



UNIVERSITE D' ABOMEY CALAVI



ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE PORTO-NOVO

DOMAINE : Sciences de l'Éducation et de la Formation

MENTION : Professorat de l'Enseignement Secondaire

SPECIALITE : Histoire-Géographie

GRADE : Licence/BAPES

MEMOIRE DE FIN DE CYCLE

THEME

**RESPONSABILITE DE L'ENSEIGNANT DANS
L'APPROPRIATION DU SAVOIR PAR
L'APPRENANT : CAS DU CEG DE DJEGAN-KPEVI
(COMMUNE DE PORTO-NOVO)**

Présenté par :

ATCHONOUE Esther Judith

Sous la direction de :

Dr. Rogatien TOSSOU

Maître de conférences des

Universités du CAMES,

DHA/FASHS/UAC

Année académique 2016-2017

SOMMAIRE

RESUME.....	5
INTRODUCTION.....	6
CHAPITRE I: CADRES THEORIQUE, GEOGRAPHIQUE ET DEMARCHE METHODOLOGIQUE	
1-1-Cadre théorique de l'étude	8
1-2-Cadre géographique de l'étude.....	17
1-3-Démarche méthodologique de l'étude.....	19
CHAPITRE 2 : PRESENTATION, ANALYSE DES DONNEES ET SUGGESTIONS	
2-1-Degré d'implication des enseignants dans l'appropriation du savoir par l'apprenant	23
2-2-Raisons de la faible implication des enseignants dans l'appropriation du savoir par l'apprenant.....	32
2-3-Suggestions.....	36
CONCLUSION.....	37
SOURCES ET ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE.....	39
ANNEXES.....	44
TABLE DES MATIERES.....	48

DEDICACE

A

- ma mère Julienne AVIYENOU
- mon père Pierre ATCHONOUDE

REMERCIEMENTS

Nous voudrions par ce travail adresser notre profonde reconnaissance et nos sincères remerciements à :

-notre maître de mémoire, Dr. Rogatien TOSSOU, Maître de conférences, DHA/FASHS/UAC, qui, en dépit de ses multiples occupations, a accepté de diriger ce mémoire ;

-notre Maîtresse de stage, madame Victoire KPANOU, pour l'encadrement de qualité dont nous avons bénéficié auprès d'elle ;

-madame Jeannette GNONLONFOUN et monsieur Sévérin AGBAZAHOU, pour leur disponibilité tout au long de notre stage et pour leur appui à la rédaction de ce mémoire ;

- notre chère sœur Martine DAMITONKOU, pour son soutien affectif et financier ;

-Armel DJENGUE pour son soutien inestimable ;

-Aimé KOYA, Moussa MATCHOU et Zainamb SADELER pour leur disponibilité tout au long de la rédaction de ce mémoire ;

-Jaurès WANTCHEKON et Hospice DEGUE pour leur esprit d'équipe ;

-toute l'équipe de TECDEV-ONG pour son appui technique et scientifique.

SIGLES ET ACRONYMES

ACE	Agent Contractuel de l'Etat
APE	Agent Permanent de l'Etat
BAPES	Brevet d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire
CAEB	Conseil des Activités Educatives du Bénin
CAIP	Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Primaire
CAPES	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire
DHA	Département d'Histoire et d'Archéologie
EFPEEN	Ecole de Formation du Personnel d'Encadrement de l'Education Nationale
FASHS	Faculté des sciences Humaine et Sociale
INFRE	Institut National pour la Formation et la Recherche en Education
TECDEV	Territoire Environnement Culture et Développement durable

RESUME

L'enseignant, l'un des piliers du processus d'enseignement-apprentissage-évaluation a une grande part de responsabilité dans l'appropriation du savoir par l'apprenant. Mais force est de constater que bon nombre d'enseignants ont des pratiques et des attitudes ne favorisant pas l'assimilation du cours par l'apprenant, ce qui entraîne par la suite un taux d'échec grandissant des élèves. C'est ce qui a motivé le choix du sujet de ce mémoire qui a pour objectif de contribuer à une meilleure implication de l'enseignant dans l'appropriation du savoir par l'apprenant au Collège d'Enseignement Général de Djègan-Kpèvi.

L'approche méthodologique comporte deux volets : la recherche documentaire et l'enquête de terrain. Ce dernier volet s'est effectué à travers les questionnaires adressées aux apprenants du premier cycle (156) , aux enseignants d'Histoire et de Géographie (19) et des guides d'entretiens à l'endroit des membres de l'administration (02).

Au terme de cette recherche, les résultats obtenus montrent que les enseignants d'Histoire et de Géographie du CEG de Djègan-Kpèvi s'impliquent peu dans la transmission du savoir à l'apprenant. En effet, 53% des élèves affirment que les enseignants ne varient pas les stratégies d'apprentissage pour leur permettre de mieux comprendre le cours. Il y a aussi selon les élèves 30% des professeurs d'Histoire et de Géographie qui ne font pas les évaluations formatives. Parmi ceux qui le font, 41,6% ne remettent pas à temps les copies. Cet état de chose est donc lié à des problèmes d'ordre matériel et professionnel. Face à ces problèmes, des suggestions ont été faites.

Mots clés : Responsabilité ; Enseignant ; Savoir ; Appropriation.

ABSTRACT

The teachers as pillars of the teaching and learning process has a big part of responsibility in the knowing appropriation by the learner. But with force is to realise that good numbers of teachers have notices and altitudes witch is not favoring the assimilation of the lesson of the lesson by the learner, which become in continuation a big percent of failure growing by the student. This is what noticated the choice of the topic of this project which has a goal of contributing to a best implication of the teacher in the knowing appropriation at the General College of teaching of Djègan-Kpèvi.

The methodological approach is two fold: documentary research and field survey. This last component is carried out through questionnaires addressed to undergraduate students (156), teacher of history and geography (19) and guides of interviews in the place of members of administration (02).

At the end of this research, the results show that teachers of history and geography of the CEG of Djègan-Kpèvi get involved little in the transmission of knowledge to the learner. Indeed, 53% of students said that teachers to not vary learning strategies to enable them to better understand the course. There are also students 30% of history and geography teachers who do not have the formative evaluations. Among those that do, 41,6% do not call in time copies. This state of affairs is therefore related to material and professional issues. Faced with these problems, suggestions were made.

Key words : Responsibility ; Teacher ; Know ; Ownership.

INTRODUCTION

L'école est l'une des principales institutions qui vise à l'épanouissement des individus qui lui sont confiés en leur assurant un niveau d'instruction, une socialisation et une qualification. Mais au-delà de cette mission, l'école doit aussi transmettre des savoirs et des savoir-faire qui favorisent l'intégration de l'individu dans la dynamique de construction de l'univers auquel il appartient (S. Kane, 2010, p. 41). Cette noble mission est confiée à des personnes responsables que sont les enseignants, « *enseignant par vocation et dont la vocation est fondée sur un attrait et un idéal Cet attrait est l'amour des enfants. Car sans amour, l'éducation devient impossible* » (F. Macaire, 1993, p. 45).

Enseigner n'est pas nécessairement faire apprendre. Très souvent, les enseignants, dans leur classe, ne se réfèrent pas à cette réflexion. Ils se préoccupent de transmettre, de dispenser les cours, de faire copier les leçons pour les faire apprendre. Ils pensent ainsi qu'*enseigner-apprendre*, c'est transmettre les savoirs qu'ils ont préparés pour les élèves, faire recopier les leçons et donner des explications. Les leçons présentées par les enseignants observés attestent que le souci premier de ces derniers est de communiquer les savoirs. C'est pourquoi, même lors des séances d'observation faites pour découvrir, ils posent des questions fermées aux apprenants sur les objets à observer, ce qui leur permet de transmettre la connaissance toute prête. Cette façon d'enseigner ne favorise pas une bonne acquisition des savoirs. C'est ce qui motive le choix de ce travail de recherche en vue de faire passer les enseignants à une action pédagogique qui facilite l'apprentissage ; l'enseignant se doit ainsi de concevoir un enseignement-apprentissage centré sur l'élève et sa logique d'apprentissage.

Comme le souligne M. Altet, 2013, p. 25, « *Les élèves vont à l'école pour apprendre et toutes les pédagogies sont définies comme une réflexion, comme des méthodes d'organisation et de gestion de l'enseignement et de l'apprentissage, ayant pour finalité de faciliter l'apprentissage. Ainsi, si l'apprentissage n'est pas toujours le résultat obtenu par l'enseignement, il en est toujours l'objectif, le but (étymologiquement, *insignare = indiquer, montrer*)* ».

Tout pédagogue cherche à faire réussir l'apprentissage de son élève. *L'intention de faire apprendre est inhérente à l'activité d'enseigner* (O. Reboul, 2003, p. 50).

Vu les responsabilités qui sont les siennes, l'enseignant se doit être avant tout comme l'énonce C. Harold, 1999, p. 33, « *un être qui a la maîtrise de la discipline et des savoirs qu'il dispense, il doit viser prioritairement le bien-être et les intérêts de ses élèves* », être surtout un modèle pour ses élèves et des vocations peuvent naître en leur sein à partir de ses attitudes. Le constat fait actuellement au CEG de Djègan-Kpèvi est qu'à la fin d'un cours, l'élève est

incapable de réinvestir ses acquis dans une situation de la vie courante ce qu'il vient d'étudier, de développer l'esprit d'initiative, le goût de la recherche et du travail personnel, d'acquérir les aptitudes d'une vie en société et surtout de prendre conscience de sa responsabilité dans la transformation de la société, seul gage de leur propre épanouissement.

Ces constats amers et contraires aux principes des programmes selon l'Approche par les Compétences (APC) ont motivé le choix du sujet de ce mémoire intitulé : « Responsabilité de l'enseignant dans l'appropriation du savoir par l'apprenant : cas du CEG de Djègan-Kpèvi (commune de Porto-Novo) ».

Ce mémoire s'articule autour de deux chapitres. Le premier chapitre porte sur les cadres théorique, géographique de la recherche, ainsi que sur l'approche méthodologique adoptée ; le second est consacré à la présentation et à l'analyse des résultats, puis aux problèmes et aux suggestions faites par les différents acteurs de l'éducation.

CHAPITRE 1 : CADRES THEORIQUE, CONCEPTUEL, GEOGRAPHIQUE ET APPROCHE METHODOLOGIQUE.

Ce chapitre comporte deux parties. La première traite d'abord du cadre théorique et conceptuel au sein duquel sont abordés la problématique, les hypothèses de travail, les objectifs de recherche, la revue de littérature, la clarification conceptuelle et enfin la présentation du cadre d'étude.

La deuxième partie traite de l'approche méthodologique qui regroupe la recherche documentaire et celle de terrain, les différents outils et techniques de collecte des données, le dépouillement et le traitement des données.

1-1-Cadre théorique et conceptuel

Il prend en compte la problématique, les hypothèses de travail, les objectifs de recherche, la revue de littérature et la clarification conceptuelle.

1-1-1-Problématique

Il est de notoriété que pour enseigner, il ne s'agit pas seulement de bien connaître la discipline qu'on enseigne mais de posséder de l'expérience professionnelle avérée.

En effet, « *ce qui différencie un métier d'une profession résulte surtout dans la responsabilité attribuée à la personne qui l'exerce* » (F. Louberman, 1978, p 45). Il s'agit entre autre de la responsabilité de l'enseignant dans l'appropriation du savoir par l'apprenant. En fait, la transmission scolaire impose que le savoir savant soit rendu totalement explicite. Il ne doit pas y avoir d'aspects du savoir qui seraient implicites et que l'élève ne pourrait acquérir que par un mimétisme à l'égard de l'enseignant. Mais le constat fait au Bénin, est qu'actuellement les apprenants sont incapables de réinvestir leurs acquis dans une situation de la vie courante. C'est le cas par exemple de la plupart des élèves du CEG de Djègan-Kpèvi dans la commune de Porto-Novo. La responsabilité qui incombe à l'enseignant est encore si grande dans le cas où il se présente comme le maître à instaurer un équilibre ni stable, ni instable, mais « métastable » entre les trois composantes du triangle didactique (D. Hameline, 1995, p.18). Comme le fait remarquer (M. Verret, 1975, p. 142), « *la transposition didactique impose que le savoir soit présenté aux élèves à partir de leurs expériences propres et donc au mépris de la rupture épistémologique, pourtant fondatrice dans l'ordre du savoir savant* ». Entre l'usage courant du langage et l'usage textuel qui en est fait dans les savoirs scolaires, les modalités d'attribution de sens, autrement dit les façons de comprendre sont entièrement différentes. Une des voies pour tenter de réduire cette difficulté est d'assigner aux enseignants,

non plus seulement la fonction de présenter aux élèves le texte du savoir, mais de le vivre en mettant en place des situations ou des tâches par référence auxquelles les énoncés du savoir prendront sens. Ils s'éclaireront alors, non plus seulement de leur relation mutuelle au sein du texte, mais aussi de leur référence aux caractéristiques concrètes de la situation vécue par les élèves. C'est ce que propose, entre autres N. Brousseau, 2002, p.08 en stipulant que « *le travail du professeur est dans une certaine mesure inverse du travail du chercheur, il doit produire une recontextualisation et une repersonnalisation des connaissances* ».

Il doit mettre les élèves dans des situations de recherche, afin que le savoir prenne sens pour eux, afin que les énoncés du savoir soient liés à des choses qu'ils voient ou des actions qu'ils font. C'est à ce prix que les connaissances vont devenir la connaissance d'un élève, c'est-à-dire une réponse assez naturelle, à des conditions relativement particulières, conditions indispensables pour qu'elles aient un sens pour lui. C'est aux élèves de comprendre par eux-mêmes le savoir et même jusqu'à un certain point, de le réinvestir par leur propre activité intellectuelle. Pour cela, le maître interrompt l'énonciation du savoir par lui-même et place les élèves dans une activité où c'est à eux d'agir et de réfléchir en vue de faire émerger le savoir. C'est surtout en raison du fait que l'enseignant peut être directement ou indirectement l'auteur ou co-auteur des situations fâcheuses de ses élèves (C. Nekpo, 1997, p. 20) qu'il est nécessaire d'attirer son attention sur les implications conscientes ou inconscientes qui se manifestent dans l'exercice de son métier. Force est de constater de nos jours que bon nombre d'enseignants adoptent des comportements contraires aux codes déontologiques de l'enseignement. Ces pratiques peu recommandables vécues à l'intérieur des établissements scolaires impactent négativement l'apprenant et conditionnent son appropriation du savoir. Ils entachent l'honorabilité du corps enseignant qui ne peut plus dans ces conditions mériter le respect de tous les partenaires de l'éducation. Ces constats ont suscités des questionnements que voici :

- quelle est la perception de l'enseignant dans l'appropriation du savoir par l'apprenant ?
- quelles sont les insuffisances des enseignants par rapport à leur responsabilité dans une classe ?
- comment peut-on amener les enseignants à transmettre efficacement les savoirs aux apprenants ?

1-1-2-hypothèses de travail

Les hypothèses qui fondent le présent travail susceptibles d'être confirmées ou infirmées sont :

-les enseignants du CEG de Djègan-kpèvi s'impliquent peu dans l'appropriation du savoir par l'apprenant ;

-nombreux sont les raisons qui expliquent la faible implication des enseignants dans l'appropriation du savoir par l'apprenant ;

-des solutions sont envisageables pour la mise en œuvre des savoir savant et savoir enseigné en situation de classe.

1-1-3-Objectifs de recherche

Cette étude poursuit deux objectifs : objectif global et objectifs spécifiques.

1-1-3-1-Objectif global

L'objectif global de la présente recherche est de contribuer à une meilleure implication de l'enseignant dans l'appropriation du savoir par l'apprenant au CEG Djègan-kpèvi.

1-1-3-2-Objectifs spécifiques

De façon spécifique, il s'agit de :

-évaluer le degré d'implication des enseignants dans l'appropriation du savoir par l'apprenant;

-identifier les contraintes des enseignants dans l'appropriation du savoir par l'apprenant ;

-proposer quelques pistes de solutions pour améliorer la prestation des enseignants dans l'appropriation du savoir par l'apprenant.

1-1-4-Revue de littérature

Les ouvrages tant généraux que spécifiques qui ont été consultés dans les différents centres de documentation ont révélé que de nombreux auteurs se sont penchés sur le thème objet de notre travail.

Y. Bonnet, 2002, p. 45 par contre nous parle de : « *L'action éducative et ses règles* », il nous explique que l'éducation est une action et qu'elle obéit aux règles générales de l'action et que toute action pour être efficace, doit être cohérente dans la durée et se fonder sur des principes qui ne varient pas. En même temps, elle implique une souplesse, une adaptabilité mais aussi une rigueur dans la conduite et l'organisation.

Dans I. Gado, 2013, p. 34 la vocation pour l'enseignant fait naître la sympathie de plus en plus poussée pour le métier et pour les enfants, le sentiment déterminant et primordial pour le succès de la mission. C'est dans cette optique que l'auteur cite Macaire(1979) en disant

que « *la vocation de l'enseignant doit se fonder sur un attrait et un idéal et que cet attrait est l'amour des enfants* », qu'il ne faut pas aussi oublier la conscience professionnelle dont l'absence n'est que ruine de l'apprenant. Car sans amour l'éducation devient impossible. Il faut de ce fait dire que la vocation et la conscience professionnelle sont deux axes très importants dans l'appropriation du savoir par l'apprenant

P. Pepel, 2013, p. 23 pour définir le rôle de l'enseignant, affirmait que l'enseignant a la responsabilité de créer dans la classe des conditions favorables à la réussite de tous. Dans ses analyses il ajoute d'ailleurs qu'il doit avoir que ses attitudes, ses comportements constituent un exemple et une référence pour l'élève et qu'il doit en tenir compte dans sa manière de se comporter en classe. Autrement dit, l'appropriation du savoir par l'apprenant dépend d'une manière ou d'une autre de l'enseignant

T. Simpson, 1979, p.10 va aussi compléter les insuffisances de Pepel en affirmant à son tour que les bons enseignants doivent avoir des attitudes favorables à la réussite de l'élève et doivent jouir de bonnes relations avec leurs apprenants. Les attitudes des enseignants et ses relations avec ses apprenants sont des facteurs qui favorisent un climat favorable pour un apprentissage réussi.

Selon F. Sagbo, 2011, p.13, le déroulement d'un cours en classe historique et Géographique suppose dans une logique de méthode active un échange fructueux entre les différents acteurs de l'acte pédagogique en vue d'une parfaite assimilation des savoirs enseignés et des savoirs construits. La réussite de la relation pédagogique dépend indéniablement d'une prestation de l'enseignant disposé à traduire dans les faits et les actes des pratiques de classe souhaitées pour faire apprendre efficacement chacun des élèves qui lui sera confié.

Les guides et programmes d'Histoire et de Géographie 3^{ème} stipulent que :
« *Les programmes d'études fondés sur l'approche par compétences obéissent à la pédagogie de groupe, à la démarche d'enquête, de recherche documentaire, de résolution de problèmes et à des techniques basées sur l'approche constructiviste et socioconstructiviste de l'apprentissage* ».

Il est entendu que l'apprenant acquiert son propre savoir en faisant. Dans ces conditions, le professeur devient un facilitateur tout au long du processus de l'enseignement/apprentissage/évaluation. Ceci permettra à l'apprenant de vivre la réalité et donc de s'approprier les savoirs.

Pour compléter les insuffisances des autres auteurs, (S. Kane, 2010, p. 33) atteste que la mission de l'enseignant n'est pas de faire étalage de ses connaissances, mais d'aider l'élève

à accéder au savoir, qu'il ne s'agit pas de se faire admirer, mais au contraire, de développer l'esprit critique chez l'élève, de former son jugement. Le but n'est pas que le maître termine son programme, mais que l'élève l'assimile. Le temps scolaire et la qualité de sa gestion sont des facteurs déterminants pour la validation du travail de l'élève. Le programme appartient à l'élève et le terminer se définit par son degré d'assimilation. Le parcourir simplement, de jour en jour, ou chercher souvent des temps de rattrapage qui ne tiennent pas compte du rythme d'assimilation de l'élève selon l'âge, ne peut conduire à un enseignement de qualité.

C'est pour davantage définir le rôle de l'enseignant que A. Garandier, 2002, p. 56 écrit que les élèves n'apprennent pas par simple transmission des connaissances, selon lui, l'enseignant doit mettre son savoir à leur service, les aider à se responsabiliser, leur donner le moyen de comprendre l'objectif de chaque épreuve, ou leur montrer sur quoi on les note. Tous ces points amènent les apprenants à davantage s'impliquer dans les tâches consignées par leur professeur.

Dans son ouvrage F. Macaire, 1993, p. 86 insiste sur ce que doit être la pratique de l'enseignant (la planification des apprentissages, la planification de l'évaluation, le déroulement méthodique et appliqué des connaissances dans tous les sens, les corrections et les remises à niveau des élèves les plus faibles etc.) pour une appropriation effective du savoir par l'apprenant.

Dans son mémoire de fin de formation pour son CAIP, D. Avodagbé, 2013, p. 33 suggère aux enseignants l'assiduité au travail, la ponctualité à l'école, la préparation de classe, l'exécution correcte des séquences de classe, les relations humaines saines. La préparation de classe encore appelée la planification du cours évitera le tâtonnement, les "à peu près", les pertes de temps, l'improvisation. En terme de pédagogie, les individus sont différents les uns des autres. Il faut alors la mise en œuvre de la pédagogie différenciée. Il ne faut donc pas appliquer le même code aux apprenants dans la mesure où les uns sont visuels, d'autres auditifs et d'autres encore manuels. L'attention doit être accordée au traitement des informations et aux représentations. Mais aussi que l'enseignant doit donner priorité à l'évaluation formative pour mener à bien l'acte de l'enseignement/apprentissage.

A. Dalongeville, 1995, p. 59 en disant que :

« Mettre les élèves en situation de recherche, c'est inventer une situation qui va poser problème, de telle sorte que ses idées premières, ses préjugés, son expérience ainsi que les idées consensuelles du groupe vont être inopérants pour résoudre le problème », essaie de démontrer que les élèves doivent être soumis à un conflit cognitif, l'enseignant fera ensuite

varier les points de départ pour susciter l'envie de s'intéresser à une époque donnée. C'est le début de l'apprentissage chez l'apprenant.

G. Racle, 2010, p.13 aussi nous démontre à travers un certain nombre d'expériences que pour s'approprier le savoir, l'enseignant doit beaucoup jouer sur le système mental et l'environnement de l'apprenant. Selon lui, la pédagogie interactive facilite l'apprentissage et conduit au développement ainsi qu'à l'élimination, si possible, ou pour contrecarrer les interrelations négatives qui s'opposent à l'atteinte de l'objectif.

R. Legendre, 2005, p 10 quant à lui stipule que la motivation est un *facteur déclencheur qui permet de vaincre l'inertie naturelle, d'amorcer un cheminement et de susciter éventuellement des apprentissages. La motivation facilite l'apprentissage ; l'apprentissage accroît la motivation,* pour signifier l'importance de la motivation dans l'appropriation du savoir par l'apprenant.

Chez M. Montessori, 1999, p. 34, l'apprentissage consisterait pour l'enfant à expérimenter et à agir. Le pédagogue est donc invité à créer un milieu favorable au besoin d'expérimentation et d'action. Le rôle de l'enseignant consiste par conséquent à organiser un milieu stimulant : l'enfant y fait la découverte et la conquête des éléments de savoir qui vont structurer son intelligence. Mais pour obtenir ce milieu pré-ordonné, pour organiser une situation qui épode aux aptitudes déjà décelées.

Comme on peut le constater, tous ces auteurs ont abordé de diverses manières la question liée à la responsabilité de l'enseignant dans l'appropriation du savoir par l'apprenant et son influence sur le rendement scolaire de l'apprenant. Cependant, tous les aspects n'ont pas été abordés. La particularité de ce travail se trouve dans la précision de la gestion des différentes étapes d'une séquence de cours par les enseignants et les apprenants, de relever les difficultés rencontrées par les différents acteurs éducatifs ainsi que les propositions pour contourner ces difficultés.

1-1-5-Clarification conceptuelle

Il est nécessaire de comprendre le sens et la portée des principaux mots et lexiques qui constituent le fondement et la dimension du présent thème. De ce point de vue, il est important d'expliquer quelques dont la compréhension permet d'élucider le sujet. Ce sont notamment : **Responsabilité, enseignant, appropriation, savoir, apprenant.**

Responsabilité

Etymologiquement le mot responsabilité vient du latin « responderere » qui signifie « s'engager en retour », c'est-à-dire la capacité de répondre à ses actes. Au sens plus large, la responsabilité est l'imputation d'une action à quelqu'un que l'on considère en être la cause.

Selon le dictionnaire Larousse illustré en 2010, la responsabilité désigne l'obligation de réparer une faute, de remplir une charge, un engagement.

La responsabilité selon « *Déontologie et éthique en milieu scolaire* » citée dans la Collection GADO est la capacité d'agir en connaissance de cause et en toute liberté. C'est le fait de répondre de ses actions. C'est la capacité de rendre des décisions individuelles. C'est l'obligation de réparer une faute ou de tenir un engagement.

La conscience professionnelle engage la responsabilité de l'enseignant devant l'élève, la famille, la société et l'humanité. Cette responsabilité est à la fois morale et pénale. Devant l'élève, l'enseignant a pour tâche, la formation du citoyen d'aujourd'hui et de demain. L'avenir de l'élève dépend pour une large part de l'éducation reçue à l'école. En effet, l'enseignant exerce une influence sur l'intelligence, la sensibilité, la volonté et le caractère, la pensée, les sentiments, le jugement et la conduite de l'élève. Ainsi, il ne doit pas décevoir l'enfant. En somme, la formation intellectuelle, morale et civique des citoyens est l'œuvre des enseignants. L'enseignant a alors une grande responsabilité envers ses apprenants.

La responsabilité de l'enseignant s'apparente à la dernière considération où se pose le problème de la nature du lien que l'homme entretient avec ses actes.

Enseignant

Le terme « enseignant », selon le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (2005) il est apparu au XVIIIème siècle alors que l'origine du verbe « enseigner » remonte au XIème siècle. Dans son collectif, *il s'applique à toute une catégorie du personnel qui relève du ministère de l'éducation*, G. Mialaret, 1979, p. 17.

Par ailleurs, l'enseignant est cette personne qui travaille sur des âmes immortelles, particulièrement précieuses et il doit en être conscient. Il est un planificateur, un organisateur des situations d'apprentissages qui tient compte des dimensions affectives, sociales, pédagogiques, psychologiques et didactiques. Cela suppose que la responsabilité de l'enseignant est grande.

L'enseignant désigne toutes personnes qui, dans les écoles ont en charge l'éducation des élèves. Le terme est utilisé aussi dans un grand nombre d'expressions. Ainsi parle-t-on de

corps enseignant qui regroupe toutes les personnes officiellement chargées de guider ou de diriger les expériences des élèves...dans une institution publique ou privée. Il s'agit d'un métier complexe et exigeant, un métier qui suppose une identité professionnelle forte. Donc une expertise, des compétences spécifiques et une responsabilité individuelle de la part de l'enseignant. A partir de ces définitions, on peut déduire que l'enseignant est toute personne dont le métier est de faire comprendre, de transmettre et de faire assimiler des connaissances à des apprenants. Il construit des situations d'enseignement et d'apprentissage complexes pour ses apprenants et surtout conduit la classe vers l'atteinte des valeurs fixées afin de bons rendements.

Appropriation

Etymologiquement appropriation vient du latin *appropriatio* et signifie *adapter, rendre propre à une destination*. En effet, la notion d'appropriation véhicule deux idées dominantes. D'une part celle d'adaptation de quelque chose à un usage défini ou à une destination précise ; d'autre part, celle qui découle de la première, d'action visant à rendre propre quelque chose (P. Sefarty-Garzon, 2003, p. 5). L'usage sociologique du concept d'appropriation trouve son origine dans l'anthropologie de Marx qui l'inscrit dans sa conception du travail comme l'impulsion motrice primordiale. Selon lui, l'appropriation est le processus par lequel les hommes dépassent ce qu'ils ont extériorisé grâce à un effort d'objectivation pour s'engendrer eux-mêmes à travers la maîtrise et l'évolution de savoirs. En ce sens, appropriation et processus d'humanisation sont en étroite parenté. Elle désigne aussi, par nature, une expérience socialement médiatisée, qui implique donc l'existence de modèle transmis en particulier par l'éducation. Il en ressort que le type d'appropriation cadrant avec cette recherche est celle d'acquisition du savoir. L'appropriation est donc par définition, le processus par lequel l'apprenant acquiert le savoir. Mais qu'en ait-il du savoir ?

Etymologiquement, le mot **savoir** vient du Latin *sapere* qui signifie « *avoir du goût ; avoir du jugement ; connaitre* », c'est-à-dire être sage. C'est appréhender l'esprit, avoir présent à l'esprit. Selon le Petit Larousse 2010, Savoir, c'est l'ensemble des connaissances acquises par l'étude. Le savoir-faire, c'est l'habileté à réussir ce qu'on entreprend. Dans le contexte de cette étude, savoir signifie ce que l'on sait, c'est un ensemble de connaissance. Qu'est-ce-que la pédagogie ?

La pédagogie a beaucoup évolué selon le temps, l'histoire des idées, d'institution scolaire et du rythme des connaissances scientifiques sur lesquelles elle s'appuie. Dans

l'antiquité grecque, le pédagogue (de pais : l'enfant et agogué : conduite) était ce personnage, supposé pourvu d'un don spécial, dont l'habileté consistait à conduire l'enfant sur le chemin du savoir. C'est donc un éducateur au sens moderne du terme. Depuis lors, la définition de la notion de pédagogie va se multiplier et varier selon les auteurs et les champs d'investigation. De la définition plurielle de la notion de pédagogie qui lui confère un caractère polysémique, nous retenons essentiellement deux : ainsi, Cellérier, 1910, p. 25, écrit que la pédagogie est la théorie générale de l'art et l'éducation groupant en un système solidement lié par des universels des expériences isolées, les méthodes personnelles, en partant de la réalité et en séparant régulièrement ce qui procède du réel et ce qui appartient à l'idéal. Pour F. Macaire, 1993, p. 23, définit la pédagogie comme une science basée sur la connaissance de l'enfant. Elle donne les règles à suivre pour instruire et éduquer les enfants. A partir de l'étymologie du mot pédagogie, celle de M. Cellérier et de F. Macaire, il se dégage deux mots clés « Art » et « Science » qui se rapprochent de J. PIAGET selon qui, « la pédagogie est un art autant qu'une science ». Il résulte alors de tout ce qui précède que la pédagogie est l'art, la manière de transmettre le savoir. La pédagogie est une théorie pratique de l'action éducatrice. Elle vise à améliorer les situations réelles, comprendre les déterminants (psychologiques, historiques, sociaux...) et les principes générateurs de l'action éducative. De ce point de vue, le pédagogue contemporain, pour gagner la bataille de l'apprentissage, joue de la ruse autant que de l'autorité qu'il tire de son savoir ; et ses savoir-faire, qu'il tire de l'expérience, sont aussi importants que ses savoirs. Le pédagogue, c'est celui qui réfléchit sur le type d'homme qu'on veut former. De ce fait, il s'interroge à la fois sur les connaissances à faire approprier sur les méthodes à employer. C'est en cela qu'on dit du pédagogue qu'il est un décideur. Mais qu'est-ce que la didactique ?

La didactique est l'étude des questions relatives à l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires. Elle s'intéresse au processus d'acquisition ou de transmission des connaissances. Pour V. Landsheere, 1992, p. 65, *la didactique ou méthodologie générale est l'ensemble des principes normatifs, des règles et des procédés également applicables aux divers enseignements*. La didactique s'intéresse à la fois à la façon dont les messages sont élaborés pour servir l'apprentissage et leurs rapports avec les contenus disciplinaires et les stratégies de l'enseignement. Du point de vue des rapports au savoir, la didactique interroge les contenus d'enseignement, c'est-à-dire comment se sont constitués les savoirs enseignés, comment les décomposer, les hiérarchiser, les organiser mais aussi les rapports des apprenants au savoir spécifiques enseigné (procédé utilisée,

difficultés...). Elle se penche sur deux questions à savoir « quoi enseigner ? Et « comment enseigner ? ». C'est qui l'apprenant ?

Selon le Petit Larousse illustré en 2010, **apprenant** désigne toute personne qui suit un enseignement. . Le terme « apprenant » est utilisé comme avantage d'introduire une symétrie avec « enseignant » et d'insister sur l'activité considérée comme centrale dans la relation pédagogique-didactique mais sans la spécifier disciplinairement (L. Sagbo, 2011, p.8) Dans le cadre du présent mémoire, l'apprenant est tout individu, inscrit dans une école formelle et qui est acteur principal du processus actif et constructif de son apprentissage Il constitue un maillon important de la relation pédagogique, le centre de réflexion et de l'action du professeur.

1-2- Cadre géographique de l'étude

Le Collège d'Enseignement Général(CEG) Djegan-Kpèvi a été choisi comme cadre d'étude.

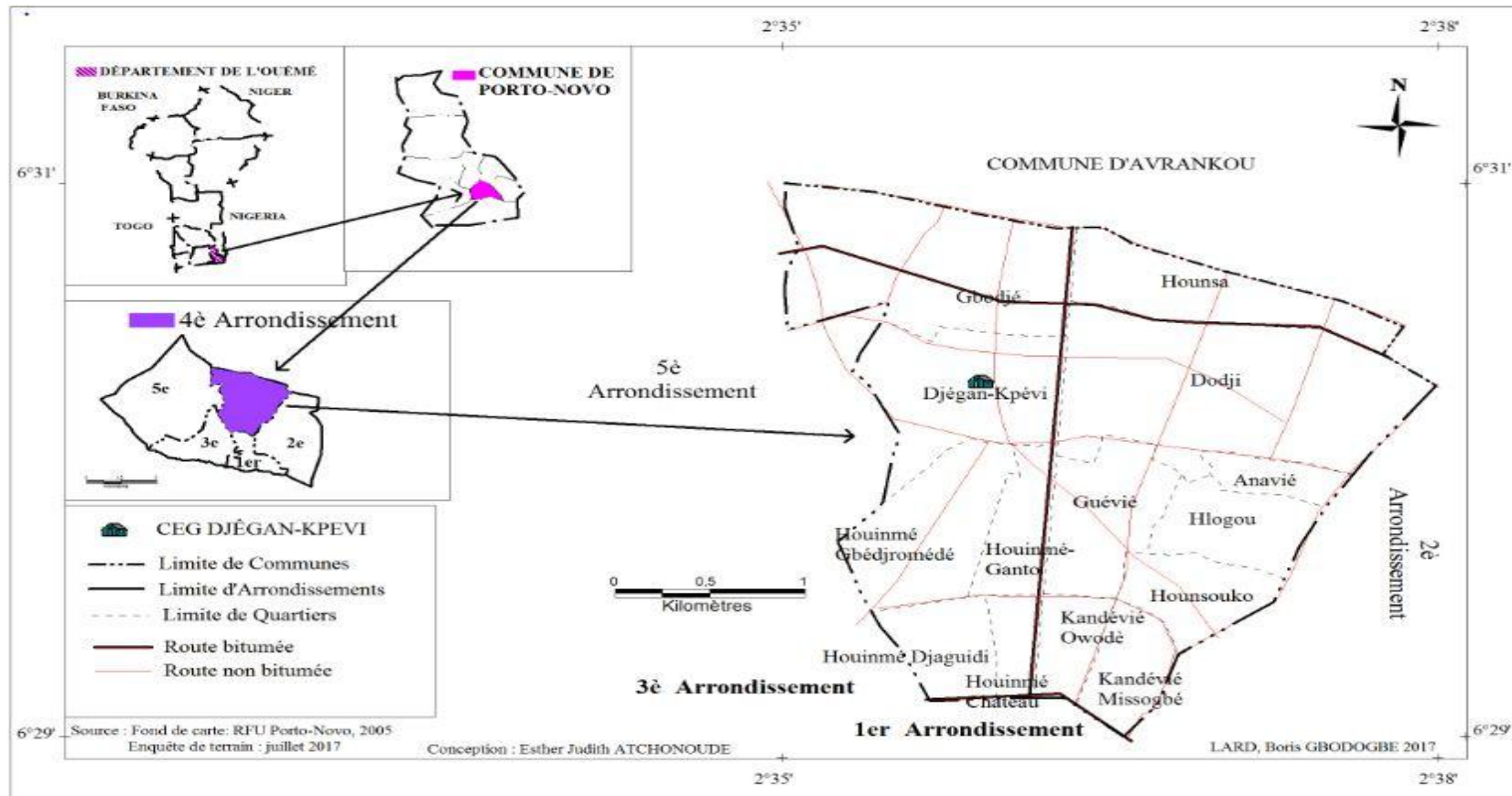
1-2-1-Bref aperçu historique et physique du CEG Djegan-kpèvi

La description de ces aspects géographiques paraît nécessaire dans cette étude car elle servira à mieux connaître le cadre d'étude qui est le CEG Djègan-Kpèvi. Créé en 1982, le CEG Djègan-kpèvi (ex-CEMG Djègan-Kpèvi) comptait seulement 45élèves avec un seul groupe pédagogique. Il est situé dans l'arrondissement de Houinmè, 4^{ème} arrondissement de Porto-Novo. Il présenta ses premiers candidats au BEPC en 1987 et au BAC en 1999.Il est devenu centre d'examen du BAC en 2002.Très tôt après sa naissance, il a été confronté à un problème domanial qui dure plusieurs années. Il a fallu attendre le 27 Aout1998 pour que le préfet d'alors, prenne l'arrêté N° 1 /043/SG-SAD de 1998 portant attribution d'un domaine d'une superficie de 40.523m² dans le lotissement de Ouando-Djègan-Kpèvi-Gbodjè. Le CEG de Djègan-Kpèvi a 2°37' de longitude est et 6°30' de latitude nord. La présence de nombreux arbres qui bordent la cour de l'établissement procure de l'ombre aux usagers dudit établissement.

Outre cela, il est constitué de cinquante-trois(53) salles de classe dont sept(07) sont sans tables-bancs et vingt(20) salles dans un état de dégradation. Quelques-unes seulement disposent d'électricité pouvant permettre l'utilisation des supports audiovisuels en classe, ce qui constitue une source de motivation des apprenants pour l'apprentissage. Le CEG dispose d'une salle des professeurs et d'une infirmerie pouvant administrer les premiers soins en cas de nécessité. Il faut signaler qu'au CEG Djègan-Kpèvi, il existe une bibliothèque et une salle d'informatique non utilisé. La proximité du terrain de sport de certaines salles, est souvent

cause de distraction pour les élèves pendant les séances de cours. Outre cela, la présence d'une cellule permanente de la structure « Amour et Vie » est d'une grande importance en raison de son attachement particulière à la santé et la vie sexuelle des apprenants.

La figure 1 présente la localisation du CEG de Djègan-Kpèvi dans la commune de Porto-Novo.



Source: Fond de carte RFU Porto-Novo, 2005.

Figure 1 : Localisation du CEG de Djègan-Kpèvi

1-2-2-Grands traits humains

Pour le compte de l'année scolaire 2016-2017, ce CEG compte un effectif total de 2225 élèves au 1^{er} cycle et 891 au 2nd cycle. Le personnel administratif de service et de soutien est 18 tandis que nous avons au total 68 personnel administratif. L'effectif total des enseignants s'élève à 342 dont 205 vacataires, 04 professeurs APE, 05 professeurs ACE, 39 professeurs ACER, 08 professeurs volontaires et 01 stagiaire ANPE. Le collège compte au total 61 groupes pédagogiques dont 39 au 1^{er} cycle et 22 seulement au second cycle. Le nombre total de professeurs en Histoire-Géographie est 24 dont 2 Conseillers Pédagogiques(CP) et 04 animateurs d'Etablissement (AE).

1-3-Démarche méthodologique de la recherche

La méthodologie adoptée pour mener cette recherche repose sur trois phases essentielles :

- la recherche documentaire ;
- les travaux de terrain (enquêtes et entretiens);
- l'analyse des données et la rédaction.

La méthodologie utilisée prend en compte la recherche documentaire, les travaux de terrain basés sur l'enquête par questionnaire, l'enquête par entrevue, l'observation directe, le dépouillement et enfin l'analyse des résultats.

1-3-1-Recherche documentaire

Cette étape de l'étude a permis de visiter plusieurs centres de documentation, à savoir : les bibliothèques de l'ENS/P-N, de l'INFRE, de l'EFPEEN, du TECDEV, du CAEB et celle de l'inspecteur Sagbo. En effet, un patrimoine de documents a été consulté pour appréhender davantage les différentes réflexions ou perceptions des prédécesseurs qui ont eu à étudier le sujet. Aussi, faut-il souligner que cet ensemble de documentation a été complété par une fructueuse recherche sur internet. Le tableau ci-dessous, fait la synthèse de la recherche documentaire.

Tableau I : Centre de documentation, nature des documents et types d'informations recueillies.

N°	Centres de documentation parcourus	Nature des documents	Types d'informations recueillies	Etat et qualité des informations recueillies
1	Bibliothèque de l'ENS de Porto-Novo	Mémoires et documents généraux	Clarification des concepts	Ces informations sont récentes et importantes
2	Bibliothèque de l'INFRE de Porto-Novo	Mémoires et documents didactiques et pédagogiques	Définition des concepts, informations portant sur les pratiques des enseignants	Informations anciennes et cadrant avec le sujet
3	Bibliothèque du CAEB	Documents d'ordre pédagogiques, encyclopédies, dictionnaires	Informations à caractère pédagogiques et méthodologiques	Ces informations sont toutes récentes et sont d'une grande importance dans le cadre de notre travail
4	TECDEV	Mémoires	Information relatives à la pratique enseignante	Ces informations sont récentes et importantes
5	EFPEEN	Documents généraux et mémoires	Informations relatives aux stratégies et aux méthodes d'enseignement.	Informations riches et variées
6	Bibliothèque personnelle de l'inspecteur Sagbo	Documents d'ordre pédagogiques et didactiques	Informations relatives aux pratiques enseignantes	Informations riches et variées

Source : Enquêtes de terrain, juin, juillet 2017

1-3-2-Recherche de terrain

Cette étude a été réalisée avec tous les professeurs du CEG Djègan-Kpèvi de la commune de Porto-Novo et quelques apprenants dudit collège. En effet, ce collège dispose de 262 enseignants au total. Cette recherche a été orienté vers eux parce qu'ils sont, quelque soit leur cycle, les principaux concepteurs des activités essentielles de la classe, les metteurs en scène et les animateurs de la vie de la classe. De ce fait, ils sont donc mieux indiqués pour nous faire part de tout ce qui concerne leurs pratiques pédagogiques.

Un choix raisonné est porté sur les autorités administratives pour questionner le chef d'établissement, les censeurs et les surveillants susceptibles de fournir des renseignements sur

les attitudes et pratiques pédagogiques des enseignants du CEG Djègan-Kpèvi qui conditionnent la réussite ou l'échec de l'apprenant.

Les apprenants ont été impliqués dans le cadre de notre travail parce qu'ils sont les mieux indiqués pour témoigner des différentes pratiques et attitudes de leurs professeurs.

1-3-2-1-Méthodes et outils de collecte de terrain.

Un questionnaire a été utilisé pour recueillir les informations ou les données. Au cours du stage pratique, une observation directe basée sur l'expérience personnelle a été faite et des informations ont été recueillies par des entretiens avec des personnes ressources, un guide d'entretien qui a permis de structurer l'entretien auprès des tierces personnes ; un questionnaire d'enquête qui a servi à confirmer ou infirmer les hypothèses de recherche ; un ordinateur portable pour la saisie des données collectées, les questionnaires et les guides d'entretien ; un téléphone portable pour enregistrer et prendre quelques photos des élèves en situation de classe.

1-3-2-2-Echantillonnage

Au CEG Djègan-Kpèvi, il a été dénombré 2225 élèves au premier cycle. Dans le souci de tenir dans le temps qui nous est imparti et vu nos moyens très limités, nous avons pris 8% de cet effectif tout en tenant bien compte du genre. Ont été également pris en compte 19 enseignants parmi les dix-neuf (19) que compte la discipline d'Histoire-Géographie. Parmi les membres de l'administration, la directrice, le censeur et son adjoint, le surveillant général et son adjoint ont été enquêtés. Au total, 199 personnes ont été prises en compte pour les enquêtes.

Tableau II : Tableau des échantillonnages.

N°	Populations cibles	Effectif total	Effectif enquêté	Taux de couverture en %
1	Elèves	2225	178	8
2	Enseignants	19	19	100
3	Membres de l'administration	5	2	40
Total		2249	199	8,84

Source : Enquête de terrain mai, juin et juillet 2017

1-3-2-3-Enquête par questionnaire

Un questionnaire (voir annexe) a été destiné aux membres de l'administration, aux enseignants et aux apprenants dans le cadre de ce travail pour recueillir des données relatives aux pratiques enseignantes et attitudes des enseignants dans l'appropriation du savoir par les apprenants.

1-3-2-4-Observation directe

En plus du questionnaire, le stage de professionnalisation organisé à notre intention par l'Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo, effectué au CEG de Djègan-Kpèvi de la commune de Porto-Novo, constitue une source importante d'observation et de recueil d'informations. En effet, nous y avons constaté que certains enseignants adoptent des attitudes qui sont préjudiciables à l'appropriation du savoir par l'apprenant.

1-3-2-5-Dépouillement des fiches d'enquête

Sur les 178 fiches de questionnaire adressées aux apprenants, 156 ont été récupérées et bien remplies et à tout point de vue exploitables. En ce qui concerne les fiches de questionnaire adressées aux enseignants, elles ont été toutes récupérées et exploitables.

Les informations recueillies ont été traitées d'abord de façon manuelle puis à l'aide d'un ordinateur. Il a été procédé à un tri à plat, c'est-à-dire un traitement direct par simple comptage des réponses pour chaque question fermées. Cependant, les réponses aux questions ouvertes sont classées et regroupées. Enfin, les logiciels Microsoft Word et Excel 2007 ont été respectivement utilisés pour la saisie du document et pour l'élaboration des tableaux et des graphes.

1-4-Difficultés éprouvées

Nombreuses sont les difficultés qui ont été éprouvées au cours de ces travaux de recherche. En effet, la plus grande difficulté à laquelle nous étions confrontée, était que l'administration de l'ENS a validé les thèmes de mémoire presque à la fin les derniers devoirs de l'année en cours et les élèves ne venaient plus fréquemment à l'école, ce qui a fait que nous avons du mal à administrer les questionnaires aux populations cibles et à les récupérer à temps pour leur exploitation. Il faut aussi relever que la poursuite des cours à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) ne permet pas de consacrer plus de temps à la rédaction du mémoire.

CHAPITRE 2 : PRESENTATION, ANALYSE DES RESULTATS ET SUGGESTIONS

Dans ce chapitre du document, sont présentés et analysés les résultats d'enquête et suggestions sont faites pour pallier les différents problèmes enregistrés pour une meilleure implication de l'enseignant dans l'appropriation du savoir par l'apprenant.

2-1- Degré d'implication des enseignants dans l'appropriation du savoir par l'apprenant.

La première partie de notre mémoire abordera la responsabilité pédagogique et la responsabilité morale des enseignants dans l'appropriation du savoir par l'apprenant.

2-1-1-Responsabilité pédagogique de l'enseignant

La responsabilité de l'enseignant est si grande dans la mesure où la transmission scolaire impose que le savoir savant soit rendu totalement explicite et pour ce faire, l'enseignant commence d'abord par concevoir sa fiche pédagogique, motive les élèves avant, pendant et après le cours ; exécutent proprement les différentes étapes du cours à travers le changement des stratégies d'apprentissage et enfin évalue les élèves pour s'assurer que son cours a été compris.

2-1-1-1-Conception de fiche pédagogique

La fiche pédagogique est un dispositif didactique que l'enseignant conçoit et qui détermine le parcours de formation qu'il propose à ses apprenants, sous l'influence de ses choix pédagogiques ou didactiques. Ce travail est la feuille de route du processus enseignement/apprentissage. Elle précède l'entrée en classe. L'enseignant doit consulter des ouvrages personnels sur la question, aller dans les bibliothèques de la place pour collecter les informations dans les ouvrages appropriés. A cela s'ajoute la consultation des sites internet qui lui offre une multiplicité de sources d'informations et une originalité. Ensuite l'enseignant élabore un plan de la situation d'apprentissage en ordonnant les informations dans un plan évolutif selon les objectifs fixés ou les compétences à activer. De plus, l'enseignant doit planifier les activités d'apprentissage. Cette planification répondra aux préoccupations de la phase de la mise en situation ; de la phase de la réalisation ; de la phase de retour et projection et enfin de la phase du réinvestissement.

Par ailleurs, l'enseignant doit prévoir les intrants didactiques et une relecture de sa fiche pédagogique pour mener à bien l'acte d'enseignement/apprentissage. En leur posant la question de savoir s'ils procèdent de la même manière, la réponse est d'office "oui". Les préoccupations que nous avons en leur posant cette question sera confirmer ou infirmer dans la

suite de notre rédaction en fonction de la démultiplication de cette question. Mais qu'en est-il de l'exécution du cours ?

2-1-1-2-Exécution du cours

Pour exécuter ou dérouler un cours, l'enseignant prépare psychologiquement les apprenants en les mettant en confiance, propose des activités et consignes adaptés au niveau des apprenants, explique aux apprenants ce qu'il attend d'eux. Ce qui est encore appelé connaissances déclaratives, il suit les élèves dans les différentes étapes du déroulement du travail et enfin varie les différentes stratégies pour permettre aux apprenants de bien s'approprier le cours. Mais tel n'est pas toujours le cas.

-Mise en confiance ou motivation des apprenants

Lorsqu'on passe d'une classe à une autre, on voit que les enseignants divergent dans leurs manières de dispenser le cours. En ce qui concerne les élèves, ils divergent non seulement dans leurs aspirations et dans leurs réactions à l'égard des enseignants pris individuellement aussi bien qu'à l'égard des méthodes pédagogiques. C'est bien là les premières préoccupations dans le mode de transmission du savoir de l'enseignant.

Tableau III : motivation selon les élèves

Motivation	Parfois	Pas du tout	Toujours
Elèves	40%	50%	10%
Enseignants	50%	30%	20%

Source : Enquête de terrain, juillet 2017.

A la lecture de ce tableau, très peu d'enseignants ont pour habitude d'adresser quelques mots aimables à l'endroit des apprenants question de les motiver avant le démarrage des cours. 40% le font parfois, 50% pas du tout et 10% toujours selon les élèves. En revanche, 50% des enseignants affirment qu'ils le font parfois. 30% ne le font pas du tout et ceci parce que le temps leur fait défaut. Certains professeurs le font pratiquement tout le temps à l'endroit de leurs élèves, mais ce nombre est très fluide car les enquêtes ont révélés que c'est seulement 10% des enseignants qui motivent les élèves dans le processus d'enseignement/apprentissage. On peut sans doute affirmer après notre enquête que les enseignants ne motive pas les élèves à étudier car adresser ses civilités aux élèves avant le démarrage du cours est l'une des manières les plus efficaces pour amener les apprenants à suivre correctement le cours, à se débarrasser

de leurs soucis pour bien acquérir le cours. Certains psychologues sociaux ont avancé que la façon dont l'enseignant aborde l'élève affecte l'application de l'élève à la tâche. C'est pourquoi le concept d'aspiration ou de motivation a été l'objet de nombreuses études. On a démontré que chez les enfants, l'aspiration était en corrélation avec le coefficient intellectuel. C'est pourquoi il faut nécessairement que les enseignants motivent chaque fois les élèves avant, pendant et même après le cours pour ne pas enregistrer un taux d'échec élevé au sein de ces élèves. Mais comment l'enseignant s'implique-t-il dans les activités qu'il propose aux élèves ?

-Activités proposées et implication de l'enseignant

C'est une étape fondamentale de l'action pédagogique. Elles visent à réaliser la cohérence entre les activités des élèves et les objectifs poursuivis, en adéquation avec une méthode appropriée. C'est ce qui a conduit à davantage s'intéresser à la manière dont les enseignants déroulent les différentes activités et consignes, mais aussi s'ils varient leurs stratégies d'enseignement afin de s'assurer qu'ils ont atteint les objectifs qu'ils se sont fixés dès la conception de la fiche, car tout ceci découle de leur responsabilité.

▪ Adaptation des activités au niveau des apprenants

L'apprentissage est efficace lorsque l'apprenant accorde du sens et de la valeur aux activités qu'on lui propose.

Si 100% des enseignants affirment avoir toujours adapté les tâches et consignes au niveau des apprenants, il n'en demeure pas moins que, comme le présente le tableau ci-dessous, les activités paraissent difficiles pour 30% des élèves et ceci pour diverses raisons. Selon la plupart de ces élèves, les raisons évoquées sont les difficultés à comprendre certains mots et la non explication des activités par les enseignants.

Tableau IV : Déroulement des activités selon les élèves

Réponses	Effectif	Pourcentage
Facile	25	16,02
Difficile	56	35,89
Peu difficile	75	48,07

Source : Enquête de terrain, juillet 2017.

A la lecture de ce tableau, le constat fait est que les consignes qui sont soumises aux élèves sont à 48% un peu abordables, 56 soit 36% des élèves affirment que les activités sont difficile et ceci pour diverses raisons. Quant aux 16% restants, les consignes sont très claires.

En résumé, il est clair que la majorité des élèves comprennent les consignes qui ont été données par l'enseignant. Les élèves qui ont affirmé ne souvent rien comprendre s'expliquent : certains mots sont difficiles, mais en se référant au professeur ou aux camarades de table, les consignes sont désormais claires. Mais le plus important, c'est de savoir si les élèves connaissent la raison pour laquelle ces consignes leur ont été données.

Tableau V : Explication aux élèves des attentes de l'activité

Réponses	Effectif	Pourcentage
Oui	53	34
Non	103	66,02

Source : Enquête de terrain, juillet 2017.

De ce tableau, il n'est pas surprenant de constater que la majorité, soit 66,02% des enseignants n'expliquent pas aux élèves ce qu'ils attendent d'eux. Les élèves interrogés ont affirmé que lorsque les enseignants finissent de dicter ou de mettre les activités aux tableaux, ils leur demande tout simplement de les traiter. D'autres vont jusqu'à dire qu'après que les enseignants mettent les activités au tableau, ils vaquent à d'autres occupation ou tout simplement l'enseignant leur donne une série de consignes à traiter et sort de la classe pour aller faire ses courses.

La responsabilité qui incombe aux enseignants dans la transmission du savoir par l'apprenant est si grande, mais noble lorsque l'enseignement n'est pas vu comme un moyen pour s'attribuer des richesses. Le premier devoir que l'enseignant a lorsqu'il lance une activité est de dire aux élèves ce qu'on attend d'eux, c'est ce qu'on appel connaissance déclarative. Mais il est malheureux que la majorité des enseignants ignorent leurs responsabilités par rapport à cet état de chose.

-Gestion des différentes étapes du travail en groupe

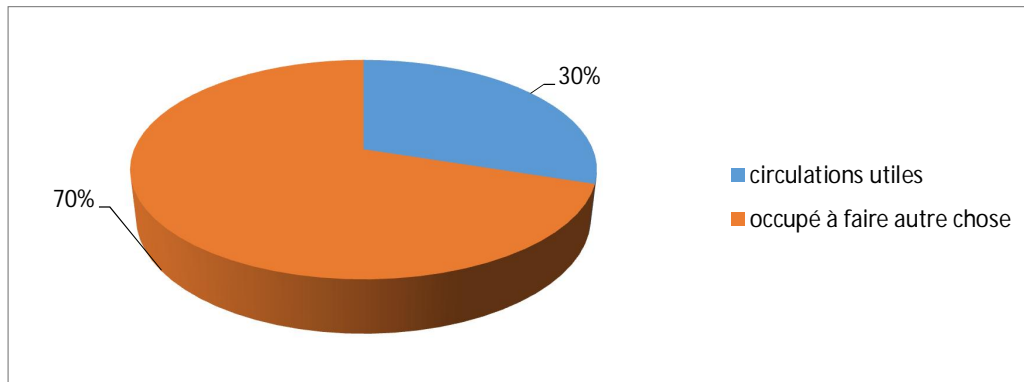
Le travail en groupe est l'une des stratégies les plus importantes de la méthode active, il met l'élève en interaction avec son environnement et ses semblables. Elle prend en compte trois parties : le travail individuel, le travail en groupe de pairs ou de six et enfin la plénière.

- **Le travail individuel**

Le travail individuel est l'une des étapes les plus importantes de la stratégie du travail en groupe. Il pousse l'élève à réfléchir, à tester seul ses connaissances en s'auto-évaluant lors de la mise en commun ou de la plénière sur les activités et consignes données par l'enseignant.

Mais il n'est pas rare de constater que même au cours du travail individuel, on entend les élèves bavarder. Il y en a même qui dorment, voir manger au cours de ce travail.

Figure 2 : Gestion du travail individuel par les enseignants



Source : Enquête de terrain, juillet 2017.

Cette figure réalisée après le dépouillement des questionnaires prouve bien que les enseignants n'assurent pas leur rôle dans la gestion de la classe. 70% d'entre eux sont occupés à faire autre chose pendant que les élèves travaillent. 30% des enseignants essaient de circuler dans les rangées pour relever les difficultés des apprenants, afin de faciliter la compréhension des élèves dans les consignes mises à la disposition de ceux-ci.

Tous les enseignants ne sont pas conscients du rôle qu'ils jouent dans l'acquisition du savoir par l'apprenant. Aider l'élève en le surveillant de près pour qu'il n'aille pas à l'hors-sujet ou tout simplement qu'il ne soit pas distrait lors du travail individuel afin de maîtriser sa classe et connaître le niveau de ses élèves afin de s'auto-évaluer et relever le niveau de classe, c'est là la responsabilité de l'enseignant en situation de classe.

- **Echanges fructueux au sein du groupe**

Les enseignants d'Histoire et de Géographie du CEG Djègan-Kpèvi ont des perceptions très proches mais parfois contrastées du rôle qu'ils doivent jouer dans la mise en œuvre du travail en groupe par les apprenants. Ils ont tous affirmé qu'ils assistent les élèves au cours de la phase de la mise en commun. Mais les enquêtes menées auprès des élèves ont révélées autre chose. Sur 156 élèves questionnés, 34% disent que le professeur suit les groupes de près. Ce n'est pourtant pas le cas des 66% du reste des élèves. Ces derniers affirment que les professeurs sont souvent occupés à manipuler leur portable ou à causer avec leurs collègues ou tout simplement ils s'occupent à corriger des copies.

Il est davantage clair que les professeurs ne jouent pas convenablement le rôle qui est le leur. Les échanges fructueux au sein du groupe est l'occasion pour les élèves de défendre leur production. Au cours du travail en groupe chaque élève explique la raison pour laquelle il a choisi telle réponse plutôt que telle autre et ceci se fait sous la responsabilité de l'enseignant. Celui là même qui doit s'assurer que ces échanges se fassent dans le respect des normes (maintenir l'ordre dans la classe), mais aussi et surtout s'assurer que chaque élève participe activement en jouant un rôle de facilitateur (venir en aide aux groupes en difficultés, à leur donner des pistes de réflexion, à se recadrer la tâche en leur expliquant davantage). Si l'enseignant n'est pas en mesure de mener toutes ces démarches, alors il ne fait que confirmer davantage la première hypothèse.

- **Plénière**

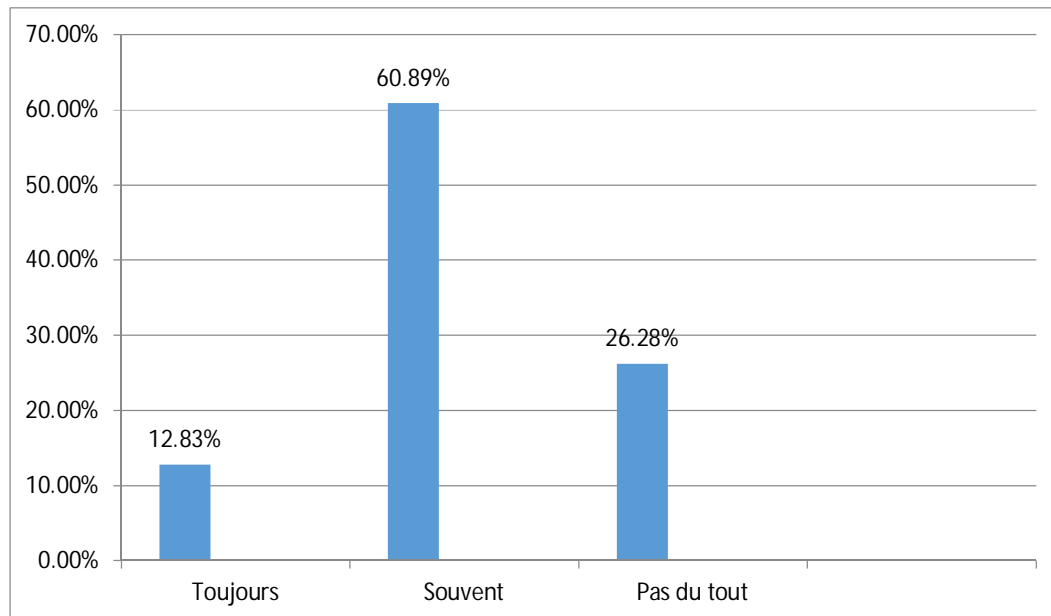
Après les échanges fructueux au sein du groupe, il y a la plénière. Le travail coopératif à la plénière permet d'élargir les discussions entre les différents groupes pour obtenir une synthèse plus riche d'information convaincantes.

Les enquêtes menées auprès des élèves ont révélées que la majorité (54,48%) des enseignants ne font pas la plénière. C'est le cas de la plupart des élèves de la classe de troisième. Ceux-ci s'expliquent : « nos professeurs sont souvent pressés de terminer le programme. Ceux-ci affirment ne pas souvent comprendre le cours quand le professeur commence à leur dicter le cours. Toutefois, il revient sur cette même partie du cours pour l'expliquer davantage, mais pas tout le temps. Les professeurs n'ont pas souvent le temps de répondre à toutes nos préoccupations déclarent certains élèves. Quand même les professeurs font la plénière, attestent 33 élèves de la classe de troisième, ils ne corrigent pas les fautes, ils nous font recopier la production d'un groupe. Quant aux élèves des classes intermédiaires, sur 105 questionnés, 56 soit 53 % de ces élèves disent que certains professeurs ne font pas du tout la stratégie du travail de groupe.

Les conclusions tirées après analyses des résultats n'ont fait que confirmer la première hypothèse selon laquelle les enseignants s'impliquent peu dans l'appropriation du savoir par l'apprenant. La plénière étant une phase très importante dans la transmission du savoir, quand elle n'est pas bien faite ou pas du tout faite, l'élève n'est pas en mesure de comprendre quoi que ce soit. L'élève ne sera pas en mesure de s'auto-évaluer afin d'améliorer sa production. Il ne sera plus qu'un spectateur dans la classe. Or la synthèse finale est le produit de l'apport des apprenants renforcé par l'arbitrage et les compléments de l'enseignant.

-Les différentes stratégies d'enseignement

Les enseignants et les enseignantes se sentent souvent seuls et très occupés. C'est pourquoi il est essentiel de créer un répertoire de stratégie d'enseignement auquel ils pourront avoir recours. En ayant plusieurs stratégies à leur disposition, ils pourront continuellement surveiller la classe et faire des ajustements pendant des processus complexes d'enseignement et d'apprentissage. Mais il est rare de trouver certains professeurs changé de stratégies.



Source : Enquête de terrain, juillet 2017.

Figure 3 : stratégies d'enseignement

Les informations que voici nous ont permis de comprendre combien de fois les enseignants varient les stratégies pour permettre aux élèves de bien comprendre le cours. 13% des élèves affirment que les enseignants varient tout le temps les stratégies d'apprentissage. Ce qui est très peu par rapport aux élèves qui disent que les enseignants changent souvent les stratégies (60,89%) et ceux dont les enseignants ne varient pas du tout les stratégies (26%).

Après avoir posé la même question aux enseignants, la majorité soit 43% d'entre eux soulèvent le problème de manque d'effectif pléthorique dans les classes. 35,71% parlent d'insuffisance de temps tandis que les 21% restants soutiennent que la non variation des stratégies d'enseignement/apprentissage est due au manque de formation et d'information de la part des responsables de l'établissement et de l'Etat.

Pour mener à bien l'acte d'enseignement/apprentissage, plusieurs stratégies sont utilisées. Parmi ces stratégies il y a le travail de groupe. Il est d'ailleurs le plus conseillé pour l'enseignement par les compétences parce qu'il met l'élève en interrelation avec ses pairs et développe l'esprit critique chez ce dernier. Il y a d'autres stratégies d'enseignement comme le brainstorming, la résolution de problème, le tutorat, le jeu de rôle et la discussion. Ces types de stratégies pédagogiques sont examinées selon la nature du sujet d'étude, les ressources disponibles, l'âge, le degré de maturité et les styles d'apprentissage des élèves ainsi que le style d'enseignement de l'enseignant. L'être humain apprend de manières diverses et à des rythmes différents mais aussi parce que l'apprentissage est à la fois un processus individuel et collectif.

2-1-1-3-Evaluation des élèves

L'évaluation est une étape très importante dans l'acte d'enseignement/apprentissage. Elle permet la progression des résultats d'un ensemble d'élèves puis de chaque élève, de situer l'individu par rapport à lui-même, dans un processus d'évolution personnel et permet à l'enseignant de détecter les élèves qui se trouvent en difficulté et de concevoir en conséquence des actions individualisées. L'évaluation existe sous plusieurs formes : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et enfin l'évaluation sommative. Cependant nombreux sont les enseignants qui ignorent son importance.

Tableau VI : Irrégularité des évaluations formatives et retard des enseignants dans la remise des copies d'évaluation

Réponses	Effectifs	Pourcentage
Les professeurs font régulièrement les évaluations formatives	43	27,56
Les professeurs ne font pas régulièrement les évaluations formatives	48	30,76
Les professeurs font les évaluations sommatives mais ne remettent pas à temps les copies	65	41,66

Source : Enquête de terrain, juillet 2017.

A lecture de ce tableau, il ressort que c'est seulement 27,56% des apprenants qui affirment avoir régulièrement fait les évaluations formatives. Ce n'est pas toujours le cas chez 30,76% des apprenants. D'autres par contre font les évaluations sommatives mais les copies ne leur sont pas rendues à temps (41,66%). Ce qui signifie que malgré l'importance des

évaluations dans le processus d'enseignement/apprentissage, elle n'est pas encore totalement entrée dans les pratiques pédagogiques des enseignants du CEG Djègan-Kpèvi. Cet état de chose ne facilite pas la remédiation chez les apprenants car l'évaluation formative est un contrôle permettant à l'enseignant de mesurer ou de jauger le niveau de maîtrise des connaissances des apprenants et de remédier à leurs difficultés.

Après avoir posé la question aux enseignants de savoir pourquoi les copies d'évaluation ne sont pas rendues à temps ceux-ci n'ont pas hésité à parler d'effectif pléthorique qu'ils rencontrent dans les salles de classe. Les enquêtes menées ont révélé que les enseignants sont de nos jours à la recherche de plusieurs heures de cours dans plusieurs établissements. Cet état de chose fait qu'ils se retrouvent en fin de compte avec des copies de plusieurs classes dont ils ont la charge. Tout ceci montre combien de fois les enseignants s'impliquent peu dans l'appropriation du savoir par l'apprenant.

-Mise en œuvre du retour et projection

Le tableau VII présente les résultats des enquêtes sur la mise en œuvre correcte de la phase du retour et projection.

Tableau VII : Mise en œuvre de la phase du retour et projection

Réponses	Toujours	Souvent	Jamais
Effectif	46	52	58
Pourcentage	29,46	33,33	37,17

Source : Enquête de terrain, juillet 2017.

Le tableau VII montre que 29,46% des élèves font toujours phase du retour et la projection. 37,17% affirment ne jamais l'avoir fait. Ce n'est pourtant pas le cas chez 33,33% des autres élèves après interrogation. Il ressort de cette enquête que les professeurs ont du mal à exécuter correctement la tâche à eux confiée. La phase du retour et projection est cependant très importante non seulement pour l'apprenant mais aussi pour l'enseignant. Elle permet de mieux comprendre les aspects qui semblent incompris aux élèves tout au long de la séquence d'apprentissage.

2-1-2-Responsabilité morales de l'enseignant

La place privilégiée de l'exigence éthique dans le statut de l'enseignant n'est plus à démontrer. L'acte pédagogique ne peut en effet être défini sans la dimension éthique qui renvoie au savoir-être. L'école par principe vise moins la transmission de connaissance que la réalisation d'une éducation à la fois morale et civique. Par ailleurs la formation actuelle des

enseignants du système éducatif béninois est en crise. Il s'agit d'une crise de valeurs, du sens, de la morale, de l'éthique et de la déontologie. Mais le plus surprenant, c'est que les enseignants eux-mêmes ont connaissance de ces rôles et pourtant c'est eux qui se donnent en spectacle devant les élèves. L'éducateur est un modèle pour ses apprenants. La première exigence de l'éducateur est la maîtrise de soi, car on ne règne sur les âmes que par le calme. L'enseignant doit donc s'imposer à lui-même les disciplines qu'il exige des apprenants à savoir : la ponctualité, la patience, le sens de l'effort et du travail bien fait, le goût de l'ordre, les bonnes pratiques. Il est impossible de distinguer dans le cas de l'enseignant ce qui renvoie à la déontologie professionnelle et ce qui relève de la morale et de l'éthique. Contrairement aux autres travailleurs, l'enseignant est enseignant toujours et partout, en classe et hors de la classe. L'éducateur doit être irréprochable dans sa tenue et sa conduite privée. Celui qui a accepté la mission de l'éducateur doit mettre sa conduite en harmonie avec son enseignement. En effet, les termes employés pour caractériser l'enseignant sont : sacerdoce, mission, vocation, service, apostolat, disciple, maître.

2-2-Raisons de faible implication des enseignants dans l'appropriation du savoir par l'apprenant

Plusieurs raisons ralentissent les enseignants dans leur rôle de transmetteur et de facilitateur des connaissances aux apprenants. Il s'agit de l'insuffisance de formation et d'information des enseignants, des difficultés liées à la gestion des effectifs pléthoriques, aux surcharges horaires et enfin des difficultés liées au manque de matériels didactiques.

2-2-1-Insuffisance de formation et d'informations

L'une des raisons pour laquelle les enseignants ont du mal à transmettre le savoir à leurs élèves est leur insuffisance par rapport à la formation qui leur est due au manque de suivi des animations pédagogiques.

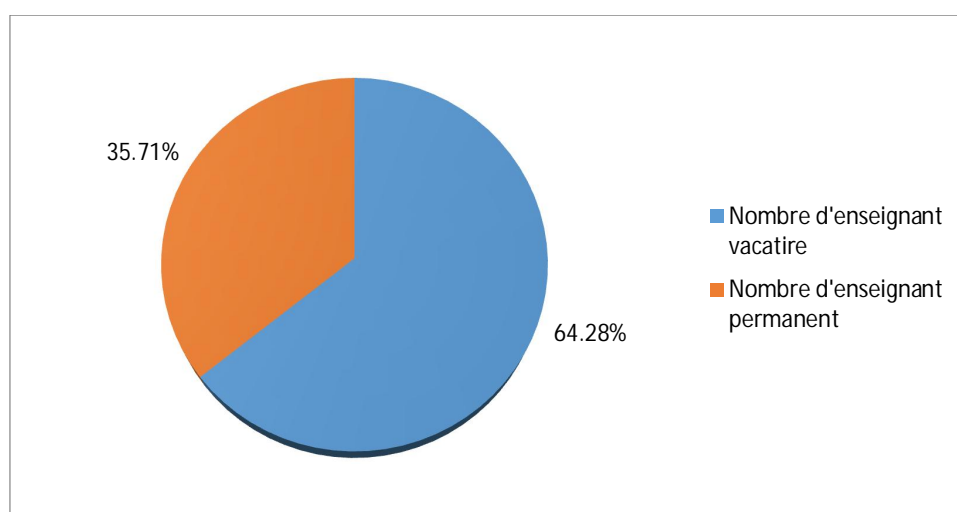


Figure 4 : Formation des enseignants

Après le dépouillement, il ressort que sur les 14 enseignants interrogés, c'est seulement 5 soit 35,71% qui sont des permanents en Histoire et Géographie au CEG Djègan-Kpèvi. Les 64,28% restants sont des vacataires. Cet extrême besoin de professeur qualifié en Histoire et Géographie joue sur la réussite scolaire des apprenants. Quant aux enseignants participants aux séances d'animation pédagogiques, l'effectif dépasse légèrement la moyenne (57,14%) et 42,85% pour ceux qui ne participent pas régulièrement aux séances d'animation pédagogique. Il est davantage clair que la majorité des enseignants du CEG Djègan-Kpèvi souffrent d'un nombre raisonnable d'enseignants qualifiés.

Pour avoir plus d'informations sur les intrants didactiques, des questions ont été adressées non seulement adressées aux enseignants mais aussi aux membres de l'administration du CEG Djègan-Kpèvi.

2-2-2-Insuffisances d'intrants didactiques

Le tableau VIII aborde les problèmes liés à l'insuffisance des intrants didactiques.

Tableau VIII : Réponses des enseignants

Réponses	Peu	Suffisant	Très peu
Effectif	9	4	6
Pourcentage	47,36	21,05	31,57

Source : Enquête de terrain, juillet 2017.

Après dépouillement, il ressort que de cette enquête qu'il y a un manque très important de matériels didactiques pour amener à bien l'acte d'enseignement/apprentissage. Si 31,57% des enseignants estiment qu'il n'y a que très peu de matériels didactiques, ce n'est pas le cas chez 21,05% de certains enseignants qui affirment que ce sont les élèves eux-mêmes qui

font les recherches. Donc l'approche par les compétences sans matériels didactiques ne cause pas un problème. Par contre 47, 36% du reste des enseignants disent que les matériels didactiques existent mais pas en quantité suffisante donc c'est à l'Etat de les mettre à leur disposition. Ces insuffisances semblent insignifiantes mais elles sont importantes. Les intrants ou matériels didactiques sont les supports didactiques que les enseignants et les élèves utilisent afin d'atteindre l'objectif principal (la réussite).

Les membres de l'administration interrogés individuellement parlent de manque de moyens financiers et d'absence de politique pour la gestion des matériels didactiques disponibles.

2-2-3-Surcharge horaire

Les enseignants du CEG Djègan-Kpèvi négligent les élèves au profit des heures de vacation. Tel a été la réponse qu'a donnée la directrice dudit CEG et son censeur. Cet état de chose entraîne un taux élevé d'échec scolaire. C'est l'une des raisons pour laquelle les parents d'élève sont obligés de faire recours aux établissements privés. La directrice affirme que l'Etat n'investie pas suffisamment dans le paiement des heures de vacation et ces enseignants sont obligés de vaquer à d'autres occupations tout en oubliant que c'est l'avenir des élèves qui est en jeu. Ceci explique la raison pour laquelle ils ne font pas régulièrement les évaluations formatives et la phase du retour et projection au cours d'une séquence de cours.

2-2-4-Effectif pléthorique

Avec la gratuité de l'enseignement dans les établissements publics, les responsables administratives de ces établissements ont doublés le taux d'inscription des élèves alors que les infrastructures d'avant la gratuité de l'enseignement sont restés intactes. Sur 14 enseignants questionnés, 7 soit 50% affirment que si l'acte d'enseignement/apprentissage n'est pas menées à bien, c'est bien à cause des effectifs pléthoriques observés dans les salles de classe. Les enseignants ne pas avoir tout le temps de réclamer le silence ni de coller des heures aux élèves qui perturbent le cours. Certains vont même jusqu'à dire que cette situation ne leur permet pas de suivre individuellement les élèves afin de relever leur niveau.

2-3-Suggestions

Face à ces nombreux problèmes qui réduisent le succès massif des apprenants, voici quelques pistes de solutions pouvant aplanir un temps soit peu ces difficultés et améliorer leur réussite.

2-3-1-Manque de formation et d'information

La formation du personnel enseignant est une condition sine-qua-non pour impulser la réussite en milieu scolaire. Les seules expériences et connaissances routinières ne sauraient être suffisantes pour permettre à l'enseignant de faire face correctement à toutes les situations et d'y répondre à temps avec efficacité. Des connaissances renouvelées et sans cesse mises à jour restent indispensables. Cela implique nécessairement qu'il faut former les enseignants. Pour atteindre l'objectif d'un enseignement de qualité, toute insertion à la fonction enseignante doit être subordonnée d'une formation pédagogique obligatoire d'une durée d'au moins trois ans ; une réhabilitation effective des institutions de formation telles que l'Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo ;

- l'accélération de la formation continue. Les enseignants en cours d'emploi devront être soumis à la formation pédagogique permanente et périodique ;

-le perfectionnement des encadreurs et un suivi plus régulier de la part des conseillers pédagogiques et des inspecteurs.

2-3-2-Insuffisance d'intrants didactiques

Les intrants ou matériels didactiques sont très important dans l'enseignement/apprentissage, car il met les apprenants au centre de la construction du savoir et servent de pont pour la réalisation des situations d'apprentissage. Il est désormais souhaitable que l'Etat ait une très grande part de responsabilité dans le fonctionnement des établissements publics. A cet effet, l'Etat peut doter les établissements secondaires de matériels nécessaires et encourager chaque établissement à ouvrir une bibliothèque bien équipée en matériels didactiques accessibles aux apprenants et adaptés aux programmes en vigueur. Les chefs d'établissements secondaires doivent consacrer une partie de leur budget de fonctionnement à l'acquisition de l'équipement didactique. Ils peuvent également lancer un appel à la mairie ou aux ONG partenaires pour les aider à acquérir des supports didactiques.

Ainsi au cours d'une situation d'apprentissage, les enseignants peuvent envoyés les apprenants chercher et collecter les informations dans cette bibliothèque. Les enseignants doivent être formés sur l'utilisation de ces matériels, et apprenants la technique de l'exploitation des matériels didactiques. L'insuffisance des matériels crée des ennuie aux enseignants puisqu'on en dénombre souvent plus de deux pour la même discipline qui ont cours simultanément et qui ont besoin du même support. Les matériels doivent comporter

beaucoup d'informations ce qui permettra le bon déroulement de la situation d'apprentissage et une meilleure compréhension au niveau des apprenants.

2-3-3-Surcharge horaire

Les plus concernés sont les enseignants vacataires. L'Etat peut penser à les sédentariser en leur donnant par exemple 18 heures dans un collège d'enseignement public afin de leur permettre de bien s'occuper des élèves.

2-3-4- Effectif pléthorique

La taille des classes reste un problème majeur dans l'ensemble des écoles publiques du département de l'Ouémé. Face aux effectifs pléthoriques, il est assez difficile aux enseignants encore consciencieux et expérimentés d'apporter une aide individualisée aux apprenants en difficulté. On propose donc une pédagogie identique, un enseignement normatif à des apprenants qui sont tous différents et qui n'ont pas le même niveau de maturation physique, intellectuelle, psychologique et affectif. L'Etat doit veiller à ce que le nombre d'infrastructure scolaire augmente.

CONCLUSION

Au terme de cette réflexion sur la responsabilité de l'enseignant dans l'appropriation du savoir par l'apprenant au CEG Djègan-Kpèvi, nous pourrions affirmer que les conclusions tirées confirment toutes les hypothèses préalablement émises et ces tendances concernent le système éducatif à l'échelle nationale. C'est pourquoi nous pourrions espérer que ce travail contribuera à un réel investissement de tous les acteurs éducatifs dans l'appropriation du savoir par l'apprenant.

En effet, l'étude menée sur l'appropriation du savoir par l'apprenant a permis de faire un diagnostic sans complaisance sur l'état désastreux de la condition de transmission du savoir à l'apprenant, citoyen de demain dont les responsables sont les enseignants, l'administration du collège et les parents d'élèves.

Amener les apprenants à s'approprier le savoir nécessite un travail de préparation sérieux de la part de l'enseignant, dépend de la motivation, de la culture générale, de l'engagement personnel du professeur à faire de la recherche et à faire agir et interagir les apprenants au cours de la construction des savoirs, mais aussi une grande part de responsabilité de l'administration du collège et de l'Etat dans la formation de ces derniers sur les programmes par compétences et la mise à leur disposition des matériels didactiques pour un enseignement efficace. C'est pourquoi il est très important de mettre un point sur la conception de la fiche pédagogique, celle là même qui aide à atteindre l'efficacité pédagogique en donnant l'assurance à l'enseignant.

La responsabilité de l'enseignant est fortement impliquée dans la transmission du savoir à l'apprenant. Il lui revient donc d'en prendre conscience et de développer les attitudes et aptitudes devant favoriser l'atteinte de l'objectif qu'est la réussite de l'apprenant. Dans ce sens, des suggestions sont proposées qui devront permettre d'aboutir à cette fin et amener l'apprenant à être dans les bonnes conditions pour acquérir le savoir et en fait usage plus tard.

SOURCES ET ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

I- SOURCES

1-1 Sources orales : Liste sélective des informateurs

Tableau IX : Liste des informateurs

N°	Prénoms et noms	Sexe	Profession/statut	Date et lieu de l'entretien
01	Félix AHOUGA	M	Professeur certifié de Français	25/06/2017 à l'ENS/P-N
02	Oumarou ALLOU	M	Professeur adjoint de Français	03/07/2017 à Calavi
03	Armel DJENGUE	M	Professeur adjoint d'Histoire et de Géographie	27/05/2017 à l'ENS/P-N
04	Ginette DJENGUE	F	Professeur adjointe d'Histoire et de Géographie	05/07/017 à son domicile
05	Affissou DRAMANE	M	Professeur certifié d'histoire et de Géographie	24/05/2017 à l'ENS/P-N
06	Edouard KOUTINHOIN	M	Professeur de Géographie à l'UAC	09/07/2017 à TECDEV
07	Victoire KPANOU	F	Professeur certifié d'Histoire et de Géographie	25/05/2017 au CEG Djègan-Kpèvi
08	Fidèle SAGBO	M	Inspecteur de l'enseignement secondaire	22/06/2017 à son domicile à Porto-Novo

Réalisatrice : Judith ATCHONOUE, enquêtes de terrain, juillet 2017

1-2-Documents d'archives :

-Collège de Djègan-Kpèvi (2008-2017), rapport de fin d'année, 140p.

-Collège de Djègan-Kpèvi (2017), fiche d'enquête statistique annuelle de l'enseignement secondaire général, 08p.

II-ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

2-1-Bibliographie

2-1-1-Ouvrages généraux

- BOKO G. ; 2009 : *Psychologie et guidance en milieu africain*, Edition CAAREC, 225 p.
- BONNET, Y., 2002 : *Les neuf fondamentaux de l'éducation*, Presses de la renaissance, Paris, 224 p.
- CHAVEAU G. ; 2000 : *Facteurs pédagogiques de la réussite scolaire dans les milieux populaires*, éditions Paris Retz, 206p.
- CELLERIER ; 1910 : *Esquisse d'une science pédagogique*, Boeck, Bruxelles, 200p
- DALONGEVILLE A. 1995 : *Enseigner l'Histoire à l'école*, Hachette Education, Paris, 128p.
- De LANDSHEERE, G., 1979 : *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, PUF, 167p.
- De la GARANDERIE A., 1999 : *Tous les enfants peuvent réussir*, Ed. MARABOUT, Paris, 203 p.
- GADO, I., 2013 : *Déontologie et éthique en milieu scolaire*, Collection GADO, Bénin, 349 p.
- GIOLITTO P., 1985 : *L'enseignement de l'histoire aujourd'hui*, Paris, édition, Armand Collin-Bourrelier, 159p.
- GIOLITTO P., 1992 : *Enseigner la Géographie à l'Ecole*, Paris, édition Hachette, 225p
- HOUEDENOU, F., 2011 : *Ethique et Enseignement*, notes de cours, Université d'Abomey-Calavi, 44p.
- HOUEGBELO J-M., 2013 : *La motivation et son intérêt dans le processus de l'apprentissage scolaire*, IGPM/MESFTP/RIJ, ENS Porto, 6p.
- LEBRUN M., 2007 : *Des technologies pour enseigner et apprendre*, Edition Boeck, Bruxelles, 248 p.
- MIALARET G., 1979 : *Vocabulaire de l'éducation*, Vendôme, Editions PUF, 457p.
- NEKPO C. ; 1997 : *Education et culture*, tome 1, édition CNPMS, Porto-Novo, 230 p.
- PAQUAY, L. et AL ; 1996 : *La formation des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck Université, 45p.

-PELLETIER, L. ; 2001 : *La notion d'évaluation, « Education permanente »* Rapport d'étude N°9 1997, 7, 19p.

-P. PEPEL ; 2013 : *Se former pour enseigner*, Paris, Bordas, 230p.

-RACLE G. ; 1979 : *La pédagogie interactive*, Boeck, Bruxelles, 149p.

-RAYMOND D. et LENOIR, Y. ; 1998 : *Enseignants de métier et formation initiale : des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université, 56p.

-SAGBO F., 2011 : *Animation et gestion de la classe d'Histoire et de Géographie Porto-Novo*, 64p.

-SOW, K., 2010 : *Déontologie et législation scolaire. Educateur tout au long de la vie*, Les Nouvelles Editions Africaines du Sénégal, Dakar, 176 p.

2-1-2-Dictionnaires utilisés :

-ARENILLA L. et al (2000), *Dictionnaire de la pédagogie*, Paris, Borbas, 279p.

-Dictionnaire Encarta (2009)

-HAMELINE D. (1995), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Snyders (Georges), 302p.

-Larousse (2012), *Petit Larousse illustré*, Paris, 1677p.

-Robert (2012), *Le Robert 5^e édition*, Paris, 1456p.

- Larousse (2010) *Petit dictionnaire illustré LAROUSSE*, 1978 p.

2-1-3-Mémoires

-ADJAGBESSI J., 2001 : *La responsabilité de l'enseignant dans le succès et l'échec de l'apprenant*, mémoire de BAPES, ENS/Porto-Novo, 55p.

-AHOUANSE D. ; 2012 : *La problématique de la gestion des effectifs de classe dans les Collèges d'Enseignement Général publics en contexte APC : cas du CEG Godomey*. ENS/Porto-Novo, Mémoire de fin de formation pour l'obtention du CAPES. 68p.

-GBEDE J-C. (2003), *Effectifs et rendements scolaires : une évolution à deux vitesses, le cas du CEG Comé*, Mémoire de CAPES, Porto-Novo, 58p.

- GBOUNGBOUIN Francine, 2013 : *Responsabilité de l'enseignant dans le succès et l'échec de l'apprenant*, Mémoire de BAPES, ENS/Porto-Novo, 31 p.

-SANE A. (2001), *Univers professionnel et motivation des enseignants*, Université Catholique de Louvain, Thèse de Doctorat, 37p.

Webographie

-<http://aladecouverte.aefo.on.fr>, consulté le 10/05/17 à 14h35

-<http://petorcy.over-blog.fr> consulté le 28/06/17 à 18h42

-www.memoireonline.fr, consulté le 15/07/17 à 13h35

-www.perlaserfaty.net, consulté le 20/07/17 à 18h43

ANNEXES

QUESTIONNAIRE A L'INTENTION DES PROFESSEURS

Dans le cadre de notre mémoire de fin de formation, nous avons choisi de travailler sur le thème : « Responsabilité de l'enseignant dans l'appropriation du savoir par l'apprenant : cas du CEG Djègan-Kpèvi (commune de Porto-Novo).

Nous vous saurons gré de l'aide que vous voudriez bien nous porter en répondant aux questions suivantes :

1-Depuis quand êtes-vous dans l'enseignement secondaire ?.....
.....

2-Avez-vous suivi une formation, un séminaire sur les NPE et l'enseignement par compétences ?

Oui Non

3-Comment trouvez-vous l'enseignement par compétences ?

Facile Pas facile

4-Selon vous que doit faire l'enseignant pour mener à bien l'acte d'enseignement/apprentissage ?
.....
.....

5-Motivez- vous vos élèves en leur adressant vos civilités avant le démarrage des cours ?

Oui Non

6-Comment gérez-vous la phase de la mise en commun avec vos élèves ?
.....
.....
.....

7-Variez-vous les stratégies d'enseignement à vos élèves ?

Oui Non

-Si non, pourquoi ?

8-Quels sont selon-vous les qualités morales d'un enseignant ?
.....
.....
.....

QUESTIONS A L'ENDROIT DES ELEVES

Dans le cadre de notre mémoire de fin de formation, nous avons choisi de travailler sur le thème : « Responsabilité de l'enseignant dans l'appropriation du savoir par l'apprenant : cas du CEG Djègan-Kpèvi (commune de Porto-Novo) ». Nous vous rassurons que les réponses seront utilisées dans la pure discrétion.

1-Quelle classe fais-tu ?

.....
.....

2-Ton professeur d'Histoire et de Géographie t'adresse-t-il ses civilités avant le démarrage des cours ?

Parfois Pas du tout

Toujours

3-Les activités proposées par le professeur sont-ils souvent :

Facile Difficile

Peu difficile

4-Le professeur vous explique-t-il ce qu'il attend de vous de chaque activité ?

Oui Non

5-Après avoir lancé le travail individuel, le professeur circule-t-il pour contrôler vos productions ou bien il s'occupe à faire autre chose ?

.....
.....

6-Que fait le professeur au cours de la phase de la mise en commun ?

Echange avec vous Occupé à faire autre chose

-Si occupé à faire autre chose, quelles sont ces choses ?

.....
.....

7-Le professeur fait-il toujours la phase de la plénière avec vous ?

Oui Non

-Si non, que fait-il ?

.....
.....

8-Le professeur varie-t-il les stratégies d'enseignement ?

Oui Non

-Si oui, lesquelles utilisez-vous souvent ?

.....
.....

9-Le professeur fait-il les évaluations :

-Régulièrement Pas régulièrement

Régulièrement, mais retard dans remise des copies

10-Le professeur fait-il la phase de retour et projection ?

Toujours Souvent

Jamais

-Si oui, ne motive-t-il à étudier ?

9-Quelles attitudes et comportements souhaitez-vous observer chez vos professeurs ?

.....
.....
.....

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE.....	1
DEDICACE.....	2
REMERCIEMENTS.....	3
SIGLES ET ACRONYMES.....	4
RESUME.....	5
INTRODUCTION.....	6
CHAPITRE I : CADRE THEORIQUE, APPROCHE METHODOLOGIQUE ET CADRE GEOGRAPHIQUE	
1-1-Cadre théorique et conceptuel.....	8
1-1-1-Problématique.....	8
1-1-2-Hypothèses de travail.....	9
1-1-3-Objectifs de l'étude.....	10
1-1-3-1-Objectif global.....	10
1-1-3-2-Objectifs spécifiques.....	10
1-1-4-Revue de littérature.....	10
1-1-5-Clarification conceptuelle.....	13
1-2-Cadre géographique de l'étude.....	17
1-2-1-Bref aperçu historique du CEG Djègan-Kpèvi.....	17
1-2-2-Grands traits humains.....	19
1-3-Démarche méthodologique de l'étude.....	19
1-3-1-Recherche documentaire.....	19
1-3-2-Travaux de terrain.....	20
1-3-2-1-Méthodes et outils de collecte de terrain.....	21
1-3-2-2-Echantillonnage.....	21
1-3-2-3-Enquête par questionnaire.....	22
1-3-2-4-Observation directe.....	22
1-3-2-5-Méthode de traitement des données.....	22
1-4-Difficultés éprouvées.....	22
CHAPITRE 2 : PRESENTATION, ANALYSE DES DONNEES ET SUGGESTIONS	
2-1-Degré d'implication des enseignants dans l'appropriation du savoir par l'apprenant.....	23
2-1-1-Responsabilité pédagogique de l'enseignant.....	23
2-1-1-1-conception de fiche pédagogique	23

2-1-1-2-Exécution du cours.....	24
2-1-1-3-Evaluation des élèves.....	30
2-1-2-Responsabilité morale de l'enseignant.....	32
2-2-Raisons de la faible implication des enseignants dans l'appropriation du savoir par l'apprenant.....	33
2-2-1-Insuffisance de formation et d'information.....	33
2-2-2-Insuffisance d'intrants didactiques	33
2-2-3-Surcharge horaires	34
2-2-4-Effectifs pléthoriques	34
2-3-Suggestions.....	34
2-3-1-manque de formation et d'informations	35
2-3-2-insuffisance d'intrant didactique	35
2-3-3-Surcharge horaire.....	36
2-3-4-Effectif pléthorique.....	36
CONCLUSION.....	37
SOURCES ET ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE.....	39
I-SOURCE.....	39
1.1 Sources orales.....	39
1.2 Document d'archives	39
II-ELEMENT DE BIBLIOGRAPHIE.....	40
2.1 Bibliographie.....	40
2.1.1 Ouvrages généraux.....	40
2-1-2 Dictionnaires utilisés.....	41
2-1-3 Mémoires.....	41
LISTES DES TABLEAUX.....	43
LISTE DES FIGURES.....	43
ANNEXES.....	44
TABLE DES MATIERES.....	48