

## Évaluation du niveau de l'usage des méthodes actives en zoologie au degré terminal des écoles primaires adventistes de la ville de Goma : 2012-2013

### [ Evaluation of the level of use of active methods in zoology at the terminal level of Adventist primary schools in the city of Goma : 2012-2013 ]

*Albert RUKUNDO NDISEBUYE<sup>1</sup> and Emmanuel KANYESHURI RWAGASIBIRA<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Assistant, ISP- GOMA, RD Congo

<sup>2</sup>Assistant, ISP-MATANDA, RD Congo

Copyright © 2019 ISSR Journals. This is an open access article distributed under the *Creative Commons Attribution License*, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

**ABSTRACT:** Active methods of use level evaluation in zoology at Goma primary school prove that they are confused the way used and consequently they are less controlled by degree terminal teachers.

**KEYWORDS:** Evaluation, Active methods use.

**RESUME:** L'évaluation du niveau d'usage des méthodes actives en zoologie dans les écoles primaires adventistes de la ville de Goma prouve qu'elles sont utilisées de façon confondue et par conséquent, elles sont moins maîtrisées par les enseignants du degré terminal.

**MOTS-CLEFS:** Évaluation, utilisation de méthodes actives.

#### 1 PROBLEMATIQUE

La situation en République Démocratique du Congo qui fait l'objet de la réalisation de ce travail de recherche est celle d'une école qui a du mal à se défaire des méthodes traditionnelles, méthodes reposant essentiellement sur les apprentissages par cœur caractérisés par l'autorité, la discipline, la sanction, l'enseignement livresque, le verbalisme, le formalisme. La situation de l'apprenant dans ce contexte se caractérise généralement par l'apathie ou manque d'intérêt.

Malgré les efforts qui sont fournis dans le sens de la modernisation du système éducatif et tous les textes officiels qui encouragent une révolution de la pédagogie active, rien n'est fait concrètement.

Malgré l'existence d'arrêtés et des manuels qui exigent l'initiation de l'enfant à l'esprit critique, les méthodes actives qui garantissent cette initiation ne sont pas toujours prises en compte par beaucoup d'enseignants dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes.

Viviane et De Landsheere (1978, p.5) affirment que savoir où l'on veut aller facilite considérablement l'inadéquation de ce dont on dispose ou que l'on choisit.

A ce sujet, le Professeur Mokonzi (2009, p. 79) rapporte une recherche très récente effectuée par Yangoy, au terme de laquelle le chercheur a constaté que l'enseignement congolais se maintient au centre de l'action éducative et son style est dominé par la transmission des connaissances d'une manière magistrale.

L'auteur décrit combien de fois l'enseignement par sa démarche appropriée ou non, peut guider ou égarer l'apprenant tout comme le chasseur guide son chien de chasse, l'enseignant doit aussi, mieux jouer son rôle, posséder la « carte et la boussole ». Cela suppose les procédures, les techniques et les méthodes dûment choisies pour aboutir à des bonnes évaluations sans naufrage.

A leur tour, Macaire (1979, p. 56) et Scaillet (2007, p. 51), considèrent que « l'enseignant qui s'impose par la crainte se fait détendre. Il incite de sa nature, qu'aussi longtemps que le maître se montre tyran l'enfant ne se soumet pas ; mais devient un être révolté.

Enseigner, aujourd'hui, est une tâche beaucoup plus vaste et complexe et se résume en ces mots : faciliter l'apprentissage des élèves. Le rôle de l'enseignant est de varier les conditions dans lesquelles se trouvent les élèves pour répondre le mieux possible à leurs besoins du point de vue de leur apprentissage. C'est ainsi que Freinet cité par Pager (2010, p. 118), stipule qu'enseigner signifie « faire émerger les questions et accompagner les élèves dans la recherche des réponses » et c'est pour l'élève d'éprouver du plaisir pour agir.

Dans son ouvrage intitulé « De la médiocrité de l'école congolaise à l'école de l'excellence au Congo Kinshasa » (2009, pp 79-80). Dans cet ouvrage, il estime « qu'aujourd'hui comme à l'époque coloniale, la relation entre enseignant et élève congolais est essentiellement verticale, fondée sur le fait que l'enseignant est celui qui sait et l'élève est celui ne sait pas. L'enseignement se réduit dans ce cas, à des communiqués que le premier fait et que le second enregistre. Les enseignants se transformant ainsi en des prédicateurs et des prêtres dans les cathédrales et les chapelles ». Ainsi il est remarqué dans les classes congolaises, l'emploi étendu de la méthode interrogative, on y est donc loin des méthodes actives.

Actuellement le processus par transfert ne pouvait que vivifier la pédagogie active ; que si les enseignants, leurs enseignements, répond aux exigences actuelles mettant l'enfant au centre de son éducation (Avanzini, 1976, p. 103).

En outre, il requiert l'abandon des méthodes de communication pédagogique qui rendent l'apprenant l'objet de sa formation, des méthodes qui sont malheureusement trop en vogue dans le système éducatif de la RDC.

Le rôle de l'enseignant doit être tout simplement celui de créer des conditions propices pour l'apprentissage de l'élève, pour que celui-ci puisse construire lui-même son savoir, savoir-faire, son savoir-être e savoir devenir (Mokonzi, 2009, pp 124-125), car dans l'emploi des méthodes actives, l'intervenant n'est plus le maître, ne possède pas forcément le savoir, il est un guide intervenant le moins possible sur le fond et surtout pour aider la mise en forme ; c'est plutôt un catalyseur, un facilitateur d'émergence.

La méthode active insiste sur le travail en groupe, l'activité peut porter sur le savoir et le savoir-faire, mais surtout elles développent le savoir-être.

Claparède trouve chez Dewey un appui à ses propres réflexions pour une éducation qu'il qualifie de « fonctionnelle », celle qui apprend le besoin de l'enfant, son intérêt à atteindre un but comme levier de l'activité qu'on désire éveiller chez lui.

Pour Dewey, il faut plutôt mettre les enfants en situation d'apprentissage et des activités de façon à ce que les procédures de contrôle de ce que fait tel enfant, réduise au minimum les interventions autoritaires du maître. Ceci différencie l'école nouvelle de l'école traditionnelle.

L'emploi des méthodes actives est fruit d'une série d'actions et des réactions entre les élèves. Le développement du sens social implique la communication, la collaboration, l'entraide, la coopération et l'intérêt mutuel. L'enfant doit apprendre par action.

Dans cette optique, la pédagogie doit susciter chez l'enfant un esprit critique. Pour atteindre cette finalité, l'éducation doit mettre en œuvre une pratique pédagogique reposant sur les méthodes qui visent à développer le jugement de l'enfant.

Pour ce faire, il y a lieu de se poser les questions ci-après : - Les enseignants du degré terminal appliquent-ils réellement les méthodes actives dans l'enseignement-apprentissage en Zoologie pour des bons rendements scolaires ? -Les enseignants du degré terminal des écoles primaires adventistes de la Ville de Goma sont-ils informés des méthodes et des techniques à exploiter en zoologie au cours de leur processus enseignement-apprentissage ?

Notre travail se donne comme objectifs de déterminer le niveau du recours aux méthodes actives ; évaluer le niveau de connaissance et de maîtrise des méthodes actives pour un bon rendement en vue d'une éventuelle amélioration du processus enseignement-apprentissage tout en appelant les acteurs pédagogiques des classes terminales des écoles primaires adventistes de la ville de Goma d'intégrer ces méthodes actives dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes ; en fin, mettre en évidence les méthodes actives dans l'enseignement-apprentissage de la Zoologie en RDC en Général et de la ville de Goma en particulier.

Cela étant, les résultats de notre recherche aideront les acteurs scolaires à bien saisir le rôle des méthodes actives dans leurs pratiques pédagogiques afin de pousser notre système d'aller vers l'excellence.

Dans le but d'appréhender notre problématique, nous avons émis des hypothèses ci-après :

- Les méthodes exploitées en zoologie au degré terminal seraient connues mais non maîtrisées par les enseignants des écoles primaires adventistes de la Ville de Goma,
- Nous estimons à priori que les enseignants du degré terminal des écoles primaires adventistes confondraient les méthodes actives avec celles dites traditionnelles.

Notre recherche aura pour importance d'amener les éducateurs de la ville de Goma à intégrer, effectivement, dans leurs pratiques de classes, les méthodes actives qui sont garantes de l'autonomie et de la conscience des apprenants, les amenant

ainsi à une école atelier. Le but ultime étant de parvenir finalement à rompre avec les méthodes dites traditionnelles et adopter l'utilisation des celles dites nouvelles centrées sur l'enfant.

En ce qui concerne les concepts-clés de notre recherche, il sied de signaler que quelques concepts ont été pris en compte :

## **1. L'évaluation**

L'évaluation est l'estimation de la valeur du nombre de l'importance ou de la grandeur du nombre des choses. Elle consiste à mesurer le niveau d'exécution d'efficacité du système d'enseignement par rapport aux objectifs poursuivis.

L'évaluation apparaît comme une pratique fondamentale dans tout système de formation. Evaluer, au sens le plus général du terme, signifie attribuer une valeur à un objet. Dans le domaine scolaire, il s'agit des productions des élèves dans les différentes matières qui sont évaluées. Action d'évaluer, c'est-à-dire attribuer une valeur à quelque chose : événement, situation, individu, produit...

Tout formateur doit remplir deux grands rôles sociaux : celui de pédagogue quand il facilite les apprentissages) et celui de sélectionneur, (quand il attribue des notes et fait passer des examens). À chacun de ces rôles sociaux correspond un type d'évaluation.

Comme il est évident qu'on évalue toujours dans le but de prendre une décision, c'est la nature de la décision à prendre qui permet de distinguer deux types d'évaluation, à savoir : l'évaluation sommative et l'évaluation formative.

- L'évaluation sommative : Évaluation ayant pour but de sanctionner (positivement ou négativement) une activité d'apprentissage, afin de comptabiliser ce résultat en vue d'un classement ou d'une sélection. Tous les formateurs connaissent ce type d'évaluation, puisque tous (ou presque) mettent des notes sur 20. Tous font des sommes (d'où le nom de sommative) et des moyennes, afin de certifier que l'élève X est bien compétent dans telle ou telle discipline. [...]

Lorsque le pédagogue évalue ainsi, lorsqu'il met une note qui compte dans la moyenne, etc., il joue essentiellement le rôle d'agent de l'institution, le rôle de sélectionneur. L'évaluation sommative est donc l'évaluation qui correspond à la fonction de sélection.

- L'évaluation formative : Évaluation ayant pour but d'informer l'apprenant, puis l'enseignant, du degré d'atteinte des objectifs. Cette évaluation ne doit jamais donner lieu à l'attribution d'une note sur 20, ou à quelque sanction que ce soit.

L'évaluation formative est conçue de manière différente selon que l'on se situe dans le cadre de référence de la pédagogie de la maîtrise ou dans celui de la pédagogie différenciée.

- Soit l'évaluation formative est envisagée à partir d'un cadre de référence voisin de l'approche systémique, laquelle fait de l'organisation et de la gestion du curriculum l'élément central de la formation - on se situe alors dans le courant dit de la pédagogie de la maîtrise (où le système est premier par rapport à l'individu);

- Soit l'évaluation formative est envisagée à partir d'un cadre de référence qui, sans oublier l'organisation générale du système, fait du repérage, de la mise jour, de l'identification et de l'analyse des difficultés cognitives de chaque apprenant, l'élément central du système de formation - on se situe alors dans le courant dit de la pédagogie différenciée (où l'individu est premier par rapport au système).

C'est traditionnellement l'enseignant, car son statut dans le groupe l'autorise, qui assumer la fonction de régulateur. Mais ne pourrait-on pas permettre plus souvent, plus systématiquement, à l'apprenant de participer plus activement à l'évaluation de ses performances ?

Une évaluation formative bien conçue (par le professeur) permet à l'apprenant de prendre conscience de ses difficultés, de ses erreurs, de ses hésitations, de ses dépassements, de ses progrès, de ses réussites enfin.

L'évaluation formative est un allié puissant vers l'autonomie, car elle stimule la prise de conscience et l'analyse de ses actions, c'est-à-dire la métacognition.

Retour d'information permanent pour la correction des conduites, l'évaluation formative restaure la confiance et l'intérêt dans la relation éducative, elle impose au pédagogue de revenir à des conduites d'aide et de facilitation, et en éliminant le stress de la mauvaise note, elle permet à l'élève de ne pas finir l'année dégoûtée par la matière qu'on lui enseigne. Cette approche contractuelle, définissant un rapport au savoir différent pour l'élève et pour le maître contribue à installer dans la classe des interactions plus riches, plus positives, et à terme, plus efficaces.[...] Le feed-back est l'un des éléments clés de l'action [...] il favorise la dynamique des apprentissages, il faut en user le plus souvent possible à titre de régulation.

- L'évaluation formatrice : Concept développé par Georgette Nunziati lors d'une recherche à l'université d'Aix-Marseille pour désigner une forme particulière de l'évaluation formative. L'évaluation « formatrice » pose comme point de départ que les instruments privilégiés de la construction des apprentissages sont :
  - L'appropriation par les élèves des critères d'évaluation des enseignants,
  - L'autogestion des erreurs,
  - La maîtrise des processus d'anticipation et de planification de l'action.

Si vous souhaitez expérimenter l'évaluation formatrice, il faut :

- Préciser de manière drastique les critères d'évaluation que vous souhaitez appliquer,
- Entreprendre un travail « d'appropriation » de ces critères d'évaluation par vos élèves : par exemple, distribuer, avant le travail, des copies déjà corrigées d'un groupe différent (rédactions par exemple), puis

Effectuer avec les élèves, une analyse des corrections de ces copies.

- S'astreindre pour chaque copie que l'on rend à fournir un commentaire comportant autant de points positifs que de points négatifs. - faire construire individuellement par chaque élève une carte d'étude du type: L'évaluation formatrice doit se concevoir comme un véritable « système d'enseignement/apprentissage » dont les finalités sont les mêmes que dans les modèles classiques (acquisition de savoirs opérationnels et développement de l'autonomie, pour ne citer que celles-là), mais qui se donnerait les moyens de parvenir à ces fins grâce à une instrumentation pédagogique particulièrement rigoureuse. L'évaluation formatrice [...] place l'apprenant [...] en tant qu'acteur de son propre apprentissage et des régulations afférentes. Les responsabilités classiques de l'enseignant (évaluation, remédiation, régulation) sont maintenant partagées par l'apprenant (autoévaluation, autogestion des erreurs, autorégulation), ce qui augmente considérablement l'efficacité du système. [...]
- Pour Mokonzi (2009, p. 85), l'évaluation ou contrôle de l'enseignement constitue un moment de règlement de compte pour certains enseignants et véritable trauma pour beaucoup d'élèves et étudiants, et pour d'autres, elle est aussi et souvent un moment de vaches grasses alors qu'ils plus que négligés pendant la période d'apprentissage, ces derniers semblent subitement reconquérir de la considération pendant les examens.
- Cardinet (1988, pp. 15-16) quant à lui, souligne que « l'évaluation vise à différencier les apprenants ; elle désigne les bons et les mauvais ». Elle est à ce niveau psychométrique alors que l'évaluation pédagogique doit être édumétrique.

Dans son même ouvrage, à sa page 5, il signale que plus on pénètre dans le domaine de l'évaluation, plus on prend conscience du caractère encyclopédique de notre ignorance, plus nos certitudes sont remises en question.

## 2. Méthodes d'enseignement

La méthode est l'ensemble de démarches que suit l'esprit pour découvrir et démontrer la vérité dans la science. C'est aussi une action du formateur destinée à susciter chez la personne en formation, un comportement d'apprentissage déterminé.

Palmade (1988, pp. 49-92), les méthodes d'enseignement se subdivisent en quatre groupes :

- a. Les méthodes dites traditionnelles : Elles sont celles qui se fondent en partie sur l'intuition et d'un autre côté didactique sur le principe autoritaire,
- b. Les méthodes optimistes : Celles qui prétendent former en faisant une entière confiance à la nature de l'enfant en la laissant se développer dans une liberté. L'enfant devient déterminant en pédagogie.
- c. Les méthodes adaptées à l'enfant : Celles proposées par Montessori, Decroly, Parkhurst,... Pour ces auteurs, il s'agit par exemple de l'enseignement mutuel de la méthode de projet et des méthodes complexes, de la méthode de Self-government et auto-gestion, de la méthode de travail par groupes, méthode de Freinet, la méthode Winnetka, les méthodes actives, etc.
- d. Les méthodes fondées sur la vie sociale de l'enfant : Ce sont des méthodes qui veulent que l'enfant s'exerce directement à la vie sociale et qu'il expérimente à travers les groupes d'élèves constituant des réalités vivantes.

Pour Pospel, (1993, p. 52), une méthode apparaît comme certaine manière d'organiser la pratique d'enseignement, une manière particulière de gérer le triangle pédagogique.

Les méthodes pédagogiques se définissent comme un ensemble des démarches formalisées et appliquées selon des principes définis pour acquérir un ensemble de savoirs conforme à des objectifs pédagogiques. Elles sont différenciées en fonction des objectifs, des contenus et peuvent être présentées sous forme des typologies suivantes :

- Les méthodes affirmatives (expositives et démonstratives),
- Les méthodes interrogatives, les méthodes expérimentales et les méthodes actives ; qui ont une vision globale de l'ensemble des paramètres pédagogiques (objectifs-contenus-méthodes, activités-formateur-activités des élèves-ressources, formateurs-ressources des élèves évaluateurs et gestion du temps ; pour une démarche organisée au tour des méthodes, techniques et d'autres moyens mis en œuvre par le formateur pour atteindre un objectif pédagogique.

Pour ce qui concerne la typologie des méthodes, Pelpel (1993, pp. 52-61), en distingue trois, correspondant chacune à la valorisation de l'un des sommets du triangle pédagogique et n'ont ni les mêmes caractéristiques, ni tout à fait les mêmes objectifs. Il s'agit de :

- Méthode centrée sur l'action de l'enseignant qui consiste à valoriser les pôles enseignants et corrélativement à minorer la relation que l'élève pourrait entretenir directement avec le savoir, on la nomme des différentes manières à savoir : méthode magistrale, méthode appelée parfois dogmatique, et enfin elle est qualifiée de méthode traditionnelle,
- Méthode centrée sur l'activité des élèves avec l'ambition de mettre en interaction dans une activité commune avec l'enseignant, l'élève et le savoir. On l'appelle parfois méthode active, méthode nouvelle et enfin méthode appropriative ou de découverte,
- Méthode centrée sur le contenu et l'interaction efficace où l'élève se rapporte directement à un savoir préparé à son intention ; la relation à l'enseignant l'élève devient non essentiel. L'élève fait son profit par le biais d'une technique appropriée. On l'appelle aussi méthode positive ou scientifique.

#### a) Méthodes Affirmatives

Elles sont des méthodes où le formateur dispense les connaissances et l'élève assimile ; il doit aussi contrôler par vérification du savoir ou de savoir-faire, c'est-à-dire le feed-back et enfin le renforcement est attendu du contrôle, il est souvent plus négatif que passif si l'enseignant ne montre pas l'attitude d'aide.

Lorsque l'information est écrite ou orale, il s'agit des méthodes expositives. Dans ce cas l'enseignant est le mécanisme de la pensée et l'élève apprend parfois par cœur, le formateur en vérifie la mémorisation, l'élève prend parfois des notes pendant l'exposé à des interrogations de sondage après un exposé.

Quand l'information est gestuelle ; il s'agit des méthodes démonstratives où le formateur présente une opération, il montre chaque phase en expliquant comment faire, avec quoi, il montre en expliquant pourquoi on fait ainsi, il fait expliquer le pourquoi après et l'apprenant s'entraîne ensuite.

Schéma de communication en méthodes affirmatives peut se présenter comme suit :

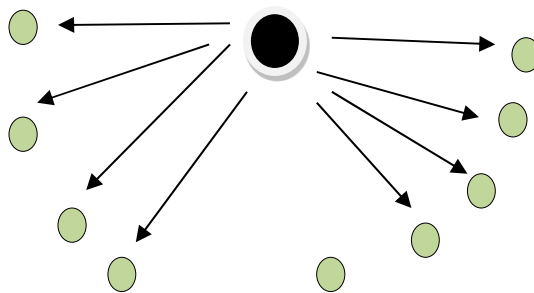


Fig. 1. Réseau de communication en méthodes affirmatives

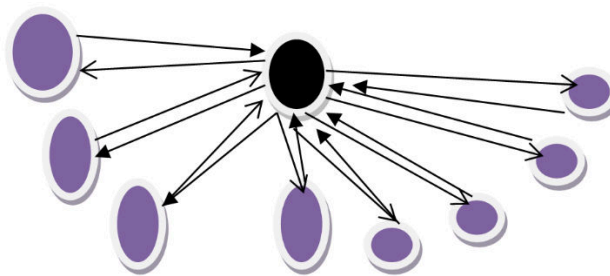
Il ressort de ce schéma ci-dessus que l'enseignant tient le monopole de la parole soit en exposant, soit en démontrant l'information. Mais ici, la vérification du savoir peut occasionner le feed-back. Retenons que dans ces méthodes, l'apprenant apprend par cœur (mémorisation).

#### b) La Méthode Interrogative

C'est une méthode où l'intervenant est le maître qui possède en lui les éléments de connaissances de départ qui lui permet de découvrir certaines vérités globales par les questions appropriées du formateur. Les moyens de la méthode interrogative :

- Questionnement-décisions et réponses du formateur en fonction des réponses de l'apprenant,
- Contrôle par un feed-back consistant et rapide facilitant l'expression,
- Renforcement plus positif que négatif par l'orientation vers la bonne réponse.

Ainsi la communication en méthode interrogative se fait comme suit :



**Fig. 2. Schéma de réseau de communication en méthode interrogative**

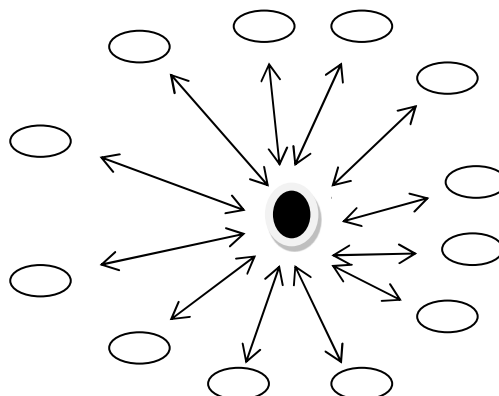
Le schéma ci-dessus montre que les questions posées par l'enseignant sont réflexives ; c'est-à-dire qu'il y a échange entre l'enseignant et l'apprenant qui permet à ces derniers de découvrir eux-mêmes, à l'aide de l'enseignant, la nouvelle matière. Cette forme d'enseignement crée le feed-back dans la classe.

### c) La Méthode Expérimentale

La méthode expérimentale se distingue de l'observation par une intervention active destinée à provoquer, dans des conditions définies, les phénomènes à étudier. Au travers l'analyse des phénomènes étudiés, l'élève, avec l'accompagnement du formateur, cherche à identifier les théories, les méthodologies. C'est donc une méthode de recherche par laquelle le chercheur contrôle et manipule délibérément les variables afin de cerner s'il existe entre elles des relations significatives.

Dans cette méthode, la préparation pour le formateur de la situation de départ sous-forme d'expérience à réaliser, possibilité d'aide ou de rectification pendant ou après le travail personnel du formateur ; découpage éventuel en plusieurs tranches de difficultés croissantes sans obligation de programme.

Dans cette méthode, le réseau de communication se présente de la manière suivante :



**Fig. 3. Schéma de réseau de communication en méthode expérimentale**

Le schéma ci-dessus montre que l'enseignant laisse la liberté à chaque élève d'agir personnellement devant une connaissance nouvelle à apprendre. Bref, l'élève apprend par essai et erreur ; l'enseignant peut aider ou rectifier pendant ou après le travail personnel du formé.

### d) Les méthodes actives

Comme le souligne Pospel (1993, p. 57), dans la méthode active les élèves ne sont plus exclusivement tributaires de l'activité de l'enseignant ; ce qu'ils apprennent résulte pour une grande partie de l'activité qu'ils déploient eux-mêmes.

## 1. Caractéristiques des méthodes actives

Dans ces méthodes, la connaissance n'est apprise et le formé n'atteint sa plénitude que s'il apprend :

- Par sa propre activité avec engagement personnel et motivation intrinsèque,
- En groupe coopératif et participatif,
- En poussant l'activité jusqu'à son terme sous la forme d'action-expérience, et l'intervenant n'est plus le maître, car il ne possède pas forcément le savoir ; c'est un guide, intervenant le moins possible surtout pour aider la mise en forme.

Les principes des méthodes actives sont les mêmes que la méthode expérimentale mais avec insistance sur le travail en groupe. L'activité peut porter sur le savoir et le savoir-faire mais surtout, les méthodes actives développent le savoir-être, et la mémorisation est facilitée par l'échange, l'activité et la découverte personnelle. Ainsi, durant les phases d'apprentissage, le formateur peut utiliser différentes méthodes pédagogiques ci-dessous :

- a) Méthodes affirmatives qui sont expositives et démonstratives. Elles sont expositives quand l'enseignant doit expliquer ce qu'il faut savoir et démonstrative lorsque le formateur doit démontrer ce qu'il faut faire ;
- b) Méthodes participatives qui sont aussi interrogatives. Elles sont interrogatives quand le maître questionne pour faire découvrir individuellement ; expérimentale quand il doit faire réaliser une expérience, une manipulation dont la nature est significative par rapport à la connaissance à transmettre à l'élève ;
- c) Méthodes centrées sur l'élève : Lorsque le formateur divise la classe en groupes et sous-groupes pour réaliser le travail en s'organisant librement. Ces méthodes centrées sur l'apprenant sont des méthodes didactiques exigeant l'activité, la contribution des apprenants. Le fait que ces méthodes mettent en jeu l'activité pratique ne nous donne pas une définition des méthodes actives au sens propre du terme. C'est dans un sens d'initiative personnelle, de créativité et de découverte qu'il faut entendre l'activité qui doit se manifester dans l'utilisation des méthodes actives.

La caractéristique principale de méthodes actives est celle de créer un milieu éducatif (dont l'enseignant fait partie) qui permet aux apprenants d'apprendre d'une manière plus directe, plus autonome, plus efficace et plus attrayante.

## 2. Avantages des méthodes actives

Pelpel (1993, p. 59) présente quelques avantages de ces méthodes qui peuvent se regrouper autour de trois thèmes :

- **L'intérêt et la motivation** : L'activité est investie par ceux qui s'y reviennent et elle a un sens pour eux, ici et maintenant, au lieu que ce soit plus tard ;
- **L'autonomie et l'initiative** : La dépendance par rapport à l'enseignant et moindre dans l'apprentissage, et par conséquent, la formation est meilleure ;
- **Le développement des relations entre les élèves, ainsi que des relations plus riches avec l'enseignant sont plus tissées.**

## 3. Difficultés de ces méthodes

Du côté des difficultés, on peut également retenir trois thèmes principaux :

- Ce sont des méthodes délicates à mettre en œuvre et qui demandent à l'enseignant plus de travail à tous les niveaux : celui de préparation, celui de la réalisation et celui de l'évaluation,
- Ce sont des méthodes coûteuses en temps..., alors que l'enseignant se plaint souvent d'en manquer, compte tenu de leur approche des contenus, elles sont moins économiques que les méthodes traditionnelles,
- Elles supposent sans doute la décision d'un nombre de conditions, parmi lesquelles on peut ranger les effectifs, l'organisation de l'enseignement,...

Freinet pensait même que c'était pratiquement impossible en ville, et attachait une très grande importance à la présence du milieu naturel.

## 4. La Pratique des méthodes actives

Le remaniement des méthodes actives, dit Rousseau, est assurément plus délicat que celui des méthodes traditionnelles. C'est pourquoi dans la pratique des méthodes actives, on doit observer l'enfant. Donner libre cours à son activité ne suffit pas, mais on peut bien être tenté de ne guère aller plus loin par scrupule d'intervenir par crainte du dogmatisme, par peur

d'ennuyer, aussi bien que par une tendance plus ou moins consciente à la facilité à agir seul sous le guide de l'enseignant. Outre cela, l'instituteur doit avoir la connaissance très précise de tout ce que l'enfant doit savoir et savoir-faire quand le cours de ses études sera achevé. Il lui faudra ensuite entretenir et guider l'enfant dans sa progression libre. Ainsi, il est nécessaire que le maître ait profondément tant ce qu'il doit enseigner afin d'en avoir lui-même une connaissance intime, vivante, organique, de telle sorte qu'à tout moment elle soit à sa disposition pour une explication à fournir à l'improviste, et pour une perspective à amorcer d'un trait.

Alors il est bien vraie, en définitive, que « tant vaut le maître, tant vaut la méthode » et que des « maîtres intelligents et pédagogues de nature ont toujours bien enseigné et même sans le savoir, de façon active, tandis que des maîtres bornés et n'ayant guère de sens pédagogiques, s'épuiseront toujours à employer les méthodes les plus actives comme des recettes à la mode sans rien garder de leur vertu excitatrice et formative, où l'on s'entraîne à calculer, à résoudre des problèmes, à démontrer des théorèmes, à rédiger, à dissenter, à dessiner comme on s'entraîne au saut et au jeu de basket-ball ». Ces méthodes mettent l'accent sur la considération de l'élève et sur son activité.

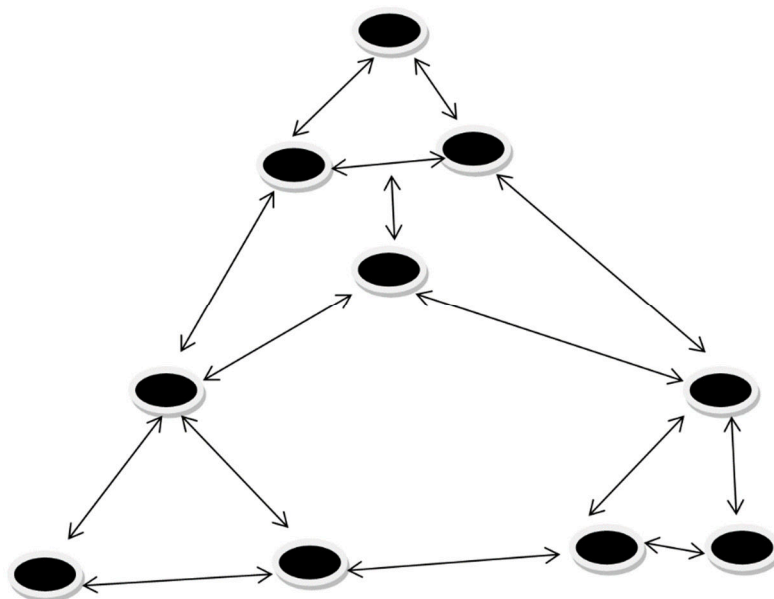


Fig. 4. Réseau de communication en méthodes actives

Le schéma ci-haut montre qu'il y a activité personnelle et motivation intrinsèque de l'apprenant ; dans le groupe coopératif, jusqu'à la fin du travail.

Ici, l'intervenant n'est plus le maître, seulement qu'il est un guide, un facilitateur, un catalyseur, ...

D'une façon laconique, nous trouvons un feed-back et une interaction dans la classe où les méthodes actives sont employées.

## 5. Quelques théories explicatives

**a) Montessori :** Aider l'enfant à faire seul : Deux idées maîtresses traversent l'œuvre de Montessori : L'éducation pour la vie et l'enfant constructeur de l'homme. Il montre que l'enfant est l'ouvrier du développement de sa propre personnalité, et que les adultes ont à l'aider à ce développement, afin de créer les conditions favorables à l'actualisation de ses potentialités.

Dans son principe de liberté, elle montre que l'enfant est devenu le centre de l'activité, qui apprend tout seul, libre dans ses choix de ses occupations et de ses mouvements.

Montessori montre que c'est principalement l'activité individuelle qui stimule et développe, mais les pratiques socialisées, les échanges entre enfant nourrissent l'activité individuelle, jouent un rôle important dans la construction de soi et la socialisation. D'où son choix de mettre ensemble des enfants de 3 à 6 ans afin de favoriser le développement de leur sens social et l'aide mutuelle.

Dans ce contexte, elle montre les deux pivots sur lesquels gravite la pédagogie moderne : l'un étant l'étude et la formation de la personnalité, c'est-à-dire la connaissance de l'enfant dans ses caractéristiques propres, pour les diriger selon ses tendances reconnues.



L'autre est l'obligation de laisser l'enfant libre, c'est l'ancienne question de la liberté dont l'origine remonte en France avec Jean Jacques Rousseau, son précurseur théorique, pour lui, l'enfant lui-même demande à l'adulte-serviteur d'être aidé, en lui disant : « Aide-moi à agir seul ».

**b) Resweber, (2011, p. 4)**, souligne que si l'enfant est considéré comme un être autonome ; le maître est possesseur de la nature, on risque de confondre la pédagogie nouvelle avec les pédagogies libertaires qui intronisent l'enfant-sujet pour en faire enfant-roi.

C'est ainsi que Raynal et Rieunier, (2012, p. 18), montrent que dans les premières décennies du siècle, les expériences de Dewey, Parkhurst, Washburne aux Etats-Unis, Kerschensteiner en Allemagne ; Claparède et Ferrière en Suisse ; Freinet et Coussinet en France ; Decroly en Belgique ; Montessori en Italie créent ce que l'on appelle le « courant de l'éducation nouvelle » qui porte également le nom de méthodes actives ». On trouve déjà dans cette école pédagogique des documents d'autoformation, le travail libre par groupes, la coopérative, la créativité, la découverte, le journal et l'imprimerie, des itinéraires d'études individualisées ; et enfin, pratiquement toutes les techniques que l'on considère aujourd'hui comme des techniques particulièrement modernes.

Dewey, de son côté, insiste sur ce qu'il y a encore d'artificiel dans l'activité montessorienne : « l'enfant est libre de choisir les objets qu'il désire employer, mais non de les employer à sa guise pour des fins qu'il imagine ».

**c) Dewey : Apprendre en agissant**

Il est l'un des initiateurs des méthodes actives. Pour lui, l'individu cherche spontanément à se développer et à atteindre un haut niveau de réalisation personnelle.

Dans cette perspective, l'école doit lui fournir les occasions de se réaliser. La doctrine de Dewey c'est « apprendre en faisant » et non apprendre en écoutant comme dans la pédagogie traditionnelle.

L'enfant doit agir en faisant des expériences, apprendre à les interpréter ; c'est l'apprentissage par l'action parce que l'homme est également un être social et il est indispensable que l'école favorise cette socialisation par les méthodes actives.

Dewey souligne que dans une classe, dans la plupart de temps, les élèves sont isolés, séparés les uns des autres tant mentalement que socialement alors que le milieu scolaire doit être fruit d'une série d'actions et des réactions entre individus. Le développement du sens social implique une communication, une entraide, une coopération, la collaboration et un intérêt mutuel.

Dans ce sens, l'autorité doit être un moyen de la régulation de la vie sociale et collective. Claparède trouve chez Dewey, à ses propres réflexions pour une éducation qu'il qualifie de « fonctionnelle » et qui prend le besoin de l'enfant, son intérêt à atteindre un but, comme levier de l'activité qu'on désire éveiller chez lui.

Ferrière se sert de ces expériences pédagogiques pour appeler une école active, où sont en activité, des communautés d'enfants.

Quant à Coussinet, une méthode de travail en groupe est davantage indiquée dans l'école active, tandis que chez Freinet, c'est l'expérience existentielle qui peut permettre aux enfants d'être réellement en activité.

Alain, prenant symboliquement l'exemple du piano, souligne qu'il ne s'agit pas alors de parler passablement sa musique, mais bien jouer ses œuvres « or, parler passablement n'est pas difficile, c'est jouer qui est difficile. Et enfin, il n'y a pas des progrès pour nul écolier au monde, ni en ce qu'il entend, ni en ce qu'il voit, mais seulement en ce qu'il fait ». « Je sais ce que je sais faire » ; dit de même Paul Valéry qui, ironiquement ajoute : « il y a un savoir qui ne sait rien faire, et c'est le savoir éminemment », c'est-à-dire, réciter les chapitres du livre n'est rien, d'où il faut une école restaurant dans laquelle on doit constamment nourrir la curiosité ; et ne faut jamais se hâter de la rassasier.

Valéry reprend ce qui suit « nos premiers maîtres dans l'apprentissage sont nos mains, nos yeux ». Et puis nettement encore de « coller un enfant sur des livres, si je l'occupe dans un atelier ; ses mains travaillent au profit de son esprit ». Penser avec les mains, Learning by doing.

**d) Jean Jacques Rousseau : La reconnaissance de l'enfant**

Rousseau dit qu'il « ne doit être ni bête, ni homme, mais l'enfant ». On a chez lui une reconnaissance de la spécificité de l'enfance à une époque où l'on voit encore l'enfant comme un adulte en miniature ; « laisser murir l'enfance dit-il », voir l'enfance comme le sommeil de la raison, laisser du temps à l'enfance, voir les activités des enfants, non comme des formes d'oisiveté, mais comme autant de mises progressives en éveil, l'accompagner.

Il insiste sur la connaissance de l'enfant en montrant qu'on ne connaît point l'enfance sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égare. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent l'homme dans l'enfant sans penser à ce qu'il est avant d'être homme. « Commencez

donc par mieux étudier vos élèves, car très assurément vous ne les connaissez point ». Il suggère différentes méthodes pour aménager l'environnement éducatif par la créativité des apprenants eux-mêmes enfin d'inciter l'enfant à poursuivre les activités d'apprentissage adéquat.

#### **e) Kerschensteiner : La Pédagogie nouvelle**

L'un des représentants des méthodes actives en Allemagne, disciple de Pestalozzi et Dewey, il est favorable au travail manuel.

Pour lui, les enfants de six à dix ans doivent être mis à la menuiserie, à la cuisine, au tissage. C'est ainsi que les écoles actives doivent être à caractère restaurant et atelier, en systématisant et en organisant ses activités au lieu de les laisser se dérouler selon la fantaisie, car il est convaincu que l'enfant tire ses connaissances davantage de l'expérience vécue que l'enseignement verbal et livresque.

Il souhaite que l'école développe dans l'individu, le sentiment d'appartenance au groupe et prône :

- Une liberté de choix pour le travail à effectuer,
- Une pédagogie basée sur le travail manuel, l'exercice physique et la vie communautaire.

Pour lui, l'éducateur doit fonder principalement son action sur des attitudes d'amour, de sympathie et de confiance.

Ainsi, pour Kerschensteiner, l'école active est passée par trois stades : école auditoire, école musée et école laboratoire (Raynal et Rieunier, 2012, p. 289).

Il met en garde contre les confusions entre l'enseignement d'atelier et le simple enseignement actif, et parle des ignorances, des embarras des apprenants que doit sortir l'instruction véritable ; en même temps que le caractère se forme et s'affermir. En ce sens, l'enfant qui s'y applique avec joie, parce qu'il aime manipuler les choses, travaille en groupe, s'instruit par cette application de bien coudre, bien couper l'étoffe, après l'avoir choisi, bien tricoter, bien préparer, les mets dans les conditions mêmes des métiers, pose des exigences morales, mais aussi des problèmes intellectuels nombreux dont la solution cherchée mène aux livres, aux laboratoires ; aux musées et à l'instruction.

Bien scier, raboter, travailler les bois, effectuer les travaux du jardin dans les mêmes conditions, entraîne les mêmes développements et conduit aux mêmes acquisitions des connaissances transversales.

« C'est seulement quand les acquisitions techniques modernes sont conquises par le travail, c'est-à-dire à partir de la pratique des métiers manuels que se développent les habitudes intellectuelles et morales ainsi que scientifiques auxquelles nous conférons une valeur si haute chez l'homme cultivé ».

#### **f) Célestin Freinet et la Pédagogie active :**

L'initiateur du mouvement de l'école moderne et les techniques qu'il a inventées sont utilisées aujourd'hui dans des très nombreux pays par des éducateurs conscients de leur engagement et des enjeux qu'ils défendent.

Découverte dès les années 1920, l'éducation nouvelle, par l'intermédiaire de l'ouvrage de Ferrière, l'école active, persuadée de la faiblesse d'un enseignement essentiellement basé sur le verbe, de l'importance de l'activité librement consentie de l'élève, il cherche partout les moyens à rendre l'élève actif. Pour motiver l'enfant, il crée la coopérative scolaire, l'imprimerie et la correspondance scolaire (Raynal et Rieunier, 2012, p. 242).

Freinet fait travailler ses élèves à partir des intérêts qu'ils ont manifestés, en les guidant discrètement vers l'élargissement de leur curiosité et l'organisation des connaissances acquises. Les enfants de son école sont appelés à s'exprimer.

#### **g) Jean Piaget et la Perception infantile :**

Pour Piaget, ce qui apparaît d'abord dans l'évolution des perceptions n'est même pas la perception isolée de l'action. C'est l'activité totale, c'est-à-dire l'intelligence sensori-motrice ou pratique ; l'intelligence elle-même qui, dès les premiers mois de l'existence, organise les perceptions en fonction de l'action.

Il définit deux tâches faites par l'enseignant dans son action didactique dans laquelle il lui faut déterminer le niveau donné du développement de l'enfant au regard des différents aspects que le programme est censé favoriser le savoir-faire. Il doit proposer à l'enfant des activités d'apprentissage qui mèneront à un niveau supérieur du développement sensori-motrice.

D'ailleurs Pospel (1993, pp. 57 et 59) dit que le meilleur chemin si non le plus court, n'est plus la ligne droite. Pour lui, ce n'est plus la rapidité de la réalisation qui permet d'évaluer la méthode, mais le bénéfice réel que les élèves sont susceptibles d'obtenir. C'est en ce sens que la règle la plus utile de toute l'éducation, ce n'est pas de gagner du temps, mais d'en perdre, dans l'utilisation des méthodes centrées sur l'activité des élèves, l'enseignant se définit toujours par le savoir qu'il possède, sur le plan fonctionnel, il va essentiellement être organisateur et animateur des activités des élèves.

La pédagogie active puise donc des racines dans les sources lointaines ; John Dewey et son « Learning by doing », Makarenko et son crédo pédagogique fondé sur le travail en commun, Roger Coussinet et son mouvement autour de l'école nouvelle ; ce n'est qu'à partir de 1980, année de la mort de Jean Piaget qu'elle trouve un champ d'application réelle dans les enseignements post-obligatoires en Suisse.

## **6. Les Méthodes Actives à travers la leçon de Zoologie**

D'une manière générale, dans l'exploitation des méthodes actives, les formateurs peuvent utiliser différentes méthodes pédagogiques à savoir :

### a. Méthodes affirmatives :

- Expositive : Il s'agit d'expliquer aux apprenants ce qu'il faut faire,
- Démonstrative : Montrer aux apprenants ce qu'il faut faire,

### b. Méthodes participatives :

- Interrogative : Questionner pour faire découvrir individuellement,
- Expérimentale : Faire réaliser une expérience, manipulation des objets.

### c. Méthodes actives : Faire rechercher en sous-groupe.

Pour les sciences naturelles en particulier en science zoologie qui a comme objet principal, étude des animaux, avons proposé pendant l'exploitation d'une leçon, la marche suivante en méthodes actives :

#### Activités initiales :

- Rappel : Questions sur les matières précédentes,
- Découverte : Présentation d'un matériel didactique suivi des questions,
- Annonce du sujet : Les apprenants eux-mêmes annoncent le sujet du jour.

#### Activités principales :

- Le maître divise la classe ou le groupe en 3 sous-groupes,
- Il donne les consignes à chaque sous-groupe pour la réalisation d'une tâche en s'organisant librement,
- Chaque sous-groupe tiendra sa discipline,
- Contrôler l'observation des règles de sécurité (chef du groupe, secrétaire,...),
- Chaque sous-groupe observe l'animal à étudier dans son milieu naturel tout en relevant ses caractéristiques,
- L'enseignant régule le niveau de fonctionnement de chaque sous-groupe.

#### Activités de fixation :

- Le maître assure une discussion des sous-groupes en posant des questions à chaque sous-groupe.
- Le maître constitue un résumé en se servant des caractéristiques relevées par les sous-groupes.

## **2 METHODOLOGIE**

Pour des raisons d'objectivité et de représentativité notre étude a porté sur une population scolaire toute entière de la ville de Goma avec comme échantillon les écoles primaires adventistes de la place mais pour le seul degré terminal. Il s'agit donc de 10 écoles ayant 24 enseignants en leur sein et 10 directeurs à leurs directions pour l'année scolaire 2012-2013.

Quant à la méthode, il sied de signaler que pour notre étude, avons fait recours à la méthode systémique en considérant que l'enseignement est lui-même un système ; la triple cohérence de Scriven en est l'illustration dans le cadre de l'enseignement dans la situation de classe. Avons donc pris en compte les méthodes actives comme l'un des éléments solidaires du processus éducatif et dont son usage se répercuterait sur le reste de l'ensemble.

Pour la technique de récolte des données, avons procédé au préalable, à la technique documentaire, l'entretien ainsi qu'à l'observation libre et directe. Cette observation a été suivie par l'interview qui nous a permis de recueillir les avis des intervenants directs. Pendant cette étude les descentes sur terrain nous ont fournies l'occasion des contacts directs avec nos enquêtés

La récolte des données s'est appuyée sur l'observation au cours de laquelle nous nous sommes muni d'un guide d'observation des leçons qui, aussi, a renforcé cette phase préalable de l'enquête.

En ce qui concerne la technique de dépouillement des données de notre recherche ; le dépouillement et le classement des données se sont effectués école par école et classe par classe. Nous nous sommes servi non seulement de l'analyse du contenu, mais aussi du check-list qui est une sorte de questionnaire de contrôle destiné à systématiser et à vérifier la présence ou l'absence d'un élément pertinent de l'étude en cours.

Pour ce qui est de la technique statistique d'analyse et de traitement des données ; et compte tenu de la nature des données récoltées, avons recouru à la technique d'analyse fréquentielle, concluant éventuellement au calcul du pourcentage et nous a permis de déceler le niveau de connaissance, le degré de maîtrise et de pratique des méthodes actives par la population cible.

### 3 PRESENTATION DES DONNEES ET ANALYSE DES DONNEES

Outre le guide d'observation qui, par la technique du check-list nous a permis de nous rendre compte de la présence ou non de tel ou tel autre élément quant à la maîtrise et l'exploitation des méthodes actives au cours du processus enseignement-apprentissage en science zoologie, nous avons émis et lancé le questionnaire auprès des gestionnaires et praticiens scolaires en vue de nous imprégner de leur opinion là-dessus et cela nous a conduit à une analyse du contenu de leur opinion qui, ensuite a été converti en pourcentage fréquentiel dans les tableaux appropriés.

**Tableau 1. Répartition de nos enquêtés selon leurs statuts professionnels et selon qu'ils ont entendu ou non parlé des méthodes actives**

Opinions	Directeur		Enseignants		Total	
	N	%	N	%	N	%
	10	29,4	24	70,6	34	100
	0	0	0	0	0	0
Total	10	29,4	24	70,4	34	100

Il se dégage du tableau ci-dessus que sur 34 sujets enquêtés, 24 soit 70,6 soit 70,6% sont des enseignants et 10 soit 29,4% sont des chefs d'Etablissements. Aussi, 100% de nos enquêtés affirment avoir entendu parler des méthodes actives.

**Tableau 2. Opinions de nos enquêtés vis-à-vis de leur entendement par rapport aux méthodes actives**

Opinion sur la définition des méthodes actives	Fréquence	%
- Mettre les apprenants en activité en évitant le monopole de la parole :	05	15
- L'enfant est au centre de l'action didactique :	04	12
- Lorsque le maître pose des questions, les élèves répondent :	18	53
Total	34	100

Le coup d'œil dans ce tableau ci-dessus prouve que sur 34 sujets enquêtés par rapport à ce qu'ils entendent par rapport aux méthodes actives, 5 soit 15% sont d'avis qu'il s'agit des méthodes évitant à tout prix le monopole de la parole et qui privilégient des activités de la part des élèves.

D'autre part, 4 personnes, soit 12% pensent que les méthodes actives sont celles qui placent l'enfant au centre de l'action didactique.

Enfin, 18 sur 34, soit 53% estiment que les méthodes actives sont celles où les maîtres posent des questions et les apprenants répondent activement.

**Tableau 3. Contenu des réponses à la question relative à la différence entre les méthodes actives et celles dites participatives**

Opinions	Fréquence	%
- Les méthodes actives et participatives sont les mêmes :	19	56
- Les méthodes participatives font appel à la formation des groupes :	09	26
- Les méthodes participatives peuvent faire travailler l'enfant même Sans comprendre :	06	18
Total	34	100

En lisant les données du tableau ci-dessus, il s'avère que nos enquêtés aient trouvé la différence entre les méthodes actives et méthodes participatives en ceci : 19 personnes sur 34, soit 56% estiment que les deux appellations sont les mêmes et

présentent le même contenu sémantique alors que 15 ont la conviction selon laquelle il existe la différence entre deux expressions étant donné que toute participation ne fait pas appel à la formation des groupes. Leurs avis sont donc partagés.

**Tableau 4. Opinions des enquêtés par rapport à l'application des méthodes actives dans leurs pratiques des classes**

Suggestions	f	%
- Nous appliquons un dialogue avec les apprenants :	07	20
- Nous n'appliquons pas convenablement ces méthodes :	06	18
- Les apprenants travaillent beaucoup, L'enseignant intervient peu :	04	12
- Nous interrogeons et les élèves répondent :	16	47
- Il y a formation de groupes de travail :	01	03
Total	34	100

L'observation des données du tableau ci-dessus prouve que 16 personnes sur 34 sujets enquêtés, soit 47% exploitent les méthodes interrogatives qu'ils assimilent aux méthodes actives alors que 6, soit 18% sont d'accord qu'ils n'exploitent pas ces méthodes pour insuffisance des matériels adéquats. Par contre, 1 enseignant sur 34, soit 3% procède par la formation des groupes et 7 personnes sur 34, soit 20% affirment que les méthodes actives sont exploitées par le fait qu'il y a un dialogue entre maîtres et apprenants au cours du processus enseignement-apprentissage.

**Tableau 5. Suggestions des enquêtés sur l'incidence entre méthodes actives et le développement de l'esprit critique de l'élève**

Suggestions	f	%
- Il n'existe aucune incidence entre les méthodes actives et le développement de l'esprit critique chez les apprenants :	9	26
- Il y a une relation, car les enfants développent de l'esprit critique En groupe :	4	12
- Il n'y a pas du temps pour écouter tous les enfants :	21	62
Total	34	100

Il ressort du tableau ci-dessus que 12% de nos enquêtés présentent l'impact des méthodes actives comme étant le développement de l'esprit critique et de la recherche personnelle de l'action. Néanmoins 26% affirment qu'il n'y a aucune incidence alors que 62% disent que le temps devient insuffisant pour écouter toutes les réponses des élèves.

**Tableau 6. Difficultés empêchant l'applicabilité des méthodes actives**

Difficultés	f	%
- Insuffisance de temps (leçon=30 min.) :	19	56
- Carence des manuels, MADI adéquat et infrastructures	03	09
- Pléthores dans des classes :	12	35
Total	34	100

De ce tableau, il se remarque que les difficultés majeures entravant l'applicabilité effective des méthodes actives sont multipliées : 56% de nos enquêtés sont d'avis que cela prend beaucoup de temps qu'il n'est prévu sur l'horaire alors que 35% affirment que l'obstacle est l'effectif élevé de la classe empêchant ainsi la formation et la supervision des groupes au travail. En fin, 9% sont unanimes sur la difficulté due à l'insuffisance d'infrastructures, en matériels didactiques adéquats et enfin, en carence en manuels scolaires.

**Tableau 7. Ressentez-vous une différence réelle entre les méthodes traditionnelles et celles dites actives ?**

Opinions	f	%
- Les méthodes traditionnelles mettent l'enseignant au centre de l'éducation contrairement aux méthodes actives :	19	56
- Les méthodes actives évitent le psittacisme et favorisent la découverte :	15	44
Total	34	100

Le tableau ci-haut fait voir que sur 34 sujets enquêtés, 19 soit 56% trouvent la différence selon laquelle l'enseignant parle seul et est au centre de l'éducation (méthode traditionnelle) alors que pour les méthodes actives, c'est l'enfant qui est au centre de l'éducation.

D'autre part, 44% de nos enquêtés estiment que les méthodes actives font travailler l'enfant et l'aident à faire la conquête de son savoir. Le constant est que 100% de nos enquêtés affirment en tout qu'il y a bien entendu la différence entre la méthode traditionnelle et celle dite active.

Opinions	f	%
- Les élèves participent en répondant aux questions posées :	10	30
- Leur participation intervient lors de l'élaboration du résumé dans la partie synthétique :	13	38
- Ils participent à l'élaboration de la matière par observation et en touchant sur ce qu'ils étudient malgré l'insuffisance des matériels didactique	11	32
Total	34	100

Le coup d'œil dans le tableau ci-haut montre que 100% de nos enquêtés participent à l'élaboration de la matière étudiée car 30% d'entre eux témoignent qu'il s'agit de la participation des élèves en répondant aux questions du maître lors de la leçon alors que 38% d'entre eux affirment qu'il s'agit de la participation et de l'intervention des élèves pour la confection du résumé lors de la synthèse. En fin, 32% estiment que les élèves participent à l'élaboration de la matière mais que les matériels didactiques ne sont pas suffisants pour cette fin.

**Tableau 8. Opinions des enquêtés sur l'activité qui provoquée par les méthodes actives**

Opinions	f	%
- Les méthodes actives font appel à l'activité mentale :	05	15
- Elles sont celles qui provoquent l'activité créatrice :	09	26
- Elles provoquent l'activité physique :	12	35
- Elles provoquent l'interaction :	08	24
Total	34	100

Il se dégage du tableau que sur 34 enseignants enquêtés, 5 soit 15% affirment que ces méthodes provoquent l'activité mentale, alors que 9 soit 26% disent que ces méthodes provoquent l'activité créatrice ; 12 sur 34 soit 35% estiment que ces méthodes provoquent l'activité physique. En fin, 8 enquêtés soit 24% affirment que ces méthodes provoquent l'interaction.

**Tableau 9. Quel domaine d'apprentissage particulier auquel s'adressent les méthodes actives ?**

Domaine	f	%
- Savoir	13	38
- Savoir-faire	19	56
- Savoir-être	02	06
- Savoir conditionnel	00	00
Total	34	100

De ce tableau, il s'avère que sur 34 sujets de nos enquêtés, 19 soit 56% trouvent que les méthodes actives mettent particulièrement l'accent sur le savoir-faire, 38% sur le savoir, 6% sur le savoir-être et aucun n'a affirmé sur le savoir traditionnel.

**Tableau 10. Opinions des enquêtés sur les types des courants pédagogiques pour qui les méthodes actives font allusion**

Courants Pédagogiques	f	%
- Pédagogie par intégration	8	24
- Pédagogie par objectif	13	38
- Pédagogie non directive	0	0
- Pédagogie directive	1	3
- Pédagogie de maîtrise	12	35
Total	34	100

Les données du tableau ci-dessus montrent que 24% de nos enquêtés croient que les méthodes actives font appel à la pédagogie d'intégration ; 38% parlent de la pédagogie par objectif et pour 35%, les méthodes actives cadrent avec la pédagogie de maîtrise.

**Tableau 11. Opinions des enquêtés sur les méthodes les plus exploitées en Zoologie**

Méthodes exploitées	f	%
- Expositive	2	6
- Interrogative	15	44
- Actives	6	18
- Participatives	7	20
- Autres	4	12
Total	34	100

Il ressort du tableau ci-dessus que 44% de nos enquêtés sont unanimes qu'ils exploitent les méthodes interrogatives lors des leçons de zoologie ; 20% exploitent les méthodes participatives alors que 6% exploitent la méthode expositive ; 18% exploitent les méthodes actives. En fin, 12% ont évoqués d'autres approches comme la méthode intuitive.

**Tableau 12. Ecoles Ayant Fait Objet D'échantionnage**

N°	ECOLE	Classe	Niveau de connaissance des méthodes actives	Niveau de maîtrise des méthodes actives	Degré d'application des méthodes actives	Rendement
01	E.P Uzima	5 <sup>ème</sup> A	X	X	X	XXX
		5 <sup>ème</sup> B	X	X	X	XXX
		6 <sup>ème</sup> A	X	X	X	XXX
		6 <sup>ème</sup> B	X	X	X	XXX
02	E.P. Uenezaji	5 <sup>ème</sup> A	X	X	X	XXX
		5 <sup>ème</sup> B	X	X	X	XXX
		6 <sup>ème</sup> A	XX	XX	XX	XXX
		6 <sup>ème</sup> B	X	X	X	
03	E.P. Angalisho	5 <sup>ème</sup>	X	X	X	XXX
		6 <sup>ème</sup>	X	X	X	XXX
04	E.P. Chamahame	5 <sup>ème</sup>	X	X	X	XXX
		6 <sup>ème</sup>	X	X	X	XXX
05	E.P. Matumaini	5 <sup>ème</sup>	X	X	X	XXX
		6 <sup>ème</sup>	XX	XX	XX	XXX
06	E.P. Injili	5 <sup>ème</sup>	X	X	X	XXX
		6 <sup>ème</sup>	X	X	X	XXX
07	E.P. Maranatha	5 <sup>ème</sup>	X	X	X	XXX
		6 <sup>ème</sup>	X	X	X	XXX
08	E.P. Subiri	5 <sup>ème</sup>	X	X	X	XXX
		6 <sup>ème</sup>	X	X	X	XXX
09	E.P. Ujumbe	5 <sup>ème</sup>	X	X	X	XXX
		6 <sup>ème</sup>	X	X	X	XXX
10	E.P. Tyazo	5 <sup>ème</sup>	X	X	X	XXX
		6 <sup>ème</sup>	X	X	X	XXX

**Légende :**

XXX : Estimation synthétique très bonne soit 70-80%,

XX : Valeur qualitativement estimée à plus ou moins 60-69%,

X : Appréciation qualitativement négative estimée inférieure à la moyenne et donc négligeable.

L'observation des données du tableau ci-dessus prouvent que notre échantillon a couvert 10 écoles primaires au sein desquelles nous avons visité 24 leçons de zoologie dans les classes terminales.

La description prouve que seules deux classes soit 8% ont une connaissance, maîtrise et applicabilité des méthodes actives qui soient supérieures à la moyenne.

Signalons aussi que selon notre constat sur terrain 92% des classes visitées n'ont cependant pas des connaissances claires ni sur ce que sont les « méthodes actives », ni leur maîtrise et la conséquence directe n'est autre qu'on ne peut savoir bien appliquer ce qu'on ne connaît pas et qu'on maîtrise moins. C'est dire que pour la connaissance, la maîtrise et le degré d'applicabilité des méthodes actives ; il s'agit seulement du tâtonnement au-delà de la confusion. Toutefois, il s'est avéré que ces méthodes utilisent et conduisent en général à un rendement positif.

#### 4 INTERPRETATION DES RESULTATS

Toute investigation scientifique doit nécessairement aboutir à des résultats qui ne sont ni le bricolage, ni opinion, ni fruit de l'apanage du chercheur mais résultats issus des observations et réalités du terrain. Rappelons ici que notre étude a porté sur l'évaluation du niveau de l'usage des méthodes actives en zoologie au degré terminal dans les écoles primaires adventistes de la ville de Goma « 2012-2013 ». D'où notre observation sur 24 écoles visitées a montré que l'on n'utilise pas les méthodes actives, car on ne saurait maîtriser ni appliquer ce qu'on ne connaît pas. Aussi, à l'issue de toutes les activités de la leçon, certains enseignants n'ont pas su se situer pour déclarer avec exactitude les méthodes qu'ils venaient d'exploiter au cours des leçons de zoologie.

Ainsi, quoi que les réponses fournies sur notre questionnaire aient prôné des méthodes actives, il sied de rappeler que 92% sont ceux-là qui les ignorent ou les confondent, moins ne les maîtrisent, car ce serait contradictoire de maîtriser ce qu'on confond ou ce qu'on ignore.

En ce qui concerne la perception générale des enseignants, avons remarqué que certains d'entre-eux ignorent encore en quoi consistent les méthodes actives, tandis que d'autres développent les résistances face aux méthodes qui intègrent l'enfant dans le processus enseignement-apprentissage pour plusieurs raisons :

- Les effectifs pléthoriques,
- Le temps imparti à chaque leçon,
- L'immensité du programme,
- L'absence des recyclages sur les méthodes actives et d'autres qui sont réputées nouvelles méthodes,

Disons enfin qu'au regard tous les griefs, les enseignants n'ont pas une perception favorable à la pratique des méthodes actives dans leurs pratiques de classes.

#### 5 CONCLUSION

Au terme de notre étude qui s'articulait autour de la question de savoir la place qu'occupent les méthodes actives dans le système éducatif congolais en général et plus précisément en zoologie, dans les classes terminales des écoles adventistes de la ville de Goma.

Partant de notre problématique, nous nous fixés des hypothèses selon lesquelles :

- Les méthodes exploitées en zoologie seraient connues mais non maîtrisées par les enseignants du degré terminal des écoles Primaires Adventistes de la Ville de Goma,
- Ces enseignants connaissent les méthodes actives mais les confondent dans leurs pratiques de classes. Ceci veut dire que ces méthodes prêteraient confusion de la part de ses praticiens bien qu'elles donnent des bons rendements scolaires.

Au terme de nos démarches, nos analyses des données ont abouti à des résultats selon lesquels les méthodes actives exploitées par les enseignants du degré terminal ne sont pas bien maîtrisées.

Ainsi, bien que les méthodes actives soient bien présentées dans les programmes d'enseignement primaire, il s'avère que lesdits enseignants n'appliquent pas ces méthodes actives dans leurs pratiques de classes étant donné que ces méthodes prêtent confusion de la part de ceux-là qui sont censés les mettre en pratique.

Eu égard à ce qui précède, confirmons nos deux hypothèses ci-haut citées. A ce constat défavorable de confondre les méthodes, de la connaissance et la non maîtrise des méthodes exploitées en général et en particulier de la confusion dans la pratique des méthodes actives lors du processus d'enseignement-apprentissage en classes terminales dans le cours de zoologie. Nous ne pouvons boucler sans rappeler aux administrateurs d'établissements scolaires qu'une action éducative n'est pas un acte qui s'improvise et non plus statique c'est-à-dire, elle doit être fondée sur l'approche didactologique et non seulement sur l'approche didactique ; étant un processus qui implique plusieurs améliorations, notamment :



- Les séminaires pédagogiques,
- Les séances SERNAFOR,
- Les visites régulières des classes.

#### REFERENCES

- [1] AVANZINI G. (1976), La Pédagogie au 20<sup>ème</sup> s. Privat H.C. des SCH ;
- [2] Delandsheere G. (1992) ; Evaluation continue et examens ; précis de docimologie, Belgique, Labar 6<sup>ème</sup> édition.
- [3] Mucchielli R. (1988), Les méthodes actives dans la Pédagogie des adultes ; Paris, 6<sup>ème</sup> éd. E.S.F.
- [4] Mokonzi G. (2009), De la médiocrité de l'école de l'excellence au Congo-Kinshasa, Paris, Harmattan.
- [5] Raynal F. et Reunier A. (2012), Pédagogie, Dictionnaire de concepts clés ; Apprentissage, formation, psychologie cognitive. Bielsko éd. Biola Dimograf ; Pologne.
- [6] Macaire F. et Raymond P. (1964), Notre beau métier. Paris, éd. St Paul, les classiques africains ;
- [7] Pelpel P. (1993) ; Se former pour enseigner. Paris, DUNOD.
- [8] Resweber J. P. (2011), Les Pédagogies nouvelles. Paris, 7<sup>ème</sup> éd. PUF.
- [9] Pages V. (2010), Le DEME, Diplôme d'Etat de Moniteur éducateur, Paris, Dunod.