans ce travail, est envisagée comme une nécessité intrinsèque à la construction de la connaissance. (Gamble, 2002).

Selon Wertsch (1984), cité par Parent, (1994), pour qu'il y ait apprentissage dans la ZPD, l'expert et le novice doivent négocier une définition conjointe de la situation. Ainsi, les conditions définies par Vygotsky pour que les interactions adulte-enfant facilitent le développement cognitif, se rapprochent de la notion piagétienne de la coopération. Les adultes ne peuvent transmettre directement leurs idées aux enfants (Parent, 1994). La ZPD est dynamique. Elle change constamment au fur et à mesure que l'enfant apprend et se développe. Un enfant peut se situer à une certaine zone pour une habileté et à une autre pour une habileté différente. Par exemple, un enfant peut avoir maîtrisé l'art de faire du tricycle, mais être débutant en techniques de dessin. Il faut donc appliquer le concept de zone de développement proximal séparément à chaque savoir, savoir-faire, savoir-être ou savoir-vivre ensemble.

Il n'existe pas d'apprentissage s'il n'y a pas d'intérêt. Il faut conditionner chez l'enfant l'effort et l'autonomie. Le paramètre de la pratique pédagogique est ce que Bruner a appelé l'étaillage. L'étaillage est une forme d'accompagnement de l'enfant qui permet de porter un regard sur l'interaction adulte-enfant. Il se situe au niveau de la relation entre l'adulte et l'enfant en situation d'apprentissage. L'enfant doit d'abord être engagé dans un problème qui l'intéresse et il est engagé dans le processus avec un adulte ou un pair qui se joint à lui pour atteindre un but. En fait, il s'agit qu'un partenaire avec plus d'habiletés que l'enfant, lui

offre un soutien approprié pour qu'il soit capable d'augmenter ses compétences dans une situation donnée et devienne autonome. Pour comprendre une situation d'étayage adulte-enfant, il faut nécessairement observer le comportement de l'enfant et celui de l'adulte. Un des buts majeurs de l'étayage est de garder l'enfant qui fait une tâche dans sa ZPD. Rogoff et Gardner (1984, reprinted par Rogoff, 1989), ont situé trois éléments pour une participation guidée par l'adulte: 1-Fournir des ponts entre des habiletés ou informations familières et celles nécessaires à de nouvelles situations. 2-Organiser et structurer les résolutions de problèmes. 3-Transférer graduellement la responsabilité à l'enfant dans la gestion de la résolution de problèmes.

Ainsi donc, il en ressort de ces théories qui mettent en exergue l'action des acteurs de la situation pédagogique que, la liberté de tout chacun se construit et cette liberté est lisible dans le contexte ou dans l'espace-temps. Puisque c'est dans le contexte que l'individu opère, il revient maintenant d'opérationnaliser les catégories qui meubleront cette étude.

#### **II.4- OPERATIONNALISATION DES CATEGORIES**

Cette sous-partie a pour tâche d'opérationnaliser les catégories de cette étude. Une catégorie est l'élément de base d'une activité de connaissance que l'on déploie dans la vie ordinaire comme dans le travail scientifique. Dans la tradition philosophique, cette notion nomme, depuis Aristote, une série finie de principes généraux qui permettent de définir la nature des entités qui peuplent le monde et de procéder à leur distribution en classes. Avec Kant (1763), les catégories sont des concepts-souches de l'entendement pur qui façonnent immédiatement l'acte de penser, donc celui de juger. Les catégories sont universelles et indépendantes des influences externes, elles sont a priori à l'expérience. Avec Durkheim (1912), les catégories sont entendues comme des représentations collectives qui émergent de la vie en société et imposent à tous ses membres une semblable façon d'ordonner le raisonnement et d'appréhender le monde. Ainsi pour Durkheim, les catégories sont des constructions statistiques permettant de produire des explications sociologiques, comme les « catégories socio-professionnelles » ou les prescriptions de *l'habitus*. On peut alors envisager les catégories comme des formes a priori d'organisation de la connaissance utilisées dans la réalisation d'une activité collective. Les catégories se sont élaborées entre autres à partir du problème posé. Dans le cadre de cette étude, la catégorie d'analyse découle de la question principale qui s'amorce de la manière suivante : Quelle est la place de la liberté dans les pratiques pédagogiques ?

La réponse provisoire à cette question se formule ainsi : Il existe un faible degré de liberté dans les pratiques pédagogiques. Pour affirmer ou infirmer cette réponse, l'on fera une analyse des pratiques en vue d'apprécier la place de la liberté dans les pratiques pédagogiques. Cette appréciation sera faite à travers les catégories qui sont au nombre de quatre.

#### **II.4.1- Catégorie 1 : La place de la liberté dans le contexte**

La liberté dans le contexte renvoie au contexte ou au milieu éducatif. Le contexte éducatif, selon l'Agence Universitaire de la Francophonie, renvoie à l'ensemble de données souvent contraignantes issues du milieu dans lequel se déroule un cours. Le contexte véhicule des traditions d'enseignement et des modes communicatifs qui exercent une influence sur les pratiques enseignantes. Ces milieux peuvent être formels ou informels. Dans le cadre de cette étude, le milieu éducatif renvoie au milieu formel qui est l'école et son environnement. Il est essentiellement question de l'organisation de la salle de classe, de l'aménagement ou l'agencement des mobiliers, des espaces spécifiques et collectifs de l'école, des affichages muraux relatifs au fonctionnement de la classe et des affichages institutionnels relatifs au fonctionnement de l'école, des tableaux, etc. Il se peut ajouter ici l'environnement socio-économique tel que le niveau de vie des populations ; riches, pauvres, cultivés, les ressources potentielles, matérielles et humaines disponibles etc., l'environnement psychologique tel que les relations entre acteurs éducatifs ; enseignants, parents, élèves, administrateurs scolaires, etc., à l'environnement pédagogique tel que le matériel didactique, les méthodes pédagogiques, les profils professionnels d'enseignants et le système d'évaluation.

#### **II.4.2- Catégorie 2 : La place de la liberté dans les objectifs pédagogiques**

La place de la liberté dans les objectifs pédagogiques renvoie ici à la définition ou à l'exigence de ce que l'enseignant vise dans son enseignement et à ce que l'élève est censé réaliser à l'issue de son apprentissage. Il est question dans la définition de ce processus d'enseignement-apprentissage de voir dans quelle mesure la liberté de l'élève est prise en compte. En élaborant des objectifs pédagogiques, l'enseignant peut répondre à la question de savoir de quoi doit être capable l'élève à la fin de la leçon, pour être en mesure de s'insérer dans la vie professionnelle ? Pour l'élève, il peut répondre à la question de savoir à quoi le servira cette étude pour son savoir, savoir-faire, savoir-vivre et savoir-être ? A

travers des questions pareilles donc, le protagoniste éducatif cible bien son métier pour son propre bénéfice, celui de ses pairs et pour la nation en générale.

### **II.4.3- Catégorie 3: La place de la liberté dans les actions des acteurs de la situation pédagogique**

Les actions des acteurs de la situation pédagogique renvoient au processus d'enseignement-apprentissage. Legendre (1993), cité intégralement par Bénech (2003, p. 1165), décrit l'action dans la situation comme un « ensemble inter-relié d'états, de circonstances et d'événements qui déterminent les conditions - internes et externes - de vie et d'action d'une personne ou d'une collectivité à un moment donné ». En pédagogie, l'action dans la situation pédagogique correspond à une « situation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage » (Legendre, 1993, p. 1167).

Pendant la situation pédagogique, l'élève acquiert des connaissances dispensées par l'enseignant. Dans la situation d'enseignement ou axe épistémologique, l'enseignant se sert des formules pédagogiques en vigueur en tenant compte de différents aspects du milieu comme des éléments spatiaux, humains, matériels et financiers, immédiats ou éloignés, etc. (Legendre, 1993). Dans la situation d'apprentissage ou axe psychologique, l'élève est disposé à acquérir des habiletés. L'apprentissage ici implique l'utilisation des ressources internes de l'élève en interaction avec son milieu (Legendre, 1993, p.329).

Selon Bénech, citant Ruph (2003), il existe quatre étapes de la situation pédagogique :

- La motivation qui comprend l'introduction, c'est-à-dire, l'accueil – mise en situation – engagement – amorce ;
- L'acquisition qui comprend l'activité d'apprentissage, c'est-à-dire, expérimentation – exercice – problème – projet ;
- La performance qui comprend l'objectivation, c'est-à-dire, réflexion sur ce qu'il a appris précédemment ;
- Le réinvestissement, c'est-à-dire, transfert des acquis – démonstration de la compétence, etc. Ici, l'apprenant met en exergue ce qu'il a compris et appris en appliquant ses connaissances de façon pertinente dans un contexte approprié.

Pour tout en dire, la situation d'apprentissage est la maîtrise des compétences essentielles pour apprendre, travailler et vivre. Cette quatrième étape peut être vue comme le fruit d'un parcours scolaire. C'est à ce stade qu'un système éducatif est jugé de par ses enseignements et de ses élèves.

#### **II.4.4- Catégorie 4 : Place de la liberté dans la gestion de la classe**

La gestion des classes est un art, une habileté à diriger, contrôler et superviser l'apprentissage des élèves moyennant des activités, l'ordre et la discipline établis (Belinga Bessala, 2005, p.87). Selon Lessard et Schmidt (2011), le modèle théorique de gestion de classe requiert un équilibre à atteindre entre plusieurs tâches et fonctions pour qu'un enseignant parvienne à aider les apprenants à développer leurs compétences. L'enseignant doit se soucier à la fois du groupe, mais aussi des individus composant ce groupe. Il doit se soucier de leur développement cognitif et socio-affectif. Il doit établir et maintenir un climat propice à l'apprentissage tout en élaborant des démarches pédagogiques qui répondent aux divers besoins des apprenants.

En fait, une bonne gestion de classe passe par l'ordre qui y règne. Ceci s'explique à travers le partage des attentes entre l'enseignant et les élèves, à travers l'aménagement de l'espace d'apprentissage, du temps de gestion des conflits, de la flexibilité et de l'adaptation du temps, etc. L'enseignant doit recourir à l'observation systématique pour mieux avoir la maîtrise de ses élèves. Ceci passe par la supervision de tout le groupe et de chaque élève, tout en affirmant une approche préventive. Il instaure un climat de communication et de collaboration dans le but de non seulement se fait respecter, mais aussi de respecter et rendre confiant ses apprenants. Selon Brown (2005), cité par Lessard et Schmidt (2011), l'enseignant doit adopter une stratégie de communication active, il doit montrer aux élèves qu'il les écoute vraiment à travers des signes verbaux et non verbaux et qu'il est sensible à ce qu'ils vivent. L'enseignant laisse aux élèves le temps de s'exprimer et ne répond que lorsqu'ils ont terminé. Ainsi, ce climat établit une relation harmonieuse entre l'enseignant et les élèves et par conséquent, contribue à rendre le rôle de gestionnaire de la classe plus facile. Chacune de ces catégories sont opérationnalisées par deux sous-catégories d'analyse comme présenté dans le tableau synoptique que suit :

**Tableau 1:** Tableau synoptique des questions de recherche et ses catégories d'analyse

Thème	Question de recherche	Objectifs de l'étude	Centre d'intérêt	Catégories d'analyse	Sous-catégories
Place de la liberté dans les pratiques pédagogiques : Analyse des pratiques	<b>QP</b> : Quelle est la place de la liberté dans les pratiques pédagogiques ?	<b>OG</b> : Analyser les pratiques en vue d'apprécier la place de la liberté dans les pratiques pédagogiques			
	<b>QS1</b> : Quelle est la place de la liberté dans le contexte de la situation pédagogique ?	<b>OS1</b> : Examiner la place de la liberté dans le contexte de la situation pédagogique	Le contexte	La place de la liberté dans le contexte de la situation pédagogique	Place de la liberté dans l'organisation de la classe et du milieu au moment de l'enseignement-apprentissage
	<b>QS2</b> : Quelle est la place de la liberté dans les objectifs pédagogiques ?	<b>OS2</b> : Analyser la place de la liberté dans les objectifs pédagogiques	Les objectifs pédagogiques	La place de la liberté dans les objectifs pédagogiques	Place de la liberté dans les caractéristiques du milieu
	<b>QS3</b> : Quelle est la place de liberté dans les actions des acteurs de la situation pédagogique ?	<b>OS3</b> : Etudier la place de la liberté dans les actions des acteurs de la situation pédagogique	les actions acteurs	La place de la liberté dans les actions des acteurs de la situation pédagogique	Place de la liberté dans la définition des objectifs pédagogiques
	<b>QS4</b> : Quelle est la place de la liberté dans la gestion de la classe ?	<b>OS4</b> : Etudier la place de la liberté dans la gestion de la classe	la gestion de la classe	La place de liberté dans la gestion de la classe	Place de la liberté dans la communication des objectifs pédagogiques
					Place de la liberté dans les activités des enseignants
					Place de la liberté dans l'implication des élèves aux activités
					Place de la liberté dans les méthodes pédagogiques
				Place de la liberté dans le choix et l'utilisation du matériel didactique	

Pour conclure ce chapitre, il a été question de définir les concepts de cette étude qui sont entre autre la place de la liberté et les pratiques pédagogiques. Ces concepts ont conduit au recensement de certains écrits sur la place de la liberté dans les pratiques pédagogiques. L'on a pu recenser des écrits portant sur la place de la liberté dans le contexte, dans les objectifs pédagogiques, dans l'action des acteurs de la situation pédagogique et puis dans la gestion de la classe. De ces écrits, l'on a pu déduire deux théories à savoir le constructivisme et le socioconstructivisme. En bouclant ce chapitre par l'opérationnalisation des catégories et le tableau synoptique de ces catégories, une brèche s'ouvre pour le troisième chapitre dans lequel il est question de parler de la méthodologie de cette étude.



## **DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE**

Cette deuxième partie de l'étude présente le déroulement empirique de la recherche. Il s'agit de décrire les différentes étapes du travail de terrain qui ont permis de recueillir les données concrètes de cette étude, de les analyser et puis de les interpréter dans le but de croiser les résultats et de voir la congruence avec les thèmes retenus. Cette partie traite les trois derniers chapitres de cette étude. Le chapitre III est intitulé cadre méthodologique et il sera question de mettre en exergue les démarches, les approches, les réflexions permettant d'atteindre l'objectif de cette étude. Les chapitres IV et V qui portent essentiellement une démarche opérationnelle parleront de la présentation analytique des données, du croisement des résultats, de l'interprétation de ces données et puis de ses implications professionnelles, d'où s'ajouteront des recommandations aux personnes de droit.

## **CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE COLLECTE DES DONNEES**

Selon Zumatwo Some cité par Yekeye (2001, p.19), «la méthodologie est l'ensemble des démarches, approches, réflexions, organisations, hypothèses, susceptibles de permettre d'atteindre un objectif pédagogique ou de recherche à caractère scientifique ou un autre». Dans le cadre de cette étude, la méthodologie est considérée comme l'ensemble des procédés, des techniques qui permettront de mener l'enquête, de collecter les données nécessaires à la recherche. Le type de recherche est exploratoire et la population de la recherche porte sur un groupe d'être humain bien précis à savoir les élèves et les enseignants. Ce chapitre comprend huit (8) sections à savoir: le type de recherche, le site de l'étude ou champ de la recherche, la population de l'étude, les procédés d'échantillon et l'échantillonnage, la description de l'instrument de collecte des données, la procédure de collecte des données et la méthode d'analyse des données.

### **III.1- TYPE DE RECHERCHE**

On entend par type de recherche un travail de construction à partir d'un objet scientifique. Autrement dit, c'est une recherche scientifique portant sur une démarche rationnelle qui permet au chercheur d'examiner des phénomènes, des problèmes à résoudre, de questionner ou réfuter des résultats fournis dans des travaux antérieurs, d'expérimenter un nouveau procédé ou encore d'obtenir des réponses précises à partir d'une investigation. Il existe plusieurs types de recherche à savoir : la recherche qualitative, quantitative, fondamentale, transversale, descriptive, documentaire, expérimentale, exploratoire, d'inventaire, en laboratoire, longitudinale, d'observation, d'étude pilote, de prospective, relationnelle, de réplication, rétrospective, test, appliquée, de comparative, d'action, évaluative, normative, corrélationnelle, etc.

Ainsi, le type de cette recherche est la manière dont les individus et les catégories seront utilisés pour la bonne conduite des investigations. La nature de la recherche se détermine par le problème que le chercheur se propose de résoudre. Cette étude, émanant du champ de la didactique philosophique, s'inscrit dans le cadre de la recherche empirique reposant sur des données qualitatives qui, à partir d'un guide d'entretien comme outil d'enquête, fait ressortir les valeurs, les incohérences et les obstacles épistémologiques, positionnels et pratiques de la liberté dans les pratiques pédagogiques. Il est bon de spécifier que cette étude, vue sa quintessence dans le domaine académique de nos jours, fait également du

type de recherche exploratoire et de nature relationnelle. Elle consiste à décrire les phénomènes observés et à établir la relation d'indépendance ou de dépendance entre les catégories de recherche. Elle s'effectue dans un site et auprès d'une population bien précise qu'il convient d'en définir dans l'étape suivante de cette étude.

### **III.2- SITE DE L'ETUDE**

La connaissance du milieu spatio-temporel, socio-physique et humain est essentielle dans la perception et la compréhension des faits et phénomènes sociaux car, elle permet de savoir quelle est l'influence d'un milieu sur l'homme. Elle permet aussi de mieux appréhender les différentes formes d'organisations socio-culturelle et politico-économique. Les milieux pris en compte dans le cadre de cette étude sont des lycées bien choisis dans la région du centre, département de Mfoundi, arrondissement de Yaoundé III<sup>ème</sup>. Plus précisément, il s'agit des établissements public et privé francophone et anglophone : le lycée Général Leclerc et le 'English High School' (EHS).

Le lycée général Leclerc est un lycée d'enseignement secondaire situé à Ngoa-Ekellé, face à la gendarmerie Nationale. Il a une longueur de 1.33 km avec environ 100 salles et au moins 7000 élèves, plus de 300 personnels enseignants et administratifs. Ce lycée **existait** avant l'indépendance du Cameroun et accueillait jadis les enfants des hauts cadres de la nation. Le 'English High School' (EHS), est un établissement d'enseignement secondaire situé à la montée Chapelle Obili, avant le carrefour Scalom dans le quartier Nlong Mvolyé. Cet établissement existe depuis 2001.

Le choix de ces site se justifie par le fait qu'il y avait le souci de voir le degré de la liberté dans les pratiques pédagogiques dans les deux sous-systèmes ; francophone et anglophone. Le choix du lycée Général Leclerc est basé sur son ancienneté comportant un équipement suffisant et disponible et une équipe pédagogique qualifiée. Le choix du 'English High School' est basé sur le fait qu'il est privé et laïque, et affiche des résultats remarquables aux différents examens officiels de GCE Ordinary and Advanced Levels. D'autres lycées auraient pu être retenus comme le 'Compréhensive High School' (CHS) au carrefour Obili, le 'Holy Infant High School' (HIHS) situé à Mvog Beti. Cependant, dû à leur effectif et au fait que l'autre est confessionnel, la logique a poussé les recherches à s'effectuer à EHS. Il sera question maintenant de parler d'avantage des sujets caractérisant ce site de l'étude.

### **III.3- POPULATION DE L'ETUDE**

Une population est un ensemble des habitants d'un pays, d'une région, d'une ville. C'est un ensemble des personnes constituant, dans un espace donné, une catégorie particulière. Statistiquement, c'est l'ensemble d'individus soumis à une étude statistique. Selon Rongere (1979, p.63), la population est « l'ensemble d'individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon ». Ces individus ou ensemble de personnes sont définis à l'avance et c'est sur ceux que portent les observations d'où la population de l'étude. Selon Bacher (1992), la population de l'étude est appréhendée comme un groupe de personnes ou d'éléments localisés dans un espace géographique précis, à un moment donné et pouvant faire l'objet d'une statistique. Ce groupe de personnes peut être des sujets homogènes ou hétérogènes sur lesquels le chercheur prévoit de généraliser les résultats de ses enquêtes. Quant à Grawitz (1998, p.593), c'est « Un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils ont les mêmes propriétés et qu'ils sont tous de même nature ». Dans le cadre de cette étude, la population englobe les être animés, un groupe bien défini. L'étude distingue trois (3) types de populations à savoir la population cible, la population accessible et la population parente.

#### **III.3.1- Population cible**

La population cible fait référence à la population que le chercheur désire étudier et à partir de laquelle il voudra faire des généralisations. C'est ce groupe spécifique sur lequel les résultats du chercheur sont appliqués. Selon Tsafak (2004, p.7), « la population cible englobe l'ensemble des individus répondant aux critères généraux de l'étude. Ce sont ceux chez qui s'applique en principe la proposition de recherche ». Dans le cadre de cette étude, la population cible comprend, pour les sous-systèmes francophones et anglophones, les élèves du 2<sup>nd</sup> cycle du lycée ainsi que quelques enseignants, surtout les enseignants de philosophie. C'est de cette population qu'est extrait un échantillon dont les caractéristiques correspondent aux objectifs de cette étude.

#### **III.3.2- Population accessible**

La population accessible est la portion de la population cible qui est à la portée du chercheur. C'est la partie de la population que le chercheur a la possibilité de rencontrer. Elle peut être limitée à une entreprise, une agence, une région, une ville, un département, un arrondissement, etc. Dans le cadre de cette étude, la population accessible porte sur

quelques lycées de la région du centre, du département de Mfoundi, arrondissement de Yaoundé III<sup>ème</sup>. Plus précisément, il s'agit des élèves du 2nd cycle ainsi que des enseignants des établissements publics et privés des sous-systèmes francophones et anglophones.

### **III.3.3- Population parente**

La population parente ou mère est constituée de l'ensemble des individus sur lesquelles le phénomène étudié peut s'étendre. C'est en effet la population générale choisie par le chercheur et sur laquelle il souhaite mener ses enquêtes. Autrement dit, ce sont les observations faites sur la totalité d'une population. Les paramètres à observer peuvent être le genre, la couleur, l'âge, les tailles des élèves, etc. Pour les enseignants, les paramètres peuvent être l'ancienneté, l'âge, le grade, le genre, etc. Elle s'étend généralement sur une large échelle, sur le plan d'arrondissement, départemental, régional ou national. Ceci permet de meubler la population mère à partir de laquelle seront calculés les indices comme la moyenne, le pourcentage ou un écart-type. Dans le cadre de cette étude, la population parente ou mère est l'ensemble des élèves et des enseignants du second cycle des établissements francophones et anglophones dans l'arrondissement de Yaoundé III<sup>ème</sup>.

Ainsi, la répartition de la population d'étude sera établie en deux niveaux, à savoir le récapitulatif des professeurs interviewés et le récapitulatif des élèves interviewés dans les deux lycées qui ont fait l'objet de collecte des données dans cette recherche. Présentée ainsi la population de l'étude, il revient dès à présent de parler de la méthode mis en œuvre pour choisir cette population d'étude. Il sera question plus précisément de parler de la méthode d'échantillonnage et de l'échantillon.

### **III.4- TECHNIQUES D'ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON**

Il est question dans cette partie de présenter la méthode par laquelle cette étude procédera pour en déduire l'échantillon de la recherche. Il convient de rappeler que l'étude porte sur la didactique philosophique et l'enquête se déroule dans les deux sous-systèmes éducatifs du Cameroun.

L'échantillonnage est un moyen qui montre la façon dont un élément constitue l'échantillon de recherche. L'échantillonnage vise à obtenir une meilleure connaissance de la population cible. Selon Angers (1998, p.24), l'échantillonnage constitue « les éléments choisis pour en faire partie apparaissant comme des modèles de la population d'études ».

L'échantillonnage pour Delandsheere (1978, p.337), c'est : « choisir un nombre délimité d'individu ou d'événement dont l'observation permet de tirer les conclusions applicables à la population entière à l'intérieur de laquelle le choix a été définis ». Ceci vient à dire que la méthode d'échantillonnage permet de déduire de la population les individus devant faire partie de l'échantillon de l'étude.

Un échantillon est une représentation de la population cible. Selon Larousse (2004, p.443), un échantillon est : « la partie représentative d'une population étudiée par le sondage ». Quant à Grawitz (1998, p.794), c'est : « un sous ensemble de la population sur laquelle le chercheur fait ses investigations et généralise ensuite ses résultats à l'ensemble de la population ». L'échantillon représente la population mère qui possède les mêmes caractéristiques. Il est alors un sous-ensemble de sujets tirés de la population, qui sont sélectionnés pour participer à l'étude. Dans le cadre de cette étude, les élèves de la Terminale et d'Upper Sixth représentent l'ensemble de la population sur laquelle porte les investigations.

Ainsi, pour déterminer l'échantillon, l'étude est partie de la méthode de l'échantillonnage aléatoire simple, c'est-à-dire tirer par hasard dans la population mère. Chaque individu a eu exactement la même chance que les autres de participer à l'enquête. Cette méthode permet d'estimer le degré de représentativité de l'échantillon par rapport à la population dont il est extrait. Pour obtenir ce dernier, il s'est avéré approprié de procéder par choix raisonné. Pour Angers (1992) cité par Obounou (2014, p.63), l'échantillonnage par choix raisonné qu'il qualifie de typique est celui dont « les éléments choisis pour faire partie, apparaissent comme des modèles de la population d'étude ». Ce choix porte sur des traits ou caractéristiques typiques qui serviront principalement à évaluer la recherche. Pour cette étude, il s'agit essentiellement de cibler les élèves et enseignants du 2<sup>nd</sup> cycle du secondaire. La raison de ce choix est due au fait que cette étude porte sur la didactique philosophique et la philosophie s'enseigne à partir du 2<sup>nd</sup> cycle dans le sous-système francophone. Bien que l'enseignement de la philosophie commence à partir de 'Form 3' du sous-système anglophone, il est question dans cette étude d'harmoniser les cycles. Donc, le choix raisonné sur les élèves et les enseignants s'est fait en Terminale et Upper Sixth dans les deux sous-systèmes éducatifs du Cameroun.

Etant donné les caractéristiques sus évoqués de la population de cette étude, le choix de l'échantillon s'est basé sur le critère suivant :

Critère 1 : être enseignant du 2<sup>nd</sup> cycle, de préférable enseignant de philosophie.  
Critère 2 : être élève du 2<sup>nd</sup> cycle.

Ainsi, l'échantillonnage et l'échantillon de l'étude étant bien détaillés, Il revient maintenant de parler des différents instruments qui seront mis en œuvre dans la collecte des données sur le terrain comme indiqué sur l'échantillon.

### **III.5- DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES**

Dans cette partie, il est question de présenter les paradigmes auxquels cette étude recourt. Il est question de décrire les instruments ou techniques de recherche qui permettront à bien mener la collecte des données de cette étude. Parmi les divers instruments servant à mesurer les catégories d'étude, cette étude vise à bien le type qualitatif et a comme outil d'investigation la grille d'observation, le guide d'entretien. Ainsi, ce travail consiste à procéder au préalable par une observation directe par laquelle il permettra de vérifier dans quelle mesure la pratique pédagogique centrée sur la liberté des apprenants ainsi que celle des enseignants est effective. Elle est suivie d'un entretien qui permet de recueillir les avis des intervenants directs dans la pratique pédagogique. La description de l'instrument de collecte des données aboutit à la présentation de l'analyse du contenu qui permet d'exploiter les discours des intervenants concernant le vif du thème de ce travail.

#### **III.5.1- L'observation et la grille d'observation**

##### **III.5.1.1- L'observation**

L'observation est l'action de regarder attentivement les phénomènes, les événements, les êtres pour les étudier, les surveiller et en tirer des conclusions. Elle peut être un compte rendu, des remarques, des réflexions de quelqu'un qui a observé ou encore une étude sur quelque chose et puis on le consigne sur un registre. Selon Larousse (2004), définissant au sens des sciences sociales, dit qu'*observer* signifie se conformer de façon régulière à obéir ou respecter et considérer avec attention soutenue afin de connaître, d'étudier de contempler, d'examiner ou de regarder. On observe les faits sociaux ou des sujets afin d'établir des relations mutuelles. Dans le processus de recueil des informations, le chercheur porte son attention à l'apparition ou à la transformation des comportements, aux effets qui se produisent et aux contextes dans lesquels ils sont observés. Mais plus particulièrement, l'attention est portée sur les objectifs et les catégories de recherches

fixées dans son travail. Au sens strict du terme, l'observation est une méthode basée sur le visuel d'où l'observation directe.

L'observation directe est une technique d'investigation permettant d'enregistrer les faits socio-culturels perçus sur le terrain par le chercheur. Il est question pour le chercheur d'accorder une attention particulière à toutes activités se déroulant sur le terrain avec la préoccupation d'une enquête. Pour ce fait, le chercheur ne doit pas se séparer de son carnet d'enregistrement. C'est à travers ce procédé que le chercheur parvient, en divers endroits qu'il se rend, à recueillir toutes les informations utiles qu'il voit, entend, remarque et s'inspire. Ainsi, dans l'observation directe les cinq (5) sens sont mises en œuvre, en particulier les sens de l'ouïe et de la vue.

### III.5.1.2- La grille d'observation

Il est question ici de mener une investigation personnelle sur le terrain. Il s'agit d'observer sur le terrain certains modèles des salles de classe caractérisant l'expression de la liberté de l'élève en situation pédagogique. Ce modèle est conçu sur quatre désignations à savoir l'organisation de la classe, l'aménagement de la salle, les espaces spécifiques et les espaces collectifs. Il se construit comme suit :

**Tableau 2:** Modèle de grille d'observation

Désignation	Observations			Commentaires de l'enseignant
	Echelle de modalités			
	0	1	2	
Organisation de la classe				
Aménagement de la salle				
Espace spécifique				
Espace collectif				

**Légende :** 0 = absente, 1 = partielle, 2 = présente

### III.5.2- L'entretien et le guide d'entretien

Selon Larousse (2004), l'entretien est une conversation entre deux ou plusieurs personnes sur différents sujets. Les personnes peuvent être des amis, des membres de la famille ou autres. En effet, l'entretien est une forme de communication sur un sujet précis. Bien que se présentant le plus souvent dans le domaine de marketing, le guide d'entretien est toutefois utile dans le domaine des recherches des études qualitatives. Le guide d'entretien

est un support technique ou un répertoire de thèmes sur lesquels portent les échanges. Dans les entretiens, les renseignements sont obtenus au moyen des questions et ils sont consignés par des recenseurs. L'entretien permet alors d'accéder directement aux informations souhaitées et obtenir les réponses souhaitées au fur et à mesure que l'entretien se déroule.

Tout d'abord, le chercheur fait une préparation a priori de son entretien. Ceci signifie qu'il prépare bien avant les questions d'entretien. Une préparation d'entretien implique la sélection des personnes sur qui portera l'entretien. Pour Anger (1997), le chercheur enquête un sujet parce qu'il possède des caractéristiques, qu'il appartient à une couche sociale et parce qu'il a de l'expérience. Le squelette peut se résumer en quatre étapes : introduction qui comporte la description rationnelle, le centrage qui comporte la description imaginaire, l'approfondissement qui comporte les freins et motivations et enfin, le retour à la réalité qui comportent les souhaits et recommandations. L'entretien peut finir avec une pareille question : 'avez-vous quelque chose à ajouter ?' On peut distinguer trois types d'entretien à savoir l'entretien libre ou non-directif, l'entretien structuré ou directif et l'entretien semi-directif. Nous nous focaliserons à l'entretien semi-directifs.

### **III.5.2.1- Entretiens semi-directifs**

L'entretien semi-directif est une technique qualitative de recueil d'informations permettant de centrer le discours des personnes interrogées autour de différents thèmes définis préalablement par l'enquêteurs et consignés dans un guide d'entretien. Cette technique de recueil d'informations se situe entre l'entretien directif et non directif et se caractérise par la liberté de l'interviewer de donner son point de vue et de l'enquêteur de poser des questions. Ce type d'entretien complète et approfondit les domaines de connaissance spécifiques à partir du guide d'entretien. Le rôle du chercheur dans ce type d'entretien est d'encourager l'informateur d'en donner davantage les informations sur la thématique de sa recherche. Les questions posées dans ce type d'entretien sont relativement ouvertes mais le chercheur doit les recentrer afin de ne pas perdre de vue l'objectif qu'il s'est fixé (Blanchet et Gotman, 2010).

Les avantages de cette technique est qu'elle peut être utilisée à tout stade du processus d'évaluation. Le fait de poser les questions et de recentrer les propos de l'enquêté permet au chercheur d'atteindre facilement et en moins de temps la saturation empirique, c'est-à-

dire, d'accomplir d'un tour d'horizon rapide l'évaluation de sa recherche. Aussi, cette technique permet au chercheur de recueillir des informations approfondies sur les valeurs, les faits et comportements des personnes interrogées. Comme inconvénient, cette technique est difficile de tirer des conclusions générales. Elle nécessite beaucoup de temps et des compétences particulières pour concevoir, conduire et interpréter un entretien. Les informations recueillies dépendent beaucoup des connaissances des enquêtés et de leur volonté à collaborer et de coopérer. Le choix des informateurs nécessite donc un bon esprit de discernement de la part du chercheur.

### **III.5.2.2- Présentation descriptive du guide d'entretien**

Il est question ici de mener un entretien qui se présente comme une batterie des thèmes structurés et organisés en fonction des catégories de recherche. Il est conçu à base des objectifs de cette étude et des sous-catégories de l'analyse ainsi que des théories consultées dans le cadre de recensement des écrits portant sur le thème de la recherche. Ce guide d'entretien comporte quatre catégories principale divisées chacune en deux sous-catégories. Ainsi, après la présentation des différents instruments qui serviront de collecter des données sur le terrain, il convient maintenant de parler de la procédure de collecte des données.

### **III.6- PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES**

La collecte des données s'est déroulée au mois de septembre 2018. Les entretiens ont été menés auprès de certains enseignants et élèves de deux établissements francophones et anglophones de la ville de Yaoundé, chef-lieu du département du Mfoundi, région du centre. L'enquête s'est déroulée précisément dans l'arrondissement de Yaoundé III<sup>ème</sup>.

Pendant les interventions sur le terrain, le contact avec des Proviseurs a été le premier pas car sans leurs permissions, il n'y aurait pas eu d'enquête. Après la permission des Proviseurs, il était question d'une deuxième permission auprès des chefs de départements ou surveillants généraux. C'est en présence de soit le chef de département, soit le surveillant général que se déroulaient les enquêtes. Ceci s'explique par le fait que, le thème de cette étude portant sur la place de la liberté était un peu suspect pour certaines autorités administratives scolaires. L'on peut supposer que les autorités ont cru avoir un espion venu enquêter en une période où le Cameroun est en pleine crise socioéconomique. Pour eux, parler de la liberté dans ce contexte apparaît un peu suspect. Même après la présentation du

guide d'entretien, les autorités des établissements ont jugé nécessaire d'y être en personne pendant le déroulement des entretiens. Néanmoins, ces autorités ont quittées après 10 minutes des entrevues. Nonobstant les difficultés, l'enquête s'est bien déroulée auprès des enseignants et des élèves.

L'enquête a été réalisée auprès de 17 personnes, soit 5 enseignants et 12 élèves. Ce nombre est jugé judicieux dans la mesure où l'importance des données recueillies aurait pu constituer un biais dans la recherche. L'objet de l'entrevue aux enquêtés portait sur la place de la liberté dans le contexte, la place de la liberté dans les objectifs pédagogiques, la place de la liberté dans les actions des enseignants de la situation pédagogique, la place de la liberté dans la gestion de la classe. Avec la population enseignante, les entrevues se sont déroulées individuellement. Quant à la population apprenante, les entrevues se sont déroulées en focus group. On entend par 'focus group' ou groupe de discussion une méthode de recherche qualitative qui prend forme au sein d'un group spécifique : culturel, sociétal ou idéologique, afin de déterminer la réponse de ce groupe et l'attitude qu'il adopte au regard d'un concept ou d'un thème.

Ainsi, les enquêtes auprès de ces établissements se sont déroulées pendant une période de quatre (4) mois. En fait, après la validation du guide d'entretien par l'encadreur au mois de juin 2018, l'autorisation de recherche a été ensuite accordée par le Chef de département des Sciences de l'Education le 26 juin 2018.

La première descente sur le terrain a eu lieu le lendemain 27 juin 2018. Cette première descente a été un échec car, les Proviseurs étaient indisponibles. La deuxième descente, qui a toujours finie en échec, a eu lieu le 28 juin 2018. Le proviseur disponible pendant cette descente n'a pas accordé l'enquête car, les enseignants étaient occupés avec la correction des copies de fin d'année et les élèves de Terminale étaient en plein préparation des examens officiels du BACC. Le rendez-vous était fixé pour la rentrée scolaire 2018/2019. Le lendemain 29 juin 2018, dans le deuxième établissement, s'était passé le même scénario car, non seulement le Proviseur était indisponible, le Censeur a fixé le rendez-vous pour la rentrée scolaire 2018/2019.

Ainsi, après la description de la procédure de la collecte des données sur le terrain et toutes les difficultés rencontrées, Il revient maintenant de parler de la méthode avec laquelle les données collectées seront analysés.

### **III.7- METHODE D'ANALYSE DES DONNEES**

Après avoir recueilli les données à partir des instruments tels que le guide d'entretien, la grille d'analyse et la grille d'observation, il revient maintenant de procéder au traitement et à l'analyse de ces données en utilisant l'analyse du contenu pour les entretiens. Il est question dans cette partie de faire ressortir les non-dits et les dits d'un discours (analyse de contenu), de fouiller, exploiter, analyser et présenter les résultats de l'enquête. En fait, la méthode d'analyse des données ou des informations peut comporter deux (2) catégories à savoir l'analyse statistique des données et l'analyse du contenu. Dans le cadre de la présente étude, il sera utilisé l'analyse du contenu puisque l'étude porte sur une recherche qualitative.

#### **III.7.1- L'analyse du contenu**

L'analyse du contenu est une des méthodologies qualitatives utilisées dans les sciences sociales et humaines et comportant des approches d'analyse en sociologie, communication, linguistique et psychologie. L'analyse du contenu stipule un examen systématique et méthodique de documents textuels et/ou des discours. Selon Quivy et Campenhout (2011), l'analyse du contenu est un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par les procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de produit/réception (variables inférées) des messages.

Cette technique est utilisée dans l'analyse qualitative et quantitative pour décrire les objectifs les discours des personnes interviewées ainsi que les réponses aux questions ouvertes que le chercheur a obtenues sur le terrain. Autrement dit, les informations ou les données recueillies sur le terrain sont brutes. A travers l'analyse du contenu, le chercheur dévoile ou fait découvrir le sens. Le chercheur procède d'abord par comprendre le contenu des informations recueillies sur le terrain, puis fait une synthèse et fait l'extrait des idées. L'analyse du contenu a pour objectif de caractériser l'enquêté ou l'institution dont la recherche a été menée. Donc, l'analyse du contenu peut être une analyse des idéologies, des systèmes de valeurs, des représentations ou opinions, d'une documentation, des individus ou des organisations.

Pour Quivy et Campenhoudt (2011), l'analyse du contenu se présente en trois (3) grandes catégories à savoir ; les analyses thématiques qui mettent en évidence les représentations sociales ou les jugements des discours des enquêtés, les analyses formelles qui portent sur la forme du discours comme les expressions, le vocabulaire, la longueur des phrases, la syntaxe, l'état d'esprit du locuteur et ses dispositions idéologiques et enfin, les analyses structurales qui mettent en évidence l'organisation des éléments du discours de manière indépendante du contenu. Ici, il est question de se distancer des intuitions et des impressions générales en se justifiant à partir du contenu du discours recueilli sur le terrain. Ainsi donc, l'analyse du contenu se réalise en trois (3) étapes : le recueil des données ou la transcription des interviews, le traitement des données et la définition des codes.

### **III.7.2-Présentation de la grille d'analyse thématique**

Cette grille d'analyse thématique permet d'avoir un aperçu panoramique sur le travail, d'avoir une vue d'ensemble sur les unités d'analyses, les sous-catégories et les catégories à partir desquelles les entretiens seront effectués.

**Tableau 3: La grille d'analyse thématique**

Centre d'intérêt	Codes	Sous-catégories	Codes	Unités d'analyses	Codes	observations		
Le contexte	A	Organisation de la classe et du milieu au moment de l'enseignement-apprentissage	A1	L'organisation de la classe et place de la liberté	A1a	0	1	2
				L'aménagement de la classe et place de la liberté	A1b			
		Les caractéristiques du milieu	A2	Affichages muraux et place de la liberté	A2a			
				Les espaces (spécifiques et collectifs) et place de la liberté	A2b			
Les objectifs	B	La définition des objectifs pédagogiques	B1	Savoir et savoir-faire (cognitif et opérationnel) et place de la liberté	B1a			
				Savoir et savoir-faire (cognitif et opérationnel) et place de la liberté	B1b			
		La communication des objectifs pédagogiques	B2	Enseignant médiateur entre la science et les élèves et place de la liberté	B2a			
				Enseignant médiateur entre les élèves et place de la liberté	B2b			
Les actions	C	Les activités des enseignants	C1	Attribuer des tâches aux apprenants et place de la liberté	C1a			
				Evaluer les apprenants et place de la liberté	C1b			
		L'implication des élèves aux activités	C2	Venir à l'école et place de la liberté	C2a			
				Exécuter les ordonnances de l'enseignant et place de la liberté	C2b			
La gestion	D	Les méthodes pédagogiques	D1	Méthode magistro-centrée et place de la liberté	D1a			
				Méthode active et place de la liberté	D1b			
		Le choix et l'utilisation du matériel didactique	D2	Les livres et place de la liberté	D2a			
				Les TIC et place de la liberté	D2b			

**Légende :**

0 = absente, 1 = partielle, 2 = présente

En conclusion, le chapitre III qui a été consacré à la méthodologie de la recherche a permis d'identifier le type de recherche, le site de l'étude, la population de l'étude, l'échantillonnage et l'échantillon de l'étude qui avait un effectif de 23 personnes soit 5 enseignants et 18 élèves. Ensuite, il a permis de décrire l'instrument de collecte des données sur le terrain. Par la suite, il a permis de présenter les techniques de collecte des données à savoir, l'observation et l'entretien. Les données recueillies auprès des enquêtés ont été traitées par la méthode de l'analyse du contenu. La présentation des résultats obtenus et l'analyse de ces derniers comportent la quintessence du chapitre suivant.

## CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Il est question dans ce chapitre de procéder à une présentation et analyse des données collectées sur le terrain. Autrement dit, il est question d'ordonner, de classer et de regrouper les données pour pouvoir les analyser. Analyser les résultats d'une recherche consiste à faire parler les données recueillies en vue de confirmer ou d'infirmer la catégorie de recherche. Ainsi, les données seront regroupées et classées selon les catégories et les sous-catégories. Le but de cette présentation est de permettre l'insertion d'une quantité importante d'informations. Ainsi, le chapitre comportera trois (3) axes à savoir la présentation analytique des données, le croisement des résultats et la synthèse de ces résultats. Avant de présenter les données collectées, il convient d'identifier les enquêtés afin d'avoir une idée sur ceux avec qui les entrevues se sont arrêtés.

### IV.1- Identification des enquêtés

**Tableau 4:** Répartition des professeurs interviewés

Statut	Sexe	Expérience	Etablissement
Prof Lycées et Collèges	Féminin	16 ans	Lycée Général Leclerc
Prof Lycées et Collèges	Féminin	7 ans	Lycée Général Leclerc
Prof Lycées et Collèges	Masculin	8 ans	English High School
Prof Vacataire	Masculin	19 ans	English High School
Prof Vacataire	Masculin	3 ans	English High School

Le premier entretien avec les professeurs s'est effectué avec 2 enseignantes du Lycée Général Leclerc. Elles ont 16 et 7 ans d'expérience. Elles sont toutes des Professeurs des Lycées de l'Enseignement Général (PLEG). Le deuxième entretien s'est déroulé avec trois enseignants du 'English High School' (EHS). Ce sont deux enseignants vacataires et un PLEG. Ils ont tous respectivement 19 ans, 3 ans et 8 ans d'expériences.

**Tableau 5:** Répartition des élèves interviewés

Classe	Nombre	Série	Etablissement
Terminal A4	05	Allemand	Lycée Général Leclerc
Terminal A4	05	Espagnol	Lycée Général Leclerc
Terminal C et D	02	Scientifique	Lycée Général Leclerc
Upper sixth A2 et A5	03	Série Littéraire	English High School
Upper sixth S1, S2 et S3	03	Série Scientifique	English High School
<b>Total</b>	<b>18</b>		

Le premier entretien avec les élèves a commencé au Lycée Général Leclerc. Dans cet établissement, les élèves ont été constitués en 'focus group'. Donc, 12 élèves ont été recensés en 2 focus groups, soit 6 élèves par groupe, des séries allemand, espagnol et scientifique. Autrement dit, 05 de la Tle A4 allemand, 05 de la Tle A4 espagnol et 02 élèves de la série Scientifique (C et D).

Le deuxième entretien s'est déroulé au 'English High School' (EHS). Dans cet établissement, 06 élèves ont été recensés en 1 'focus group'. Autrement dit, 3 élèves de la série littéraire et 3 élèves de la série scientifique.

A travers un entretien semi-directif, les avis des élèves ont été recueillis. A partir du guide d'entretien, une question d'ensemble a été posée aux élèves qui répondaient à tour de rôle dans l'ordre qui les arrangeait.

#### **IV.2- Présentation analytique des résultats**

Il est question dans cette partie de faire une présentation analytique des résultats de collecte des données sur le terrain. Les résultats sont obtenus après transcription des données, lecture et examen des données grâce aux différents entretiens avec les enseignants et les élèves. Ces résultats s'articulent autour de 4 thèmes qui ont été opérationnalisés chacun en deux sous-catégories et puis en quatre unités d'analyses. Il convient de préciser que la présentation analytique des données du terrain se fera de façon évolutive, c'est-à-dire, qu'il fera ressortir à chaque catégorie d'analyse, qui sont représentées par le centre d'intérêt, le regard ou le jugement que les enquêtés portent sur la place de la liberté dans les pratiques pédagogiques.

La présentation analytique de ces données se fera en tenant compte les sous-catégories et les unités d'analyses afférentes. Pour établir une différence entre les enquêtés, il sera désigné par le code E≠ suivie de deux lettres initiaux des noms des enseignants. Par exemple, pour E≠CK désignant l'enseignant enquêté du nom Christopher Knight. Dans le cadre du focus group, les participants seront désignés par le code FG≠E suivie d'un chiffre correspondant au numéro d'anonymat attribué à chaque groupe. Exemple : FG≠E1 pour le premier groupe.

## **Thème 1 : Le contexte**

Il est question ici de présenter les résultats correspondants à la place de liberté dans le contexte de la situation pédagogique. Cette catégorie comprend deux sous-catégories à savoir l'organisation de la classe et du milieu au moment de l'enseignement-apprentissage et les caractéristiques du milieu. Ces sous-catégories comprennent quatre unités d'analyses. L'enjeu de cette catégorie est d'examiner la place de la liberté que doit avoir l'enseignant dans le contexte de la situation pédagogique pour mieux garantir la liberté de l'élève dans son processus d'apprentissage. La question d'étude ici était de savoir quelle est la place de la liberté dans le contexte de la situation pédagogique ?

**Sous-catégorie 1 : Organisation de la classe au moment de l'enseignement-apprentissage.** La présentation de cette sous-catégorie se fera à partir de deux unités d'analyse à savoir l'organisation de la classe et place de la liberté et l'aménagement de la classe et place de la liberté. Il est question ici de présenter le rôle de l'enseignant dans l'organisation et l'aménagement de la classe en vue de maintenir la liberté de l'élève dans son processus d'apprentissage.

Les réponses fréquemment données par les enquêtés pour décrire l'organisation et l'aménagement des salles de classe en rapport avec leur liberté d'enseignement-apprentissage est l'effectif pléthorique. Pour les enseignants, public et privé, c'est l'effectif pléthorique qui entrave une bonne organisation et aménagement des salles de classe. L'effectif pléthorique entrave la libre circulation des enseignants pendant le cours et crée un climat inconfortable pour un apprentissage aisé des élèves. Les élèves ont également relevé le même souci. Bien qu'ils soient tous assis sur les bancs, l'espace de libre circulation fait défaut.

Il convient de se rappeler qu'on entend par l'organisation et l'aménagement du milieu l'agencement des table-bancs et du bureau de l'enseignant. Ceci tient compte des espaces de circulation pour favoriser la communication et le travail par groupe. Le matériel relatif aux activités créatrices est aussi dans cet espace et c'est également le cas pour tout ce qui est relatif à la nature.

Cette enquête s'est déroulée au mois de septembre qui est la rentrée scolaire. A ce stade, les effectifs sont déjà pléthoriques sans que les inscriptions soient terminées et les élèves soient en chasse des espaces vides dans les salles. A la question de comment décriront-ils

l'organisation et l'aménagement de leur salle de classe en rapport avec leur liberté, la plupart des enquêtés se sont exprimés avec beaucoup de regrets et d'émotions sur le manque d'organisation et d'aménagement des salles de classe qui a pour principal cause l'effectif pléthorique. Sur les cinq enseignants interviewés, trois l'ont affirmé en ces termes:

Vous savez, l'effectif pléthorique que nous en avons ici au Lycée joue énormément sur l'organisation et l'aménagement de nos salles de classes. Les salles de classes sont touffues et la libre circulation est restreinte. Parfois on dirait que nous sommes dans les amphis à l'Université. Pour moi, en tant que mère d'enfant, je suis consciente que les élèves ne sont pas assez confortables comme ils sont assis. En ce qui regarde l'aménagement, les élèves sont assises, pour l'instant, par affinité. Un aménagement définitif sera fait lorsque les inscriptions seront terminées. Mais l'idéal serait de mixer les élèves, c'est-à-dire, les mettre deux garçon une fille ou vice et versa, dépendant du nombre et du genre. Mon intention ici est l'entraide et aussi d'éviter les commérages. E#CA

Tout d'abord, comme vous le voyez, les effectifs sont pléthoriques. Comme cette salle de classe est assez étroite, ça fait qu'on a de la peine à circuler dans les rangées et on ne peut véritablement pas faire notre travail comme il se doit [...] Quand c'est touffu, on a de la peine à faire cela. Pour l'instant, les élèves s'assoient par affinité [...] C'est la liste définitive qui déterminera le planning définitif de la classe. Généralement, on classe fille-garçon-fille ou garçon-fille-garçon par banc. Ce classement se fait au hasard et par ordre de taille. On ne tient pas compte de qui est fort ou de qui est faible. E#FO

Pour moi, l'organisation de chaque cours dépend des ressources de l'école. Certaines classes sont trop petites et l'effectif est pléthorique. Il n'y a plus ou moins de place pour la libre circulation des enseignants et des élèves. L'enseignant ne peut même pas se déplacer d'un bout à l'autre. Cela donne généralement de la place à ceux qui sont derrière pour être souvent distraits car ils ne ressentent pas la présence de l'enseignant. Dans un tel cas, l'organisation n'est pas vraiment propice. E#JT

De ces trois discours l'on constate que le souci majeur est orienté vers un effectif pléthorique qui entrave la liberté dans le processus d'enseignement-apprentissage. Ce souci est beaucoup plus grand car, c'est encore la rentrée scolaire et ce problème s'avère déjà très poignant. L'enseignant #JT parle des ressources de l'école qui est fait en sorte qu'il y a problème d'espace, ce qui, selon lui, pose le problème de petites classes avec un effectif pléthorique. Les deux autres enseignants interviewés se sont appesantis sur une organisation de la classe qui repose largement entre les mains des chefs de classe. Autrement dit, ce sont les chefs de classe qui organisent leurs classes.

Parmi les 18 élèves interrogés, presque tous ont affirmés qu'ils trouvent l'organisation et l'aménagement de leurs classe important parce qu'il leurs permet de bien s'asseoir. L'exception relevée se trouve au niveau de la circulation, car, ces classes sont trop touffues. Seul les élèves du public, quelque uns redoublant le BACC, ont affirmé n'ayant aucun problème avec cet aménagement puisque chacun est assis ; une chose qu'on ne peut trouver dans les villages et d'autres coins plus reculés du Cameroun. Les autres élèves du

privé se justifient par rapport à la grandeur de la classe : « l'espace est suffisant car la classe est assez grande pour contenir tout le monde. » FG≠E3

**Sous-catégorie 2 : Les caractéristiques du milieu.** Il est question dans cette sous-catégorie de présenter les résultats relatifs à la place de liberté dans les caractéristiques du milieu. Il s'agit de rendre compte de ce qui caractérise une salle de classe et qui concoure à la liberté des protagonistes éducatifs qui sont, dans ce cas, les enseignants et les élèves. La présentation de cette sous-catégorie se fera à partir de deux unités d'analyses à savoir les affichages muraux, la place de la liberté, et les espaces (spécifiques et collectifs).

Lors des enquêtes, les enseignants ont caractérisé leur milieu d'enseignement-apprentissage comme un véritable champ de bataille où le problème de l'effectif pléthorique est un véritable cauchemar dans le métier d'enseignement. Dans l'ensemble des réponses des enseignants, l'accessibilité aux différents espaces dans et hors de classe sont réduits et ceci entrave la liberté de circulation. Presque tous les enseignants ont affiché le regret du non-respect de l'effectif standard de 50-60 élèves par enseignant comme le prévoit la loi.

Aussi pendant la description de classe, les enseignants ont trouvé l'exercice très facile puisqu'il n'y avait presque rien à décrire sauf de citer le tableau noir, les tables-bancs, la table de l'enseignant, les fenêtres, la porte et les êtres humains que sont les élèves. Les affichages muraux où les élèves pouvaient pédagogiquement exprimer leurs talents et leur liberté étaient inexistantes, les sols sont dégradés, table-bancs sont détruits ou sont en nombre insuffisant, la peinture des murs des salles de classe est défraîchie, le tableau noir glissant et défraîchie empêchant la visibilité de l'écriture de l'enseignant, etc.

Sur les cinq enseignants interviewés à la demande d'en décrire leur salle de classe, sauf un enseignant a pris la peine d'en décrire ce qui caractérise vraiment certaines de ses salles de classe.

Tout d'abord, dans la salle de classe, nous avons un tableau noir, la craie, le chiffon, des bancs pour les élèves et une table pour le professeur et une chaise. Il y a également des fenêtres et la porte. Nous avons également des élèves. Les élèves varient normalement de 50 à 65 par classe mais la réalité n'est pas la même. Comme vous le savez, il s'agit d'une école privée où nous parlons d'affaires. Donc, l'effectif dépasse généralement le nombre requis. Ainsi, vous pouvez vous retrouver avec plus de 80-90 élèves par classe. E≠EA

Pour cet enseignant, tout ce qui se trouve dans une salle de classe concoure à la liberté des enseignants et des élèves dans le processus d'enseignement-apprentissage,

bien que l'effectif pléthorique en soit un point d'entrave énorme. Parmi les quatre autres enseignants enquêtés, deux se sont attelés sur l'effectif non respecté. Les deux autres se sont retenus pour le simple fait que c'est la rentrée scolaire et nul ne peut dire avec exactitude à quoi serait définitivement l'effectif retenu.

Ainsi donc, les affichages muraux et les espaces de circulation qui, en processus d'enseignement-apprentissage, garantissent la liberté des acteurs de la situation pédagogique, mais surtout la liberté de l'enseignant, sont presque absents dans les lycées qui comportaient l'échantillon de cette étude. Il ne peut y avoir d'espace considérable dans une classe touffue bien que certains établissements soient bien bâtis. Peut-on, dans ce milieu, parler d'une liberté considérable dans les pratiques pédagogiques ? Qu'en est-il donc de la liberté que doit avoir l'enseignant dans les objectifs pédagogiques qui lui permette de garantir la liberté de l'élève?

## **Thème 2 : Les objectifs pédagogiques**

La question de recherche de ce thème a été de savoir quelle est la place de la liberté dans les objectifs pédagogiques ? Il est question dans cette rubrique de présenter les résultats correspondants à la place de liberté que doit avoir l'enseignant en vue de maintenir la liberté de l'élève dans la définition et la communication des objectifs pédagogiques. Il s'agit concrètement, à partir de deux sous-catégories, de rendre compte de la liberté que détient l'enseignant lorsqu'il définit et communique ses objectifs pédagogiques à ses élèves et le degré de liberté de l'élève quant à la recevabilité de ces objectifs pédagogiques. Ces deux sous-catégories seront présentées en tenant compte de quatre unités d'analyses. L'enjeu de cette catégorie est d'analyser la place de la liberté dans les objectifs pédagogiques pour voir le degré de liberté de l'élève dans son processus d'apprentissage.

**Sous-catégorie 1 - La définition des objectifs pédagogiques :** cette sous-catégorie est opérationnalisée en deux unités d'analyses composées du savoir et savoir-faire (cognitif et opérationnel) et place de la liberté, et du savoir-vivre et savoir-être (esthétique et social) et place de la liberté. Il est question ici de dire à quel degré l'enseignant est-il libre lorsqu'il prépare son cours à la maison pour le dispenser à ses élèves. Essentiellement, chaque cours a un objectif pédagogique bien défini. L'enseignant doit pouvoir définir cet objectif dans un climat de liberté en tenant en compte ses élèves.

A la question de savoir le degré de liberté de l'enseignant, ainsi que celui des élèves, dans la définition des objectifs pédagogiques, les réponses des enquêtés ont eu un point commun. Sur les cinq enseignants interviewés, tous ont parlé du fait qu'il faudrait avoir à cœur ses élèves lors de la préparation des cours.

Nous sommes enseignants par rapport aux apprenants. S'il n'y a pas d'élèves, nous ne pouvons pas enseigner. Ou alors, à qui devons-nous enseigner ? Donc, ma liberté comme enseignant dans la définition de mes objectifs pédagogiques se trouve dans le fait que j'ai en face de moi mes élèves. Je définis mon programme par rapport à ces élèves, du plus intelligent au plus faible. E≠EA

Lorsque je monte mon cours, je fais de mon mieux, et j'essaye d'avoir en esprit ceux à qui je vais dispenser ces cours. Je vous ai dit que mes élèves sont composés des forts, moins forts et des médiums. Lorsque je suis à la maison en train de préparer mes cours, j'ai en esprit des moins forts et des médiums. E≠JE

...dans la définition des objectifs pédagogiques, on a toujours à cœur les élèves. Tout enseignant conscient de son rôle dans l'enseignement doit avoir à cœur ses élèves. Si ceci est respecté, je pense que la liberté des deux acteurs pédagogiques est mesurée à cent pour cent. E≠CT

Ce qui est plus poignant avec les deux autres enseignants est qu'ils ont mentionné le fait de ne pas avoir peur du contrôle de qui que ce soit, mais d'avoir plus à cœur ses élèves et sa conscience professionnelle.

Je suis libre lorsque je prépare mes cours. Je n'ai pas peur que quelqu'un viendra contrôler mon cahier de prépa ! [...] mes cours proprement dit dépendent de moi et de ma conscience professionnelle. E≠CA

Je pense que mon objectif est atteint lorsque mes élèves saisissent la notion du jour. Bref, lorsque je prépare mon cours, je ne tiens compte de personne d'autres que de mes élèves [...] Lorsque je prépare mes cours, je n'ai pas peur qu'un inspecteur vienne contrôler ce que je dispense à mes élèves. Au contraire, je prépare le cours en ayant à cœur mes élèves. E≠FO

Un objectif pédagogique bien défini permet l'aisance de sa transmission, la liberté de celui qui le transmet, ainsi que la liberté de celui à qui le reçoit et l'intègre. Donc, comment est-ce que les enseignants communiquent-ils ces objectifs pédagogiques ? Ceci fera l'objet de la sous-catégorie suivante.

**Sous-catégorie 2 : La communication des objectifs pédagogiques :** cette sous-catégorie est présentée à partir de deux unités d'analyses, à savoir l'enseignant médiateur entre la science et les élèves, la place de la liberté, et l'enseignant médiateur entre les élèves et la place de la liberté.

Ceci voudrait dire qu'il existe entre l'enseignant et ses élèves une relation d'amitié, d'amour et de respect au moment de communiquer les résultats attendus des cours au début des séquences. Il s'agit concrètement de l'importance que l'enseignant accorde à la liberté des élèves lors de la définition de ses objectifs pédagogiques. L'enseignant doit pouvoir

communiquer ses objectifs pédagogiques à ses élèves sans la moindre contrainte. Dans ce cas, c'est l'enseignant qui initie cette relation qui, de tout fait droit, commence par la définition de ses objectifs pédagogiques.

A la question de savoir les difficultés rencontrées dans la communication des objectifs pédagogiques, les avis des enquêtés sont divers. Pour certains, ils ne trouvent pas de difficultés à communiquer les objectifs pédagogiques. Pour d'autres par contre, ils en trouvent des difficultés considérables. Pour le premier groupe, l'enseignant à un objectif à atteindre et pour le faire, il doit en être conscient et respecter le contrat didactique et aimer son enseignement. Sur les cinq enseignants enquêtés, un seul enseignant a exprimé le fait de ne pas avoir des difficultés à transmettre ses objectifs pédagogiques.

Je n'ai pas de difficultés à communiquer les objectifs pédagogiques à mes élèves car, je fais ce que j'aime et je sais le faire. Par exemple, j'enseigne la Littérature. J'enseigne tous les genres. Peu importe ce que vous me donnez, je peux le faire mais j'aime beaucoup plus la poésie. Quel que soit le texte de poésie que vous me donnez, je peux l'enseigner. C'est ma spécialité et j'adore le faire [...] Je n'ai pas de difficultés à communiquer mes objectifs pédagogiques car c'est quelque chose que je fais depuis des années. E≠EA

Pour cet enseignant, la connaissance et l'amour de son métier sont des atouts pour communiquer aisément ses objectifs pédagogiques.

Pour le deuxième groupe qui en trouve des difficultés dans la communication des objectifs pédagogiques, il faut non seulement avoir la méthodologie et l'art de la transmission de ses objectifs pédagogiques, mais aussi, il faut savoir gérer l'effectif pléthorique qui est un point majeur d'entrave de la liberté, à ne pas négliger. Sur les autres quatre enseignants interviewés, deux ont exprimé leurs difficultés :

[...] je parlerais de deux points majeurs qui me posent vraiment des difficultés dans la communication de mes objectifs pédagogiques. Premièrement, il y a le retard des élèves en classe. Si, par exemple, vous avez cours à partir de 7:30 min et un élève arrive à 8h. Pensez-vous que vos objectifs seront atteints à la fin de la journée ? Je pense que non ! Le deuxième point c'est le bavardage des élèves pendant le cours. Prenez, par exemples, que vous avez une notion très importante, je dirais même phare, à expliquer aux élèves. Plus l'effectif est pléthorique, plus certains élèves en profitent pour bavarder et ne suivent pas ce que vous dites, pensez-vous qu'à la fin de la journée votre objectif sera atteint ? Je pense que non ! Donc, ce que je fais généralement est de fermer la porte derrière moi lorsque j'entre dans une classe. Aucun élève n'entre après moi ! Pour les bavards, je les mets carrément dehors. Au second cycle, chaque élève doit être en mesure de connaître ses objectifs, pourquoi est-ce qu'il vient à l'école ? Je ne cajole pas les élèves lorsque ça concerne l'apprentissage, le travail intellectuel. J'aurais une conscience tranquille lorsque mon objectif est atteint avec le peu d'élèves qui sont restés en classe que d'avoir toute la masse et pratiquement personne ne pourrait te dire vraiment l'essentielle de la journée. E≠CA

Certainement il y a des difficultés ! En ce qui me concerne, vous savez que la mathématique est une matière que la plupart des élèves déplacent, car, ils en ont peur. La plupart des élèves le font par peur et non pas parce qu'ils aiment. Ceux qui manifestent un intérêt sont ceux qui sont axés sur la science. Enseigner les mathématiques dans une classe de la série A, vous avez besoin de beaucoup de techniques pour attirer l'attention des élèves sur le sujet. Ainsi, il est toujours très

difficile de convaincre les élèves de savoir que les mathématiques sont applicables dans toutes les activités quotidiennes. Même en littérature, il y a des mathématiques ! Lorsque nous parlons de strophes, que nous lisons en lignes où que ce soit, il y a des mathématiques. Chaque matière a un aspect des mathématiques. Je dois donc les encourager à voir son importance dans leur vie future. Vous savez, ceux qui fuient les mathématiques au premier cycle, quand ils vont au second cycle, ils rencontrent les mathématiques. Par exemple, ceux qui vont en A2, A3 et A4 rencontrent des mathématiques. Ils ont à faire de la géographie et de l'économie où les mathématiques sont indispensables. S'ils ne sont pas encouragés depuis la 6<sup>ème</sup>, ils souffriront au fur et à mesure qu'ils progresseront dans leurs études. C'est pourquoi j'ai dit que vous devez cajoler et ne pas violenter les élèves. Cela leur donne le goût de la matière et, par la suite, cela les rend plus libres dans le processus d'enseignement-apprentissage. Ce faisant, vous les rapprochez et vous aurez un impact sur eux et l'objectif serait facilement communicable. Vous devriez également noter que cela dépend de ce que l'enfant veut être à l'avenir. Si un enfant veut dit qu'il veut être journaliste, il ne jugera pas important les mathématiques. Un enfant qui dit vouloir devenir ingénieur s'intéresse davantage aux mathématiques. Donc, cela dépend aussi de l'orientation que l'enfant a pour son avenir, c'est-à-dire le profil de carrière de l'enfant. E ≠ CT

Les autres enseignants sont en quelque sort neutres dans leurs avis. Pour eux, il n'existe pas un travail sans contrainte. Or, la contrainte est ce qui fait avancer le travail et la science.

Il y a des objectifs difficiles à communiquer et d'autres moins difficiles :

Communiquer les objectifs, ça dépend des chapitres. Certains chapitres ne sont pas très évidents à communiquer, tandis que dans d'autres, ça coule de source. En général, nous n'avons pas de difficulté à communiquer les objectifs pédagogiques. E ≠ FO

Selon cet enseignant, dans l'ensemble, les objectifs pédagogiques sont moins difficiles à communiquer aux élèves. Il faut seulement préparer son cours comme il se doit et aller enseigner à l'heure qui est prévue tout en tenant compte de l'éducation différencielle :

Ma tâche principale est de gérer les élèves les plus faibles, car vous devez expliquer et expliquer, et même chercher d'autres façons d'expliquer la même chose. Pour moi, cela gaspille beaucoup de temps et c'est parfois ennuyeux pour les autres élèves. Mais si, à la fin du cours, les objectifs sont atteints, je serais fier de moi et de mon travail. E ≠ JE

Quant aux élèves, tous ont trouvé le point d'encrage au niveau du libre-échange des idées qui crée parfois en eux la peur. Les enseignants peu convaincants finissent toujours par se mettre en colère et d'autres donnent des excuses parce qu'il faut avancer avec le programme. Pour les élèves des deux sous-systèmes, les enseignants ont la main prise sur les élèves même si ces enseignants ne sont pas convaincants. Les élèves expliquent aussi que la qualité d'un enseignant, ce qui peut déterminer la vocation d'un élève par rapport à la matière. Autrement dit, un élève peut aimer une matière grâce à la manière d'être et de faire de l'enseignant :

Nous avons eu un professeur de mathématiques qui nous a fait détester les mathématiques. Il aimait toujours porter la main sur les élèves et ça me frustrait beaucoup ! Jusqu'à présent, la mathématique pour moi est comme une bête noire. FG ≠ E2

Ainsi, les objectifs pédagogiques sont considérés comme un fil conducteur d'une leçon. Compte tenu des propos des enquêtés, peut-on dire qu'il existe une liberté considérable dans la définition et la communication des objectifs pédagogiques ?

### **Thème 3 : Les actions des acteurs**

La question qui a servi de guide dans cette catégorie est celle de savoir quelle est la place de liberté dans les actions des acteurs de la situation pédagogique ? Il est question de décrire dans cette partie les activités attribuées aux enseignants et à l'implication des élèves aux dites activités. Il s'agit concrètement de mettre en évidence la place de la liberté que reconnaissent les élèves dans le processus d'enseignement-apprentissage. C'est à partir de deux sous-catégories qu'émanent ces activités : Les activités des enseignants et l'implication des élèves aux activités. De ces sous-catégories seront présentées quatre unités d'analyses de cette étude. L'enjeu de cette présentation est d'étudier la place de la liberté dans les actions des acteurs de la situation pédagogique.

**Sous-catégorie 1 : Les activités des enseignants.** Les activités des enseignants sont présentées à partir de deux unités d'analyse, à savoir l'attribution des tâches aux apprenants, la place de la liberté, et l'évaluation des apprenants. Il convient de noter déjà que les activités des enseignants se déclinent en des pratiques comme, entre autres, la dispensation des cours, donner des consignes, le temps mis pour évaluer et corriger les épreuves.

A la question de savoir comment travaillent les enseignants pour maintenir la liberté des élèves, les enseignants ont parlé de diverses façons de travailler mais dans le même but de transmettre des connaissances aux élèves. Ils ont chacun une touche personnelle, un style qui permet de maintenir la liberté de l'élève. Mais lorsque cette liberté déborde la ligne rouge, l'autorité de l'enseignant intervient pour remettre de l'ordre. De tout fait, ce qui importe ici est de noter le degré de liberté que détient l'enseignant dans ses activités. Ces activités ne peuvent être constructives que si l'enseignant aime son métier, s'il est enseignant par vocation. L'amour pour son métier est la condition sine qua non pour que la dispensation des cours, la structuration de ces cours, la manière de les transmettre et même les relations entre lui et ses élèves soient faites avec l'ultime souci de faire comprendre le bien fondé des enseignements, dans la construction intégrale des enfants.

Sur les cinq enseignants interviewés, chacun a mis l'accent sur la liberté de l'élève qui, en fait, vient de l'élève lui-même. Chaque enseignant a son style, plus qu'être un bon enseignant c'est d'avoir une touche particulière, c'est un art émanant de l'intérieur de soi. Selon un enseignant, maintenir la liberté de l'élève c'est de le laisser s'exprimer librement sans trop de contraintes venant de la part de l'enseignant : « L'élève doit pouvoir dire ce qu'il pense de la chose sans nécessairement dire ce que l'enseignant pense de la question. C'est ça pour moi la liberté de l'élève » E≠FO.

Pour un autre enseignant, la liberté des élèves se maintient lorsque l'enseignant crée une ambiance favorable dans sa classe en relatant les théories des livres à une histoire réelle touchant la vie des élèves. Pour lui, ceci doit se faire régulièrement parce qu'après 15 minutes de cours, les élèves perdent le focus et l'esprit s'envole.

...j'ai mon style. Ce n'est pas seulement créer cette atmosphère favorable. Quand j'enseigne, je sors parfois de mon sujet. J'essaie toujours de faire le lien avec notre vie quotidienne. Dans une classe où les élèves ne peuvent pas rire, je vous parie qu'ils dormiraient après 15 minutes de cours. E≠EA

Pour un autre enseignant, non seulement qu'il relie les théories à la vie réelle des élèves, il crée aussi des blagues avec les élèves parce qu'il se considère plus comme un frère qu'un enseignant. Etant enseignant des Maths, il utilise habituellement des objets physiques pour démontrer ses notions. Un point important dans le style de cet enseignant est son sourire qui captive les élèves et les collègues.

Ce que je fais habituellement pour les libérer (les élèves) est de faire des blagues. C'est pourquoi j'ai dit plus tôt que je me considérais comme un frère aîné par rapport à un enseignant. Ce que je fais aussi, c'est prendre des activités de la vie réelle et les relier au sujet. J'utilise habituellement leurs activités de pause, ce qu'ils font avec leur argent pendant les pauses. Ce faisant, ils intègrent facilement des notions. E≠JE

Un enseignant remarquable dans ses propos concernant le sujet de la liberté de ses élèves affirme qu'il n'existe réellement pas de liberté des élèves dans sa salle de classe lorsque ça concerne le travail intellectuel :

A titre personnel, je ne saurais vous dire si en matière des études intellectuelles, les élèves ont vraiment une part de liberté. Qu'à cela ne tienne, pendant mon cours, je laisse l'élève s'exprimer librement en rapport avec la question posée. Nous débattons sur une notion mais j'ai toujours la dernière parole puisque c'est à moi de trancher le débat. En cas d'hors sujet, je le **stoppe** immédiatement afin de ne laisser ces idées contraires **spolier** la pensée de ses camarades. E≠CA

En lisant les propos de ces enseignants, l'on se rend compte que, nonobstant la même formation reçue dans les écoles de formations, chaque enseignant a son propre style lorsqu'il faut garantir et maintenir la liberté des élèves. Tous ont affirmé que la liberté des

élèves vient de ces élèves eux-mêmes. Ainsi, qu'elle est l'implication de ces élèves dans leurs activités ?

**Sous-catégorie 2 : L'implication des élèves aux activités :** Les activités des élèves sont présentées à partir de deux unités d'analyse, à savoir venir à l'école, la place de la liberté et l'exécution des ordonnances de l'enseignant. Les activités de l'élève se déclinent en des pratiques comme : venir à l'école à l'heure, suivre les cours, exécuter les consignes de l'enseignant, faire les examens, etc. Il s'agit essentiellement d'étudier la place de la liberté que jouissent les élèves quant à venir à l'école chaque jour et dans l'exécution des ordonnances données par l'enseignant.

A la question de savoir le degré de l'implication dans la tâche de l'élève, les élèves se sont montrés très soucieux et conscients de la lourde tâche qui les attend. Pour réussir, il faut travailler. Bien que la tâche de l'élève ne soit pas une chose facile, il faut bien se donner à fond afin d'obtenir sa récompense en fin d'année.

Ce n'est pas facile de donner le fond de soi-même dans ses études parce que nous rencontrons bien des obstacles. Mais nous sommes obligés de nous appliquer afin d'atteindre nos objectifs. Donc, on ne le fait pas parce qu'on le veut mais parce que nous sommes obligés de le faire afin d'atteindre nos objectifs. En plus, comme vous avez bien dit, c'est notre devoir de nous impliquer dans notre métier de l'élève et de réussir à la fin. FG#2

De cet entretien il ressort l'esprit conscient des élèves par rapport à leurs tâches ou métiers. Cet état d'esprit des élèves relève du fait que certains parmi eux sont des redoublants. Pour d'autres, ils veulent mettre fin au port de tenue.

Il convient de relever que pendant tous les entretiens, les délégués et sous-délégués étaient des partis prenants. La chose remarquable avec eux est l'implication dans leur double rôles comme élève et délégué ou sous-délégué de classe.

...en tant que chef de classe, j'assume beaucoup d'activités comme : faire l'appel, vérifier que tous mes camarades sont à l'aise. J'assume ce rôle et celui de l'élève sans problème. Il suffit tout juste de s'organiser ! FG#E1

Pour ce délégué, tout est organisation de ce qu'on fait. La réussite s'impose seule lorsqu'on organise bien la gestion de son temps et qu'on aime ce qu'on fait. Etre libre c'est aussi de savoir gérer son temps, et obéir aux exigences de son métier.

Ainsi, l'action des acteurs de la situation pédagogique serait le pouvoir d'agir conformément à ce qu'on veut. Puisque l'agir de ces acteurs relève d'un impératif hypothétique qui dans ce cas est le pouvoir politique où se trouve l'enseignant lui-même.

Peut-on, dès lors, parler d'une liberté considérable dans l'action des auteurs de la situation pédagogique ?

#### **Thème 4 : La gestion de la classe**

La question de guide de cette catégorie était celle de savoir quelle est la place de la liberté dans la gestion de la classe ? Il est question dans cette dernière catégorie de décliner la place de la liberté dans la gestion de la classe. Il s'agit de dire le degré de la liberté des enseignants dans la gestion de leur salle de classe qui leur permet de maintenir la liberté des élèves. C'est à partir de deux sous-catégories qu'émane la gestion de la classe : les méthodes pédagogiques et le choix et l'utilisation du matériel didactique. Quel est le degré de liberté que regorgent l'enseignant et l'élève dans les méthodes pédagogiques utilisées en salle de classe, dans le choix et l'utilisation du matériel didactique ? De ces sous-catégories seront présentées quatre unités d'analyses. La gestion de la classe relève de la compétence de l'enseignant qui doit avoir l'art et l'habileté à diriger, contrôler et superviser l'apprentissage des élèves moyennant des activités, l'ordre et la discipline établis. La capacité de l'enseignant à bien gérer sa salle de classe reflète la qualité des sujets qu'il forme.

**Sous-catégorie 1 : les méthodes pédagogiques :** Il est question dans cette sous-catégorie de dire quelles sont les méthodes utilisées par l'enseignant dans la salle de classe qui tiennent compte de la liberté des élèves. Les méthodes pédagogiques entre autres ici, concernent la méthode magistro-centrée et la méthode active.

A la question de savoir de quelle manière travaillent les élèves, les avis des enquêtés ont différés. Les allégations des enseignants révèlent que les méthodes pédagogiques varient d'un enseignant à un autre et varient selon qu'elles sont en adéquation avec les objectifs et avec les aptitudes des élèves. Tandis que les uns encouragent le travail individuel comme méthode dans laquelle l'élève trouve son épanouissement et sa liberté, d'autres par contre, encouragent le travail en groupe comme méthode d'entraide entre les élèves. Toutefois, chaque enseignant a sa méthode. Lorsqu'un enseignant constate qu'une méthode ne fonctionne pas, il change jusqu'à ce qu'il aboutisse à celle qui est applicable à ses élèves. Autrement dit, l'enseignant est parfois amené à créer une nouvelle méthode à partir du moment où l'enfant démontre une incapacité à comprendre la méthode qu'on applique. Généralement, ce sont les méthodes magistro-centrée et actives qui sont plus utilisées.

Deux des cinq enseignants enquêtés affirment favoriser la méthode active parce qu'ils encouragent le travail individuel puisque l'Approche Par les Compétence (APC), exige la centration de l'élève dans le processus enseignement-apprentissage.

Je préfère que mes élèves travaillent individuellement [...] La nouvelle approche pédagogique à la mode; Approche Par les Compétences (APC), se concentre d'abord sur l'apprentissage des élèves par eux-mêmes avant que l'enseignant ne vienne corriger. De cette façon, l'élève apprend mieux et est participatif dans le processus d'enseignement-apprentissage E≠JE

Travailler en groupe permet aux élèves intelligents de tirer par la main les élèves moins intelligents. Dans le même temps, les apprenants rapides bénéficient également de quelque chose, car cela leur donne confiance. Cela lui fait sentir qu'il peut aussi enseigner quelque chose à quelqu'un. E≠EA

Ces enseignants préconisent la méthode active parce qu'elle met les enseignants et les élèves en relation communicationnelle. Les enseignants communiquent plus facilement avec cette méthode. A travers cette méthode, l'enseignant peut détecter les forces et faiblesses de ses élèves.

Au regard des autres enseignants, ils trouvent que le travail en groupe ou le « group work » est idoine pour les élèves car il permet le partage des connaissances. Le travail individuel est insuffisant si l'élève ne confronte pas ses résultats avec ses pairs. Cette avis a été partagé par presque tous les élèves. Il y a eu l'unanimité de réponse à savoir chacun aimerait travailler en groupe car, le travail en groupe est plus rentable que le travail individuel. Bien que les instructions de l'enseignant par rapport à une tâche puissent différencier, les élèves préfèrent tous travailler en groupe. Autrement dit, les enseignants demandent parfois aux élèves de travailler en groupe et autre fois de travailler individuellement.

En classe, le travail est généralement individuel mais les élèves s'entraident toujours car, personne ne veut rater la réponse du professeur. Aussi pour ces élèves, il y a des matières qu'on ne peut travailler tout seul et comprendre ; les notions philosophiques et les mathématiques par exemple. Ainsi, l'avantage de travailler en groupe est qu'on peut mieux s'éclairer à travers les idées des camarades. Il convient de noter ici que les élèves ne savent pas, en réalité, qu'être libre dans son travail c'est, en fait, de travailler par amour et sans contrainte. Encore, le travail en groupe pourrait être contraignant si tous ne participent pas au même titre. Le travail individuel pourrait être rentable au cas où l'élève travail seul et puis confronte ses résultats avec ses pairs ou pendant la correction puisque l'enseignant fait toujours la correction d'une tâche qu'il a assigné à ses élèves.

Cependant, ce qui est percutant avec l'enseignant E≠CA est la valorisation du travail individuel et en groupe. Le travail individuel ou en groupe aboutit toujours à la liberté des élèves. L'effort à fournir est de respecter le code du travail, c'est-à-dire, les consignes de l'enseignant.

A ce qui me concerne, je crois que mes élèves sont libres lorsqu'ils respectent le code du travail.  
Moi je fais travailler mes élèves individuellement et en groupe. E≠CA

En lisant les propos de cet enseignant et bien d'autres enseignants, l'on se rend compte que, nonobstant la même formation reçue dans les écoles de formations, chaque enseignant à son propre style. Il se comprend alors qu'il n'y a pas de méthode pédagogique standard à employer. Une méthode est adoptée selon qu'elle remplit la condition de faciliter la transmission et la compréhension des connaissances. Il va de même du matériel didactique qui constitue la deuxième sous-catégorie.

**Sous-catégorie 2 : le choix et l'utilisation du matériel didactique :** cette sous-catégorie voudrait mettre en exergue la liberté que doit posséder l'enseignant dans le choix et l'utilisation du matériel didactique afin de mieux garantir la liberté de l'élève dans son processus d'apprentissage. Il peut en regorger de cette sous-catégorie deux unités d'analyse à savoir les livres et les Technologies de l'Information et de Communication (TIC). A partir de ces matériaux didactiques, que peut être la place de la liberté de l'enseignant et de l'élève lorsque l'un et l'autre fait le choix et son utilisation dans le processus d'enseignement-apprentissage ?

A la question de savoir le degré d'acceptabilité du choix et l'utilisation des matériaux didactiques, les enquêtés font comprendre que l'utilisation du matériel didactique dépend de la matière à dispenser le cours. Autrement dit, à chaque leçon correspond un matériel adéquat. Tous les enseignants enquêtés ont été unanimes qu'ils ont tous les matériaux didactiques nécessaires pour bien dispenser leurs cours sauf les TIC. L'une des raisons de cette exception des TIC est l'interdiction par les autorités des établissements d'en faire usage. Dans l'établissement public, les enseignants et les élèves ont un faible degré de liberté dans l'utilisation des TIC dans le processus d'enseignement-apprentissage. Contrairement au privé, son utilisation est catégoriquement interdite.

Pour l'enseignant E≠CA du public, son téléphone portable est un moyen de bord dans ses recherches mais elle est catégorique sur la manipulation d'un téléphone portable pendant son cours par les élèves. Qu'à cela ne tienne, elle encourage des exposés fait en

PowerPoint parce qu'à travers ce moyen, elle apprendra aussi de la jeune génération plus qu'elle n'a pas été formée dans cette visée.

Je suis toujours avec mon téléphone portable pour faire les recherches. Nulle n'a le monopole du savoir ! En ce qui me concerne, je n'ai pas été formé à enseigner à l'aide des TIC. Par conséquent, j'aurai besoin d'une formation à cela. [...] Concernant les élèves, je n'aurais aucun problème si un élève en fait usage. J'encouragerais même les exposés faits en PowerPoint en classe. J'apprendrais d'eux ! E≠CA

Vous voyez mes cours, ils sont saisis. C'est une preuve évidente qu'on a recourt aux TIC. Si on nous permettait de venir enseigner avec les Laptops, on le ferait. Mais ce n'est pas très évident, on nous dit qu'on devrait avoir un support matériel c'est-à-dire, un support physique comme vous le voyez ici. E≠FO

Pour les enseignants du privé, ils n'arrivent pas à comprendre pourquoi dans une ère Androïde les TIC ne devront pas faire partie du processus enseignement-apprentissage. Pour eux, les TIC ne font pas partie des matières des examens officiels. De plus, le cours d'informatique dans le programme officiel n'a pour rôle que de nommer les parties d'un ordinateur, apprendre comment allumer et éteindre un ordinateur, etc. Ainsi, les élèves savent déjà tout ceci parce que les ordinateurs se trouvent, aujourd'hui, partout et même dans les foyers. Mais la plus grande raison est que, accepter ces instruments comme les Laptops et les téléphones portables dans l'enceinte de l'école seraient d'accepter des pratiques malsaines entre les élèves. Par exemple la pornographie dans l'enceinte de l'école. Donc, les recherches peuvent se faire, mais cela doit être à la maison.

A l'ère technologique ou encore l'ère communément appelée l'ère Androïde, les enfants ne restent pas indifférents quant à l'utilisation d'un outil TIC, soit pour faire des recherches soit pour jouer. Les adultes ne sont pas exclus. Quant à son utilisation dans le processus d'enseignement-apprentissage, il est impératif plus que son inclusion dans le processus d'enseignement-apprentissage relève de la loi et est légale. Les résistances à l'utilisation des TIC dans l'enseignement-apprentissage est une désobéissance à la loi éducative locale voire internationale. Un des enquêtés souligne quelque chose de très important :

C'est la façon avec laquelle l'enseignant utilise le matériel didactique qui encourage l'enfant à aimer ce qui lui est enseigné. E≠JE.

Pour cet enseignant alors, l'utilisation des TIC est une motivation pour les élèves à aimer une matière et se sentir libre dans son processus d'enseignement-apprentissage.

De la même vision que certains enseignants, les élèves, eux-aussi, réduisent le matériel didactique aux TIC. Presque tous les élèves ont affirmé que les matériaux didactiques sont disponibles et accessibles à tous, bien qu'ils soient un peu coûteux pour les élèves du bas

peuple. En même temps ils se défendent en disant que les livres de la bibliothèque sont disponibles et accessibles à tous mais pour question de temps, ils n'en trouvent presque pas. L'une des raisons avancée par les élèves touchant le temps se justifie par le fait que, les cours se déroulent de 7h30-15h30 et il n'y a pas vraiment de temps d'aller à la bibliothèque étudier. La majorité des élèves préfèrent l'utilisation d'internet parce que ça donne la motivation d'apprendre et c'est rapide, contrairement aux livres qui sont ennuyeux de lire.

Il y a une salle multimédia ici à l'école. Parfois moi j'y vais puisque la connexion est parfois très rapide. Moi personnellement, je n'aime pas trop lire les livres. Avec internet, il y a la motivation de lire. FG≠E2

Ainsi donc, le matériel didactique doit être en adéquation directe avec la leçon à dispenser pour captiver l'attention des enfants et faciliter la transmission des connaissances. Il est important de noter que le matériel didactique peut et doit nécessairement être fabriqué afin que, voyant que leur réalisation sert à quelque chose d'important dans la salle de classe et même dans les autres classes de l'école, l'enfant soit motivé et se sente libre dans le processus enseignement-apprentissage. Vu le problème des méthodes utilisées aujourd'hui et le matériel didactique TIC qui est presque inexistant, peut-on parler d'une liberté considérable dans les méthodes et le choix et l'utilisation du matériel didactique ?

#### IV.3- Présentation analytique des résultats observés

Il est question dans cette partie de présenter les résultats observés sur le terrain. C'est l'opportunité de parler de l'expérience personnelle faite sur le terrain lors des collectes des données à travers plusieurs visites de classe. Cette observation était faite à base de quatre items comme représenté sur le tableau ci-dessous :

**Tableau 6:** Grille d'observation

Désignation	Observations			Commentaires de l'enseignant
	Echelle de modalités			
	0	1	2	
Organisation de la classe		X		A
Aménagement de la salle		X		B
Espace spécifique		X		C
Espace collectif			X	D

**Légende :** 0 = Absente, 1 = Partielle, 2 = Présente

A → L'organisation de la classe est partielle.

B → Aménagement de la classe est partiel.

C → Espaces spécifiques dans la classe sont partiels.

D → Espaces collectifs hors de la classe sont présents.

Les salles de classe observées étaient essentiellement les classes de Terminales.

#### **IV.3.1- Organisation de la classe**

Les observations des classes montrent que dans 'A', il existe un degré partiel de liberté. Ceci signifie que l'organisation des salles de classe ne respecte pas la norme standard qui se doit. Cette norme stipule un tableau noir fixé sur le mur de façon à être plus élevé, à la vue des élèves, les pupitres des élèves rangés permettant la vue panoramique de l'enseignant sur les élèves, le bureau pour l'enseignant placé face aux élèves, les meubles pour ranger le matériel et des fournitures comme le coin bibliothèque, le coin d'eau, le coin poubelle, le coin ordinateur, une vidéo projecteur, etc. Bref, le matériel relatif aux activités créatrices est dans un espace bien aménagé et c'est également le cas pour tout ce qui est relatif à la nature.

Or, l'organisation de la classe telle qu'observée pendant la visite était encore sous la forme de la pédagogie du XVI<sup>ème</sup> siècle où la salle était en rectangle avec des fenêtres sur le levant pour faciliter la prise de notes. Cette pédagogie est frontale avec pour modèle transmissif d'où les enseignements sont centrés sur l'enseignant et non sur l'élève. Les pupitres des élèves sont orientés face au tableau noir à plusieurs colonnes mais le classement des élèves ne tenait pas trop compte de la taille.

#### **IV.3.2- Aménagement de la classe**

Les observations des classes montrent que dans 'B', il existe un faible degré de liberté. Ceci signifie que l'aménagement des salles de classe ne tient pas trop compte des élèves et en extrapolation, ne donne pas une place considérable à la liberté de ces derniers. Bien que les élèves soient tous assis, l'aménagement de la classe ne tient pas compte des espaces de circulation entre les colonnes de l'enseignant pour s'assurer du bon déroulement des apprentissages des élèves. Les rangées trop longues ne permettent pas un bon écho lors de l'enseignement. La norme voudrait que les élèves ne soient pas assis à dos tourné aux tableaux. Dans le cas des lycées visités, l'idéal est d'avoir un tableau pour chaque section.

Comme mentionné plus haut, l'agencement des pupitres suivait le modèle de la pédagogie traditionnelle. Les pupitres étaient à deux places sur trois colonnes favorisant une pédagogie frontale. Ainsi, comme observé sur le terrain, l'emplacement du maître est fixé au sol à l'angle droit de la classe. Dans le privé, le bureau de l'enseignant est un pupitre comme pour les élèves placé parfois au centre de la classe, parfois à l'angle droit de la classe. L'emplacement des élèves est fait de sorte que les élèves de la taille moyenne sont devant et ceux de grande taille sont derrière.

#### **IV.3.3- Espaces spécifiques**

Les observations des classes montrent que 'C' laisse une absence de liberté dans les actions des acteurs de la situation pédagogique. Ceci signifie que les espaces spécifiques, c'est-à-dire, les espaces dans les salles de classe ne respectent pas la norme standard. Autrement dit, les espaces entre les colonnes, l'espace de l'enseignant devant la classe, les coins « **apprentissage** » sont plus ou moins absents. L'espace de l'enseignement est grignoté par les pupitres des élèves, les espaces entre les colonnes sont réduits par les pupitres des élèves. La cause explicative est l'effectif pléthorique dans les lycées. Les différents coins d'apprentissage sont quasiment absents.

#### **IV.3.4- Espaces collectifs**

Les observations des classes montrent que 'D' présente une liberté des élèves dans leurs actions. Ceci signifie que les espaces collectifs sont bien aménagés dans les lycées. Autrement dit, les lieux de passage comme les couloirs, les sanitaires et les espaces de partages comme la cour de récréation, les lieux de l'Education Physique et Sportive (EPS), la bibliothèque, les lieux de l'informatique, etc. sont plus ou moins bien disponibles permettant la libre expression des élèves. Comme observé, la fréquentation des lieux d'aisance sont agrémentés avec l'installation de mobilier et les affiches décoratives. Les surveillants généraux sont omniprésents pour assurer la sécurité et éviter tous actes de vandalisme, mais le plus souvent, la présence est d'instaurer la discipline au sein de l'établissement.

Ainsi, la présentation analytique des données était l'occasion de faire parler les enquêtés. Dans la présentation donc, chaque enquêté s'est exprimé de façon libre selon son entendement. Il était question aussi de présenter les résultats de l'observation sur le terrain. Il revient maintenant de faire un croisement de ces résultats.

#### IV.4- Croisement des résultats

Le croisement des résultats consiste à confronter deux résultats qui possèdent chacun un caractère différent. Le but de ce croisement est d'apprécier le degré de validation des catégories, à partir de l'analyse des données d'enquête, pour établir le diagnostic. Dans cette étude, il a été défini un ensemble de catégories qui ont constitué une base de réflexion et ont contribué efficacement à l'organisation de la réponse au problème que posait la recherche. Il a été formulé quatre (4) catégories et huit (8) sous-catégories. Partant de l'analyse des résultats, il convient à présent de voir si ces résultats se concordent. Le croisement se fera sous forme de tableau qui permet de prédire le patrimoine, la place de la liberté dans les pratiques pédagogiques. Ainsi, pour y parvenir, on procédera catégorie par catégorie.

**Tableau 7:** Croisement des résultats du contexte

		Catégorie A																							
Sous-catégories	Unités d'analyses	Enquêtés																							
		Enseignants												Elèves (Focus group)											
		1			2			3			4			5			1			2			3		
Indicateur	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	
A1	A1a		X			X			X			X			X	X			X			X			X
	A1b		X			X			X	X				X	X	X			X			X			X
A2	A2a		X			X			X			X			X	X			X			X			X
	A2b			X			X			X			X			X	X			X			X		X

**Légende :** 0 – absente, 1 – partielle, 2 - présente

A cette catégorie, les enquêtés ont affirmé jouir d'une liberté limitée dans le contexte de la situation pédagogique. Presque tous les groupes des élèves affirment ne pas être libres dans la situation enseignement-apprentissage. Pour eux, leur liberté est empiétée par les enseignants ainsi que le milieu dans lequel ils apprennent. Pour les enseignants, leur liberté est empiétée par les autorités éducatives et les parents d'élèves. L'exercice de son droit sur un élève peu tourner au vinaigre car, nul ne connaît le background ou l'origine sociale des élèves. Ces affirmations sont confrontées à travers deux sous-catégories à savoir place de la liberté dans l'organisation de la classe et du milieu au moment de l'enseignement-apprentissage et puis place de la liberté dans les caractéristiques du milieu.

Tableau 8: Croisement des résultats des objectifs pédagogiques

		Catégorie B																							
Sous-catégories	Unités d'analyses	Enquêtés																							
		Enseignants															Elèves (Focus group)								
		1			2			3			4			5			1			2			3		
	Indicateur	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2
B1	B1a		X				X	X						X		X									
	B1b		X				X	X						X		X									
B2	B2a		X				X				X	X				X	X			X					X
	B2b		X				X			X		X			X										

Légende : 0 – absent, 1 – partielle, 2 - présente

Dans cette catégorie, les élèves n'ont pas été interviewés sur l'unité B1a, B1b et B2b pour des raisons que ces préoccupations regardaient l'action des enseignants exercée sur les élèves. Il était question dans cette catégorie de dire le degré de liberté dans les objectifs pédagogiques. Les résultats ont été confrontés à partir de deux sous-catégories à savoir la place de la liberté dans la définition des objectifs pédagogiques et la place de la liberté dans la communication des objectifs pédagogiques. Il en ressort que la liberté des élèves est freinée dans la communication des objectifs pédagogiques parce que certains enseignants n'ont pas l'art d'enseigner et d'autre enseignent non pas par vocation mais par intérêt personnel. Quant aux enseignants, ils jouissent d'une liberté partielle parce que les objectifs pédagogiques sont atteints avec le concours des élèves. Dans la majorité des cas, il faudrait que l'enseignant s'investisse plus pour pouvoir atteindre un quota considérable de ses objectifs.

Tableau 9: Croisement des résultats des actions des acteurs

		Catégorie C																							
Sous-catégories	Unités d'analyses	Enquêtés																							
		Enseignants															Elèves (Focus group)								
		1			2			3			4			5			1			2			3		
	Indicateur	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2
C1	C1a		X				X			X			X			X									
	C1b			X			X	X			X			X			X								
C2	C2a																X			X				X	
	C2b																X			X				X	

**Légende** : 0 – absent, 1 – partielle, 2 - présente

Dans cette catégorie, C1a et C1b ont fait l’objet d’entrevue avec les enseignants. C2a et C2b ont été l’objet d’entrevue avec les élèves. Il a été question dans cette catégorie de dire la place de la liberté dans les actions des acteurs de la situation pédagogique. Cette catégorie a été déclinée à travers deux sous-catégories à savoir la place de la liberté dans les activités des enseignants et la place de la liberté dans l’implication des élèves aux activités. Partant des résultats de ces catégories il en ressort que chaque enseignant a sa touche particulière dans le processus d’enseignement-apprentissage avec l’ultime souci de faire comprendre le bien fondé des enseignements et la construction intégrale des élèves. Il en ressort aussi que, non seulement les élèves ont le droit à l’éducation, ils ont également le devoir d’apprendre suivant certaines réglementations, chose toujours contraignant pour ces derniers.

**Tableau 10:** Croisement des résultats de la gestion de la classe

Catégorie D																										
Sous-catégories	Unités d’analyses	Enquêtés																								
		Enseignants															Elèves (Focus group)									
		Indicateur	1			2			3			4			5			1			2			3		
0	1		2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2		
D1	D1a		X			X			X			X			X			X			X			X		
	D1b			X			X			X			X			X			X			X			X	
C2	D2a			X			X			X			X			X			X			X			X	
	D2b				X		X		X			X			X			X			X			X		

**Légende** : 0 – absent, 1 – partielle, 2 – présente

Cette catégorie avait pour tâche de dire le degré de liberté que doit détenir l’enseignant dans la gestion de la classe en vue de mieux maintenir la liberté de l’élève dans son processus d’apprentissage. Elle a été déclinée à travers deux sous-catégories à savoir la place de la liberté dans les méthodes pédagogiques et la place de la liberté dans le choix et l’utilisation du matériel didactique. Il s’avère que la méthode magistrocentrée ne laisse pas de place à la liberté de l’enseignant parce qu’il doit finir son programme. La méthode active est louable mais limite aussi la liberté de l’élève parce que l’enseignant doit non seulement finir son programme, et ne laisse pas beaucoup de chance de créativité à l’élève.

Le matériel didactique est bien disponible mais les TIC sont exclus dans le processus enseignement-apprentissage. Ainsi donc, la liberté est absente dans la gestion de la classe.

## **IV.5- Synthèse des résultats**

### **Thème 1 : Le contexte**

Le croisement des résultats du premier thème montre que la liberté n'a pas de place dans le contexte de la situation pédagogique. L'organisation et l'aménagement, les affiches murales et les espaces dans les salles de classe ne tiennent pas compte des conditions d'enseignement-apprentissage car, les enseignants comme les élèves se sentent étouffés dans les classes. Les effectifs pléthoriques, un problème majeur pour les enseignants, rendent les conditions d'enseignement-apprentissage très difficile. Partant de ces résultats donc, l'on constate que cette catégorie confirme le problème de cette étude qui est celui du faible degré de la liberté dans les pratiques pédagogiques et la question principale qui est celle de savoir quelle est la place de la liberté dans les pratiques pédagogiques ? Ainsi donc, il existe un faible degré de liberté dans le contexte de la situation pédagogique.

### **Thème 2 : Les objectifs pédagogiques**

Les résultats de cette catégorie ont démontré qu'il existe un faible degré de liberté dans les objectifs pédagogiques. Ceci s'explique par le fait que l'enseignant doit préalablement définir l'objectif de son cours, en tenant compte de ses élèves, avant de venir en classe enseigner. Vus aujourd'hui que les objectifs sont déjà définis dans les manuels scolaires, les enseignants ne prennent plus la peine de préparer les cours. Parfois, ces objectifs déjà définis sont mal compris par les enseignants eux-mêmes. Ceci a fait à ce que la communication de ces objectifs aux apprenants devient de plus en plus difficile. Partant de ces résultats, l'on constate que cette catégorie se vérifie et confirme la question de recherche à savoir : quelle est la place de la liberté dans les pratiques pédagogiques ? Cette catégorie confirme aussi le problème de recherche qui est celui d'un faible degré de liberté dans les objectifs pédagogiques. Ainsi, il n'existe pas de liberté considérable dans les pratiques pédagogiques.

### **Thème 3 : Les actions des acteurs**

La confrontation des résultats venant de cette catégorie mettent en exergue le fait que l'action des enseignants est freinée par l'autorité éducative et le pouvoir politique, de

même que l'action des élèves est freinée par les enseignants. Ceci confirme donc le problème de départ qu'il existe un faible degré de liberté dans les actions des acteurs de la situation pédagogique. Il répond aussi à la question de cette étude qui est celle de savoir quelle est la place de la liberté dans les pratiques pédagogiques. Ainsi donc, l'on peut répondre tout simplement en disant qu'il existe un faible degré de liberté dans les actions des acteurs de la situation pédagogique.

#### **Thème 4 : La gestion de la classe**

Les résultats confrontés de cette catégorie ont démontré que plus les méthodes d'enseignement sont adéquats, plus les élèves réalisent de bonnes performances, et plus les acteurs éducatifs sont libres. Il est vrai que le problème des effectifs pléthoriques constitue un véritable cauchemar pour l'enseignant lors des pratiques pédagogiques dans la mesure où ce dernier éprouve des difficultés à suivre de manière particulière ses élèves. Il devient même totalement impossible pour lui de circuler entre les rangées pour contrôler la progression des élèves dans l'apprentissage, il devient aussi décourageant pour lui d'évaluer constamment les élèves de peur d'avoir beaucoup de copies à corriger.

Pendant les examens harmonisés l'enseignant se retrouve avec des centaines de copies à corriger. Il doit faire des remarques, puis remplir les bordereaux et faire la correction. Ce problème pousse parfois les enseignants à travailler plus avec des élèves brillants au détriment des élèves moins brillants. Il devient aussi presque impossible pour les élèves de **s'asseoir** et d'écrire confortablement en classe, et de suivre la leçon comme cela se doit. Dans des pareilles circonstances, l'enseignant se retrouve dans le leurre, 'le faire pour faire' et la conscience professionnelle devient juxtaposée entre le souci de bien faire et le leurre. Ceci répond à la question de cette étude en disant que la liberté n'a pas de place dans la gestion de la classe, elle est absente.

Parvenu au terme de ce chapitre, il a été question de faire la présentation l'analytique de résultats collectés sur le terrain. Après l'analyse, il a été question de vérifier ces résultats d'où la procédure a été une confrontation des catégories d'analyses dans le but de voir sa concordance avec le problème de la recherche. Cependant, qu'est-ce que le lien entre la liberté et les pratiques pédagogiques peut-il révéler ? Cette question servira de guide de réflexion dans le chapitre 5 qui parlera de l'interprétation des résultats et ses implications professionnelles.

## **CHAPITRE V : INTERPRETATION DES RESULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES**

Le présent chapitre vient donner l'opportunité de se prononcer sur les résultats de l'analyse des collectes de données présentées dans le chapitre précédent. Il est question de faire ressortir les fondements de ces résultats. Autrement dit, il s'agira de faire ressortir les causes et les paramètres justificatifs qui permettent de cerner ces résultats. Pour le faire, il sera question d'interpréter ces résultats, c'est-à-dire, faire le rapport entre l'analyse des données, la problématique et le champ d'investigation au sein duquel la recherche s'est développée. Interpréter les résultats signifie énoncer les conséquences théoriques et établir les avenues de recherche suggérées par les résultats. Ainsi, ce chapitre se structure en deux grands mouvements à savoir l'interprétation que suscitent les résultats du précédent chapitre et l'implication professionnelle dans lequel se feront les recommandations de cette recherche.

### **V.1- INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS**

Il s'agit dans cette partie du travail de donner un sens et une signification aux résultats présentés dans le chapitre précédent. Il est question plus précisément de mettre en relief les facteurs déterminants des résultats trouvés au cours des recherches et présentés précédemment. En quoi les résultats obtenus permettent-ils de répondre à la question de recherche : quelle est la place de la liberté dans les pratiques pédagogiques? Ces interprétations et discussions se feront autour des unités d'analyse présentées au chapitre précédent. Avant de procéder à l'interprétation, il est jugé estimable de faire un rappel des données théoriques et empiriques.

#### **V.1.a-Rappel des données théoriques**

Le cadre théorique de référence de la présente étude était constitué essentiellement de deux théories à savoir la théorie constructivisme et la théorie socioconstructivisme. En effet, dans le but d'enrichir les résultats du présent travail, dans le prolongement de cette étude, l'on pourrait utiliser d'autres théories telles que la théorie de *l'Apprentissage par l'Action* (Learning by doing) de John Dewey (1899) qui condamne un enseignement théorique au profit de l'enseignement pratique. Pour lui, il faut établir l'unité entre la théorie et la pratique dans les enseignement pour permettre aux élèves de mieux s'épanouir et se sentir libres dans leur processus d'apprentissage. L'on pourrait aussi utiliser la théorie du

*Tâtonnement Expérimental* de Freinet (1943) qui met en valeur l'importance de la liberté dans l'éducation des enfants. Pour lui, dès le plus jeune âge, la vie est faite du tâtonnement des expériences. Lorsque l'enfant veut surmonter une situation, il adopte une hypothèse dans un premier temps. Cette hypothèse peut être exprimée de différentes manières ; par des gestes ou verbalement. Après avoir vérifié à l'aide de l'expérience, l'enfant peut, soit la valider soit la rejeter. Ce rejet entraîne l'adoption d'une nouvelle hypothèse jusqu'à ce qu'il parvienne à obtenir un résultat satisfaisant. D'autres travaux d'auteurs africains pourraient donner lieu à des résultats et donc à des résolutions applicables pour une amélioration certaine et réelle.

### **V.1.b-Rappel des données empiriques**

Cette étude portant sur la place de la liberté dans les pratiques pédagogiques : analyse des pratiques avait pour problème le faible degré de la liberté dans les pratiques pédagogiques. Ce problème a suscité la question suivante : quelle est la place de liberté dans les pratiques pédagogiques ? L'objectif de l'étude portait sur l'analyse des pratiques en vue d'apprécier la place de la liberté dans les pratiques pédagogiques. Ensuite, l'étude a eu quatre catégories d'analyse qui, après l'opérationnalisation, a donné huit (8) sous-catégories. Ces sous-catégories ont été éclatées en 16 unités d'analyses. De l'opérationnalisation de ces catégories, il ressort de la première et de quatrième catégorie que la place de la liberté est absente dans le contexte de la situation pédagogique et dans la gestion de la classe. De la deuxième et de la troisième catégorie, il ressort que la liberté est partiellement présente dans la définition des objectifs pédagogiques et dans les actions des acteurs de la situation pédagogique. Dans la manipulation de ces résultats, quelles interprétations et discussions peuvent-ils en découler ?

#### **V.1.1-La place de la liberté dans le contexte de la situation pédagogique**

Cette catégorie avait deux sous-catégories à savoir la place de la liberté dans l'organisation de la classe et du milieu, au moment de l'enseignement-apprentissage et place de la liberté dans les caractéristiques du milieu. Ils se sont ensuite éclatées en quatre sous-catégories à savoir l'organisation de la classe et place de la liberté, l'aménagement et place de la liberté, les affichages muraux et place de la liberté et enfin les espaces (spécifiques et collectifs) et la place de la liberté.

Les résultats de l'analyse des données recueillies sur le terrain ont montré que l'effectif pléthorique est un point majeur qui entrave la liberté des pratiques pédagogiques. Ceci signifie qu'il n'y a pas trop d'accent mis à l'organisation du milieu et à l'aménagement de la classe dans lequel évolue l'enseignement-apprentissage. Ceci signifie aussi que la norme standard de l'organisation d'une salle de classe n'est pas respectée. Or, dans l'organisation du milieu, il est bon que l'enseignant et les élèves soient libres dans leurs circulations qui favorisent la communication et le travail en groupe. Ainsi, le planning de la classe doit favoriser la proximité de ces protagonistes éducatifs de la situation pédagogiques, il doit assurer la sécurité des élèves, l'agencement des pupitres doit respecter la morphologie et l'âge des élèves, voire les élèves en situation d'handicap pour le cas de l'éducation inclusive.

Selon Foaleng (2018), un environnement d'école propice est la fonction de la capacité du staff enseignant à se mobiliser pour le construire. Mais, l'environnement de l'école ne saurait avoir tout son impact que s'il va de pair avec un environnement de classe propice. Pour cet auteur, l'environnement matériel influence le travail qui s'effectue dans une salle de classe. Par exemple, une salle prévue pour un effectif de 50-60 élèves se voit accumulé le triple de l'effectif total et tout le monde suffoque sous l'effet de la chaleur ou de la mauvaise aération. Les agencements ou les dispositions des pupitres des élèves ne laissent pas assez d'espace pour circuler dans la salle de classe. Or, la classification des table-bancs doit laisser des couloirs pour la circulation de l'enseignant qui doit contrôler régulièrement le travail des enfants, vérifier si chacun des élèves le suit dans la progression du cours et doit instaurer la discipline pour les élèves récalcitrants pendant la leçon. Il permet aussi de pouvoir accueillir le quota normal d'élèves prévu par la loi pour chaque enseignant.

Cependant, lorsque dans une salle classe il y a un effectif compris entre 100 et 120 élèves, ceci met déjà en péril les chances d'un libre processus d'enseignement-apprentissage. Le fait que les élèves soient assis quatre sur un table-banc confectionné pour deux élève pose déjà le problème de : comment apprennent-ils ? Qu'est-ce qu'ils peuvent bien apprendre dans cet état ? Quel est leur état psychologique dans le processus d'enseignement-apprentissage ? Dans cet état, est-ce que le système éducatif peut-il payer ce luxe de parler d'un véritable respect des normes en matière d'aménagement de la classe au moment d'enseignement-apprentissage ?

Le milieu de l'apprentissage doit être bien aménagé au point qu'il suscite l'intérêt de l'enfant. Selon Rousseau (1962), la chambre de l'enfant est comme un atelier d'imprimerie ou d'apprentissage. Mais cette chambre est favorable pour l'apprentissage dans la mesure où le désir d'apprendre est suscité chez l'enfant. Selon Foaleng (2018), l'environnement psychologique influence le processus enseignement-apprentissage parce qu'il renvoie au climat qui règne dans une salle de classe. Cet auteur se pose un certain nombre des questions : la classe est-elle accueillante pour les élèves, c'est-à-dire, les élèves se sentent-ils les bienvenus ? Sont-ils respectés ? Y sont-ils satisfaits ? Leur paraît-elle studieuse ; comprennent-ils les objectifs qui sont poursuivis et qu'ils doivent eux-mêmes atteindre ? Leur semble-t-elle bien organisée ? Les comportements et le travail attendus sont-ils pour eux explicites ? Un environnement de classe propice est dépendant avant tout de l'efficacité ou de la professionnalisation de l'enseignant.

La liberté d'expression et les performances des élèves d'un établissement peuvent s'améliorer si les caractéristiques du milieu telles que le degré de luminosité, la présence des fleurs, la couleur des murs, en plus des décorations faite des affichages venant des dessins des élèves, des affichages portant sur les thèmes de vie, etc., jouent en faveur des élèves. L'embellissement d'un milieu impacte sur le métabolisme de l'individu. Or, les réponses recueillies des enquêtés montrent que les autorités éducatives, et en particulier les enseignants, semblent ignorer ou du moins se résignent aux caractéristiques médiocres des salles de classe. Pour Foaleng (2018), une salle de classe doit comporter des équipements disposés d'une certaine façon et contenir du matériel divers. Par exemple, son architecture infrastructurelle ; qualité du bâtiment, aération, peinture des murs, etc., tout comme le décor ; dessins aux murs, les fleurs, etc., facilitent le processus d'enseignement-apprentissage. Les salles de classe dans les lycées où les enquêtes ont été menées montrent tout simplement des salles comprenant des pupitres, le bureau de l'enseignant, le tableau noir, les fenêtres et la porte. Des affichages muraux éducatifs et des infrastructures telles que les aires de jeux sont rares dans ces lycées. Ceci ne permet pas l'épanouissement sain des élèves et le développement des capacités interrelationnelles envers les pairs.

Si hors de la classe il existe le couloir permettant la libre circulation des élèves, la cour de récréation, la cantine et des espaces de jeux, il n'en est pas le cas dans les salles de classe. Ceci montre que la politique éducative met plus d'accent sur l'apprentissage des activités extrascolaires que sur les apprentissages livresques. C'est une chose bien, mais si la politique éducative, a prévue 8 heures de cours par jours pendant laquelle elle prévoit une

heure de récréation, ceci doit pouvoir montrer l'importance des apprentissages livresques. Comme signalent les théories de cette étude, les connaissances se construisent individuellement et collectivement d'où le constructivisme et le socioconstructivisme. Ceci n'est possible que dans la mesure où l'organisation des salles et les espaces afférents sont bien confectionnés.

Le fait que les élèves ne puissent pas se sentir libres dans les salles de classe qui, en fait, est le bureau de l'enseignant et le salon de séjour des élèves, montre le degré d'entrave de la liberté de ces acteurs de la situation pédagogique. Ceci répond donc à la question de recherche qu'il existe un faible degré de liberté dans les pratiques pédagogiques.

### **V.1.2-La place de la liberté dans les objectifs pédagogiques**

La question de recherche posée à l'endroit de cette catégorie est celle de savoir la place de liberté dans la définition des objectifs pédagogiques. Cette question avait pour but de connaître l'intention de changement dans la présentation du contenu d'un enseignement qui tiendra mieux la liberté de l'élève dans son processus d'apprentissage. En ce sens, les enquêtés ont, comme préoccupation première, la transmission des connaissances livresques et la réussite intellectuelle des élèves.

Les résultats de l'analyse des données concernant cette catégorie d'analyse montrent que les enseignants devraient toujours définir au préalable leurs objectifs pédagogiques, que ce soit à la maison, à la veille, en début de séquence ou au début d'une leçon. L'atteinte ou non de ces objectifs est jugée au terme d'évaluations, elle est jugée aux comportements des élèves entre pairs, à l'école, en famille, dans l'insertion socio-professionnelle en général. Les enseignants ont tous l'objectif de voir leurs élèves réussir, devenir des hommes d'action et de voir un changement comportemental. Autrement dit, les enseignants ont le souci de la formation intégrale ; la réussite éthique et morale des élèves entre pairs, à l'école, en famille et en société en générale. La formation intégrale incombe les connaissances livresques et les leçons de vie. Cependant, l'état de la vocation d'enseignant de nos jours, d'où la recherche du bien-être et du matricule, sont les soucis majeurs des enseignants font que, ces derniers tiennent en mains la conscience professionnelle et le souci de bien former la jeunesse qui sont les dirigeants de demain. Les productions des éléments sortant de l'école de nos jours ne produisent plus le rendement social attendu d'eux à la fin de la formation. Soit, ils sont nuisibles pour l'Etat, soit ils se retrouvent l'ombre d'eux-mêmes en société.

Pour que l'enseignant réussisse ce pari, il doit être un bon médiateur entre l'élève et la science. Ceci peut supposer entre autres trois choses : ça peut supposer que c'est l'enseignant qui initie la relation de cette médiation. Cette médiation doit être le fruit d'une atmosphère d'ambiance, de l'amitié, de confiance et d'amour préalablement établie par le métier de l'enseignant et perpétuellement existant dans les exercices des pratiques pédagogiques. Encore, la médiation de l'enseignant entre la science et l'élève suppose que l'enseignant opère la transposition didactique afin de conformer les savoirs bruts en provenance des livres, des décrets, des thèses de doctorats, des expériences vécues en générales en des savoirs savants, des savoirs prêts à consommer par les élèves dans les salles de classe. Enfin, cette médiatisation suppose que l'enseignant est l'accompagnateur de l'élève dans son processus d'apprentissage d'où le socioconstructivisme. En ceci, les enquêtés ont affirmé d'avoir la conscience d'être des accompagnateurs, des encadreurs de la pensée logique des élèves, et ceci continue d'être leur préoccupation majeure :

...pendant mon cours, je laisse l'élève s'exprimer librement en rapport avec la question posée. Nous débattons sur une notion mais j'ai toujours la dernière parole puisque c'est à moi d'en trancher le débat [...] J'écoute mon élève mais je le blâme aussitôt qu'il déborde les limites.  
E≠CA

...je suis libre de poser des questions à l'enseignant mais parfois il n'est pas nécessaire de discuter avec lui parce que l'enseignant aura toujours raison. FG≠E3

Cependant, les propos de ces enquêtés relèvent que le goût de médiation n'existe plus considérablement, car selon eux, les enseignants ont perdu la conscience professionnelle. Ils ne choisissent la profession que par recherche de matricule et de sécurité d'emploi. Or selon Tsafak (1998), la profession enseignante veut que celui ou celle qui la choisie donne de sa personne, de son énergie, de son temps, de son amour. Car l'enseignement consiste en la formation intégrale de l'individu en vue de son insertion sociale. En ceci, l'enseignant doit jouer le rôle d'accompagnateur de l'enfant et en tant que tel, il doit être un modèle pour les enfants qu'il encadre. Si ce modèle n'est pas exemplaire, s'il ne respecte pas les sentiments et attentes de l'enfant, il y aura répulsion et cela pourrait biaiser le transfert de sentiments des élèves à l'enseignant. Aussi, ces répulsions peuvent survenir, soit à travers les comportements de l'enseignant qui peut être démotivé ou qui éprouve de la désaffection envers les élèves ou soit envers les autorités administratives, voire le système éducatif du pays.

Rousseau (1762) cherche à accompagner son élève tout au long de l'état privilégié que constitue l'état de nature elle-même. Dans ce processus éducatif, il apparaît deux valeurs

qui se révèlent encore aujourd'hui comme « *nouvelles* » : le respect de la situation d'enfance et la connaissance des caractères qui définissent cette situation par rapport à celle de l'adulte : l'enfant n'est ni bête ni homme, il est simplement « enfant » (Rousseau, 1996). Avec Rousseau, une dimension spécifique de l'enfant est révélée. C'est la reconnaissance de la spécificité de l'enfance à une époque où l'on voit encore l'enfant comme un adulte en miniature. En salle de classe, les élèves entretiennent divers sortes de relations entre eux qui expriment leur liberté dans le processus d'apprentissage. Les enquêtés ont parlé de relations d'entraide, de travail individuel et de travail en groupe.

Il convient de noter que le climat de bonne relation entre les élèves entraînant leur liberté dans le processus d'apprentissage dépend, en grand partie, de l'enseignant traduisant le fait que l'exemple vient d'en haut. Mais, il ne faut pas annihiler la réalité selon laquelle certains élèves veulent imposer leur loi par la force. La méthode que les enquêtés ont préconisé est celle d'asseoir des leçons de morale inspirées de leur fait à eux. C'est via les leçons tirées de leur propre vécu qu'ils comprennent mieux ce que l'enseignant leur transmet et ils assimilent plus facilement et dans un climat conforme, de liberté à l'apprentissage. Non seulement l'enseignant est regardé comme un modèle par certains élèves, il est le parent de substitution. L'enseignant aide même les parents à comprendre leurs enfants dans des situations incontrôlées et incompréhensibles. Il est en ce sens la courroie de transmission entre les parents et leurs enfants, l'accompagnateur, le guide de l'enfant.

Cependant, au lieu de progresser dans cette symbiose qui facilite et favorise l'entraide, le goût de l'apprentissage entre pairs comme l'on si bien mentionné les enquêtés, cette affectivité s'effrite au fil du temps à cause de la recherche effrénée du gain et du matricule par certains enseignants. La recherche '*ventriologique*' de nos jours a dénigré le métier de l'enseignant et quand bien pour ceux qui rejoignent ce corps par vocation, ils progressent à peine à cause du système du pays. Ainsi, le rôle de l'enseignant qui initie toute relation et tout rapport dans la situation pédagogique demeure biaisée, sa liberté dans les pratiques pédagogiques demeure biaisée ainsi la relation de liberté des élèves entre pairs se dégrade aussi. Les élèves les plus intelligents acceptent l'entraide s'ils ont un profit à en tirer ; est-ce qu'il y a une jolie fille dans le groupe à qui il peut faire la cour ? Est-ce que le groupe d'étude lui achètera quelque chose à la pause ? A défaut des choses pareilles, chacun étudiera dans sa chambre et des tonnes et des tonnes d'erreurs s'accumuleront dans le développement du processus apprentissage des élèves. Ainsi donc, cette analyse répond à

la question de recherche qu'il existe un faible degré de liberté dans les pratiques pédagogiques.

### **V.1.3-La place de la liberté dans les actions des acteurs de la situation pédagogique**

La capacité d'attribuer des tâches aux élèves dans une salle de classe relève du souci de l'enseignant qui aime son métier et qui aime voir ses élèves se responsabiliser et s'entraider. La question relevant de cette catégorie était celle de savoir quelle est la place de la liberté dans les actions des acteurs de la situation pédagogique ? Les résultats obtenus ont montré que le choix des tâches par l'enseignant vise généralement à canaliser les énergies débordantes et à responsabiliser les élèves dans leurs processus d'apprentissage. Quant à l'élève, son rôle majeur est de suivre les règles.

La place de la liberté dans l'attribution des tâches réside dans le fait que les enseignants ont toujours donné l'opportunité aux élèves de participer, par exemple dans le choix d'un chef de classe, dans l'entretien de leur milieu « classe » et même dans la gestion de la classe, donnant la sensation aux élèves qu'ils ne sont pas négligés dans le processus de prise de décision en vue de la bonne marche de la vie, dans leur bureau ou mini-société qu'est la salle de classe.

Cependant, la gestion de la classe étant la compétence générique de l'enseignant, il en ressort que s'il n'y introduit pas une bonne dose d'amour relevant de son métier et du monde des enfants, il ne pourra pas prendre sur lui les transferts et contre-transferts intervenant à temps et à contre temps dans sa classe. Le problème de l'effectif pléthorique dans les lycées de nos jours, comme la si bien mentionné les enquêtés et les observations pendant la descente sur le terrain l'ont montré, met en exergue une attribution arbitraire des tâches aux apprenants. L'enseignant travaille, en grand majorité, avec les élèves pour lesquels il a un attachement symbiotique au détriment des élèves timides ou naïfs. Il est normal qu'avec un effectif de 100 à 120 élèves par classe l'enseignant ne puisse maîtriser tout le monde ou travailler avec tout le monde, surtout qu'il faut courir après le temps. Même les enseignants titulaires des classes n'interviennent qu'à l'élection des chefs de classes en début d'année et à la fin d'une séquence pour compiler et attribuer les résultats. A l'effectif pléthorique, il se peut ajouter la conscience professionnelle qui dégrade et le système éducatif du pays. Les élèves savent qu'il faudrait apporter des cadeaux à l'enseignant ou visiter sa résidence afin d'avoir certaines faveurs ou pour être bien noté à la fin d'une séquence. Ceci pose alors un problème d'évaluation.

L'évaluation est une phase préoccupante pour les élèves et spécialement pour ceux de fin cycle, c'est-à-dire, l'examen officiel du Bacc et du GCE Advanced Level. Selon les enquêtés, le fait de fuir les évaluations séquentielles a pour cause la mauvaise application de la méthode pédagogique. Les élèves fuient les évaluations parce que les enseignants n'expliquent pas bien, et la conséquence est que ces élèves ne se donnent pas à fond pour la matière. Une autre raison peut être le fait que les enseignants se sont transformés en bourreaux comme expliquent ces élèves :

Nous avons eu un professeur de mathématiques qui nous a fait détester les mathématiques. Il aimait toujours porter la main sur les élèves avec le support de son cours et ça me frustrait beaucoup ! Soit il te frappait à la tête, soit il te lançait quelques mots humiliants. Jusqu'à présent, la mathématique pour moi est comme une bête noire. Même lorsqu'il venait nous donner son test, je créais parfois des maladies pour ne pas composer. FG≠E1

Moi je venais seulement composer les examens séquentiels pour éviter des ennuis avec mon bulletin cumulatif lorsque je vais sortir. FG≠E2

Les élèves ignorent toujours le fait qu'un examen officiel est l'accumulation des examens, des questions posées en classe depuis la classe de la SIL jusqu'au niveau Bacc ou GCE Advanced Level. Donc, fuir des tests donnés par l'enseignant en classe sous prétexte qu'on attend seulement la fin de l'année pour composer son Bacc ou son GCE A/L est une grave erreur de la part des élèves. C'est de se créer des ennuis avec les enseignants et les autorités de l'établissement.

Une personne libre est celle qui respecte la loi. L'élève qui fuit les évaluations ne respecte pas la loi, et donc il n'est pas libre. Les enseignants, quant à eux, sont aussi conscients de la lourde charge qui les attende en fin d'année. Les épreuves des examens officiels sont composées à base du programme officiel. Donc, l'enseignant fait de son mieux pour tester les élèves sur plusieurs angles pendant le cours, à la fin d'un chapitre ou alors à la fin de la séquence. Le but est de mieux armer les élèves pour les examens officiels. Mais, l'évaluation ne se fait pas, non plus, par embuscade. Évaluer ne consiste pas à surprendre les élèves à réaliser des performances dans le cadre d'un examen inopiné, ce n'est non plus un instrument de représailles, de règlement de compte aux élèves. Toute bonne évaluation doit toujours être programmée et annoncée au préalable aux élèves. Elle doit être en rapport avec l'objet enseigné. De ce point de vue, évaluer c'est vérifier le degré d'appropriation des connaissances et des compétences attendues dans la société. Lorsque ce niveau d'appropriation s'avère insatisfaisant, l'enseignant doit proposer inévitablement des activités de médiation qui peuvent être traduites par des devoirs à faire en classe ou à

la maison. Comme mentionné plus haut, si le processus d'enseignement-apprentissage est transformé en un champ de bataille, l'enseignant comme l'élève ne sera pas libre.

L'un des grands métiers de l'élève est de fréquenter. Les résultats montrent que les élèves viennent à l'école tous les jours malgré eux. Selon les élèves, ils ne trouvent pas la motivation de venir à l'école tous les jours surtout lorsqu'il s'agit de la journée de l'enseignant qu'on n'aime pas sa matière ou qu'il porte la main sur les élèves. En plus de cette motivation, les élèves aimeraient rester à la maison lorsqu'il pleut. Ils voudraient aussi dormir un peu plus longtemps parce que les cours qui commencent à 7.30 min les amène à se réveiller très tôt tous les jours et même certains samedis. Pour que les élèves fréquentent, il faut une motivation non seulement de la part des parents mais aussi et surtout de la part des enseignants. Ce sont les enseignants qui doivent initier l'ambiance propice pour favoriser un processus d'enseignement-apprentissage. Cependant, lorsqu'un enseignant se présente déjà comme le bourreau aux élèves, s'il ne rend pas vivant sa matière ou un chapitre de sa matière, qu'est-ce qui pourrait motiver les élèves de venir à l'école ?

Toutefois, il faudrait aussi signaler que, le contrat pédagogique demande qu'une fois inscrit dans un établissement, l'élève doit se plier aux règlements de l'établissement. Donc, chaque élève doit venir à l'école et à temps. Aussi, les élèves, surtout ceux de la Terminale, ignorent le fait que ne pas venir à l'école biaise sur son avenir et non sur l'avenir de l'enseignant ou du climat. La majorité des élèves ont affirmé qu'ils sont déjà grands et savent ce qu'ils veulent dans la vie, ils savent l'implication de l'examen officiel du Bacc ou du GCE A/L dans leur cursus scolaire. Donc, le fait de résister de ne pas venir à l'école tous les jours c'est aller contre la loi, c'est se chercher des ennuis. Résister à la loi c'est freiner sa liberté. Une fois à l'école, il faudrait se plier au règlement. Qu'en est-il alors de l'exécution des ordonnances de l'enseignant par ces élèves ?

Les résultats de l'analyse des données montrent que les ordonnances de l'enseignant sont partiellement exécutées par les élèves. Selon les enquêtés, les élèves ont du cuir à mâcher s'ils ne sont pas disciplinés. Ils viennent en classe en retard, ils aiment bien bavarder et dormir pendant le cours. Certains élèves manquent carrément le cours ou ne viennent même pas à l'école. Ceci préoccupe les enseignants et entrave l'aisance dans la transmission des connaissances. Le contrat pédagogique veut qu'une fois qu'un élève est inscrit dans un établissement ou un enseignant est affecté dans un établissement, il doit se

plier aux exigences du dit établissement. Un enseignant qui a l'estime de soi est celui-là qui se respecte et aime ses élèves. Il reçoit toujours en retours les mêmes vertus de ces derniers. Or, connaissant la société d'aujourd'hui où l'éthique et la déontologie de l'éducation sont restées dans les cahiers et la conscience professionnelle est vendues aux enchères, c'est plutôt certains élèves qui donnent des ordres à certains enseignants en matière d'attributions des tâches et des notes à l'école. Ceci veut tout simplement confirmer la maxime que l'argent dirige le monde. L'enseignant se voit les mains liées dans son métier qui, par conséquent, entrave la liberté de l'élève dans son processus d'apprentissage. Ainsi donc, cette analyse répond à la question de recherche qu'il existe un faible degré de liberté dans les pratiques pédagogiques.

#### **V.1.4-La place de la liberté dans la gestion de la classe**

Cette catégorie avait pour question, la recherche suivante : quelle est la place de la liberté dans la gestion de la classe ? Les résultats de l'analyse des données issus du terrain montrent que la place de la liberté est absente dans la gestion de la classe. L'application d'une méthode pédagogique au détriment d'une autre, traduit le souci de l'enseignant de transmettre plus efficacement et plus facilement les connaissances aux élèves. En effet, les différents propos des enquêtés prouvent que la méthode pédagogique importe plus qu'il n'y paraît. Car, il y va de la pertinence de ce que l'enseignant donne aux élèves.

Pendant les investigations, l'impression générale a été que les enquêtés disaient une chose mais en réalité pratiquaient autre chose. Plusieurs enquêtés ont affirmé utiliser la méthode active pourtant en analysant leurs discours, c'est belle et bien la méthode magistro-centrée qui est appliquée dans les salles de classe. Par exemple, un enseignant dit qu'il n'existe pas de liberté dans sa salle de classe, mais en même temps affirme utiliser la méthode active ou participative qui engendre de dialogue entre enseignant-enseignés.

Il n'existe pas de liberté dans ma salle de classe plus que j'en suis consciente de la tâche qui m'attend en fin d'année. Mais comme l'APC nous exige et que je trouve ça profitable dans le processus d'enseignement-apprentissage, j'utilise la méthode active à l'opposé de la méthode dogmatique ou réceptive. Dans la méthode active, il y a dialogue, échanges entre enseignant et enseignés. Mais comme je vous l'ai déjà dit, j'ai la dernière parole dans les échanges ! E≠CA

Chaque enseignant a une méthode ; l'enseignant est parfois amené à créer, surtout à partir du moment où l'enfant démontre une incapacité à comprendre la méthode qu'on applique. E≠FO

Il en ressort de ces propos que la méthode magistro-centrée est la méthode la plus pratiquée dans les écoles d'aujourd'hui et surtout dans les lycées qui ont fait l'échantillon

de cette étude. Ainsi, la pédagogie frontale du XVI<sup>ème</sup> siècle du temps des Jésuites est encore belle et bien pratiquée de nos jours dans les salles de classe. Les enseignants sont bien conscients qu'ils utilisent encore ces méthodes dogmatiques ou réceptives qui laissent moins de chance à la pratique de la liberté des élèves. Selon les résultats des enquêtés, une des raisons d'utilisation de cette méthode est due au fait que les enseignants courent après le temps et ils ont la pression de la part des autorités de l'établissement. Ceci explique pourquoi l'enseignante E≠FO définit la liberté dans le métier de l'enseignant comme :

Prendre le risque de dire ce que l'on pense sans tenir compte de ce qu'on va dire ou alors sans vouloir faire plaisir aux uns et aux autres, dire les choses telles qu'elles sont sans caresser les uns les autres, parce qu'en certain moment, quand on est dans nos salles de classes, on arrive pas toujours à dire les choses comme elles devraient être dites parce qu'on a peur des représailles. E≠FO

Si dans les salles de classe il existe des représailles des enseignants qui sont en perpétuels symbiose avec les élèves, ceci ne leur laisse pas la liberté de s'exprimer. Par conséquent, les enseignants demeurent dans les pratiques archaïques pour éviter des ennuis surtout que les nouvelles méthodes pédagogiques naissent, de nos jours, en un rythme alarmant sans laisser place aux enseignants de les intégrer pour pouvoir les transmettre fidèlement et facilement aux élèves. Par conséquent, les élèves sont affectés et ne sont pas libres à leurs tours.

La méthode active est en vigueur aujourd'hui dans les établissements. Elle met les élèves en harmonie avec leurs enseignants et les pratiques pédagogiques, et leur permet de participer au cours en toute liberté. Il y a interaction ou dialogue entre les enseignants et les élèves. Elle permet aussi à l'enseignant de détecter les failles et les forces des élèves pour mieux les aider. Ainsi, ces enquêtés assurent :

J'utilise la méthode participative ou alors active comme le préconise la nouvelle approche pédagogique ; APC. Car, cette méthode permet aux élèves de participer au cours. Il y a interaction, dialogue entre l'enseignant et les élèves. Et même, cette méthode permet à l'enseignant de détecter les failles et les forces des élèves pour mieux les aider. E≠JE

...j'utilise la méthode active à l'opposé de la méthode dogmatique ou réceptive. Dans la méthode active, il y a dialogue, échanges entre enseignants et enseignés. E≠CA

Ces propos montrent l'implication selon laquelle la méthode active joue un rôle clef dans les relations et interactions de l'enseignant et l'élève. Les interactions sont ce processus d'apprentissage social valorisées comme un modèle positif de communication. Interagir c'est favoriser l'intégration au système dans lequel on vit. Les interactions sont soutenues par les échanges verbaux, les échanges d'expérience entre l'enseignant et l'élève. C'est à travers ces échanges que la communication peut s'installer et permettre l'enseignement-

apprentissage. Une bonne méthode pédagogique permet d'asseoir une bonne base d'interaction entre les acteurs de la situation pédagogique. Ceci suppose que l'enseignant ne doit pas rester calquer sur les situations des problèmes livresques. Bien que tous le matériel didactique soit mise à la disposition des enseignants, il ne doit que servir d'élément déclencheur pour mieux en créer de nouvelles situations, problèmes conformes au contexte des élèves. Le matériel didactique est, entre autres, les livres, le cahier des élèves et le cahier de préparation de l'enseignant, la chicote, la craie, l'ordinateur ou les TIC en général, etc.

Toutefois, il convient de signaler que la façon avec laquelle l'enseignant utilise les soins apportés à un matériel didactique pourrait contribuer à l'amour des élèves à aimer la leçon ou la matière et être attentifs à suivre l'enseignant. De même, si le cahier de préparation de l'enseignant est bien tenu, dispenser les cours en s'y inspirant donnera du plaisir à l'enseignant et la fluidité des paroles mènera à une bonne compréhension de la part des élèves. Mais, comment les élèves pourraient-ils aimer, par exemple, un matériel que l'enseignant utilise pour leur cogner dessus ? Comment pourront-ils aimer un matériel négligé ? Bien que la punition corporelle soit interdite dans les établissements scolaires au Cameroun (Loi d'Orientation, 1998, art 35), certains enseignants trouvent toujours moyen de frapper la tête les élèves avec leur cahier de préparation ou les livres. Si ce matériel est une menace pour les élèves ou s'il n'est pas respecté par les enseignants, comment les élèves pourront-ils l'aimer ou avoir le goût de la matière ? Certains enquêtés ont affirmé avoir détesté les mathématiques à cause de menaces verbales de l'enseignant et l'utilisation du support didactique pour les cogner :

Nous avons eu un professeur de mathématiques qui nous a fait détester les mathématiques. Il aimait toujours porter la main sur les élèves avec le support de son cours et ça me frustrait beaucoup ! Soit il te frappait à la tête, soit il te lançait quelques mots humiliants. Jusqu'à présent, la mathématique pour moi est comme une bête noire. FG≠E1

Il ressort de ces enquêtés que les menaces verbales et l'infliction corporelle font toujours partie des pratiques pédagogiques, nonobstant l'interdiction par la loi d'orientation du système éducatif. Ceci pourrait en faire partie des contraintes du métier de l'enseignant, d'où ce dernier ne sachant quoi faire que d'être rusé en utilisant d'autres méthodes supplémentaires de punir les élèves. Un dicton dit « qui aime bien châtie bien » ! Les élèves comprennent mieux lorsqu'ils sont menacés de punitions. Mais, punir en utilisant un matériel didactique comme le livre ou le cahier de préparation de l'enseignant est un signe de manque de respect pour la matière qu'on enseigne. Les conséquences sont, entre autres,

le dégoût de la matière par les élèves et en extrapolant, le manque de liberté de ces derniers dans leurs processus d'apprentissage. Ceci pourrait, en quelque sorte, expliquer le désir des élèves à utiliser les TIC dans leur processus d'apprentissage, nonobstant l'absence de ces instruments.

Selon les enquêtés, les TIC sont catégoriquement interdites aux enseignants et aux élèves des établissements qui ont fait l'objet des investigations de cette étude. Il faut le rappeler qu'en ce XXI<sup>ème</sup> siècle, les TIC sont de plus en plus intégrés dans le processus d'enseignement-apprentissage. Bien que certains enseignants ne soient pas formés à intégrer les TIC dans le processus de l'enseignement, il existe tout au moins des formations continues et des formations para-académiques pour se mettre à jour. Comme l'a affirmé certains enquêtés, la non-intégration des TIC dans le processus enseignement-apprentissage est seulement une manque de volonté de la part des autorités. Il y a aussi la résistance de certains enseignants traditionnalistes qui contribue à ce manque de volonté des autorités. De plus, certains enquêtés ont parlé du manque des moyens pour intégrer les TIC dans le processus d'enseignement-apprentissage. Or, il y a des frais de l'informatique demandés aux parents chaque année. D'autres établissements en font déjà, mais peu, pour intégrer les TIC dans le processus enseignement-apprentissage. Comment en ont-ils parvenu ?

En cette ère, si la pratique pédagogique d'une telle envergure n'est pas encore intégrée dans le processus enseignement-apprentissage de tous les établissements scolaires, et en plus des établissements publics, ceci doit attirer l'attention du politique éducatif et il y a place de se poser des questions. Quel citoyen forment-ils ces établissements pour qu'il soit compétitif dans le marché de l'emploi de demain et à l'échelle mondial ? Quel sera le rendement de cette jeunesse pour la société de demain et le pays en général s'ils sont carrément mis à l'écart cette nouvelle donne à l'ère où l'éducation à l'aide de la technologie moderne bat son plein ? Ceci pourrait expliquer le fait que certains élèves sont plus attachés au téléphone portable et à l'ordinateur, à la sortie de l'école que dans leurs cahiers. Personne ne veut rester dernier en matière des TIC.

Ainsi donc, comme conclusion partielle, l'on peut dire concernant l'interprétation et la discussion des résultats recueillis sur terrain que la notion de la liberté dans les pratiques pédagogiques diverses des uns et des autres, diffère surtout dans les établissements publics et privés. Les enseignants comme les élèves ont exprimé un certain degré de

liberté dans le public comme dans le privé par rapport aux pratiques pédagogiques. Ceci s'est beaucoup ressenti lors des entretiens avec les enquêtés du privé. Chacun voulait faire comprendre qu'il existait un degré de liberté dans leur métier puisqu'il fallait tout juste préparer son cours et aller en classe dispenser ou alors, il fallait tout juste obéir à l'enseignant pour éviter des ennuis. Il a fallu plusieurs questions pour qu'ils puissent s'exprimer à fond, nonobstant la présence de certaines autorités administratives. Contrairement au public, il a fallu une seule question pour que la vérité puisse être dévoilée, c'est-à-dire, atteindre la saturation empirique de la doléance.

## **V.2- IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES ET RECOMMANDATIONS**

La deuxième partie de cette recherche sera subdivisée en deux sections. La première section parlera des pistes pour une place accrue de la liberté dans les pratiques pédagogiques et la deuxième section portera sur les limites de l'étude et ensuite sur les recommandations qui pourront améliorer les acteurs éducatifs, et les prochains résultats portant sur une éventuelle étude traitant ce même thème.

Spécifiquement, il est question dans cette partie de parler des voies qui accroissent la place de la liberté dans les pratiques pédagogiques. Elle portera sur les quatre catégories d'analyse de cette étude à savoir des pistes accrues pour une place de la liberté dans le contexte de la situation pédagogique, des pistes accrues pour une place de la liberté dans les objectifs pédagogiques, des pistes accrues pour une place de la liberté dans les actions des acteurs de la situation pédagogique et enfin des pistes accrues pour une place de la liberté dans la gestion de la classe.

### **V.2.1- Des pistes accrues pour une place de la liberté dans le contexte de la situation pédagogique**

Cette piste parle essentiellement de la première catégorie d'analyse qui comprend deux sous-catégories et quatre unités d'analyse. L'analyse des données issues du terrain relatives à cette catégorie montre que la place de la liberté, bien qu'elle ait été le socle de l'organisation de la classe, l'aménagement de la classe, les affichages muraux et les espaces (spécifiques et collectifs), est absente dans le contexte de la situation pédagogique. Partant du fait que les enseignants actuels ont perdu la conscience professionnelle et dans les salles de classe les pratiques pédagogiques ne respectent plus l'éthique et la déontologie

de l'éducation. Il y a de quoi s'inquiéter quant au devenir des connaissances inculquées aux élèves ; la jeunesse et la force vive de la nation de demain.

Ainsi, comme piste de solution, il faudrait une plus grande implication des enseignants, des autorités de l'établissement voire des pouvoirs publics dans la construction des bâtiments scolaires, la rénovation systématique des bâtiments présentant des défaillances, des tableaux noirs à refaire chaque début d'année, la formation et l'information des enseignants qui a de l'impact positif sur une bonne organisation du milieu pour ne citer que ceux-ci. L'intérêt accordé au contexte de la situation pédagogique doit être la transparence, la visibilité ou la palpabilité des interactions qui se déroulent entre les acteurs de la situation pédagogique et l'environnement.

### **V.2.2- Des pistes accrues pour une place de la liberté dans les objectifs pédagogiques**

Cette catégorie avait pour sous-catégories la définition des objectifs pédagogiques et la communication des objectifs pédagogiques, qui a son tour comprenaient quatre unités d'analyses. Ces objectifs pédagogiques visaient à induire un changement de mentalité et de conduite des élèves. Les enseignants présentaient les objectifs pédagogiques à atteindre aux élèves en début de séquence, ils évaluaient l'atteinte ou non de ces objectifs, et dès lors, ils pouvaient élaborer des dispositifs de médiation à l'exemple de la répétition qui est la mère des sciences.

Ainsi, comme piste de solution, il faut une grande implication des enseignants dans la définition des tâches. De nos jours, bien que les objectifs pédagogiques soient définis dans les manuels, les enseignants ne communiquent pas les objectifs à atteindre au terme d'une leçon. Ceci implique que leur rôle d'accompagnateur est resté relégué au dernier plan. Il serait mieux qu'avant chaque leçon, que les enseignants écrivent stylistiquement l'objectif attendu au tableau noir pour faire comprendre aux élèves ce qui est attendu d'eux au terme des leçons, de même qu'au terme des séquences. Ceci permettra aux élèves paresseux, de même qu'aux retardataires, de pouvoir noter au moins une chose qu'ils pourront redire en leurs propres termes ou utiliser dans un cadre d'interdisciplinarité.

### **V.2.3- Des pistes accrues pour une place de la liberté dans les actions des acteurs de la situation pédagogique**

Les actions des acteurs de la situation pédagogique indiquent deux sous-catégories qui sont les activités des enseignants et l'implication des élèves aux activités. Ces sous-catégories

ont eu quatre unités d'analyses. Il en ressort de ces résultats qu'il existe une liberté partielle dans les actions des acteurs de la situation pédagogique. L'implication de ces résultats montre que non seulement la conscience professionnelle se dégrade de plus en plus de nos jours, l'éthique et la déontologie de l'éducation aussi est marchandée par certains élèves issus des familles aristocrates pour solliciter des faveurs aux enseignants voire aux autorités administratives. L'enseignant considéré comme le modèle et ne pouvant prêcher mieux que par l'exemple, est le seul à pouvoir amener les élèves à participer aux cours. Mais quand les enseignants démissionnent de leur rôle socio-professionnel, ceci pose des questions. L'attribution des tâches et des résultats aux élèves se fait-elle selon la méritocratie ou selon l'origine sociale des élèves ?

Comme piste de solution, l'attribution des tâches doit se faire selon la méritocratie des élèves et en vue de responsabiliser les élèves les plus turbulents. Il s'agit aussi d'attribuer des tâches en tenant compte des notions de propreté et/ou de politesse. En effet, la distribution des tâches ne devrait pas se faire de façon hasardeuse. L'enseignant doit pouvoir étudier le profil psychologique de chacun de ses élèves pour pouvoir déceler leurs forces et faiblesses. Les enseignants doivent revenir à la conscience professionnelle qui les aimait antan. Le souci de bien faire et de former des bons et honnêtes citoyens doit être le souci majeur des enseignants car, participer à la construction de son pays, avoir l'amour pour sa patrie, devrait être le souci primordial de tout homme et en particulier de tout enseignant.

#### **V.2.4- Des pistes accrues pour une place de la liberté dans la gestion de la classe**

La gestion de la classe est la compétence générique qui englobe toutes les autres compétences de l'enseignant dans une salle de classe. Cette catégorie d'analyse comprend comme sous-catégorie d'analyse les méthodes pédagogiques et puis le choix et l'utilisation du matériel didactique. A propos de ces sous-catégories, il en est ressorti qu'il n'y a pas de méthode pédagogique standard, les enseignants appliquent les méthodes pédagogiques en fonction de la réceptivité que les élèves en font de leur apprentissage. L'implication pédagogique de ces résultats voudrait que, si les autorités éducatives prévoient qu'une méthode définie devrait être appliquée et que par la suite l'enseignant se rend compte que les élèves n'arrivent pas à s'accommoder à la dite méthode, l'enseignant devrait être capable d'y remédier en adoptant une autre méthode.

Aussi, selon les enquêtés, le choix et l'utilisation du matériel didactique dépend des leçons à dispenser. Mais il n'y a pas de précision : comment les enseignants prennent soin de ce matériel. L'implication pédagogique de ce résultat montre que l'entretien qu'on fait d'un matériel peut stimuler l'envie de l'enfant et être une occasion pour sa vocation future. Donc, l'enseignant doit amener l'enfant à s'intéresser aux apprentissages à travers ses comportements et traitements. Comme piste de solution, il faudrait que les enseignants soient formés sur le rôle stimulant du traitement du matériel didactique sur les enfants. Les différentes expériences des enquêtés montrent que si un outil est utilisé pour réprimer, ridiculiser ou rabaisser un élève à cause de ses faiblesses, il développera une aversion envers tout ce qui pourrait avoir trait à ce matériel à l'école et même dans sa vie professionnelle future.

Pour cette partie il en ressort que pour retrouver la place de la liberté dans les pratiques pédagogiques, il faut une reconsidération de la conscience professionnelle des enseignants. Une éducation malade ne peut que produire des éléments malades et par conséquent, le retour à l'état naturel où l'homme est le loup pour l'homme.

### **V.3- Limites de l'étude**

Chaque recherche a ses forces, mais aussi ses limites. Il s'agit ici de les faire ressortir afin de pouvoir améliorer les recherches futures qui toucheront au présent sujet. Cette étude est largement tributaire de divers éléments dont l'influence sur les résultats invite à cerner certaines limites.

Premièrement, l'on ne peut prétendre avoir trouvé la solution au problème de la place de la liberté dans les pratiques pédagogiques, ni avoir exploré tous les aspects de la question, encore moins d'avoir vraiment cerné la cause de ce phénomène. Car, la question de la place de la liberté est complexe de par sa définition. Ceci se justifie par le fait que l'un des enquêtés à poser une question, dans les blagues, rapportant à ce sujet : comment mesurer le degré de liberté dans les rapports entre les acteurs de la situation pédagogique ? Une notion est-elle mesurable ? Cette question, bien qu'elle se fût adressée dans une situation a-didactique, a tout son sens et pourrait avoir le mérite d'être traitée dans une étude autre et ultérieure, pour une meilleure compréhension de la notion.

Deuxièmement, la procédure d'enquête de cette étude pose une limite. Les enquêtes semi-directives pourraient dépendre de la forme du jour des autorités administratives et des

enquêtés des établissements qui ont constitué l'échantillon de cette étude. Il est difficile de déterminer si les réponses obtenues correspondent bel et bien aux réalités quotidiennes dans les lycées. La plupart des entrevues ont été administrées sous la supervision des autorités administratives et certains biais pourraient avoir été omis dans les réponses.

Troisièmement, la satisfaction de cette recherche est amoindrie parce que l'étude aurait méritée d'être étendue à l'ensemble des lycées sur le territoire national ainsi que dans les lycées techniques et confessionnels. Regardant de près, la notion de liberté dans le processus d'enseignement-apprentissage comprend plusieurs éléments. Pour cela, il n'a pas été épuisé entièrement les contours de la notion, et même celle de son insertion socioprofessionnelle.

Quatrièmement, le temps alloué à la réalisation de cette étude était très court. Onze mois pour réaliser un mémoire sont largement insuffisants. Il a fallu s'imprégner tout d'abord de la méthodologie de recherche d'un mémoire en Master professionnel, il a fallu préparer les exposés de classe, ceux du séminaire et puis valider les unités d'enseignement en parallèle avec la rédaction du mémoire. C'est une chose qui n'a pas été du tout facile. Pour ce fait, certaines dimensions cruciales regardant ce sujet n'ont pas été abordées ; par exemple la place de la liberté dans la relation affective enseignant-enseigné, la place de l'autonomie de l'apprenant dans son processus apprentissage, la place de la liberté dans le système éducatif, pour ne citer que cela. Ces dimensions pourront faire l'objet des recherches ultérieures.

#### **V.4- Recommandations**

Les recommandations ou des suggestions sont faites aux élèves, aux enseignants, aux administrateurs scolaires et aux politiques éducatifs. Ces recommandations tiendront compte du plan pédagogique, didactique, social et psychologique. Le choix et la justification de ce procédé est dû au fait que les intérêts de cette étude étaient adressés suivant ce même plan.

##### **V.4.1- Recommandation à l'endroit des enseignants et élèves sur le plan pédagogique, didactique et psychologique**

Les élèves aiment et se sentent libres dans les jeux et les amusements. La majorité des élèves n'aimeraient pas fréquenter tous les jours. Pour eux, ils aimeraient faire seulement les examens officiels du BACC ou du GCE A/L et réussir. Ainsi, l'on recommande aux

enseignants d'être en mesure de pouvoir canaliser les impulsions de l'élève. L'enseignant doit pouvoir soutenir et canaliser les pulsions de l'élève dans son action choisie. Les enseignants sont les initiateurs du goût d'apprentissage. En proposant des activités stimulantes et riches de sens, l'enseignant incite les élèves à s'engager dans leurs tâches. Il est assuré de conserver l'attention et l'engagement de l'élève tout au long de l'activité par diverses stratégies. Par exemple, en posant diverses questions pour que, les élèves en réfléchissant pour trouver la réponse, restent actifs et engagés jusqu'à la fin. Ces questions doivent être des questions qui touchent la réalité des élèves.

De plus, l'enseignant doit aussi offrir des choix pour que les élèves se sentent responsables à prendre certaines décisions qui conduisent à leur réussite. Ainsi faisant, les élèves participent plus activement et sont plus motivés à réaliser divers activités. Pour que ceci soit fait, l'enseignant doit simplement aimer et respecter ses élèves, et être clair dans l'explication des consignes. C'est en faisant ainsi que le retour favorable lui est donné par ces derniers d'où la liberté de l'élève qui engendre le respect de l'enseignant dans les pratiques pédagogiques.

Encore, l'on recommande aux enseignants d'adopter une psychanalyse de la situation éducative. Les enseignants doivent adopter la psychanalyse de la situation éducative pour mieux maintenir et canaliser la liberté des élèves lors du processus enseignement-apprentissage. Ceci permettra de comprendre le pourquoi de l'agir des élèves de telle ou telle manière dans le processus enseignement-apprentissage. Dans les techniques pédagogiques de Freinet (1960), l'apprentissage incombe à la motivation qui émane du besoin de l'apprenant et de ce besoin, et à son tour suscite le désir de l'apprenant. Le désir est cette force ou énergie que possède l'enfant et qu'il l'utilise dans des actions qui l'incitent à tâtonner. Le tâtonnement est à comprendre chez Freinet comme le processus universel et « naturel » de découverte par essais et erreurs par lequel l'enfant interagit avec son environnement. C'est dans le processus de tâtonnement que l'enfant apprend les règles de la vie. Ainsi, l'apprentissage et l'adaptation subséquente deviennent possibles et se réalisent chez l'enfant lorsque son comportement se modifie face à des objets ou à des situations nouvelles. Donc, l'enseignant doit regarder l'enfant autrement parce que l'engagement actif des élèves dans un travail à leur mesure soit signifiant et proche de leurs centres d'intérêt. L'enfant est au centre de sa propre éducation et il est le premier responsable de la construction de ses savoirs parce que ceux-ci relèvent directement de son

activité et de ses interactions avec la tâche à exécuter et les différents éléments de son contexte.

Enfin, l'on recommande aux enseignants la tolérance et le respect des élèves. L'enseignant qui valorise le respect mutuel favorise dans sa classe les interactions positives, encourage l'utilisation des habiletés de communication, l'acceptation des différences, la valorisation du vivre-ensemble et le rejet des critiques négatives ou des insultes. Ceci crée un environnement d'enseignement-apprentissage dans lequel les élèves vont se sentir confiants et peuvent prendre des risques à commettre des erreurs sans en être jugés.

#### **V.4.2- Recommandation aux administrateurs scolaires et aux politiques éducatifs sur le plan pédagogique, psychologique et social.**

Le politique éducatif et l'administration scolaire sont moins présents dans le processus d'enseignement-apprentissage par rapport à l'enseignant et l'élève qui y sont fortement impliqués. Ces derniers vivent à temps et à contretemps dans le contexte de la situation pédagogique et manipulent à temps et à contretemps les matériaux didactiques qui peuvent ou non déterminer leurs libertés. L'on recommande donc aux politiques éducatifs et aux administrateurs scolaires un peu plus de proximité auprès des enseignants et des élèves en visitant fréquemment les établissements et des salles de classe. Cette proximité crée une symbiose plus professionnelle que familiale entre la hiérarchie et les subalternes. L'enseignant qui se sent aimé et motivé par sa hiérarchie transmet également cette affectivité à ses élèves.

Encore, les administrateurs scolaires et le politique éducatif doivent adopter des mesures préventives pour survenir au problème des effectifs pléthoriques qui entrave la liberté des élèves. Depuis 2016, le pays est secoué par une crise socio-économique. Cette crise affecte gravement le système éducatif Camerounais. Il y a des familles déplacées des zones anglophones pour les zones francophones. Il existe très peu d'établissements anglophones ou bilingues dans ces zones et les enfants déplacés ne trouvent pas facilement l'admission dans les établissements existants. Ainsi, les enfants se retrouvent, malgré eux, dans l'éducation informelle. Comme exprimaient certains élèves enquêtés, ces enfants déplacés ne sont pas contents de faire les cours de soirs d'où leur liberté est heurtée. L'on recommande donc que les autorités compétentes prévoient des mesures de crise pour la prise en charge des enfants déplacés dans des pareilles situations au future. En prévoyant

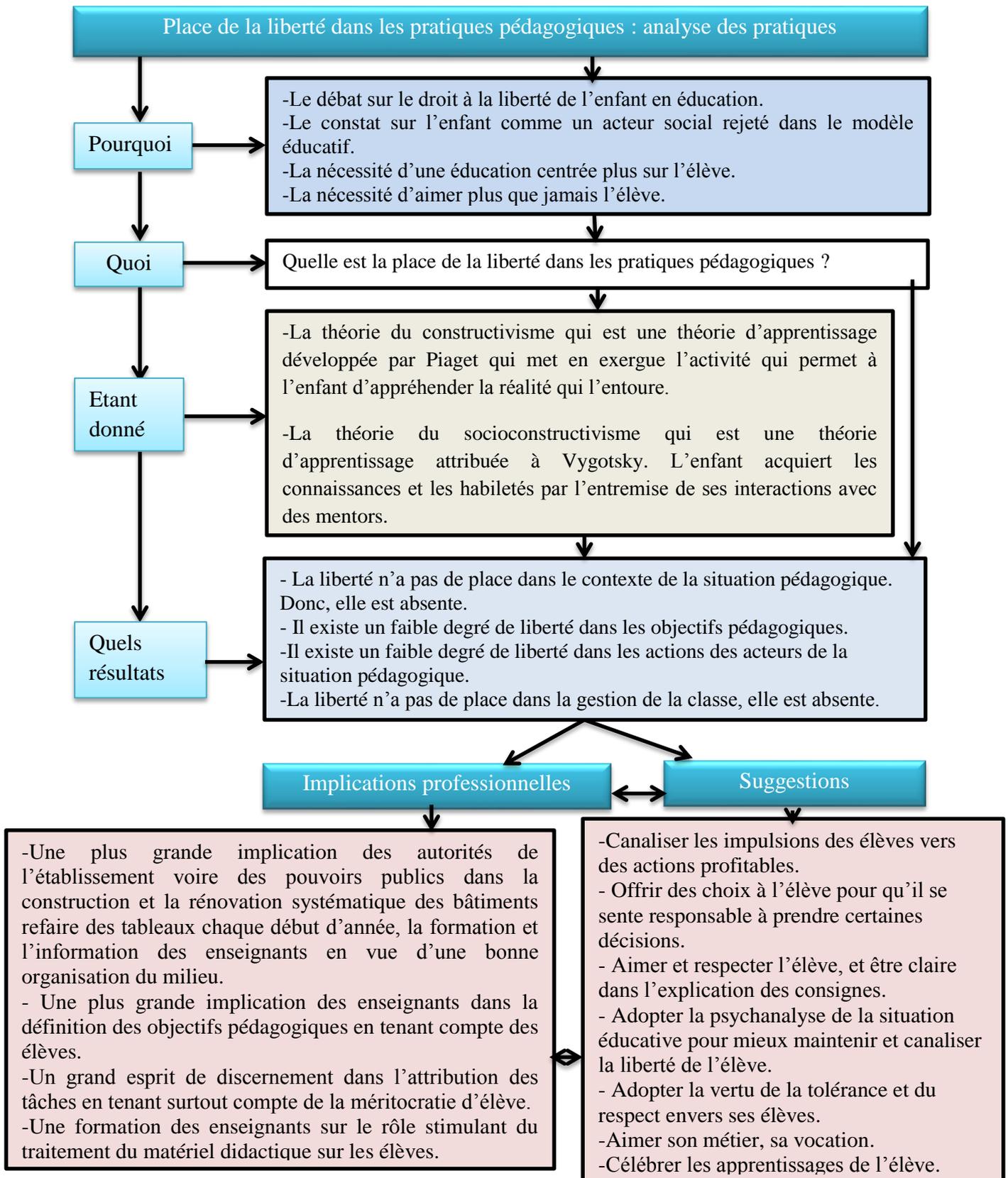
ces mesures, ils vont également veiller à la réduction des effectifs pléthoriques dans les salles de classe.

De plus, l'on recommande qu'un travail de fond soit fait pour amener les enseignants à s'approprier des nouvelles innovations comme l'intégration des TIC dans le processus d'enseignement-apprentissage, afin d'être à jour pour mieux confronter le monde complexe de l'éducation, afin aussi d'être en parfait épanouissement dans leur vocation d'enseignant. Non seulement ceci encouragera l'élève d'apprendre, elle lui donnera aussi le goût du métier. La vocation de l'enseignant naît en observant les aînés du domaine.

Encore plus, l'on recommande aux administrateurs scolaires et au politique éducatif d'adopter une éducation expérientielle structurante. Kant nous dit que l'instruction prend fin à l'âge de 16 ans. A partir de cet âge, tout enseignement s'organise de sorte qu'il est bien saisi dans l'esprit des apprenants, il est aussi démontrable selon la ramification de la discipline. Prenons un cas, par exemple, de la pratique pédagogique au Cameroun dans la discipline de l'histoire: l'histoire comme une discipline doit être enseigné selon les époques et par des différents professeurs et en plus d'un semestre ou trimestre. Une notion ne s'acquiert pas automatiquement. Elle s'acquiert avec le temps. Les élèves doivent être dans un état d'esprit de l'époque, c'est-à-dire l'ambiance autour de la discipline selon son époque doit ramener ces derniers à cette époque. Chaque époque doit se présenter comme la scène d'un film avec des acteurs vainqueurs et vaincus. Enseigner avec des exemples amène les élèves à bien retenir la leçon.

Enfin, le système éducatif doit être apolitique. La liberté de l'enseignant s'arrête au moment où il se mêle à la politique et ne sait pas faire la différence entre son parti politique et sa salle de classe. Une fois qu'il se mêle à la politique, les élèves sont eux aussi touchés d'une façon ou une autre. Ainsi donc, l'on recommande que l'éducation soit apolitique et les politiciens ne doivent pas utiliser l'éducation ; les enseignants et les élèves, pour leurs gains. Ceci va éviter l'achat des consciences professionnelles des enseignants et favoriser la formation des élèves en vue de leur épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et leurs insertions harmonieuses dans la société, en prenant en compte des facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux (Loi d'orientation, 1998, Article 4).

En conclusion de cette partie, il en ressort du cadre opératoire que les résultats des données recueillies sur le terrain, ainsi présentés et analysés, vérifiés et interprétés ont des implications professionnelles. Ces implications professionnelles ont permis de faire des recommandations aux acteurs éducatifs ainsi qu'aux autorités éducatives.



**Schéma : Diagramme synthétique de résolution du problème lié à la place de la liberté dans les pratiques pédagogiques**

## CONCLUSION GENERALE

Parvenu au terme de ce travail de recherche intitulé « *Place de la liberté dans les pratiques pédagogiques : analyse des pratiques* », il a été question d'analyser les pratiques en vue d'apprécier la place de la liberté dans les pratiques pédagogiques. La question principale qui a meublé la réflexion tout au long cette recherche est celle de savoir quelle est la place de la liberté dans les pratiques pédagogique? Cette question a été opérationnalisée en quatre (4) questions spécifiques (QS) comme suit : QS1 : Quelle est la place de la liberté dans le contexte de la situation pédagogie ? QS2 : Quelle est la place de liberté dans les objectifs pédagogiques? QS3 : Quelle est la place de liberté dans les actions des acteurs de la situation pédagogique ? Et enfin, QS4 : Quelle est la place de la place de la liberté dans la gestion de la classe ?

La réponse à ces questions se trouve dans l'analyse des données recueillies sur le terrain. Cette analyse a donné lieu à la rétention de quatre catégories d'analyse qui ont constituées les différents points d'appui des propos des enquêtés. Ces enquêtés ont constitué le groupe des acteurs éducatifs représentant l'échantillon de cette recherche. Ce groupe était constitué de sujets enseignants et apprenants du second cycle de certains lycées de la place. Les enseignants jouissaient d'une certaine expérience dans le métier qui variait entre 3 et 19 ans d'enseignement. Les sujets apprenants, donc les élèves, quant à eux, ne disposaient d'aucun critère autre que d'être du second cycle.

En effet, la tâche consistait à s'entretenir avec ces acteurs éducatifs pour collecter les données. L'on a fait usage de l'entretien semi-directif et de l'observation. L'utilisation de cet instrument s'explique par le fait que la recherche aborde une notion universellement applicable dans tous les domaines et plus spécifiquement dans le temps, depuis le XVIII<sup>ème</sup> siècle, dans l'éducation. La notion de la liberté abordée dans le cadre de cette étude voulait analyser les pratiques en vue de mieux apprécier la place qu'occupe cette première dans les pratiques pédagogiques.

Les résultats obtenus dans ce travail montrent qu'il existe un faible degré de liberté dans les pratiques pédagogiques. Ceci est causé par le manque de motivation de la part des enseignants, vue la situation socio-économique, politique et culturelle du pays, la dégradation de la conscience professionnelle, la déformation de l'éthique et la déontologie de l'éducation, la priorité donnée aux pratiques malsaines par le politique éducatif et

certaines enseignants, plus encore, la liberté n'a plus de place dans les rapports des acteurs de la situation pédagogique à cause de la perte de l'amour envers le métier et envers le monde des enfants. L'école a perdu sa place dans la société d'aujourd'hui et les enseignements n'ont plus de valeur. Les actions des acteurs éducatifs sont stigmatisées et leur liberté est bafouée par le pouvoir politique. On dirait que la liberté a été sacrifiée sur l'autel de l'intérêt matérialiste et égoïste dans un monde en état de délabrement physique, intellectuel et moral.

A partir des résultats obtenus, l'on voudrait tirer une sonnette d'alarme sur une éducation militarisée qui prend de l'ampleur dans la société d'aujourd'hui et qui biaise la liberté de ses acteurs et surtout de l'élève. C'est un fait dont les manifestations pourraient être réduites au seuil minimal, humainement acceptable, si et seulement si le gouvernement, le politique éducatif et les enseignants en particulier, se décident de revaloriser la conscience professionnelle et de reprendre leur rôle de guides au sérieux pour reconstruire un monde éducatif plus libre et une société plus humaine et non une société faite simplement d'hommes sans valeurs et sans liberté.

Au demeurant, vu que la liberté de l'élève est quasiment déterminée par l'enseignant dans le processus d'enseignement-apprentissage, vu que la liberté de l'enseignant est bafouée par l'autorité éducative et le pouvoir politique, en tenant compte du fait que l'éducation est apolitique, l'axe possible d'une recherche future : Quelles sont les limites de l'implication de l'action politique sur les acteurs éducatifs ?

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Angers, M. (1997). *Initiation pratique à la méthodologie des recherches*. Montréal : Casbah université.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : Harmattan.
- Beaudry, P. (2003). "Qu'est-ce que la liberté " in *Canadian Students Review*. Vol 12, No 1. Canada : The Fraser Institute.
- Belinga Bessala, S. (2005). *Didactique et professionnalisation des enseignants*, Yaoundé : Ed. Clef.
- Bible, (2004). *Traduction œcuménique de la Bible (TOB)*. Le Cerf.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2010). *L'entretien: L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Bloch, M.-A. (1973). *Philosophie de l'Education nouvelle*. Paris : PUF.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomie des apprentissages de type cognitif*. New York.
- Brameld, T. (1956). *Philosophy of Education in cultural perspective*. New-York : The Dryden Press.
- Cameroun, Minesec/Igp/Ipen. (2013). *Programmes d'Etudes des ENIEG*. Yaoundé.
- Claparède, E. (1926). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Genève.
- Darnon, C., Buchs C., & Butera, F. (2006). "Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiants : la situation particulière du désaccord avec autrui", *Revue française de pédagogie* [En ligne], 155 | avril-juin 2006, mis en ligne le 20 septembre 2010, consulté le 31 juillet 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/84> ; DOI : 10.4000/rfp.84.
- Delandsheere, V. (1972). *Education et Formation*. Paris : PUF.
- Delandsheere, V. (1978). *Dictionnaire de l'évolution et de recherche en éducation*. Paris : PUF.
- Dewey, J. (1913). *L'école de l'enfant*. Delachaux et Nestlé : Neufchatel.
- Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris : F. Alcan, introd. de Paul Fauconnet.
- Foaleng, M. (2018). *Cours d'Education pour le Développement Durable (Pédagogie Générale II)*. Yaoundé : ENS.
- Fonkoua, P. (2006). *Quels futurs pour l'éducation en Afrique*. Paris : Harmattan.
- Freinet, C. (1964). *Les techniques Freinet de l'école moderne*. Bourrelrier : Armand Colin.

- Gamble, J. (2002). « Pour une pédagogie de la coopération » in *Education et Francophonie*, Vol XXX : 2. Canada : Université de Moncton (Nouveau-Brunswick).
- Gasparini, R. (2000). *Ordres et désordres scolaires*. Paris : Bernard Grasser.
- Grawitz, M. (1986). *Méthode des sciences sociales*. Dalloz, 8ème éd.
- Hotyat, F., Delphine-Messe, D. (1973). *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne*. Paris : Nathan.
- Houssaye, (1995). *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*. Paris : Bordas.
- Houssaye. (1999). *Questions pédagogiques, Encyclopédie historique*. Paris : Hachette.
- Ins/Cameroun. (2012). *Rapport national de progrès des OMD*. Yaoundé: INS.
- Ins/Cameroun. (2013). *Annuaire statistique du Cameroun*. Yaoundé: INS.
- Kant, E. (1993). *Réflexion sur l'éducation*. 7<sup>e</sup> édition, Paris : J. Vrin.
- Kathleen Stassen, B. (2000). *Psychologie du développement*. Canada : Modulo.
- Larousse. (1976). *Librairie Larousse*. Paris.
- Larousse. (1999). *Grand Dictionnaire de la Psychologie*. Larousse-Bordas.
- Larousse. (2004). *Dictionnaire français*. Larousse-Bordas.
- Lavoie, K. (2003). *Pédagogie investigative et créative auprès de l'enfant sourd de maternelle*. Mémoire de maîtrise. Faculté de sciences de l'éducation. Université Laval, Canada : Québec.
- Leif, (1967). *Philosophie de l'éducation*. T2, Paris : Delagrave.
- Lessard, A. et Schmidt, S. (2011). *Recension des écrits sur la gestion de classe*. Canada: Université de Sherbrooke.
- Mckeown, R. (2002). *Education for sustainable development*. Repéré à <http://www.esdtoolkit.org>.
- Meirieu, P. (1990). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF éditeur.
- Mialaret, G. (1969). *Education nouvelle*. Paris : P.U.F.
- Minepat. (2009). *Cameroun Vision 2035*. Yaoundé.
- Minepat. (2013). *Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation (2013-2020)*. Yaoundé.

- Minepat. (2015). *Examen national 2015 de l'EPT*. Repéré à [unesdoc.unesco.org/images/0023/002317/231716f.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002317/231716f.pdf).
- Montessori, M. (1959). *L'Esprit absorbant de l'enfant*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Montessori, M. (1971). *L'enfant*, Paris : Denoël Gonthier.
- Montessori, M. (1966). *La formation de l'homme*, préface de Renild Montessori. Paris : Desclée de Brouwer.
- Montessori, M. (1996). *Pédagogie scientifique, la maison des enfants*. Tome 1, Paris : Desclée de Brouwer.
- Murray, T. R., & MICHEL, C. (1994). *Théories du développement de l'enfant. Etudes comparatives*. Paris : DeBoek Université.
- Mvogo, D. (1990). "Théorie de l'apprentissage chez Jean Jacques Rousseau". *Revue des sciences de l'éducation*, 16(3), 451–460. Doit :10.7202/900679ar.
- Mvogo, D. (2002). *L'éducation aujourd'hui: quels enjeux ?* Yaoundé : Presses de l'UCAC.
- Obounou, D.R. (2014). *Développement des compétences en activités pratiques et insertion socioprofessionnelles des finissants du primaire*. Mémoire de DIPEN. Département des Sciences de l'Education, Yaoundé : ENS.
- Orem, R.C. (1975). *Le Manuel Montessori*, préface Maria Montessori. Paris : Denoël/Gonthier.
- Organisation des Nations Unis. (1948) *Déclaration universelle des droits de l'homme*. France.
- Pape Paul VI. (1965). *Déclaration Dignitatis Humanae sur la liberté religieuse*. Rome : Vatican.
- Parent, S. (1994). *Les différences interindividuelles chez l'enfant et l'étayage maternel des habiletés métacognitives à la période préscolaire*. Thèse en psychologie. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Poitrat, J-Y. (V2011-03). *École des Ponts Paris Tech – pôle pédagogie*. Paris : repéré à [www.enpc.fr](http://www.enpc.fr)
- Quivy, R., et Van Campenhoudt, L. (1997). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Rapport OMD. (2014). *Evaluation des progrès accomplis en Afrique dans la réalisation des OMD*. Addis-Abeba : CEA.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre?* Paris : PUF.
- Reboul, O. (2008). *La philosophie de l'éducation, Que sais-je ?* 9<sup>e</sup> Ed, Paris: PUF.
- République du Cameroun. (1998). *Loi no98/004 du 14 avril 1998*. Cameroun : Yaoundé.

- Rogoff, B. (1989). "The joint socialization of development by young children and adult." in *Cognition and Social Worlds*, Oxford: Clarendon Press.
- Rousseau, J.-J. (1962). *Emile ou de l'éducation*. Paris: Garnier.
- Rousseau, J.-J. (1966). *Du contrat social, Discours sur les sciences et les Arts ; discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes*. Paris : Union Générale d'Édition.
- Rousseau, J.-J. (2010). *Profession de foi du vicaire Savoyard*. Paris : Flammarion.
- Spinelli-Delivre, P. (2010). "Maria Montessori, la première femme médecin en Italie" in *M. Montessori, Les étapes de l'éducation* (pp. 61-75). Paris: Desclée de Brouwer.
- Tsafak. G. (1998). *Ethique et Déontologie de l'éducation*. Yaoundé : PUA.
- Viaud, M.-L. (2008). *Montessori, Freinet, Steiner... une école différente pour mon enfant ?* France: Nathan.
- Vygotsky, L. S. (1934a, 1997b). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. England: Harvard University Press.
- Walter, B. (2001). *Le droit de l'enfant à être éduqué*. Paris : Harmattan.
- Yekeye, D. (2001). *Etude comparative entre la NAP en lecture et la méthode traditionnelle dans la compréhension du texte par les élèves*. Yaoundé : ENIEG de Mfou.

## ANNEXES

Guide d'entretien

Modèle d'entretien avec les enseignants

Modèle d'entretien avec les élèves

Transcription des données

Autorisation de recherche

Formulaire de consentement

Fiche de suivi de la recherche

### **Guide d'entretien**

Sexe :

Classe :

Etablissement :

#### **Thèmes et sous-thèmes de l'entretien**

**Thème I:** Place de la liberté dans le contexte de la situation pédagogique

**Sous-thème 1 :** Place de la liberté dans l'organisation de la classe et du milieu au moment de l'enseignement-apprentissage

**Sous-thème 2:** Place de la liberté dans les caractéristiques du milieu

**Thème II:** Place de la liberté dans les objectifs pédagogiques

**Sous-thème 1 :** Place de la liberté dans la définition des objectifs pédagogiques

**Sous-thème 2 :** Place de la liberté dans la communication des objectifs pédagogiques.

**Thème III:** Place de la liberté dans les actions des acteurs de la situation pédagogique

**Sous-thème 1:** Place de la liberté dans les activités des enseignants

**Sous-thème 2:** Place de la liberté dans l'implication des élèves aux activités

**Thème IV:** Place de la liberté dans la gestion de la classe

**Sous-thème 1:** Place de la liberté dans les méthodes pédagogiques

**Sous-thème 2:** Place de la liberté dans le choix et l'utilisation du matériel didactique

### **Modèle d'entretien semi-directif avec l'enseignant**

- Présentation de l'enseignant (formation suivie, ancienneté)
- Description de la classe (nombre d'élèves) / Pouvez-vous nous décrire votre salle de classe ?
- Pourriez-vous me dire ce que vous entendez par la liberté de l'enseignant dans le métier d'enseignement ? (Etes-vous libre dans votre métier ?)
- Comment décririez-vous l'organisation et l'aménagement de votre classe en rapport avec votre liberté et celle de vos élèves ?
- Quelle est le degré d'accessibilité aux différents espaces dans et hors de la classe ? Vous sentez-vous libre dans leur utilisation ?
- Quelles sont vos difficultés de communication des objectifs pédagogiques?
- De quelle manière travaillent les élèves? Sont-ils assez libres? (travail individuel et de groupe)
- Quelles interventions utilisez-vous personnellement pour maintenir la liberté de l'élève ?
- Quel est votre degré d'acceptabilité du choix et l'utilisation des matériaux didactiques y compris l'utilisation des TIC?
- Merci beaucoup de votre collaboration

### **Modèle d'entretien semi-directif avec les élèves**

- Présentation de l'élève
- De quelle manière travaillez-vous en classe? Etes-vous libre? (travail individuel et de groupe)
- Quelle est votre degré d'implication dans votre tâche d'élève ?
- Quelle importance accordez-vous à l'organisation et l'aménagement de votre classe ?
- Est-ce que vous vous sentez libre comme élève ou est-ce qu'il est 'très' contraignant pour vous ?
- Comment gérez-vous les différents espaces dans et hors de la classe?
- Qu'est-ce qu'est le plus difficile pour vous comme élève ?
- Quelles sont les difficultés de communication que vous rencontrez avec vos enseignants en classe ?
- Les TIC ont-ils une importance pour vous ?
- Merci beaucoup de votre collaboration.

## Formulaire de consentement aux entrevues

Cher enseignant(e), chers élèves,

Nous menons une étude ayant pour thème : la « Place de la liberté dans les pratiques pédagogiques au Cameroun : analyse des pratiques »

Cette étude est menée dans le cadre de la rédaction du mémoire de fin de formation en science de l'éducation (DIPEN II) à l'ENS Yaoundé I. Vos différentes réponses nous seront d'un précieux apport. Ainsi, nous vous prions de bien vouloir répondre objectivement aux questions qui vous seront posées durant cette entrevue en donnant si possible des précisions et des exemples concrets lorsque vous le jugerez nécessaire. Comme le révèle le thème, cette recherche vise à analyser les pratiques pédagogiques au Cameroun, afin de mieux apprécier la place de la liberté, et pour les élèves et pour les enseignants. Alors, sentez-vous libres de nous accorder votre participation ou de nous la refuser.

Nous vous invitons également à poser toutes les questions que vous jugerez utiles. Vous pouvez choisir de ne pas répondre à toutes les questions ou encore de mettre fin à l'entretien à tout moment car celui-ci sera enregistré avec un Smartphone. Cependant, nous vous garantissons l'anonymat de vos réponses qui ne seront utilisées qu'à des fins de recherche.

Si vous souhaitez recevoir un court résumé des résultats de la recherche, vous êtes invité à préciser ci-après l'adresse postale ou courriel à laquelle vous le faire parvenir.

Je soussigné(e).....consent librement à participer à la recherche portant sur la « Place de la liberté dans les pratiques pédagogiques au Cameroun : analyse des pratiques ». J'ai pris connaissance du formulaire et je suis satisfait des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce travail de recherche.

Date

.....

Signature du participant(e)

Merci pour votre franche collaboration !

Université de Yaoundé I  
Ecole Normale Supérieure  
BP : 47 Yaoundé  
Tél : 237 223 12 15 / 694 88 47 91  
Département des Sciences de l'Éducation



République du Cameroun  
Paix-Travail-Patrie

Yaoundé le 28/06/2018

**AUTORISATION DE RECHERCHE**  
**FIEL RESEARCH AUTORISATION**

SERIE : SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Le chef de département... Pr Simon BELINGA BESSALA

Nom de l'étudiant... AKONGNWI Christopher

Sir/Madame,

The student indicated above is in the Department of Sciences of Education. An important component of their education and training is the present of a Dissertation (Mémoire). The Department will be most grateful for any support or assistance offered to help the success of this arm of the student's academic activities.

Thank you for this collaboration.

Monsieur/Madame,

L'étudiant identifié ci-dessus désigné est au département des Sciences de l'Éducation. Une importante composante de leur éducation et de leur formation, est la présentation d'un Mémoire. Le Département vous serait fort reconnaissant pour tout le soutien ou toute autre assistance apportée pour assurer le succès de cette branche des activités académiques de notre étudiant.

Nos sincères remerciements pour votre collaboration.

Le Chef de Département



Pr Simon BELINGA BESSALA

## FICHE DE SUIVI DE LA RECHERCHE

Nom de l'institution : L. G. LECLERC

Contact : 222 22 63 97 / B.P. 93 YAOUNDÉ

L'élève-professeur AKONGNI Christophe de la classe de 4<sup>e</sup> année à l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé du Département des Sciences de l'Education a effectivement collecté les données dans notre institution dans le cadre de son travail de Mémoire en vue de l'obtention du DIPEN II.

Fait à Yaoundé le 10/09/2018

Signature

*Amara Théophile*  
PLEG - Philosophie



FICHE DE SUIVI DE LA RECHERCHE

Nom de l'institution English High School - Yaounde

Contact 674 8552 99

L'élève-professeur ..... de la classe de 4<sup>e</sup> année à l'École Normale Supérieure de Yaoundé du Département des Sciences de l'Éducation a effectivement collecté les données dans notre institution dans le cadre de son travail de Mémoire en vue de l'obtention du DIPEN II.

Fait à Yaounde le 14/9/18



## **TRANSCRIPTION DES DONNEES**

### **Entretien avec l'enseignant CA (10/09/2018)**

**CK** : Pourriez-vous vous présenter s'il vous plaît (formation suivie, ancienneté) ?

**CA** : Je suis CA, PLEG depuis 7ans

**CK** : Pourriez-vous me décrire votre salle de classe (nombre d'élèves) ?

**CA** : Tout d'abord, je tiens les classes de Première et Terminale. Dans ces classes, le nombre, pour l'instant, est encore indéterminable. Mais je tiens à dire que, nous sommes déjà à plus de 90 élèves par classe. Comme vous le savez, cet effectif pléthorique est un véritable cauchemar pour nous les enseignants. Qu'en cela ne tient, il faut avoir de l'art dans son métier pour pouvoir maîtriser sa salle de classe, peu importe l'effectif.

**CK** : Pourriez-vous me dire ce que vous entendez par la liberté de l'enseignant dans le métier d'enseignement ?

**CA** : La liberté de l'enseignant, pour moi, est le fait de pouvoir dispenser ses enseignements sans la pression de la part de la hiérarchie. Moi en tant que professeur, j'en suis consciente de ma tâche et la pression est un fardeau de plus dans mon travail.

**CK** : Quelles interventions utilisez-vous personnellement pour maintenir la liberté de l'élève ?

**CA** : A titre personnel, je ne saurais vous dire si en matière des études intellectuelles, les élèves ont vraiment une part de liberté. Qu'à cela ne tienne, pendant mon cours, je laisse l'élève s'exprimer librement en rapport avec la question posée. Nous débattons sur une notion mais j'ai toujours la dernière parole puisque c'est à moi de trancher le débat. En cas d'hors sujet, je le stoppe immédiatement afin de ne laisser ces idées contraires induire la pensée de ses camarades à l'erreur. J'écoute mon l'élève mais je le blâme aussitôt qu'il déborde les limites. Vous savez, ce n'est pas parce que l'élève est libre qu'il doit créer le désordre. Lorsque l'élève déraile un peu, je le ramène immédiatement sur les rails ! Il y a des moments, et plus parfois, que mon autorité intervient et prime sur mes apprenants. Par exemple, lorsque les élèves bavardent et que je suis fatiguée de créer, je lis mes cours à voix basse. Ainsi, l'ordre se rétablit seul ! Bref, il n'existe pas de liberté dans ma salle de classe puisque je suis consciente de la tâche qui m'attend en fin d'année. Mais comme l'APC nous exige et que je trouve ça profitable dans le processus d'enseignement-apprentissage, j'utilise la méthode active à l'opposé de la méthode dogmatique ou réceptive. Dans la méthode active, il y a dialogue, échanges entre enseignant et enseignés. Mais comme je vous l'ai déjà dit, j'ai la dernière parole dans les échanges !

**CK :** Comment décririez-vous l'organisation et l'aménagement de votre salle de classe en rapport avec votre liberté et celle de vos élèves? (y compris l'accès des élèves aux différents espaces de la classe)

**CA :** Vous savez, l'effectif pléthorique que nous en avons ici au Lycée joue énormément sur l'organisation et l'aménagement de nos salles de classes. Les salles de classes sont touffues et la libre circulation est restreinte. Parfois on dirait que nous sommes dans les amphis à l'Université. Pour moi, en tant que mère d'enfant, j'en suis consciente que les élèves ne sont pas confortables comme ils sont assis. En ce qui regarde l'aménagement, les élèves sont assis, pour l'instant, par affinité. Un aménagement définitif sera fait lorsque les inscriptions seront terminées. Mais l'idéal serait de mixer les élèves, c'est-à-dire, les mettre deux garçons une fille ou vice versa, dépendant du nombre du genre. Mon intention ici est l'entraide et aussi d'éviter les commérages.

**CK :** De quelle manière travaillent les élèves? Sont-ils assez libre? (Travail individuel et de groupe)

**CA :** En ce qui me concerne, je crois que mes élèves sont libres lorsqu'ils respectent le code du travail. Moi je fais travailler mes élèves individuellement et en groupe. Par exemple, lorsque je pose une question en classe, puisque je ne peux pas maîtriser tous les noms, je suis la liste de la classe et je désigne qui doit répondre. C'est lorsque j'arrive à bout de souffle que laisse la question ouverte à qui peut répondre. Aussi, je donne souvent les devoirs à faire en groupe. Parfois, il est question de réfléchir sur une notion en groupe pendant le cours. Parfois, il est question de faire des recherches sur une notion et faire la présentation en classe. Mais, comme je vous ai déjà dit, l'effectif ne nous permet pas vraiment de faire ce genre d'exercices si on tient vraiment à corriger le devoir. Donc, il y a le problème des effectifs pléthoriques et parfois aussi le temps qui nous est impartie fait défaut.

**CK :** Quel est l'impact de l'environnement physique dans votre métier d'enseignant et en rapport avec l'apprentissage des élèves ?

**CA :** Comme vous pouvez le constater, le lycée est vraiment bien construit. Il y a suffisamment d'espaces. Les élèves peuvent s'exprimer librement, circuler librement sans contrainte de quoi que ce soit. Il y a une grande salle multimédia à leur disposition, il y a une bibliothèque à leur disposition dans un coin bien bâti et silencieux. Donc, je crois que les élèves devront profiter de ce confort pour mieux étudier et réussir à leurs examens. C'est ce qui ne se trouve pas toujours dans d'autres lycées ! Quant aux salles de classe, c'est une autre histoire ! Il n'y a presque pas d'espace pour circuler dans les salles de

classe. Ce que je fais généralement c'est de monter et descendre constamment devant la classe pour attirer l'attention des élèves. Sinon, il n'y a vraiment pas d'espace pour circuler entre les colonnes.

**CK : Quel est votre degré d'acceptabilité du choix et l'utilisation des matériaux didactiques ?**

**CA :** Pour moi, le degré d'acceptabilité du choix et l'utilisation des matériaux didactiques est favorable. Nous avons tout à notre disposition pour enseigner. Il existe des primes de recherches dans nos salaires et l'école nous en approvisionne d'autres. Nous avons une boîte de craie par trimestre et c'est largement suffisant ! En ce qui concerne les livres, j'ai moi-même acheté mes propres livres et je fais usage de l'internet à partir de mon téléphone portable pour faire des recherches. Il y a une bibliothèque disponible où nous pouvons trouver d'autres livres.

**CK : Quelles sont vos difficultés de communication des objectifs pédagogiques?**

**CA :** Sur cette question, je parlerais de deux points majeurs qui me posent vraiment des difficultés dans la communication de mes objectifs pédagogiques. Premièrement, il y a le retard des élèves en classe. Si, par exemple, vous avez cours à partir de 7:30 min et un élève arrive à 8h. Pensez-vous que vos objectifs seront atteints à la fin de la journée ? Je pense que non ! Le deuxième point c'est le bavardage des élèves pendant le cours. Prenez, par exemple, que vous avez une notion très importante, je dirais même phare, à expliquer aux élèves. Plus l'effectif est pléthorique, plus certains élèves profitent de la situation pour bavarder et ne suivent pas ce que vous dites, pensez-vous qu'à la fin de la journée votre objectif sera atteint ? Je pense que non ! Donc, ce que je fais généralement est de fermer la porte derrière moi lorsque j'entre dans une classe. Aucun élève n'entre après moi ! Pour les bavards, je les mets carrément dehors. Au second cycle, chaque élève doit être en mesure de connaître ses objectifs, pourquoi est-ce qu'il vient à l'école ? Je ne cajole pas les élèves lorsque ça concerne l'apprentissage, le travail intellectuel. J'aurais une conscience tranquille lorsque mon objectif est atteint avec le peu d'élèves qui sont restés en classe que d'avoir toute la masse et pratiquement personne ne pourrait te dire vraiment l'essentielle de la journée.

**CK : Quel est le degré de votre liberté, ainsi que celle de vos élèves, dans la définition de vos objectifs pédagogiques ?**

**CA :** Je suis libre lorsque je prépare mes cours. Je n'ai pas peur que quelqu'un viendra contrôler mon cahier de prépa ! Le lycée n'est pas une école primaire où tout ce qui est enseigné sera contrôlé en fin de semaine ou de trimestre. Les grands titres notés dans le

cahier de texte suffissent, mais mes cours proprement dit dépendent de moi et de ma conscience professionnelle. Au contraire, c'est lorsqu'il y a trop de regards dans ce que nous dispensons que nous finissons par ne plus bien faire le travail. C'est facile de faire le racolage sans comprendre et puis le redonner aux élèves. Donc, avec la conscience professionnelle, je prépare mes cours en ayant à cœur mes élèves.

**CK : Quelle est le degré d'entrave des TIC dans votre métier d'enseignant et l'apprentissage des élèves ?**

**CA :** Bon, je vous ai tantôt dit que, je suis toujours avec mon téléphone portable pour faire les recherches. Nulle n'a le monopole du savoir. Je ne peux prétendre que je saisis toutes les notions philosophiques. Lorsque je suis bloquée, je consulte Google. Les TIC en générales sont encourageables mais pour l'instant, il n'est pas le cas. Savez-vous qu'il y a certains enseignants qui ne peuvent manipuler un outil informatique ? Combien de fois demander à un enseignant d'enseigner à l'aide d'un outil informatique ! Parlant du degré d'entrave, je dirais tout simple que, certains enseignants ne sont pas en mesure d'intégrer les TIC dans leurs enseignements. A ce qui me concerne, je n'ai pas été formé à enseigner à l'aide des TIC. Par conséquent, j'aurai besoin d'une formation à cela. Concernant les élèves, je n'aurais aucun problème si un élève en fait usage. J'encouragerais même les exposés fait en PowerPoint en classe. J'apprendrais d'eux ! Nous sommes dans une génération Android où la vieille génération doit apprendre de la jeune génération. Aussi, il y a la salle multimédia disponible, les élèves doivent en faire usage pour les recherches, surtout ceux qui n'ont pas de connexion internet à la maison. Dans tout ceci, une chose que vous devrez connaître est que je n'accepterais aucun élève manipuler un outil informatique pendant que j'explique mon cours. Si je vois un élève manipuler son téléphone portable pendant mon cours, je ravis ce portable et il le verra seulement en fin d'année. C'est mon principe et c'est simple !

**CK : Merci beaucoup de votre collaboration**

**CA :** Merci à toi aussi et bon vent pour la suite

#### **Entretien avec l'enseignant FO (10/09/2018)**

**CK : Pourriez-vous vous présenter s'il vous plaît (formation suivie, ancienneté) ?**

**FO :** Je suis FO, PLEG en Philosophie, 2<sup>e</sup> promotion de l'ENS de Maroua de 2002.

**CK : Pourriez-vous me décrire votre salle de classe (nombre d'élèves) ?**

**FO :** Pour l'instant, c'est précoce de donner le nombre d'élèves parce que les listes définitives ne sont pas encore sorties. Mais ce que nous pouvons déjà dire, c'est que les

classes sont déjà assez pleines. On a pratiquement plus d'espace comme vous le voyez dans cette salle de classe (Tle Esp III).

**CK : Pouvez-vous me dire ce que vous entendez par la liberté de l'enseignant dans le métier d'enseignement ?**

**FO :** Je dirai que la liberté de l'enseignant dans le métier de l'enseignement c'est.... (elle réfléchit).... en philosophie, je dirai que c'est prendre le risque de dire ce que l'on pense sans tenir compte de ce qu'on va dire ou alors sans vouloir faire plaisir aux uns et aux autres, dire les choses telles qu'elles sont, sans caresser les uns les autres, parce qu'en certain moment, quand on est dans nos salles de classes, on arrive pas toujours à dire les choses comme elles devraient être parce que on a peur des représailles. Donc pour moi la liberté de l'enseignant c'est assumer son point de vue en disant ce que l'on pense.

**CK : Quelles interventions utilisez-vous personnellement pour maintenir la liberté de l'élève ?**

**FO :** Je dirai que dans l'enseignement, la liberté de l'élève c'est quoi ?...humm ! C'est en fait donner son point de vue face à certains sujets, ne pas aller exclusivement dans le sens de l'enseignant. L'élève doit pouvoir dire ce que lui pense de la chose sans nécessairement dire ce que l'enseignant pense de la question. C'est ça pour moi la liberté de l'élève. C'est ça la liberté dans le domaine de la matière évidemment, sauf si vous voyez la liberté dans un autre domaine ! Vous savez, en philosophie, on a l'humilité intellectuelle. Ça veut dire quoi ? Ça veut dire qu'on ne prétend pas avoir le monopole du savoir. A certain moment, on peut avoir l'autorité sur l'élève, mais se rendre compte que l'élève peut avoir cerné la question par rapport à nous. L'honneur pour nous serait de reconnaître que l'élève a mieux compris et de prendre en considération ses dires. Chaque enseignant a sa méthode d'enseignement. L'enseignant est parfois amené à créer, surtout à partir du moment où l'enfant démontre une incapacité à comprendre la méthode qu'on applique. Voilà pourquoi un rôle principal de l'enseignant est de guider, encadrer ou alors accompagner, c'est plus approprié, l'enfant. Donc, chaque enseignant à sa façon de faire.

**CK : Comment décririez-vous l'organisation de votre classe en rapport avec votre liberté et celle de vos élèves?**

**FO :** Tout d'abord, comme vous le voyez, les effectifs sont pléthoriques. Comme cette salle de classe est assez étroite, ça fait qu'on a de la peine à circuler dans les rangés et on ne peut véritablement pas faire notre travail comme il se doit. Etant donné que l'enseignant pendant le cours doit circuler entre les rangés pour vérifier ce que les élèves écrivent dans leurs cahiers. Quand c'est touffu, on a de la peine à faire cela. Pour l'instant, les élèves

s'assoient par affinité parce que déjà, on n'est pas sûr que tous seront dans cette classe. Les listes définitives ne sont pas encore sorties. Il y a certains qui entrent dans cette classe parce qu'ils trouvent qu'il y a encore de l'espace par rapport à d'autres salles de classe. C'est la liste définitive qui déterminera le planning définitif de la classe. Généralement, on classe fille-garçon-fille ou garçon-fille-garçon par banc. Ce classement se fait au hasard et par ordre de taille. On ne tient pas compte de qui est fort ou de qui est faible.

**CK : De quelle manière travaillent les élèves? Sont-ils assez libre? (Travail individuel et de groupe)**

**FO :** Les élèves travaillent individuellement et en groupe. Lorsqu'ils travaillent en groupe, c'est généralement sur les exposés. En dehors des exposés, le travail est individuel. Pendant le cours, on pose des questions et c'est chacun qui réfléchit individuellement

**CK : Comment est-ce que les élèves accèdent-ils aux différents espaces de la classe?**

**FO :** Comme je l'ai tantôt dit, les espaces sont tellement réduits à tel point que l'enseignant ne peut circuler librement. Même les élèves ne peuvent pas bien circuler puisque c'est touffu partout.

**CK : Quel est l'impact de l'environnement physique dans votre métier d'enseignant et en rapport avec l'apprentissage des élèves ?**

**FO :** Concernant l'environnement physique, je parlerai de la cour. La cour est tellement grande et chaque élève peut circuler librement. Il y a les terrains des jeux, il y a la salle multimédia, il y a une bibliothèque, bien qu'elle ne soit pas assez fournie, il y a une cantine. Bref, l'espace est assez grand et chacun y trouve son compte. Une chose que je vais vous dire est que, la bibliothèque est disponible pour tous, mais les élèves n'y vont pas souvent. Chacun est libre d'aller à bibliothèque quand il veut et comme il veut. Les parents achètent des livres importants à leurs enfants et les enfants ne sont plus obligés d'y aller.

**CK : Quel est votre degré d'acceptabilité du choix et l'utilisation des matériaux didactiques ?**

**FO :** Les matériaux prescrits dans le programme nous permettent de mieux dispenser nos cours. Nous avons les primes de recherche dans nos salaires.

**CK : Quel est le degré de votre liberté, ainsi que celle de vos élèves, dans la définition de vos objectifs pédagogiques ?**

**FO :** Comme je vous ai déjà dit, la liberté consiste à faire ce qu'on aime sans peur de représailles de qui que ce soit. Lorsque je prépare mes cours, je n'ai pas peur qu'un inspecteur viendrait contrôler ce que je dispense à mes élèves. Au contraire, je prépare le cours en ayant à cœur mes élèves ; comment est-ce que je peux expliquer une notion dans

les termes les plus simples que possible. Je pense que mon objectif est atteint lorsque mes élèves saisissent la notion du jour. Bref, lorsque je prépare mon cours, je ne tiens compte de personne que mes élèves.

**CK : Quelles sont vos difficultés de communication des objectifs pédagogiques?**

**FO :** Communiquer les objectifs, ça dépend des chapitres. Certains chapitres ne sont pas très évidents à communiquer les objectifs, tandis que dans d'autres, ça coule de source. En général, nous n'avons pas de difficulté à communiquer les objectifs pédagogiques.

**CK : Quelle est le degré d'entrave des TIC dans votre métier d'enseignant et l'apprentissage des élèves ?**

**FO :** Vous voyez mes cours, ils sont saisis. C'est une preuve évidente qu'on a recourt aux TIC. Si on nous permettait de venir enseigner avec les Laptop, on le ferait. Mais, ce n'est pas très évident, on nous dit qu'on devrait avoir un support matériel c'est-à-dire, un support physique comme vous le voyez ici. Le Laptop n'est pas tout à fait matériel en tant que tel. Pour moi, s'il y a des élèves qui veulent présenter leur exposé en PowerPoint, je ne l'opposerai pas. Au contraire, j'encouragerai l'initiative.

**CK :** Je vous en remercie de m'avoir accordé un peu de votre temps

**FO :** Je vous en remercie aussi et bon vent pour la suite

#### **Entretien avec l'enseignant CT (11/09/2018)**

**CK : Pourriez-vous vous présenter s'il vous plaît (formation suivie, ancienneté) ?**

**CT :** Je suis CT, professeur de mathématiques depuis 19 ans. Je suis également le surveillant général de cette école.

**CK : Pourriez-vous me décrire votre salle de classe (nombre d'élèves) ?**

**CT :** Comme je vous disais, j'ai enseigné pendant 19 ans et les installations des salles de classes sont particulières d'une école à l'autre. En EHS maintenant, la taille des salles de classes varie en fonction du nombre d'élèves dans une classe. Nous avons des salles de classe assez grandes et certaines petites par rapport au nombre d'élèves. Je pense que les salles de classe, même si je dis qu'elles varient, elles sont assez importantes pour accueillir le nombre d'élèves de cette classe. Il y a des salles de classe qui comptent entre 40 et 55 élèves et ils sont confortablement installés. Il y a des tables-bancs de 1 et 2 mètres de long. Pour les tables-bancs d'un mètre de long, ils prennent deux élèves. Pour les bancs de 2 mètres de long, ils prennent 3 ou 4 élèves. Je pense qu'ils s'associent confortablement. Mais lorsque nous parlons d'un nombre pléthorique d'élèves en classe, nous devrions avoir en

tête où nous sommes et la situation dans laquelle nous vivons. Nous devrions penser à la population croissante.

**CK : Pouvez-vous me dire ce que vous entendez par la liberté de l'enseignant dans le métier d'enseignant?**

**CT :** Vous savez qu'être enseignant ne signifie pas que vous maîtrisez tout. Un enseignant apprend en classe. Si vous le voyez de cette façon, l'enseignant peut également apprendre de l'élève. Cela signifie donc que nous n'enseignons pas aux élèves dans une atmosphère tendue. Vous permettez à l'élèves de se sentir libre, de poser des questions en classe, d'interagir avec eux, surtout lorsque vous enseignez. Ce faisant, les élèves peuvent trouver des idées dont vous même enseignant pouvez en tirer la leçon. Si vous faites un environnement tendu, vous leur faites peur quand vous venez en classe, vous verrez qu'ils seront toujours timides. Vous posez une question, personne n'est assez courageux pour vous donner la réponse alors qu'ils connaissent la réponse à votre question. Je pense donc que la liberté en classe ne devrait même pas être discutée. Un élève doit se sentir libre en classe.

La liberté de l'élève provient également de la manière dont ils sont assis en classe, de l'espace disponible en classe, des règles de la classe et ainsi de suite. Vous pouvez leur donner la possibilité de faire de petits exposés en classe et d'interagir les uns avec les autres. Tout cela aide les élèves à être libres et à mieux intégrer ce que vous leur enseignez.

**CK : Quelles interventions utilisez-vous personnellement pour maintenir la liberté des étudiants?**

**CT :** La première chose est que quand un enseignant est humble et honnête dans sa mission, les élèves eux-aussi se sentiront à la maison avec lui et sa matière. Pour ma part, quand je vais en classe, si j'ai peut-être 50 minutes de cours, je prends 5 minutes pour donner aux élèves des conseils sur tous les aspects de la vie et surtout sur leur avenir. Même en enseignant, vous ne faites pas trop d'efforts pour que les élèves s'ennuient. Lorsque vous détaillez un peu et dites des choses qui sont une situation réelle, elles maintiennent les élèves en vie, elles les captivent et les attirent davantage sur la thématique. Vous savez, si vous êtes un enseignant maladroit, cela peut amener les élèves à dormir pendant les cours et, par conséquent, ils ne comprennent pas l'essence de ce que vous enseignez. Vous savez, ce point est très important dans la mesure où, quelle que soit la difficulté de la matière que vous enseignez, votre style de transmission des connaissances compte beaucoup. Les élèves peuvent échouer à la fin, non pas parce qu'ils n'aiment pas la matière, mais simplement parce que le professeur est maladroit. Le

dynamisme d'un enseignant dans le domaine de l'enseignement est très important. Donc, ce que je dis, c'est que je ne concentre pas mes cours de 50 minutes uniquement sur le sujet. Je détaille un peu et apporte des problèmes concrets pour garder les élèves éveillés. C'est mon style personnel pour maintenir la liberté des étudiants en classe.

**CK : Comment décririez-vous l'organisation de votre classe par rapport à votre liberté et celle de vos élèves?**

**CT :** La première chose à savoir est que lorsque l'école commence, les élèves vont normalement choisir leurs sièges. Quand j'entre en tant que professeur, j'essaie de réorienter leurs positions assises. C'est en ce sens que si vous voyez deux filles ou deux garçons qui vont s'asseoir, cela signifie qu'il y a un problème. Mais en même temps, si vous voyez des jeunes élèves assis devant, cela signifie qu'ils aiment apprendre. Cela signifie que vous ne pouvez pas les supprimer de l'endroit où ils se trouvent. Mais avec ces élèves que vous voyez en arrière, vous pouvez toujours essayer de les séparer, mais sans fausser la position assise de quelqu'un. Cette école est une école mixte, alors ce que j'essaie de faire, c'est qu'un garçon soit assis avec une fille. Dans ce cas, je pense que leur discussion peut être différente. Dans les situations où les positions assises sont filles-filles, garçons-garçons, la conversation et les commérages seront très élevés. Je m'assure également qu'aucune relation malsaine ne devrait exister. Même s'il n'existe peut-être pas en classe, il pourrait exister en dehors de la classe. On ne peut pas dire! Mais alors, vous essayez de les orienter, en leur parlant encore et encore. J'aime toujours la situation où ils sont assis en fonction de leur taille. Les plus courtes viennent devant et autour du milieu. Les plus grands vont aux extrêmes pour ne pas bloquer les autres. Si je vois qu'il y a une grande fille ou un grand garçon en classe qui est faible, je vais essayer d'amener la personne plus en avant, mais certainement pas la première. C'est en un endroit auquel j'ai toujours accès, c'est-à-dire que j'ai toujours un œil sur elle.

**CK : Comment travaillent les élèves? Sont-ils assez libres? (travail individuel et en groupe)**

**CT :** Comme mon école n'est pas un internat, c'est une école de jour, il y a des va-et-vient. Là où ils vivent pourrait différer. Ils vivent dans des endroits différents où ils ne peuvent pas se rencontrer facilement pour faire du travail de groupe. Mais j'encourage normalement les élèves à faire du travail de groupe. Par exemple, si j'ai 50 élèves en classe, je pourrais les regrouper en cinq ou en dizaines. Ils effectuent les tâches à la maison individuellement, quand ils viennent en classe le jour suivant, ils comparent leurs réponses entre pairs et plus tard avec d'autres groupes pour voir si ce qu'ils ont fait est correct. Donc, quand je viens en

classe, je fais la correction. Vous savez, dans la situation où ils partent et viennent, j'encourage toujours aussi cela, ils devraient faire leurs devoirs à la maison. Quand ils viennent en classe le lendemain, ils devraient rencontrer leurs amis pour voir ce qu'ils ont fait et comparer leurs réponses, mais pas pour copier. Pour moi, le travail en groupe est très encouragé dans mon cours.

**CK : Dans quelle mesure les élèves ont-ils accès aux différents espaces de la classe?**

**CT :** Comme je l'ai déjà dit, la nature pléthorique de nos élèves en classe ne laisse pas beaucoup de place aux mouvements libres. Cependant, je crée un espace pour faire circuler en classe afin d'attirer l'attention des élèves et de voir s'ils travaillent réellement. Nous sommes à Yaoundé où une parcelle de terre est aussi chère que la dot d'une dame d'Eton (tous les deux rient). Le petit espace que nous avons, nous avons construit cette école. C'est pourquoi notre école est un bâtiment d'étage. Comme je l'ai déjà dit, la taille des salles de classe varie. Il y a des salles de classe plus grandes et des salles de classe plus petites. Les espaces en dehors des salles de classe ne suffisent pas, mais le peu d'espace disponible permet aux élèves de se sentir libres.

**CK : Quel est votre degré d'acceptabilité du choix et de l'utilisation du matériel pédagogique?**

**CT :** Eh bien, j'enseigne les mathématiques. Selon la matière que vous enseignez, vous avez besoin de matériel à utiliser. Si, par exemple, j'enseigne la construction, j'ai effectivement besoin d'une règle, d'une boussole et d'une division. Toutes ces choses sont à ma disposition. Je n'enseigne pas l'ordinateur pour dire que j'aurais besoin d'un ordinateur portable ou d'un ordinateur de bureau. Donc, j'enseigne les mathématiques et c'est facile. J'ai des manuels de différents types que je possède moi-même et l'école prévoit aussi ceux que nous devons utiliser à l'école. À ce niveau, je pense que les matériaux sont disponibles pour nous.

**CK : Quelles sont vos difficultés à communiquer les objectifs pédagogiques?**

**CT :** Certainement il y a des difficultés! En ce qui me concerne, vous savez que la mathématique est une matière que la plupart des élèves déplacent, car, ils ont peur. La plupart des élèves le font par peur et non pas parce qu'ils aiment. Ceux qui manifestent un intérêt sont ceux qui sont axés sur la science. Enseigner les mathématiques dans une classe de la série A, vous avez besoin de beaucoup de techniques pour attirer l'attention des élèves sur le sujet. Ainsi, il est toujours très difficile de convaincre les élèves de savoir que les mathématiques sont applicables dans toutes les activités quotidiennes. Même en littérature, il y a des mathématiques ! Lorsque nous parlons de strophes, que nous lisons en lignes ou

que ce soit, il y a des mathématiques. Chaque matière a un aspect de mathématiques. Je dois donc les encourager à voir son importance dans leur vie future. Vous savez, ceux qui fuient les mathématiques au premier cycle, quand ils vont au second cycle, ils rencontrent les mathématiques. Par exemple, ceux qui vont en A2, A3 et A4 rencontrent des mathématiques. Ils ont à faire de la géographie et de l'économie où les mathématiques sont indispensables. S'ils ne sont pas encouragés depuis la 6<sup>ème</sup>, ils souffriront au fur et à mesure qu'ils progresseront dans leurs études. C'est pourquoi j'ai dit que vous devez cajoler et ne pas violenter les élèves. Cela leur donne le goût de la matière et, par la suite, cela les rend plus libres dans le processus d'enseignement-apprentissage. Ce faisant, vous les rapprochez et vous aurez un impact sur eux et l'objectif serait facilement communicable. Vous devriez également noter que cela dépend de ce que l'enfant veut être à l'avenir. Si un enfant vous dit qu'il veut être journaliste, il ne jugera pas important les mathématiques. Un enfant qui dit vouloir devenir ingénieur s'intéresse davantage aux mathématiques. Donc, cela dépend aussi de l'orientation que l'enfant a pour son avenir, c'est-à-dire le profil de carrière de l'enfant.

**CK : Quel est le degré de votre liberté, ainsi que celle de vos élèves, dans la définition de vos objectifs pédagogiques ?**

**CT :** Humm...le degré de ma liberté se trouve dans le fait que je suis libre dans ce que je fais. Quant à la liberté des élèves, je pense qu'il se trouve également dans ce qu'ils font, si et seulement s'ils aiment leur métier d'élèves. Donc, dans la définition des objectifs pédagogiques, on a toujours à cœur les élèves. Tout enseignant conscient de son rôle dans l'enseignement doit avoir à cœur ses élèves. Si ceci est respecté, je pense que la liberté des deux acteurs pédagogiques est mesurée à cent pour cent.

**CK : Quel est le degré d'entrave des TIC dans votre métier d'enseignant et dans l'apprentissage des élèves?**

**CT :** C'est quelque chose d'encourager mais nous n'y avons pas accès. Tout d'abord, l'école ne peut pas les fournir. Même les TIC en tant que matière ne sont pas enseignés dans cette école. Nous voyons cela comme quelque chose qu'un enfant peut facilement apprendre en dehors de l'école. Étant donné que nous orientons nos élèves principalement sur les matières de l'examen, nous pensons que c'est facultatif et que les élèves ne le font pas. Nous savons que nous sommes dans un monde moderne, à l'ère de l'informatique, les ordinateurs sont disponibles partout, même dans les foyers. L'informatique en tant que matière à l'école n'a le but que de nommer des parties d'un ordinateur, comment démarrer et arrêter un ordinateur, etc. Tout cela, je pense, les élèves le savent déjà. En parlant de

faire de la recherche, c'est un moyen d'apporter du désordre à l'école. Si les ordinateurs et les téléphones sont autorisés, les élèves viendront à l'école avec des ordinateurs et des téléphones sophistiqués au nom de la recherche sur ceci ou cela. C'est là que les choses pornographiques commencent à arriver et ainsi de suite. Donc, nous ne l'encourageons pas pour l'instant dans notre école. Cependant, c'est dans nos plans parce que quand nous avons commencé cette école, c'était inclus. Nous avons commencé mais au long de la ligne, quelque chose est arrivé, nous l'avons arrêté temporairement. Je pense que nous allons le redémarrer avec le temps. Pour moi, l'ordinateur est destiné aux cours d'informatique pour le moment. Si je donne quelque chose qui a besoin de recherche, l'élève la fera quand il rentrera chez lui et non à l'école.

**CK : En tant que professeur, êtes-vous libre dans votre travail?**

**CT :** Vous savez que l'enseignement implique beaucoup de discipline. Lorsque vous enseignez en classe, les élèves ne sont pas disciplinés. Ce serait difficile pour vous, surtout si vous n'avez pas cette envie. Et ainsi, vous êtes obligés de faire quelque chose à un enfant; insulter un enfant ou être dur envers un enfant. Vous savez que notre gouvernement dit que les enseignants ne sont pas censés punir un enfant, lui donner des châtiments corporels. Mais nous, les enseignants, savons que la seule langue que l'enfant comprend en classe est la punition ou une chicote. Donc, je ne suis pas libre d'exercer ce droit. Dans ma maison, quand je dis chicote, l'enfant revient sur les rails très vite! À l'école, vous ne connaissez pas les parents des élèves. Vous avez peur de punir un élève et les parents viennent vous menacer et il est très facile de perdre son travail comme ça! Alors que ce que vous faites à cet enfant est correctif! Encore une fois, nous enseignons dans une école privée où nous avons des propriétaires. Il y a certaines choses auxquelles vous n'avez peut-être pas accès. Vous pourriez ne pas aller demander aux personnes concernées. Par exemple, si l'intéressé décide qu'aujourd'hui il n'y a pas de craie à l'école, vous ne pouvez pas aller directement et demander à la personne qui fournit la craie. Vous voyez qu'il y a un problème quelque part! Prenons la question des salaires par exemple; vous pourriez ne pas être satisfait de votre salaire, il est impossible de demander une amélioration de votre salaire. Comment peut-on être libre avec de telles choses? Si on parle des inscriptions; vous savez qu'une école privée est un lieu d'affaires. Dans une classe de 50 à 60 élèves, vous pouvez vous retrouver avec un double. Si vous n'avez pas la capacité de gérer cela efficacement, vous plaindriez-vous? Je ne sais pas si tu comprends un peu ce que je veux dire? Pouvez-vous aller directement chez le concerné pour demander une classe de taille normale?

**CK : Je vous en remercie de m’avoir accordé un peu de votre temps**

CT: Je vous en remercie aussi et bonne suite vos recherches.

### **Entretien avec l’enseignant EA (14/09/2018)**

**CK : Pourriez-vous vous présenter s’il vous plaît (formation suivie, ancienneté) ?**

EA : Mon nom est EA, je suis diplômé de l’Université de Yaoundé I et je suis professeur d’anglais. J’enseigne depuis huit (8) ans.

**CK : Pourriez-vous me décrire votre salle de classe (nombre d’élèves) ?**

EA : Tout d'abord, dans la salle de classe, nous avons un tableau noir, la craie, le chiffon, des bancs pour les élèves et une table pour le professeur et une chaise. Il y a également des fenêtres et la porte. Nous avons également des élèves. Les élèves varient normalement de 50 à 65 par classe mais la réalité n’est pas la même. Comme vous le savez, il s’agit d’une école privée où nous parlons d’affaires. Donc, l’effectif dépasse généralement le nombre requis. Ainsi, vous pouvez vous retrouver avec plus de 80-90 élèves par classe.

**CK : Pourriez-vous me dire ce que vous entendez par la liberté de l’enseignant dans le métier d’enseignement ?**

EA : Je pense que je suis très libre en tant qu'enseignant d'exercer ma fonction. Étant donné que la classe est là et que je vais enseigner sans que personne ne vienne faire pression sur moi. Dans une certaine mesure, j'ai la liberté d'enseigner. Cependant, je ne dis pas qu'il ne devrait pas y avoir de suivi pour voir ce que l'enseignant enseigne. Ce suivi se fait au niveau des Cahier de Textes. Pour en revenir à celle des élèves, je pense que les élèves sont également libres d'assimiler leurs cours parce que nous essayons autant que possible, d'abord en tant que professeurs pour nous assurer que les élèves ne sont pas tendus. Tout bon enseignant doit avoir à l'esprit qu'il doit créer une atmosphère favorable dans sa classe pour que l'apprenant puisse suivre ce qu'il enseigne. Avec cela, nous essayons toujours de faire comprendre aux élèves que nous sommes amis et non enseignants-élèves. Vous savez que lorsque vous êtes entre amis, vous vous sentez très à l'aise. Il y a beaucoup de liberté et vous vous comprenez mieux et il y a des choses que vous vous dites et que vous vous sentez très à l'aise. C'est juste un moyen de leur faire comprendre qu'ils doivent être libres. Lorsque vous savez qu'ils ont des difficultés, qu'il y a certaines choses qui les dérangent, psychologiquement, cela peut même venir de la maison. Avec cette atmosphère que vous avez déjà créée entre vous et vos élèves, ils se sentent libres de s’ouvrir à vous. Il y a des moments où, en regardant les expressions de leurs visages, vous comprenez que quelque chose ne va pas, alors ils se sentiront libres de

s'ouvrir à vous. Au moment où vous posez une ou deux questions, l'enfant vous racontera beaucoup de choses. Donc, si vous ne prenez pas le temps de le faire, vous verrez les élèves assis, vous parlerez et il vous regardera. Le corps sera là mais l'esprit serait absent. Nous faisons cela pour que les élèves se sentent libres dans la classe et puissent s'exprimer. Même lorsque vous enseignez et ils ne vous comprennent pas, ils pourraient lever la main pour poser des questions et pour y répondre aux questions posées. Si cette liberté n'y est pas, ils ne peuvent pas s'ouvrir pour s'exprimer ou vous parler.

**CK : Quelles interventions utilisez-vous personnellement pour maintenir la liberté de l'élève ?**

**EA :** Comme je l'ai déjà dit, un bon enseignant doit créer une atmosphère favorable pour que les élèves soient libres. Oui! Et c'est très commun. Mais concrètement, j'ai mon style. Ce n'est pas seulement créer cette atmosphère favorable. Quand j'enseigne, je sors parfois de mon sujet. J'aborde la vie sociale pour garder les élèves éveillés. A chaque fois, les élèves rient et donc, reviennent sur les rails. Ils commencent à remarquer qu'avec ce professeur, ils peuvent parler de la vie sociale et de tout. Cela anime la salle de classe. Heureusement, j'enseigne la Littérature qui est la vie, la société. Chaque passage parle de la vie et de la société. J'essaie toujours de faire le lien avec notre vie quotidienne. Les élèves comprennent que ce que nous lisons ici est ce qui se passe au quartier. Donc, quand je crée ce moment de détente, vous les voyez commenter. Ce faisant, j'ai déjà créé un bon lien entre les élèves et moi-même, et entre eux et la matière. Dans une classe où les élèves ne peuvent pas rire, je vous parie qu'ils dormiraient après 15 minutes de cours. Peut-être que le professeur veut que les élèves soient attentifs, oui! Mais leur attention ne peut dépasser 15 minutes. Une fois que les élèves ont remarqué que l'enseignant est un professeur facile à comprendre, avec lequel ils peuvent facilement communiquer, je crois que leur liberté est automatiquement maintenue. Malgré cela, en tant qu'être humain, les élèves voudraient toujours dépasser la ligne rouge. En tant que professeur, vous ne voudriez pas que cela se produise car, vous allez perdre le contrôle de ce que vous faites et, au bout du compte, vos objectifs ne seront pas atteints. Donc, les blagues devraient avoir une limite. À ce stade, l'autorité de l'enseignant intervient. Nous ne dirons pas franchement à ce stade que les élèves sont totalement libres. Ainsi, l'enseignant devrait faire comprendre aux élèves que lorsque c'est le travail, c'est le travail et quand c'est la détente, c'est la relaxation. Si un élève déborde la ligne rouge, je le punirai en conséquence. Si je ne le fais pas, je n'aiderai plus jamais cet enfant. La création de l'atmosphère favorable devait permettre à l'enfant d'être assimilable et de ne pas dépasser la ligne rouge.

**CK : Comment décririez-vous l'organisation de votre classe en rapport avec votre liberté et celle de vos élèves?**

**EA :** Je pense que les cours sont bien organisés. Nous le faisons en nommant des délégués de classe pour aider à maintenir la paix en l'absence des enseignants. Il doit s'assurer que ses collègues font du travail au lieu de rester assis et de faire du bruit et que d'autres cherchent des problèmes. Donc, nous leur avons donné des instructions strictes pour être les gardiens ou les autorités des salles de classe en l'absence des enseignants. Jusqu'ici, tout va bien.

**CK : De quelle manière travaillent les élèves? Sont-ils assez libre? (Travail individuel et de groupe)**

**EA :** Je pense que mes élèves sont assez libres dans le travail que je leur donne. Cela dépend également du travail l'enseignant leur ait donné. Mais je voudrais qu'ils travaillent en groupe. Quand ils travaillent en groupe, cela aide car, tous les élèves n'ont pas le même niveau. Travailler en groupe permet aux élèves intelligents de tirer par la main les élèves moins intelligents. Dans le même temps, même les apprenants rapides bénéficient également de quelque chose, car cela leur donne confiance. Cela lui fait sentir qu'il peut aussi enseigner quelque chose à quelqu'un. Vous voyez donc que les deux parties bénéficient d'un travail de groupe.

**CK Comment est-ce que les élèves accèdent-ils aux différents espaces de la classe?**

**EA :** Les espaces sont bien organisés. Nous avons, par exemple, des classes avec deux rangées. Sur une rangée, nous avons de longs bancs qui peuvent même accueillir cinq élèves et une autre rangée de courts bancs pouvant accueillir deux élèves. Le milieu est vidé pour que l'enseignant puisse passer d'un bout à l'autre de la classe. Ce faisant, cela permet également à l'enseignant de suivre les élèves pour voir s'ils travaillent réellement. En dehors de la salle de classe, il y a tout autant d'espace qui permet à chacun de se sentir libre.

**CK : Quel est votre degré d'acceptabilité du choix et l'utilisation des matériaux didactiques ?**

**EA :** Je suis à l'aise avec les matériaux qui sont à ma disposition. Le choix et l'utilisation de ces matériaux sont exactement ce dont nous avons besoin pour bien enseigner. Les nouveaux manuels scolaires viennent juste de sortir et nous avons du mal à passer à autre chose avant de commencer à enseigner. Je pense que les manuels sont acceptables car la langue est à la fois à la portée des enseignants et des élèves. C'est très compréhensible.

**CK : Quelles sont vos difficultés de communication des objectifs pédagogiques?**

**EA :** Je n'ai pas de difficultés à les communiquer à mes élèves car d'abord, je fais ce que j'aime et je sais faire. Par exemple, j'enseigne la Littérature. J'enseigne tous les genres. Peu importe ce que tu me donnes, je peux le faire mais j'aime beaucoup plus la poésie. Quel que soit le texte de poésie que vous me donnez, je peux l'enseigner. C'est ma spécialité et j'adore le faire. Alors, quand j'enseigne, j'en fais une vraie histoire. Je m'assure qu'à l'occasion, les élèves voient et ressentent de la poésie. Je n'ai pas de difficultés à communiquer mes objectifs pédagogiques car c'est quelque chose que je fais depuis des années.

**CK : Quel est le degré de votre liberté, ainsi que celle de vos élèves, dans la définition de vos objectifs pédagogiques ?**

**EA :** Nous sommes enseignants par rapport aux apprenants. S'il n'y a pas d'élèves, nous ne pouvons pas enseigner. Ou alors, à qui devons-nous enseigner ? Donc, ma liberté comme enseignant dans la définition de mes objectifs pédagogiques se trouve dans le fait que j'ai en face de moi mes élèves. Je définis mon programme par rapport à ces élèves, du plus intelligent au plus faible. Parler de la liberté des élèves dans ce cas, je ne saurais dire parce que mes cours ne peuvent pas plaire à tous élèves. Peu importe le degré que j'invertisse, il y aura toujours les récalcitrants. Donc, la liberté de tout élève ne définit que cet élève.

**CK : Quelle est le degré d'entrave des TIC dans votre métier d'enseignant et l'apprentissage des élèves ?**

**EA :** Je n'utilise pas les TIC dans mon enseignement. Ce n'est pas parce que je ne l'aime pas. Au contraire, j'aime parce que cela facilite le processus d'enseignement et d'apprentissage. Cela facilite le travail de l'enseignant et facilite la compréhension de la leçon par l'apprenant. Il est généralement dit que ce que les yeux voient est différent de ce que les oreilles entendent. Lorsque les oreilles entendent et que les yeux voient, ça colle. Ainsi, les TIC sont très importants, mais pourquoi nous ne les utilisons pas, c'est à cause des moyens. Par exemple, vous avez un bon nombre de cours que vous enseignez en utilisant les TIC. Vous pouvez aller dans une classe où il n'y a pas d'électricité pour connecter votre appareil pour enseigner. Lorsque vous regardez également le temps que vous avez à enseigner, vous pouvez tout le dépenser pour connecter votre appareil. Si les écoles pouvaient fournir ces appareils, je ne vois pas pourquoi les enseignants ne les utiliseraient pas pour enseigner. Si les autorités ont fourni le tableau et la craie que les

enseignants utilisent, je ne vois pas pourquoi, s'ils fournissent les TIC, ils ne pourront pas l'utiliser.

**CK : Je vous en remercie de m'avoir accordé un peu de votre temps**

**EA:** Je vous en remercie aussi

### **Entretiens avec l'enseignant JE (14/09/2018)**

**CK : Pourriez-vous vous présenter s'il vous plaît (formation suivie, ancienneté) ?**

**JE :** Je m'appelle JE, j'enseigne l'économie et les mathématiques. J'enseigne depuis 3 ans.

**CK : Pourriez-vous me décrire votre salle de classe (nombre d'élèves) ?**

**JE :** Pour décrire ma salle de classe, je ne peux pas vraiment dire, car elles varient. En ce qui concerne l'effectif, elles diffèrent également. J'enseigne de 6<sup>ème</sup> en 4<sup>ème</sup> et le 2<sup>nd</sup> cycle. La 6<sup>ème</sup> par exemple, une très grande effective. Le 2<sup>nd</sup> cycle a également une grande efficacité. Je dirais que j'aime la 6<sup>ème</sup> parce que les élèves sont nouveaux, innocents et naturels. En général, je me sens plus comme leur grand frère et non comme leur professeur. Je leur enseigne les mathématiques, une matière que la plupart des élèves n'apprécient généralement pas. Donc, je dois les faire aimer à ce jeune âge. C'est pourquoi je me considère comme un frère aîné et non comme un enseignant. L'effective de la 6<sup>ème</sup> varie de 59 à 69. Les élèves sont relativement calmes. Les classes d'examens comme la Terminale ont un grand effectif car les salles de classe sont relativement plus grandes. En outre, cela dépend de la série. Il peut y avoir environ 200 élèves dans une salle de classe mais de ce nombre, il existe environ 3 séries.

**CK : Pouvez-vous me dire ce que vous entendez par la liberté de l'enseignant dans le métier d'enseignant? (Interventions personnelles pour préserver la liberté des élèves)**

**JE :** Pour moi, la liberté concerne l'élève et l'enseignant. Du côté du professeur, je dirais que c'est juste être vous-même, sois le professeur que vous êtes. Préparez votre leçon et allez en classe et enseignez. Maintenant, la partie la plus difficile est la liberté des élèves. Pour moi, les élèves ont généralement une mentalité. En ce qui concerne ma matière ; les Mathématiques, Les élèves ont généralement des préjugés que les Maths sont très difficiles. Ils ne détestent pas seulement la matière mais aussi l'enseignant. Pour eux, les professeurs de mathématiques sont très sévères. Ce préjugé sur la matière ne les rend pas libres dans leur processus d'apprentissage. Ce que je fais habituellement pour les libérer est de faire des blagues. C'est pourquoi j'ai dit plus tôt que je me considérais comme un frère aîné par rapport à un enseignant. Ce que je fais aussi, c'est prendre des activités de la vie réelle et les relier au sujet. J'utilise habituellement leurs activités de pause, ce qu'ils font avec leur argent pendant les pauses. Ce faisant, ils intègrent facilement des notions. Donc,

j'utilise quelque chose de concret de ce type qu'ils peuvent facilement comprendre. Les gens disent que je souris toujours et interagis avec les gens. Ils m'appellent "le bon parleur!". Cela libère non seulement les élèves, mais aussi moi et mon entourage. Grosso modo, comme méthode pédagogique, j'utilise la méthode participative ou alors active comme le préconise la nouvelle approche pédagogique ; APC. Car, cette méthode permet aux élèves de participer au cours. Il y a interaction, dialogue entre l'enseignant et les élèves. Et même, cette méthode permet à l'enseignant de détecter les failles et les forces des élèves pour mieux les aider ; pour ceux qui sont consciencieux. A travers cette méthode active, je peux dire que parviens à dispenser mon cours librement et en même temps préserver la liberté de mes élèves.

**CK : En tant que professeur, êtes-vous libre?**

**JE :** Oui, je suis très libre en tant qu'enseignant. L'enseignement est une passion pour moi. J'ai vu le curriculum et les programmes scolaires depuis mon enfance parce que maman était aussi enseignante. Donc, je suis trop libre et ma classe est comme ma deuxième maison. Mais certains enseignants, je le dis parce que ce n'est pas mon cas, ne sont pas libres à cause de leur environnement de travail. Je pense qu'ils ne sont généralement pas libres. C'était mon cas. Je ne connaissais pas très bien mes collègues et les autorités scolaires. J'avais peur parce que c'était ma première expérience dans le domaine de l'enseignement; Je veux dire dans un environnement officiel. Cependant, j'ai eu confiance en moi parce que, comme je vous l'avais dit, j'ai grandi parmi les enseignants.

**CK : Comment décririez-vous l'organisation de votre classe par rapport à votre liberté et à celle de vos étudiants?**

**JE :** Pour moi, l'organisation de chaque cours dépend des ressources de l'école. Certaines classes sont trop petites et l'effectif est pléthorique. Il n'y a plus ou moins de place pour la libre circulation des enseignants et des élèves. L'enseignant ne peut même pas se déplacer d'un bout à l'autre. Cela donne généralement de la place à ceux qui sont derrière pour être souvent distraits car ils ne ressentent pas la présence de l'enseignant. Dans un tel cas, l'organisation n'est pas vraiment propice.

**CK : Comment travaillent les élèves? Sont-ils assez libres? (travail individuel et en groupe)**

**JE :** Je préfère que mes élèves travaillent individuellement. Dans un travail de groupe, il y a une personne qui est comme le chef. Il travaille et les autres ne sont que des spectateurs et ils n'apprendront pas vraiment. La nouvelle approche pédagogique à la mode; L'Approche Par les Compétences (APC), se concentre d'abord sur l'apprentissage des

élèves par eux-mêmes avant que l'enseignant ne vienne corriger. De cette façon, l'élève apprend mieux et est participatif dans le processus d'enseignement-apprentissage. Si je donne un devoir et un enfant le fait tout seul, si pendant la correction il échoue, il reconnaîtrait largement ses erreurs que si c'était un travail de groupe. Donc, je préfère personnellement le travail individuel.

**CK : Quel est votre degré d'acceptabilité du choix et de l'utilisation du matériel pédagogique?**

**JE :** Le matériel didactique n'existe pas vraiment car, en tant que professeur de mathématiques, lorsque nous enseignons, nous devons montrer un objet réel à démontrer. Par exemple, pour enseigner le trapèze, je dois apporter une boîte et laisser les élèves le former eux-mêmes plutôt que de le dessiner sur le tableau. Même un vidéo projecteur ne se trouve pas à l'école. Avec un projecteur, c'est plus facile car vous pouvez préparer votre leçon; vous venez en classe et le projetez. Mais pour mes 3 années d'enseignement, je n'ai jamais vu de telles installations. Ainsi, le matériel didactique est en quelque sorte là, mais pas du tout suffisant pour enseigner librement et efficacement. Une chose que les autorités ne peuvent pas comprendre est le fait que c'est la façon avec laquelle l'enseignant utilise le matériel didactique qui encourage l'enfant à aimer ce qui lui est enseigné. Et comme vous le savez, c'est l'ère high-tech ! Enseigner à l'aide des TIC facilite le processus d'enseignement-apprentissage.

**CK : Quel est le degré de votre liberté, ainsi que celle de vos élèves, dans la définition de vos objectifs pédagogiques ?**

**JE :** Lorsque je monte mon cours, je fais de mon mieux d'avoir en esprit ceux à qui je vais dispenser ces cours. Je vous ai dit que mes élèves sont composés des forts, moins forts et des médiums. Lorsque je suis à la maison en train de préparer mes cours, j'ai en esprit des moins forts et des médiums. Une fois en classe, j'essaie de dispenser mon cours en tenant compte de cette catégorie d'élève. Donc, pour répondre à votre question, je dirai je suis libre dans la définition de mes objectifs pédagogiques. Mes élèves sont également libres puisque je tiens compte de tout le monde lorsque j'enseigne.

**CK : Quelles sont vos difficultés à communiquer les objectifs pédagogiques?**

**JE :** Mes cours sont composés de quatre catégories élèves; les forts et les plus forts, les moyen et les plus faibles. Étant tous dans la même classe, j'ai une grosse tâche. Gérer les élèves forts et très forts est plus facile parce que lorsque je pose un problème au tableau, en une minute, ils ont déjà trouvé la bonne réponse. Ma tâche principale est de gérer les élèves les plus faibles, car vous devez expliquer et expliquer, et même chercher d'autres façons

d'expliquer la même chose. Pour moi, cela gaspille beaucoup de temps et c'est parfois ennuyeux pour les autres élèves. Mais si, à la fin du cours, les objectifs sont atteints, je serais fier de moi et de mon travail.

**CK : Quel est le degré d'entrave des TIC dans votre métier d'enseignant et dans l'apprentissage des étudiants?**

**JE :** Lorsque j'étais en ma première année d'enseignement, j'avais l'habitude d'apporter mon iPad en classe parce que j'avais des notes électroniques et des fichiers PDF. Mais les autorités scolaires ont dit que ce n'était pas correct, j'avais besoin d'une copie dure. C'est une sorte d'autorité archaïque! (tous sourient). Ils ont dit qu'un enseignant devrait venir en classe avec une copie dure et sa craie. Je suis jeune et né dans le monde Android. Donc, nous voyons les choses aux moyens technologiques. Mais je dois simplement respecter les règles en espérant que la vision pourrait changer un jour. De la part des élèves, rien n'est permis dans les locaux de l'école car cela distrait beaucoup. Mon souhait est vraiment que les TIC soient inclus dans le processus d'enseignement-apprentissage.

**CK : Je vous en remercie de m'avoir accordé un peu de votre temps**

**JE:** Je vous en remercie aussi et bon vent pour la suite

#### **Entretien avec le Focus Groupe 1(17/09/2018)**

Les élèves sont de la classe de Terminale de toutes les séries confondues

**CK : Quelle importance accordez-vous à l'organisation et l'aménagement de votre classe ?**

**MB :** Pour moi, je peux dire que pour l'instant, nous nous asseyons par affinité.

**N :** Oui, oui ! Chacun s'assoit où il veut et se sent à l'aise. Mais ce planning va changer après quelques semaines de classe.

**S :** Bref, en réalité, nous nous asseyons généralement garçon-fille, nous sommes mixés.

**CK : De quelle manière travaillez-vous en classe? Etes-vous libre? (travail individuel et de groupe)**

**MB :** pour moi généralement, je travaille en groupe avec mes camarades de classe. Quand j'étudie seul, il y a certaines notions que je ne comprends pas et que j'aimerais un camarade qui comprend mieux que moi m'explique individuellement.

**S :** Oui, c'est justement ça ! Le travail en groupe est bien parce qu'il y a certaines matières que l'on ne peut étudier seul, comme par exemple, les mathématiques.

**MB :** Oui, on n'apprend pas les mathématiques seules. Ça s'apprend mieux en groupe.

**CK : Quelle est ton degré d'implication dans ta tâche d'élève ?**

MB : Moi en tant que chef de classe, je ne vois pas mon importance (tous rient). Oui en tant que chef de classe, j'assume beaucoup d'activités comme faire l'appel, vérifier que tous mes camarades sont à l'aise. J'assume ce rôle et celui de l'élève sans problème. Il suffit tout juste de s'organiser !

N : Moi comme sous-chef... (Tous rient). En fait, les activités en classe, je les trouve, comment dire.....humm !, je les trouve abordables. Moi je trouve qu'on peut tout faire.

**CK : Est-ce que vous vous sentez libre comme élève ou est-ce qu'il est 'très' contraignant pour vous ?**

N : Pour moi, je me sens libre dans l'exercice de mon travail. Les élèves ont cette mentalité que lorsque tu te places devant, ils vont quand même essayer de crier contre toi, mais ce n'est pas méchant. Ce qui est là est que, ils vont finir pas écouter et faire ce que tu as dit. C'est obligé ! Lorsqu'ils finissent de faire les wowowo qu'ils font là, ils vont appliquer ce que tu as dit.

**CK : Qu'est-ce qu'est le plus difficile pour toi comme élève ?**

MB : se réveiller tôt ! (tous rient)

N : Ouuuuuuuuuuuuuu !

S : En réalité, se réveiller très tôt, là, c'est la chose la plus difficile parce que.....

N : Avec le froid ici et là....

S : Oui, oui, avec le froid qui nous empêche un peu de se réveiller tôt parce que les pluies sont récurrentes maintenant et il fait vraiment froid.

MB : Ça ne donne pas goût de se réveiller ! Mais disons qu'on ne va pas accuser l'élève qui s'est réveillé tard, accusons plutôt le climat (tous rient). Un élève qui part se coucher sous un temps pluvieux devrait encore se réveiller tôt ?

N : Pas de tout !!! (Tous rient)

S : Des fois même quand tu mets le réveille...

N : ...tu n'entends même pas, et même quand tu entends, tu vas encore éteindre et pour se lever, c'est tout un combat.

S : ...et quand il pleut, la pluie t'amène dans un sommeil tellement profond que....

N : ....et la pluie ces temps-ci commencent à 2h quand le sommeil est tellement sucré que...

MB : (tous rient) 4h où tu dois te réveiller...

N : ...c'est là que le sommeil est encore plus sucré !

Serge : ...grand frère, je vous dis que c'est fatigant tellement...

MB : ça c'est mot même !

**CK : Bon les gars, en dehors de sommeil, qu'est-ce qu'il y a autres ? (tous silencieux !) Lorsque j'étais comme vous, je détestais les livres, la lecture je veux dire !**

MB : Pas vraiment ! Etant en Terminale, si tu déteste les livres, ça signifie que tu ne sais pas ce que tu es venu chercher à l'école.

S : ça signifie que tu n'as même pas d'avenir !

MB : Déjà d'abord, si tu ne lis pas, tu ne peux pas t'instruire. En plus, nous n'avons pas de choix parce que chacun veut se débarrasser de la tenue. A cela, je dirai que c'est un atout que nous avons ! (tous sourient)

**CK : Comment gères-tu les différents espaces de la classe et hors de la classe?**

MB : Notre salle de classe est sous forme d'un stade de football. Nous avons suffisamment d'espaces pour circuler. L'école est assez grande et nous respirons de l'air pur.

N : Oui ! Oui ! Nous avons suffisamment d'espace à notre disposition qui permet une libre circulation.

**CK : Quelles sont les difficultés de communication que vous rencontrez avec vos enseignants en classe ?**

S : Pour le moment, nous n'avons aucun problème avec les enseignants parce que nous sommes encore en début de l'année académique. Mais il faut avouer qu'il y a certains enseignants qu'on se pose la question de savoir ce qu'il est venu faire dans le métier de l'enseignement. L'année passée, on n'a eu un prof de maths, vraiment..., qui m'a fait détester les maths.

M: Oui, nous aussi ! Nous avons eu un professeur de mathématiques qui nous a fait détester les mathématiques. Il aimait toujours porter la main sur les élèves avec le support de son cours et ça me frustrait beaucoup ! Soit il te frappait à la tête, soit il te lançait quelques mots humiliants. Jusqu'à présent, la mathématique pour moi est comme une bête noire. Même lorsqu'il venait nous donner son test, je créais parfois des maladies pour ne pas composer.

T : Oui, c'est vrai ! Moi je venais seulement composer les examens séquentiels pour éviter des ennuis avec mon bulletin cumulatif lorsque je vais sortir. Mais pour dire vrai, le professeur de l'année passée n'expliquait pas très bien le cours. On pouvait passer 2h de temps à écoper les injures du professeur.

**CK : Les TIC ont-ils une importance pour vous ?**

T : Oui, quand il faut peut-être faire les recherches. C'est pour cela que certains parents privilégient que certains de leurs enfants utilisent les téléphones parce que ça aide à faire les recherches. Quand tu ne comprends pas quelque chose en classe, tu peux aller faire les recherches sur le net.

B : ...comme par exemple les exposés.

R : Quand on donne les exposés, il faut aller sur le net pour faire les recherches pour pouvoir comprendre et bien présenter son exposé.

MB : Moi de ma part, les TIC n'ont pas une importance capitale. D'une part, elles instruisent mais de l'autre part, elles distraient plus qu'instruire !

NS : ça distrait pour celui qui veut se faire distraire...

N : oui, ça distrait ! Mais de façon générale, elles instruisent plus que distraire.

T : Ecoutez hein, si vous dites à un élève de venir avec le téléphone à l'école. Pendant que vous faites cours, il ne peut pas faire aussi les recherches en même temps que WhatsApp ! Le professeur est en train d'expliquer peut être une notion qu'il ne comprend pas, dans le prétexte de faire des recherches, il se distrait plus qu'écouter. En plus, ce n'est pas sûr que ce sont les recherches que tu fais, WhatsApp est allumé 24h/24. Là, ça distrait plus ! Ça ne donne pas !

**CK : En tant que élève, sentez-vous libre dans l'exercice de votre métier ?**

MB : En milieu scolaire, je pense que nous sommes.....comment dire.....nous sommes un peu libre. Cet 'un peu libre' c'est parce que c'est nous-mêmes qui le créons. Normalement, un élève en classe de Terminale ne devrait même pas avoir de liberté, de temps libre. Ceci parce qu'il est sur la porte des étoiles (porte de sortie du lycée et d'entrée aux études supérieures). Il devrait normalement être concentré à tout...

R : ....être conscient de la classe qu'il fait et de ce qui l'attend en fin d'année.

C : Oui, conscient et soucieux de son avenir !

S : ...et vraiment le BAC n'est pas un examen à prendre à la légère, il faut le prendre au sérieux. En plus, c'est le BAC A surtout ! Ce n'est pas un bonbon soufflé ! Pour moi, le temps libre ne devrait plus exister dans le dico d'un élève de Terminale. Par conséquent, il n'est pas libre parce qu'il est pris de court par l'importance de son examen.

N : Pour moi, c'est vrai que les élèves en classe de Terminale, même des autres classes hein ! On n'est pas vraiment libres ici à l'école. Mais, chacun crée sa liberté ! Mais les élèves qui se croient grands, qu'ils se prennent un peu la tête, ils se créent leur part de liberté dans leur tête aussi.

S : Bon, bref, si tu es venu à l'école pour faire l'école, tu vas faire l'école. Mais si tu es venu pour faire autre chose, comme par exemple fumer le 'mbanga' et faire la délinquance, tu vas le faire !

Math MBanda Brice : A chacun son choix !

N : Mais ce qui est là c'est de supporter les conséquences de ça parce qu'après tu seras renvoyé inutilement et pour récupérer ta place ...humm !

T : Ah oui, quand on te renvoie dans un établissement où il va falloir que tes parents partent encore payer ta place, c'est vraiment pénible et c'est une double perte vraiment !

### **Entretien avec le Focus Groupe 2 (10/09/2018)**

#### **Présentation des élèves**

Les élèves sont de la Première et de la Terminale de toutes les séries confondues.

#### **CK : Quelle importance accordez-vous à l'aménagement de votre classe ?**

V : Oui, l'aménagement de notre salle de classe est bien fait puisqu'on s'assoit confortablement, on écrit sans problème. Donc, chacun s'exprime comme il veut, étant donné qu'on s'assoit par affinité.

SV : Le seul problème se trouve au niveau de la circulation dans la salle de classe. La façon dont sont disposés les tables-bancs, il y a moins d'espace et de circulation.

#### **CK : De quelle manière travaillez-vous en classe? Etes-vous libre? (travail individuel et de groupe)**

V : Pour moi, je peux dire que nous sommes libres dans notre façon de travailler en classe.

S : Pour moi, je dirais qu'il y a des exercices que le professeur donne et il nous demande de travailler en groupe. Il y a d'autres exercices que nous sommes appelés à travailler individuellement.

V : Le travail en groupe nous permet de nous entraider et partager la connaissance; ce qu'une personne ne connaît pas, il peut demander à l'autre.

G : Pour moi, je préfère aussi le travail en groupe

#### **CK : Quelle est votre degré d'implication dans votre tâche d'élève ?**

V : On donne le meilleur de nous pour afin obtenir ce qu'on veut. Comme nous sommes en Terminale, il faut bien donner le meilleur de soi pour avoir son BAC !

G : Personne ne veut redoubler la Terminale ! Nous voulons tous mettre fin au port de la tenue (tous sourient).

F : Ce n'est pas facile de donner le fond de soi dans ses études parce que nous rencontrons bien des obstacles. Mais nous sommes obligés de nous appliquer afin d'atteindre nos objectifs. Donc, on ne le fait pas parce qu'on veut mais parce que nous sommes obligés de

le faire afin d'atteindre nos objectifs. En plus, comme vous avez bien dit, c'est notre devoir de nous impliquer dans notre métier de l'élève et de réussir à la fin.

**CK : Qu'est-ce qu'est le plus difficile pour vous comme élève ?**

V : Le plus difficile pour moi c'est me lever chaque matin très tôt pour me préparer pour venir à l'école. De plus, ce qui rend mon métier d'élève plus difficile encore est l'échec. Le fait de passer neuf (9) mois en classe et puis ne pas réussir à son examen c'est vraiment difficile. Revenir encore dans la même salle et puis s'adapter encore est très difficile. Mais avec le temps, on oublie l'échec et on revient sur la raison, le moral évolue petit à petit.

G : Bon, puisque c'est encore les débuts de classe, le plus difficile pour moi serait de me lever très tôt chaque matin. Mais au cours de l'année, ce ne serait plus le cas puisque ça sera déjà pour moi comme une routine de me lever tôt.

**CK : Comment gères-tu les différents espaces de la classe et hors de la classe?**

V : Dans notre salle de classe, on fait avec ce qui est à notre disposition. Même si on nous impose cinq par banc, nous n'avons pas le choix. Si chacun sait pourquoi il est là, il peut accepter toutes conditions. Pour réussir dans la vie, le confort ne vient pas en premier plan.

**CK : Quelles sont les difficultés de communication que tu rencontres avec ton enseignant dans votre classe ?**

V : Comme difficulté de communication avec mes enseignants, je dirais que lors des explications d'un cours, je ne saisis pas bien le cours et puis j'interpelle le professeur de pouvoir m'expliquer le point dont je n'ai pas compris. Et si jusque-là il ne me convainc pas en fait, je vais toujours avoir des doutes sur ce qu'il va dire. Dans certain cas, l'enseignant peut se fâcher que je ne crois pas à ce qu'il dit. Pourtant, je ne suis pas convaincu. Elle doit chercher à me convaincre. Pour moi, c'est un peu ça les difficultés de communication que je rencontre avec mes enseignants. Humm...une autre chose c'est que, il y a des professeurs qui cherchent seulement à punir les élèves et d'autres injurient même. Or, nous en Tle, nous n'avons plus besoin de tout ça. Tout juste une parole et on s'aligne.

**CK : Les TIC ont-ils une importance pour vous?**

T : Oui, lors des exposés je fais des recherches. Les thèmes qu'on nous donne, je pars taper sur Google et je fais les recherches. Parfois lorsque je ne comprends pas bien une notion, je me sers de mon téléphone portable à la maison pour faire la recherche. Nous les littéraires, on n'aime pas lire pourtant c'est ce que nous sommes censés faire ; lire et faire les recherches.

M : Il y a une salle multimédia ici à l'école. Parfois moi j'y vais puisque la connexion est parfois très rapide. Moi personnellement, je n'aime pas trop lire les livres. Avec internet, il y a la motivation de lire.

### **Entretien avec le Focus Groupe 3 (14/09/2018)**

#### **Présentation des élèves**

Les élèves sont de la Première et de la Terminale de toutes les séries confondues

#### **CK : Quelle importance accordez-vous l'organisation et l'aménagement de votre classe?**

C: Pour moi, l'organisation et l'aménagement de notre classe ne pose aucun problème. Je pense que ça va.

N: Pour moi, l'espace est suffisant car la classe est assez grande pour contenir tout le monde.

#### **CK : Comment travaillez-vous en classe? Êtes-vous libre? (travail individuel et en groupe)**

C: cela dépend de l'instruction donnée par l'enseignant. Parfois, le professeur donne un devoir et nous demande de travailler en groupe et parfois il nous demande de travailler individuellement. Pour moi, j'aimerais travailler en groupe.

N: la plupart du temps, le professeur ne donne pas de devoirs. Tout le monde veut finir son programme. Pour moi, c'est normal parce que nous sommes en Terminale et nous devons terminer le programme pour pouvoir écrire notre GCE à la fin de l'année. Pour moi, je préférerais le travail en groupe. Nous travaillons plus en groupe qu'individuellement. Tout le monde ne peut pas tout connaître. En groupe, nous avons l'avantage de connaître les choses des autres.

#### **CK : Quelle serait la chose la plus difficile pour vous en tant qu'élève?**

O: Pour moi, en tant qu'élève et déléguée de classe, la chose la plus difficile est de gérer le stress. Lorsque les élèves se mettent à faire du bruit, c'est insupportable.

L: Pour moi aussi, quand on a envie d'étudier et que les élèves commencent à faire du bruit, c'est vraiment insupportable. J'ai souvent l'impression que nous gaspillons du temps pour rien.

#### **CK : Quelles sont les difficultés de communication que vous rencontrez avec vos enseignants en classe?**

C: Pour moi, je suis libre de poser des questions à l'enseignant mais parfois il n'est pas nécessaire de discuter avec lui parce que l'enseignant aura toujours raison. Cependant, cela dépend aussi si le professeur nous donne la parole. Il y a des moments où nous ne sommes

pas d'accord avec l'enseignant mais cela ne dure pas parce que l'enseignant veut continuer son programme.

**CK : Les TIC sont-ils important pour vous? Si oui, comment?**

**O:** Oui, ils sont très importants pour nous mais nous ne sommes pas autorisés à apporter des téléphones et des ordinateurs à l'école. On peut les utiliser à la maison pour faire les devoirs.

**N:** Nous n'avons pas de cours d'informatique ou de laboratoire informatique à l'école. J'aime cette façon car apporter un téléphone ou un ordinateur à l'école est plus distrayant. Je n'en vois même pas le besoin, car nous pouvons lire nos manuels et avec les explications que nous donnent les enseignants, nous assimilons bien. Pour moi, utiliser un téléphone ou un ordinateur n'est pas nécessaire pour l'instant. Mais j'espère que les classes inférieures auront l'occasion d'en faire au moins les leçons d'informatique !

**CK : En tant qu'élèves, êtes-vous libre?**

**N:** Oui, je suis libre car tout ce que j'ai à faire est d'étudier. J'aime ce que je fais, j'aime mes études. Si vous aimez ce que vous faites, cela signifie que vous êtes libre parce que personne ne vous presse de le faire. Quant aux autres, je ne peux le dire car certains d'entre eux travaillent. Je crois que cela doit être très difficile pour eux.

**C:** Oui, à cause de cette crise (la crise anglophone), certains élèves sont venus à Yaoundé pour aller à l'école. Ainsi, ils n'ont pas d'autre choix que de travailler tout en allant à l'école. Je crois que ce serait très difficile pour eux. C'est pourquoi nous disons que nous sommes très libres. J'ai une grande opportunité que les autres n'ont pas. Alors, pourquoi devrais-je me plaindre?

## TABLE DE MATIERES

SOMMAIRE .....	i
Dédicace .....	ii
Remerciements .....	iii
Liste des sigles et acronymes .....	iv
Liste des tableaux .....	v
Résumé .....	vi
Abstract .....	vii
INTRODUCTION GENERALE .....	10
PREMIERE PARTIE: CADRE THEORIQUE .....	4
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE .....	5
I.1- CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE.....	5
I.1.1- Contexte historique .....	5
I.1.2- Contexte Politique .....	8
I.1.3- Contexte éducatif.....	9
I.2- FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME.....	10
I.2.1- Les constats de l'étude .....	10
I.2.2- Le problème de recherche .....	12
I.3- LES QUESTIONS DE RECHERCHE.....	15
I.4- OBJECTIFS DE RECHERCHE .....	15
I.4.1- Objectif général .....	15
I.4.2- Objectifs spécifiques .....	16
I.5- L'INTERET DE L'ETUDE SUR LA PLACE DE LA LIBERTE DANS LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES .....	16
I.5.1- Intérêt pédagogique .....	17
I.5.2- Intérêt didactique.....	17
I.5.3- Intérêt social .....	18
I.5.4- Intérêt psychologique .....	19

I.6- LA DELIMITATION DE L'ETUDE .....	20
I.6.1- La délimitation théorique .....	20
I.6.2- La délimitation empirique .....	21
I.6.3- La délimitation temporelle .....	21
CHAPITRE II : INSERTION THEORIQUE.....	22
II.1- DEFINITION DES CONCEPTS .....	22
II.1.1- Place de la liberté .....	22
II.1.2- Pratique pédagogique.....	24
II.2- TRAVAUX SUR LA PLACE DE LA LIBERTE DANS LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES .....	25
II.2.1- Ecrits sur la place de la liberté dans le contexte .....	25
II.2.2- Ecrits sur la place de la liberté dans les objectifs pédagogiques ...	28
II.2.3- Ecrits sur la place de la liberté dans les actions des acteurs de la situation pédagogique .....	30
II.2.4- Ecrits sur la place de la liberté dans la gestion de la classe.....	35
II.3- THEORIES RELATIVES AU SUJET .....	41
II.3.1- Le Constructivisme et sa stratégie pédagogique.....	41
II.3.2- Socioconstructivisme et sa stratégie pédagogique.....	43
II.4- OPERATIONNALISATION DES CATEGORIES .....	47
II.4.1- Catégorie 1 : La place de la liberté dans le contexte .....	48
II.4.2- Catégorie 2 : La place de la liberté dans les objectifs pédagogiques	48
II.4.3- Catégorie 3: La place de la liberté dans les actions des acteurs de la situation pédagogique .....	49
II.4.4- Catégorie 4 : Place de la liberté dans la gestion de la classe .....	50
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE .....	53
CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE COLLECTE DES DONNEES .....	54

III.1- TYPE DE RECHERCHE .....	54
III.2- SITE DE L'ETUDE.....	55
III.3- POPULATION DE L'ETUDE .....	56
III.3.1- Population cible .....	56
III.3.2- Population accessible.....	56
III.3.3- Population parente .....	57
III.4- TECHNIQUES D'ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON .....	57
III.5- DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES .....	59
III.5.1- L'observation et la grille d'observation .....	59
III.5.1.1- L'observation.....	59
III.5.1.2- La grille d'observation .....	60
III.5.2- L'entretien et le guide d'entretien .....	60
III.5.2.1- Entretiens semi-directifs .....	61
III.5.2.2- Présentation descriptive du guide d'entretien .....	62
III.6- PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES .....	62
III.7- METHODE D'ANALYSE DES DONNEES.....	64
III.7.1- L'analyse du contenu.....	64
III.7.2-Présentation de la grille d'analyse thématique.....	65
CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	68
IV.1- Identification des enquêtés .....	68
IV.2- Présentation analytique des résultats .....	69
IV.3- Présentation analytique des résultats observés .....	84
IV.4- Croisement des résultats .....	87
IV.5- Synthèse des résultats .....	90
CHAPITRE V : INTERPRETATION DES RESULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES .....	92
V.1- INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS.....	92

V.1.a-Rappel des données théoriques .....	92
V.1.b-Rappel des données empiriques.....	93
V.1.1-La place de la liberté dans le contexte de la situation pédagogique .....	93
V.2- IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES ET RECOMMANDATIONS	106
V.2.1- Des pistes accrues pour une place de la liberté dans le contexte de la situation pédagogique .....	106
V.2.2- Des pistes accrues pour une place de la liberté dans les objectifs pédagogiques.....	107
V.2.3- Des pistes accrues pour une place de la liberté dans les actions des acteurs de la situation pédagogique .....	107
V.2.4- Des pistes accrues pour une place de la liberté dans la gestion de la classe .....	108
V.3- Limites de l'étude.....	109
V.4- Recommandations .....	110
V.4.1- Recommandation à l'endroit des enseignants et élèves sur le plan pédagogique, didactique et psychologique .....	110
V.4.2- Recommandation aux administrateurs scolaires et aux politiques éducatifs sur le plan pédagogique, psychologique et social. ....	112
CONCLUSION GENERALE .....	115
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	117
ANNEXES .....	i
TABLE DE MATIERES .....	xxxiv