

Transposition didactique intégrée pour renforcer la performance des apprentissages et l'ancrage scolaire social

TOUNKARA Mohamed

Ecole Normale Supérieure de Bamako, Mali

touunkamo@yahoo.fr

Résumé : L'étude examine comment l'intégration des pratiques sociales de référence dans la transposition didactique peut renforcer la pertinence et l'efficacité des apprentissages scolaires. Elle part du constat que l'enseignement ne peut se limiter à une transmission abstraite des savoirs savants, mais doit plutôt préparer les apprenants à affronter des situations concrètes de la vie sociale et professionnelle.

Sur le plan méthodologique, la recherche adopte une approche mixte, combinant outils qualitatifs et quantitatifs. L'échantillon comprend 116 participants, répartis dans deux établissements du CAP de Kita. Les données recueillies par entretiens, questionnaires et observations de classes ont été traitées par analyses statistiques et thématiques.

Les résultats quantitatifs montrent que 80 % des enseignants sélectionnent les savoirs en fonction du programme officiel. 70 % contextualisent leurs cours par des exemples issus de la vie quotidienne, et 75 % tiennent compte du contexte socioculturel des élèves.

Les observations de classes confirment ces tendances : 80 % des enseignants adaptent les savoirs savants, 75 % mobilisent des méthodes actives, et 72,5 % favorisent la performance des apprentissages. Néanmoins, l'ancrage social demeure insuffisant, 67,5 % des cours ne valorisent pas les pratiques communautaires. En somme, l'étude souligne que la transposition didactique intégrée constitue une voie prometteuse pour renforcer la pertinence et la durabilité des apprentissages.

Mots- clés : contextualisation des apprentissages, didactique intégrée, performance scolaire, pratiques sociales de référence, transposition didactique.

Abstract : This study examines how the integration of social reference practices within didactic transposition can enhance the relevance and effectiveness of school learning. It begins from the premise that teaching cannot be confined to the abstract transmission of scholarly knowledge; rather, it must prepare learners to confront concrete situations in social and professional life.

Methodologically, the research adopts a mixed approach, combining qualitative and quantitative tools. The sample consists of 116 participants distributed across two institutions within the CAP of Kita. Data were collected through interviews, questionnaires, and classroom observations, and subsequently analyzed using both statistical and thematic methods.

Quantitative findings reveal that 80% of teachers select knowledge based on the official curriculum. Furthermore, 70% contextualize their lessons with examples drawn from everyday life, and 75% take into account the sociocultural background of their students.

Classroom observations corroborate these tendencies: 80% of teachers adapt scholarly knowledge, 75% employ active methods, and 72.5% foster improved learning performance. Nevertheless, social anchoring remains insufficient, as 67.5% of lessons fail to adequately valorize community practices.

In sum, the study underscores that integrated didactic transposition constitutes a promising avenue for reinforcing the relevance and sustainability of learning.

Keywords : learning contextualization, integrated didactics, school performance, social reference practices, didactic transposition.

Introduction

L'enseignement scolaire ne peut se limiter à la transmission de savoirs savants déconnectés des réalités sociales ; il doit également permettre aux apprenants de développer des compétences mobilisables dans leur environnement quotidien et futur cadre professionnel. Cette exigence est aujourd'hui au cœur des débats sur les réformes éducatives, particulièrement en Afrique, où la question de la pertinence des contenus

d'enseignement occupe une place centrale. A cet égard, l'UNESCO-IBE (2024) souligne que de nombreux systèmes éducatifs africains restent fortement influencés par des modèles curriculaires hérités des traditions académiques occidentales, dans lesquels les savoirs locaux, les langues nationales et les pratiques culturelles demeurent insuffisamment pris en compte. Cette situation contribue à maintenir un écart entre les apprentissages scolaires et les réalités vécues par les apprenants.

Dans la même perspective, l'UNESCO, l'Union africaine et l'UNICEF (2025) rappellent que l'amélioration de la qualité de l'éducation ne dépend pas uniquement de l'élargissement de l'accès à l'école, mais aussi de la capacité des systèmes éducatifs à proposer des apprentissages pertinents, inclusifs et contextualisés. Les recherches récentes montrent d'ailleurs que les approches pédagogiques adaptées aux réalités locales et soutenues par un accompagnement des enseignants favorisent significativement les acquis des élèves (Piper & Dubeck, 2024). Ces travaux mettent en évidence l'importance d'une éducation capable d'articuler les savoirs scolaires aux pratiques et aux besoins des communautés.

Cette problématique rejoint les préoccupations de la transposition didactique, entendue comme le processus de transformation des savoirs savants en savoirs enseignables. Si cette transformation constitue une condition essentielle de l'enseignement, elle peut néanmoins conduire à des apprentissages décontextualisés lorsqu'elle demeure centrée exclusivement sur les contenus académiques. Pour dépasser cette limite, la didactique intégrée propose d'inscrire les apprentissages dans des pratiques sociales de référence qui donnent du sens aux savoirs scolaires et facilitent leur appropriation par les élèves. L'école apparaît alors comme un espace de médiation entre les connaissances théoriques et les réalités sociales, favorisant ainsi la transférabilité des acquis et leur utilité dans la vie courante.

Dans cette perspective, l'intégration des pratiques sociales de référence constitue un levier majeur pour renforcer la pertinence, l'efficacité et la légitimité sociale des apprentissages. Elle contribue à valoriser les expériences des apprenants, à stimuler leur engagement et à favoriser la construction de compétences reconnues dans leur environnement socioculturel. Sur le plan scientifique, cette approche permet de mieux comprendre les relations entre savoir savant, savoir enseigné et savoir appris. Sur les plans pédagogique et institutionnel, elle met en évidence la nécessité d'adapter les contenus aux contextes locaux, de renforcer l'accompagnement des enseignants et d'associer davantage les communautés à la définition et à la mise en œuvre des curricula.

Dès lors, une question centrale se pose : comment l'intégration des pratiques sociales de référence dans la transposition didactique contribue-t-elle à l'efficacité des apprentissages scolaires et à leur légitimité sociale ?

1. Méthodologie

Cette étude repose sur une approche méthodologique mixte combinant des outils qualitatifs et quantitatifs. Cette complémentarité permet de confronter les perceptions des enseignants, des élèves et des acteurs scolaires sur la pertinence des contenus et des pratiques pédagogiques, tout en renforçant la validité des résultats par triangulation.

1.1. Type de recherche

L'étude est de type exploratoire à visée explicative. Elle cherche à analyser comment l'intégration des pratiques sociales de référence dans la transposition didactique contribue à l'efficacité des apprentissages scolaires et à leur légitimité sociale.

1.2. Cadre géographique

L'enquête s'est déroulée dans les groupes scolaires ADEF et BCG du CAP de la Kita dans la commune urbaine de Kita.

1.3. Démarche méthodologique

La collecte des données s'est structurée autour de trois techniques complémentaires : des entretiens semi-directifs menés auprès des responsables institutionnels, pédagogiques et des parents d'élèves ; un questionnaire et guide d'observation administrés aux enseignants intervenant dans les classes ; ainsi qu'un second questionnaire destiné aux élèves des 8^e et 9^e années. Cette combinaison méthodologique, articulant les perspectives institutionnelles et pédagogiques, a permis de croiser et d'enrichir les regards portés sur le phénomène étudié.

1.4. Population cible

L'étude a ciblé plusieurs catégories d'acteurs clés du système éducatif : les responsables de l'éducation, les directeurs d'école, les enseignants, les élèves ainsi que les parents d'élèves. Cette diversité garantit une vision globale des pratiques de transposition didactique.

1.5. Échantillonnage

Dans le cadre de cette étude, le Centre d'Animation Pédagogique (CAP) de Kita constitue le cadre géographique de référence. Il regroupe dix (10) écoles publiques du Fondamental II : les groupes scolaires ADEF et BCG, ainsi que les écoles de Kolibougou, Samédougou, Sambalikin, Kofoulabé, Farabala, Saint-Félix, Kita-Gare et H. Les groupes scolaires ADEF et BCG ont été retenus sur la base de critères méthodologiques tels que leur ancienneté, l'importance de leurs effectifs scolaires et leur statut de groupe scolaire. Par ailleurs, une pré-enquête exploratoire a permis de tester et de valider les outils de collecte des données avant leur administration sur le terrain.

La sélection des participants à l'étude a reposé sur deux approches complémentaires : d'une part, le choix raisonné, fondé sur la méthode des « unités types », a permis d'identifier les responsables institutionnels occupant des postes stratégiques ; d'autre part, un échantillonnage aléatoire simple a été appliqué aux élèves et aux enseignants, en tenant compte de leur spécialité, afin d'assurer une représentativité équilibrée de ces catégories.

1.6. Structure de l'échantillon

L'échantillon de l'étude comprend un total de 116 participants, répartis entre deux établissements scolaires du Fondamental II (ADEF et BCG) relevant du CAP de Kita. Il se compose de 40 enseignants spécialistes, 50 élèves, 15 parents d'élèves, 5 directeurs d'école, 5 conseillers pédagogiques spécialistes ainsi que du Directeur du CAP (DCAP). Parmi les 40 enseignants de l'échantillon global, 20 ont été retenus pour l'enquête par questionnaire et l'observation des pratiques de classe.

Cette diversité d'acteurs permet de croiser les perceptions et expériences de différents intervenants du système éducatif.

Tableau 1

Taille et statut de l'échantillon

Statut	Effectif (N)	Pourcentage (%)
Elèves de 8 ^e et 9 ^e années	50	43,10
Parents d'élèves	15	12,93
Enseignants	40	34,48
Directeurs d'écoles	5	4,31
Conseillers pédagogiques spécialistes	5	4,31
DCAP	1	0,86
Total	116	100

Source : Enquête de terrain, février 2025, Kita.

Les données du tableau montrent que les élèves des classes de 8^e et 9^e années représentent 43,10 % de l'échantillon. Cette forte représentation traduit une orientation méthodologique centrée sur les acteurs vivant quotidiennement les réalités scolaires et constitue un gage de pertinence pour l'analyse des dynamiques d'apprentissage.

La proportion des enseignants s'élève à 34,48 %. Ils occupent la seconde place en termes de représentativité. Leur présence significative confirme le rôle central qu'ils jouent dans la mise en œuvre des pratiques pédagogiques et dans l'évaluation des processus éducatifs.

Les parents d'élèves représentent une proportion de 12,93 %. Leur contribution, bien que limitée quantitativement, demeure essentielle pour appréhender les perceptions et attentes des familles vis-à-vis de l'école.

Les directeurs d'écoles et les conseillers pédagogiques représentent respectivement 4,31 % de l'échantillon. Quant au DCAP, son rôle est important dans le pilotage et la régulation du système éducatif.

1.8. Traitement et analyse des données

Les données recueillies ont été saisies et traitées à l'aide du logiciel SPSS. L'analyse a combiné des statistiques descriptives, notamment les effectifs, les fréquences, les pourcentages et les tableaux croisés, ainsi que des statistiques inférentielles fondées sur le test du Khi-deux. Une analyse thématique des données qualitatives a été réalisée afin d'enrichir l'interprétation des résultats quantitatifs selon une démarche de triangulation, permettant ainsi une compréhension plus approfondie des phénomènes étudiés.

2. Résultats et Discussion

2.1. Résultats

2.1.1. Analyse quantitative des données

Questionnaire enseignants

– Choix didactiques

Question n°1 : Comment sélectionnez-vous les savoirs-savants à transformer en savoirs scolaires ?

Tableau 2

Choix didactiques des enseignants

Choix didactiques	Effectif (N)	Pourcentage (%)
Selon le programme officiel	16	80,0
Selon les besoins des élèves	4	20,0
Selon les ressources disponibles	0	0,0
Autres	0	0,0
Total	20	100,0

Source : Enquête de terrain, février 2025, Kita.

Les résultats montrent que 80 % des enseignants sélectionnent les savoirs à enseigner conformément au programme officiel, tandis que 20 % prennent principalement en compte les besoins des élèves. Cette prédominance du curriculum prescrit témoigne d'une forte conformité institutionnelle, mais laisse apparaître une faible différenciation pédagogique.

– Intégration des pratiques sociales

Question n°2 : Intégrez-vous des exemples issus de la vie quotidienne ou professionnelle pour rendre vos cours plus pertinents ?

Tableau 3

Intégration des pratiques sociales

Intégration des pratiques sociales	Effectif (N)	Pourcentage (%)
Oui, systématiquement	14	70
Oui, parfois	4	20
Rarement	2	10
Jamais	0	0
Total	20	100

Source : Enquête de terrain, février 2025, Kita.

Les données du tableau 3 montrent que soixante-dix pour cent (70 %) des enseignants contextualisent systématiquement leurs cours, mais 30 % restent encore dans une logique théorique. Cela montre une tendance positive mais incomplète vers l'intégration sociale des savoirs.

– Prise en compte du contexte socioculturel

Question n°3 : Tenez-vous compte du contexte socioculturel des élèves dans vos choix pédagogiques ?

Tableau 4*Prise en compte du contexte socioculturel*

Prise en compte du contexte socioculturel	Effectif (N)	Pourcentage (%)
Oui, toujours	15	75
Oui, parfois	3	15
Rarement	2	10
Jamais	0	0
Total	20	100

Source : Enquête de terrain, février 2025, Kita.

Le tableau 4 révèle que quinze enseignants (75 %) déclarent tenir compte du contexte socioculturel des élèves, ce qui favorise la pertinence des apprentissages. Toutefois, 25% des enseignants peinent à intégrer cette dimension, ce qui peut créer un décalage entre savoirs et réalités locales.

– **Impact de l'approche intégrée sur la performance scolaire**

Question n°4 : Pensez-vous que l'approche intégrée améliore la compréhension et la réussite scolaire des élèves ?

Tableau 5*Impact de l'approche intégrée sur la performance scolaire*

Impact de l'approche intégrée sur la performance scolaire	Effectif (N)	Pourcentage (%)
Oui, beaucoup	15	72,5
Oui, un peu	3	15
Non, pas vraiment	2	10
Non, pas du tout	0	0
Total	20	100

Source : Enquête de terrain, février 2025, Kita.

Dans ce tableau, 72,5 % des enseignants estiment que l'approche intégrée améliore fortement la réussite scolaire. Cela confirme l'efficacité de la transposition didactique, mais 10 % restent sceptiques, ce qui révèle un besoin de formation et de sensibilisation.

Synthèse

Les résultats montrent une bonne maîtrise de la transposition didactique et une forte tendance à contextualiser les savoirs, mais l'ancrage social reste insuffisant. Les enseignants doivent être davantage accompagnés pour renforcer la valorisation des pratiques communautaires et la différenciation pédagogique afin d'assurer une meilleure transférabilité des apprentissages.

Questionnaire élèves

– Pertinence des contenus scolaires

Question n°5 : Les savoirs enseignés en classe vous semblent-ils utiles dans votre vie quotidienne ?

Tableau 6

Pertinence des contenus scolaires

Pertinence des contenus scolaires	Effectif (N)	Pourcentage (%)
Oui, très utiles	20	40
Moyennement utiles	15	30
Peu utiles	10	20
Pas du tout utiles	5	10
Total	50	100

Source : Enquête de terrain, février 2025, Kita.

La majorité des élèves, soit 70 % trouvent les savoirs enseignés utiles ou moyennement utiles dans leur vie quotidienne. Cela traduit une perception globalement positive de la pertinence des contenus scolaires. Toutefois, une proportion de 30 % jugent ces savoirs peu ou pas utiles, ce qui révèle un écart entre les apprentissages scolaires et les réalités vécues par certains élèves. Cela invite à renforcer la contextualisation des savoirs.

– Influence des exemples réels sur la motivation

Question n°6 : Les exemples tirés de la vie réelle ou des pratiques sociales augmentent-ils votre intérêt pour les cours ?

Tableau 7

Influence des exemples réels sur la motivation

Influence des exemples réels sur la motivation	Effectif (N)	Pourcentage (%)
Oui, beaucoup	18	36
Oui, un peu	12	24
Non, pas vraiment	10	20
Pas du tout	10	20
Total	50	100

Source : Enquête de terrain, février 2025, Kita.

Une proportion de 60 % des élèves déclarent que les exemples tirés de la vie réelle augmentent leur motivation, ce qui confirme l'importance des pratiques sociales de référence dans l'enseignement. Cependant, 40 % des élèves restent peu ou pas motivés, ce qui suggère que les exemples utilisés ne sont pas toujours adaptés ou suffisamment proches de leur vécu. L'intégration de situations authentiques pourrait améliorer l'engagement.

– Compréhension des savoirs enseignés

Question n°7 : Les explications données par vos enseignants rendent-elles les notions plus faciles à comprendre ?

Tableau 8*Compréhension des savoirs enseignés*

Compréhension des savoirs enseignés	Effectif (N)	Pourcentage (%)
Oui, toujours	15	30
Oui, parfois	20	40
Rarement	10	20
Jamais	5	10
Total	50	100

Source : Enquête de terrain, février 2025, Kita.

Une proportion de 70 % des élèves estiment que les explications des enseignants facilitent la compréhension, mais seulement 30 % de manière systématique. Cela montre que la clarté pédagogique est globalement présente mais pas constante. Les 30 % qui trouvent les explications rarement ou jamais claires révèlent un besoin de méthodes didactiques plus diversifiées à travers des par exemples de schémas, d'exemples concrets, ou l'utilisation de la pédagogie active.

– **Transférabilité des apprentissages**

Question n°8 : Pensez-vous pouvoir appliquer ce que vous apprenez à l'école dans d'autres contextes (famille, communauté, futur métier) ?

Tableau 9*Transférabilité des apprentissages*

Transférabilité des apprentissages	Effectif (n)	Pourcentage (%)
Oui, facilement	12	24
Oui, mais avec difficulté	18	36
Non, rarement	12	24
Non, jamais	8	16
Total	50	100

Source : Enquête de terrain, février 2025, Kita.

Dans ce tableau, 24 % des élèves affirment pouvoir appliquer facilement leurs apprentissages dans d'autres contextes. Les élèves (36 %) considèrent globalement que les savoirs enseignés présentent une utilité pour leur vie quotidienne, même si une part non négligeable exprime des réserves quant à leur pertinence. Ce qui traduit une faible articulation entre savoirs scolaires et pratiques sociales. Les 40 % qui déclarent ne pas ou rarement transférer leurs apprentissages montrent un risque de déconnexion entre l'école et la vie réelle. Cela souligne l'importance de renforcer les activités contextualisées et interdisciplinaires.

Synthèse

La pertinence des contenus scolaires est globalement reconnue par les élèves, même si une partie d'entre eux ne perçoit pas directement leur utilité dans la vie quotidienne.

La motivation, quant à elle, dépend largement de l'intégration d'exemples concrets issus de la réalité, mais demeure insuffisante pour certains. La compréhension des savoirs est majoritairement assurée, bien qu'elle nécessite une amélioration en termes de régularité et de clarté des explications fournies par les enseignants. Enfin, la transférabilité des apprentissages apparaît comme le point le plus faible, puisque de nombreux élèves rencontrent des difficultés à appliquer les connaissances acquises en dehors du cadre scolaire.

2.1.2. Résultats des séances d'observation

Au total vingt (20) séances d'observation ont été réalisées dans les classes de 8^e et de 9^e années du Fondamental II, afin d'analyser, d'une part, les pratiques de transposition didactique intégrée et d'ancrage scolaire social mises en œuvre par les enseignants. La grille d'observation élaborée, dans le cadre des pratiques retenues comportait les éléments suivants : la transposition didactique, la contextualisation sociale, la médiation pédagogique, la performance des apprentissages, l'ancrage scolaire social.

L'analyse menée sur un échantillon de 20 enseignants a permis de mettre en évidence plusieurs indicateurs caractéristiques des pratiques de transposition didactique intégrée et d'ancrage scolaire social. Sur le plan de la « Transposition didactique », la majorité des enseignants, soit 80% réussissent à adapter les savoirs savants aux élèves, ce qui favorise la compréhension. Toutefois, certains contenus restent trop abstraits, ce qui limite l'appropriation. Concernant la « Contextualisation sociale », les pratiques montrent une tendance à relier les savoirs scolaires au vécu des élèves, mais cela demeure insuffisant pour un véritable ancrage social. Cette proportion d'enseignants s'élève à 70%. Par ailleurs, au niveau de la « Médiation pédagogique », 75% des enseignants mobilisent des méthodes actives (travail en groupe, questions-réponses), mais l'inclusion de tous les élèves reste un défi.

Sur le plan « Performance des apprentissages », les résultats indiquent une progression, mais le transfert des connaissances vers des situations nouvelles est encore fragile. La proportion d'enseignants se trouvant dans cette situation s'élève à 72,5%. Enfin, sur le plan de l'« Ancrage scolaire social », les cours donnés par les enseignants, dans une proportion de 67,5%, ne valorisent pas assez les pratiques communautaires et culturelles, ce qui limite l'intégration des savoirs dans la vie sociale des apprenants.

En définitive, les résultats montrent que les enseignants observés présentent une bonne maîtrise de la transposition didactique, mais que l'ancrage social des apprentissages reste à renforcer.

2.2. Analyse qualitative des données thématiques

L'entretien a concerné cinq (5) parents d'élèves, le Directeur du CAP, deux (2) conseillers pédagogiques et cinq (5) directeurs d'école. Ils ont été soumis au guide d'entretien dans le but de répondre à certaines thématiques en lien avec les pratiques de transposition didactique intégrée et d'ancrage scolaire social dans les classes de 8^e et 9^e années des écoles retenues.

Nous vous proposons quelques discours :

Thématique 1 : Pertinence et adaptation du curriculum

Enquête n°1, 35 ans.

Discours :

« Les programmes sont jugés insuffisants pour refléter les réalités culturelles et linguistiques des élèves. Une adaptation est urgente pour éviter le décalage entre savoir scolaire et savoir social. »

Ce discours illustre la tension entre le savoir savant et le savoir enseigné. La transposition didactique doit permettre de contextualiser les contenus afin qu'ils soient en adéquation avec les réalités linguistiques et culturelles des apprenants.

L'analyse du discours met en évidence la tension constitutive entre le savoir savant et le savoir enseigné. La transposition didactique apparaît ici comme un processus incontournable visant à transformer un contenu académique en objet d'enseignement, tout en préservant sa légitimité scientifique. Elle ne se réduit pas à une simplification : elle suppose une contextualisation qui tienne compte des réalités linguistiques et culturelles des apprenants, afin d'éviter une rupture entre le savoir scolaire et les pratiques sociales de référence.

Dans ce cadre, plusieurs perspectives théoriques se complètent. La théorie de la transposition didactique (Y. CHEVALLARD, 1985) insiste sur la nécessité d'adapter le savoir académique aux contextes sociaux et aux pratiques de référence, en distinguant la transposition externe (curriculum prescrit) et la transposition interne (mise en œuvre par l'enseignant). L'approche socioculturelle de (L. S. VYGOTSKI, 1978) renforce cette exigence en soulignant que l'apprentissage est médiatisé par la langue et la culture. Ainsi, un curriculum décontextualisé risque de perdre son sens et de limiter l'appropriation des savoirs. Enfin, la réflexion de (B. BERNSTEIN, 1990) sur le curriculum contextualisé rappelle que les codes sociaux et linguistiques des communautés doivent être intégrés dans la structuration des contenus, faute de quoi l'école peut devenir un espace d'exclusion.

La transposition didactique ne peut être donc être envisagée comme une opération purement technique. Elle est un acte théorique et politique qui engage la pertinence des savoirs scolaires et leur capacité à favoriser la réussite des élèves.

Thématique 2 : Formation et accompagnement des enseignants**L'enquête n°11, 46 ans.**

Discours :

« Les enseignants bénéficient d'une formation initiale, mais l'accompagnement continu demeure insuffisant. Il faudrait renforcer les dispositifs de formation continue et de supervision pédagogique. »

Ce témoignage met en lumière la distinction entre formation initiale et formation continue. La transposition didactique intégrée suppose que les enseignants soient accompagnés dans la mise en œuvre des pratiques contextualisées.

La distinction entre formation initiale et formation continue apparaît centrale dans la mise en œuvre de la transposition didactique intégrée. En effet, cette dernière suppose que les enseignants soient accompagnés dans l'appropriation et l'application de pratiques contextualisées, afin de garantir la pertinence des apprentissages et leur ancrage social. La formation initiale, bien qu'indispensable pour fournir les bases théoriques et méthodologiques, ne suffit pas à elle seule à assurer l'efficacité pédagogique dans des contextes scolaires en constante évolution. C'est pourquoi la formation continue et la supervision apparaissent comme des leviers incontournables.

La théorie de l'apprentissage professionnel continu développée par (C. DAY, 1999) souligne que l'efficacité pédagogique dépend largement de la capacité des enseignants à actualiser leurs compétences par des dispositifs de formation continue. Dans cette perspective, l'enseignant est considéré comme un praticien en développement, dont la performance s'améliore grâce à un accompagnement régulier et structuré. Cette idée rejoint l'approche de (D. A. SCHÖN, 1983) sur le praticien réflexif, qui insiste sur la nécessité pour l'enseignant de disposer d'espaces de réflexion et d'analyse de ses pratiques, afin de les ajuster en fonction des contextes et des besoins des apprenants. La réflexivité devient ainsi une compétence professionnelle essentielle, permettant de dépasser la simple application mécanique du curriculum pour construire des pratiques pédagogiques contextualisées et pertinentes.

Enfin, l'approche des communautés d'apprentissage professionnelles proposée par (R. DUFOUR & R. EAKER, 1998) met en évidence l'importance de la collaboration et de la supervision collective. Ces communautés favorisent la cohérence entre curriculum prescrit et pratiques sociales de référence, en créant des dynamiques de partage, de mutualisation et de construction mutuelle des savoirs pédagogiques. Elles permettent aux enseignants de dépasser l'isolement professionnel et de s'inscrire dans une logique de développement continu, où la transposition didactique intégrée devient un processus collectif et contextualisé.

Thématique 3 : Ancrage social et engagement communautaire

Enquête n°7, 52 ans.

Discours :

« L'école doit davantage s'ouvrir aux communautés locales. Les parents et leaders communautaires devraient être associés à la définition des contenus et des pratiques pédagogiques. »

Ce discours insiste sur la dimension participative de l'éducation. La transposition didactique intégrée ne peut réussir sans l'implication des acteurs sociaux dans la définition des contenus.

L'analyse proposée met en lumière la nécessité d'une dimension participative de l'éducation, en soulignant que la réussite de la transposition didactique intégrée dépend étroitement de l'implication des acteurs sociaux dans la définition et la contextualisation des contenus scolaires. Cette perspective s'inscrit dans une logique où l'école ne peut être conçue comme une institution isolée, mais comme un espace de dialogue et de construction mutuelle des savoirs.

La théorie de l'éducation communautaire développée par (P. FREIRE, 1970) insiste sur l'importance du rapport critique et interactif entre l'école et les acteurs sociaux, permettant aux savoirs scolaires de s'ancrer dans les réalités vécues. De manière complémentaire, l'approche de l'école inclusive valorise la participation active des parents, des leaders communautaires et des autres acteurs sociaux, dont l'implication renforce la pertinence et l'acceptabilité des contenus, tout en favorisant une meilleure intégration des élèves dans le processus éducatif. Enfin, la théorie de l'ancrage social de l'apprentissage formulée par (J. LAVE & E. WENGER, 1991) rappelle que l'apprentissage est situé et se construit au sein de communautés de pratique, ce qui implique que les savoirs scolaires doivent être reliés aux pratiques sociales locales pour

acquérir une véritable valeur formative, mais aussi permettre aux apprenants de développer des compétences transférables et socialement reconnues.

Ainsi, la transposition didactique intégrée apparaît comme une démarche qui dépasse la simple adaptation des savoirs savants en savoirs scolaires. Elle implique une médiation active entre l'école et la société, où les contenus sont construits avec les acteurs sociaux afin de garantir leur pertinence, leur légitimité et leur efficacité dans le développement des apprentissages. Cette approche favorise non seulement la réussite scolaire, mais aussi l'ancrage des savoirs dans les pratiques sociales de référence, consolidant le rôle de l'école comme institution de transformation sociale.

Ces trois discours convergent vers une même idée. La transposition didactique intégrée est un processus qui exige une adaptation curriculaire aux réalités culturelles et linguistiques, un renforcement de la formation continue et de la supervision pédagogique et un ancrage communautaire fort, impliquant les parents et leaders locaux.

2.3. Discussion des résultats

L'analyse croisée des données issues des questionnaires, des observations et des entretiens met en évidence une dynamique contrastée des pratiques pédagogiques et de leur impact sur les apprentissages. Les résultats révèlent une tension persistante entre la conformité aux prescriptions institutionnelles et l'adaptation aux besoins réels des apprenants, ainsi qu'entre les exigences curriculaires et la pertinence sociale des savoirs enseignés.

La forte dépendance aux prescriptions curriculaires suggère que les enseignants privilégient la conformité institutionnelle dans la sélection des contenus. Cette orientation peut limiter les possibilités de différenciation pédagogique et réduire l'adaptation des savoirs aux réalités des apprenants. Cette situation semble également expliquer le faible transfert des apprentissages observé, les contenus scolaires demeurant largement structurés selon une logique disciplinaire plutôt qu'autour de situations concrètes d'usage rencontrées dans l'environnement social des élèves.

Par ailleurs, la contextualisation des savoirs apparaît aujourd'hui comme une pratique relativement installée dans les classes. Toutefois, les difficultés relevées dans la transférabilité des acquis laissent penser que cette contextualisation reste souvent illustrative plutôt que véritablement fondée sur des situations authentiques. La prise en compte du contexte socioculturel contribue certes à renforcer la pertinence des apprentissages, mais les réserves exprimées par certains élèves quant à l'utilité des savoirs montrent que cette adaptation demeure variable selon les disciplines et les pratiques pédagogiques.

Les données mettent également en évidence une relation positive entre contextualisation et motivation scolaire. Les apprenants semblent davantage engagés lorsque les contenus enseignés sont reliés à des expériences familières et significatives. Cette observation rejoint les travaux de Vygotski, selon lesquels le sens attribué aux apprentissages constitue un facteur déterminant de l'engagement cognitif et de la participation des élèves.

L'adhésion majoritaire des enseignants à l'approche intégrée témoigne, quant à elle, d'une reconnaissance de sa valeur pédagogique. Cette perception est corroborée par les observations de classe qui montrent une participation plus active des apprenants lors des activités contextualisées. De même, l'amélioration des performances ne semble pas résulter uniquement de l'adaptation des savoirs savants, mais également de leur

intégration dans des pratiques sociales significatives. Lorsque les élèves perçoivent une continuité entre les apprentissages scolaires et leur environnement quotidien, ils développent plus facilement des compétences transférables hors du cadre scolaire. Enfin, les limites observées dans l'ancrage social des apprentissages reflètent les besoins d'accompagnement professionnel exprimés par les enseignants lors des entretiens. Ces résultats suggèrent qu'une meilleure maîtrise des démarches de contextualisation et de transposition didactique pourrait renforcer la cohérence entre le curriculum, les pratiques d'enseignement et les réalités socioculturelles locales, favorisant ainsi des apprentissages plus pertinents et davantage transférables.

Conclusion

La présente étude met en évidence une maîtrise satisfaisante de la transposition didactique par les enseignants, tout en révélant des limites notables dans l'ancrage social des apprentissages et la transférabilité des savoirs. Si les élèves reconnaissent globalement la pertinence des contenus proposés, leur difficulté à mobiliser ces acquis dans la vie quotidienne traduit une persistance du décalage entre l'école et la société. Trois axes majeurs se dégagent pour améliorer la qualité des apprentissages et renforcer l'ancrage scolaire. D'une part, l'adaptation curriculaire apparaît indispensable afin de contextualiser davantage les contenus et de les aligner sur les réalités culturelles et linguistiques des apprenants. D'autre part, le renforcement de la formation continue constitue une dimension essentielle pour accompagner les enseignants dans l'appropriation de pratiques pédagogiques inclusives et adaptées aux contextes locaux. Enfin, l'ancrage communautaire s'impose comme une condition incontournable, en impliquant activement les parents et les leaders locaux dans la définition des contenus et des pratiques éducatives. Ainsi, l'articulation cohérente entre un curriculum contextualisé, des enseignants soutenus par une formation continue et des communautés engagées offre une voie prometteuse vers une éducation plus pertinente, inclusive et socialement enracinée. L'école doit être conçue comme un espace de dialogue et de collaboration, capable de transformer les savoirs savants en savoirs socialement pertinents et transférables, contribuant ainsi à une éducation véritablement inclusive et ancrée dans la réalité sociale.

Références bibliographiques

- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse: Class, codes and control*. London : Routledge, 235 p.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage, 126 p.
- Cohen-Azria, C. ; Daunay B. ; Declambre I. ; Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, de boeck, 1^{re} éd., Bruxelles, 272 p.
- Crahay, M. et Dutrevis M. (2010). *Psychologie des apprentissages scolaires*, Bruxelles, de boeck, 1^{re} éd. 362 p.
- Day, C. (1999). *Developing teachers : The challenges of lifelong learning*. London : Falmer Press, 249 p.
- Develay, M. (2015). *D'un programme de formation de connaissances à un curriculum de compétences*, Pédagogies en développement, de boeck, 1^{re} éd., Paris. 147 p.

- Demeuse, M. et Strauven, C. (2013). *Développer un curriculum d'enseignement et de formation*, Perspectives en éducation et en formation, de Boeck, 2^e éd., Bruxelles, 323 p.
- Dufour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work : Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: National Education Service. 351 p.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York : Continuum.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press. 138 p.
- Piper, B. & Dubeck, M. M. (2024). *Responding to the Learning Crisis : Structured Pedagogy in Sub-Saharan Africa*. International Journal of Educational Development.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York : Basic Books. 365 p.
- UNESCO-IBE. (2024). *Contextualized Curriculum*.
- UNESCO, Union africaine & UNICEF. (2025). *Transforming Learning and Skills Development in Africa : Second Continental Report*.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press, 126 p.