

**Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation**

# **LAKISA**

**Revue des Sciences de l'Éducation**

**ISSN: 2790-1270 / en ligne**  
**2790-1262 / imprimé**



**N°2, Décembre 2021**

**École Normale Supérieure**  
**Université Marien Ngouabi**

## **LAKISA**

Revue des Sciences de l'Éducation  
Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)  
École Normale Supérieure (ENS)  
Université Marien Ngouabi (UMNG)

*ISSN : 2790-1270 / en ligne*  
*2790-1262 / imprimé*

### **Contact**

[www.lakisa.larsced.cg](http://www.lakisa.larsced.cg)

E-mail :	<a href="mailto:revue.lakisa@larsced.cg">revue.lakisa@larsced.cg</a>	Tél :	(+242) 06 639 78 24
	<a href="mailto:revue.lakisa@umng.cg">revue.lakisa@umng.cg</a>		(+242) 05 752 49 96

BP : 237, Brazzaville-Congo

### **Directeur de publication**

MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien NGOUABI (Congo)

### **Rédacteur en chef**

BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences (Sociologie de l'Education), Université Marien NGOUABI (Congo)

### **Comité de rédaction**

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maitre-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

EKONDI Fulbert, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maitre-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

KOUYIMOUSSOU Virginie, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maitre-Assistant (Didactique des disciplines), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOUSSAVOU Guy, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

## Comité scientifique

DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR émérite (philosophie de l'éducation), université de Bordeaux Montaigne (France)

EWAMELA Aristide, Maître de Conférences (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)

HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique de Sciences), Université Libanaise (Liban)

HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)

KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du Développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)

LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (France)

LOMPO DOUGOUDIA Joseph, Maître de Conférence (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOPONDI BENDEKO MBUMBU Alexandre David, Professeur Ordinaire (Didactique des mathématiques), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)

NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique des Mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de Conférences (Sociolinguistique-Didactique du français langue étrangère et seconde- Grammaire nouvelle), Ecole Normale Supérieure du Gabon (Gabon)

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Université Norbert Zongo à Koudougou (Burkina Faso)

RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie Jules Verne (France)

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'Sciences de l'éducation), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

## **Comité de lecture**

LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)

NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

NGAMOUNTSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

## Sommaire

<b>Contribution de la philosophie pour enfants à l'éveil du sujet : exemple du modèle lévinien</b> Évariste Magloire YOGO et Boubacar OUEDRAOGO.....	1
<b>Analyse descriptive des pratiques pédagogiques d'éducation inclusive dans les écoles primaires de Mô au Togo</b> Ibn Habib BAWA et Kossi Edem YOVOGAN.....	11
<b>Influence des menstrues sur les performances scolaires des filles des classes du CE2 au CM2 dans la province du Sanmantenga au Burkina Faso</b> Missa BARRO, Yasnoga Félicité COULIBALY et Daouda OUEDRAOGO.....	21
<b>Étude comparative des performances entre élèves vivant avec une déficience visuelle directement intégrés et leurs pairs issus des Classes Transitoires d'Inclusion Scolaire</b> Gninneyo Sylvestre-Pierre NIYA.....	34
<b>De la faible socialisation à la faible participation politique des étudiants de l'université de Kara</b> Tamégnon YAOU.....	45
<b>La formation continue des enseignants en question : analyse des difficultés dans le sous-secteur de l'enseignement primaire au Burkina Faso</b> Nowenkûum Désiré POUSSOGHO.....	56
<b>Étude comparative de l'emploi de l'article défini dans les rédactions des élèves de 6<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> du C.E.G. Madingou I</b> Florane Chadelvy MABIALA NZOUMBA.....	67
<b>La situation actuelle de l'enseignement de technologie dans les écoles primaires de Brazzaville : cas de la circonscription scolaire de Ouenzé II</b> Béatrice perpétue OKOUA.....	75
<b>L'incidence des notes de la dictée dans les résultats scolaires au Congo Brazzaville : cas des élevés du CM2 dans la circonscription scolaire d'Ignié</b> Fulbert EKONDI.....	85
<b>Impact du petit déjeuner dans l'apprentissage et le rendement scolaire des apprenants du primaire. Cas des élèves de la circonscription de Bacongo, Brazzaville (Congo)</b> Nadège OKÉMY ANDISSA, Guy MOUSSAVOU, Moïse Servais Amédée MOUDILOU et Laurence OBANDA .....	95

# Contribution de la philosophie pour enfants à l'éveil du sujet : exemple du modèle lévinien

Évariste Magloire YOGO, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)

E-mail : [evariste.yogo@yahoo.fr](mailto:evariste.yogo@yahoo.fr)

Boubacar OUEDRAOGO, Centre Universitaire de Manga (Burkina Faso)

E-mail : [boudraogo@gmail.com](mailto:boudraogo@gmail.com)

## Résumé

La philosophie pour enfants a été mise au point par M. Lipman (1970) aux Etats Unis. Elle s'est considérablement développée et se pratique de nos jours avec succès dans plusieurs pays du monde. Justifiant la nécessité de cette pratique dès l'enfance, Lipman (1970, p.7) soutient que « L'effet de la philosophie sur les enfants ne pourrait pas être immédiatement apprécié. Mais l'impact sur les adultes de demain pourrait être tellement considérable qu'il nous amènerait à nous étonner d'avoir refusé la philosophie aux enfants jusqu'à ce jour ». Notre étude théorique a porté sur le modèle de pratique de philosophie pour enfant développé par J. Lévine (1996), fondateur de l'association des groupes de soutien au soutien (AGSAS). Lui et ses collaborateurs ont mis en place un dispositif qu'ils appellent Ateliers de philosophie AGSAS ou encore Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH). Les enjeux étant ici la reconnaissance de l'enfant comme sujet pensant, et faire émerger à partir de cette pédagogie interactive, ses atouts pour une école de plus en plus exposée aux fondamentalismes. La démarche a pour base didactique le socioconstructivisme. La pratique de la philosophie pour enfants a un impact formateur, structurant sur le développement de l'enfant et l'aide à ne pas agir avec temporalité, à sortir du capitalisme pulsionnel par la formation de l'esprit critique, ce qui favorise le vivre ensemble.

**Mots-clefs** : philosophie pour enfant, condition humaine, pédagogie interactive, capitalisme pulsionnel.

## Abstract

Philosophy for Children has been settled by by Matthew Lipman in the United States in 1970. It has grown considerably and is now successfully practiced in many countries around the world. Justifying the need for this practice from childhood, Lipman argues that "The effect of teaching philosophy on children could not be immediately been percieved. But its impact on the tomorrow adults could be so significant that it would make us be surprised to have refused teaching philosophy to children until this now. Our study focused on the practice model of philosophy for children developed by Jacques Lévine, founder of the association of support groups (AGSAS). His collaborators and him have set up a system they have called AGSAS Philosophy Workshops or AGSAS Reflection Workshops on the Human Condition (ARCH). The issues here are the recognition of the child as a thinking subject, and to bring out from this interactive pedagogy, its benefits for a school more and more exposed to fundamentalisms. The approach is based on socio-constructivism. The practice of philosophy for children has a formative, structuring impact on the development of the child and helps them not to act temporally, to get out of instinctual capitalism by training the critical mind, which promotes living together.

**Keywords**: philosophy for children, human condition, Interactive pedagogy, drive capitalism.

## Introduction

Dans un contexte scolaire marqué par certaines pratiques pédagogiques qui atrophient les potentialités de l'enfant au lieu de lui permettre de mieux les développer, la recherche d'alternatives éducatives qui favorisent l'émancipation des sujets est d'un intérêt certain. C'est ce qui fait dire à M. Crahay (2008, p.27) que « l'éducation ne doit pas être un endoctrinement, mais bien une sollicitation de la réflexion et une émancipation de l'individu par la culture. »

Au nombre des pratiques pédagogiques innovantes qui font leur petit bonhomme de chemin, figure la pratique de philosophie pour enfants. Cette innovation éducative met au centre de son fondement, la foi aux potentialités de l'enfant et la foi en l'école comme creuset du développement de l'humanité des enfants.

Au vu du contexte des pays du Sahel marqué ces dernières années par l'incivisme, l'insécurité, le terrorisme et l'extrémisme religieux, il nous paraît opportun de rechercher des alternatives éducatives qui favorisent l'émancipation des apprenants et cultivent les valeurs du vivre ensemble.

Ainsi, l'approche de la « philosophie pour enfants et adolescents », en tant que méthode d'éveil à la pensée critique et une initiation à la réflexion des enfants et adolescents pratiquée avec succès dans les systèmes éducatifs américains et européens, nous semble pertinente. L'intérêt pédagogique de cette approche est de créer les conditions permettant aux enfants et aux adolescents de penser par eux-mêmes en vue de leur formation civique à travers le dialogue et le développement de l'esprit critique pour un vivre ensemble harmonieux.

Au-delà de l'intérêt pédagogique, l'introduction de la philosophie à l'école est d'abord une préoccupation éthique, celle de la reconnaissance de l'enfant comme sujet pensant. En effet, la complexité des problèmes auxquels l'enfant sera confronté imposent qu'il soit formé à l'exercice de la pensée critique dès son jeune âge. De nombreuses recherches notamment en neurosciences indiquent qu'il en est capable, contrairement à ce que soutenait Piaget depuis les années 1930, à savoir que l'enfant n'est pas capable d'abstraction avant le stade des opérations formelles. Cette conception piagétienne de l'enfant et de l'apprentissage a été remise en cause par les tenants de la philosophie pour enfant dont M. Lipman est le précurseur. En développant le concept de la pratique de la philosophie pour enfants en 1970, il fait remarquer que l'enfant est capable d'apprendre à penser.

Au regard du fait que les questions socialement vives font leur entrée dans toutes les sphères de la société y compris l'école, acquérir très tôt le sens de la pensée critique est aujourd'hui nécessaire pour la survie même de l'humanité et pour un mieux vivre ensemble. C'est pourquoi, à la manière de l'informatique par exemple qui a fait son entrée à l'école, les questions philosophiques méritent leur place dans les programmes parce que ni les contenus d'enseignement /apprentissage ni les disciplines scolaires ne sont ni figées, ni définitifs. La dynamique éducative voudrait que certains apparaissent et que d'autres disparaissent.

L'audience et l'ancrage de plus en plus grandissant des pratiques de philosophie pour et avec les enfants à l'école suscitent une attention plus accrue. De plus en plus de chercheurs et d'enseignants sont attirés par cette approche, intrigués par les effets qu'elle provoque, doutant de l'efficacité des méthodes de l'école actuelle et désireux d'une meilleure préparation de l'enfant à sa future vie d'adulte. La philosophie pour enfants suscite un intérêt de la part des instances internationales, telles que l'UNESCO, qui dans son rapport de 1999 sur l'enseignement de la philosophie pour enfants a fait une déclaration. Au-delà de toute participation d'ordre médiatique à une nouvelle vogue, l'intérêt de la philosophie pour les enfants rentre dans les préoccupations fondamentales de l'UNESCO. En vue de la promotion d'une Culture de la Paix, de la lutte contre la violence, d'une éducation visant l'éradication de la pauvreté et le développement durable, le fait que les enfants acquièrent très jeunes l'esprit critique, l'autonomie à la réflexion et le jugement par eux-mêmes, les assure contre la

manipulation de tous ordres et les prépare à prendre en main leur propre destin. Ce sont les enfants qui sont les plus exposés aux médias, à la publicité. C'est parmi eux que se recrute un très grand nombre de gens de guerre dont on se sert surtout comme de la chair à canon. Ils constituent de nos jours la plus grande partie des victimes de l'esclavage moderne. Ils fournissent dans plusieurs régions du globe une main d'œuvre très bon marché et font l'objet de pratiques commerciales abominables et intolérables. Incontestablement, l'enfant d'aujourd'hui est l'adulte de demain. (K. Yersu, 1999).

Notre contribution théorique portera sur l'étude du modèle de pratique de philosophie pour enfant développé par Jacques Lévine, fondateur de l'association des groupes de soutien au soutien (AGSAS). Psychanalyste et Docteur en philosophie, Jacques Lévine et ses collaborateurs ont mis en place un dispositif qu'ils appellent Ateliers de philosophie AGSAS ou encore Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH). Cette dernière appellation, qui fait l'objet du sous-titre de son livre, *l'enfant philosophe, avenir de l'humanité*, écrit en collaboration avec G. Chambard, M. Sillam et D. Gostain indique l'option de ce courant : réfléchir sur la condition humaine, en invitant :

les enfants à pénétrer, audacieusement, dans le champ des grandes questions sur la vie qui préoccupent les hommes, de génération en génération, d'où la notion d'ateliers de réflexion sur la condition humaine (ARCH). La discussion y a sa place, mais dans la complémentarité donnée à la découverte du fonctionnement des relations humaines. (J. Lévine, 2008, p.13)

Nous avons donc choisi d'employer tout au long de cet article, l'acronyme ARCH pour désigner les ateliers de philosophie AGSAS.

Notre objectif scientifique est de démontrer la valeur fonctionnelle que l'on peut attribuer à cette démarche émergente à l'école, les ateliers de réflexion sur la condition humaine, quand on sait que cette approche postule en soi une visée éducative générale. Il ne s'agira pas pour nous dans cet article, de nourrir le débat sur la justesse ou non du caractère « philosophique » de cette innovation, mais de nous pencher sur ce qu'elle apporte réellement aux enfants et à l'école. Les enjeux étant ici, de mieux faire connaître l'approche de Jacques Lévine, mais également de mettre en lumière la reconnaissance de l'enfant comme sujet pensant, et faire émerger à partir de cette pédagogie interactive, ses atouts pour une école de plus en plus exposée aux fondamentalismes.

Aussi, avançons-nous la thèse selon laquelle cette variante de pratique philosophique aide l'enfant en construction à dépasser le seuil de centration sur son égo, c'est-à-dire à se décentrer et à s'engager vers une attitude moins pulsionnelle, et donc plus réflexive. La décentration est un processus par lequel le sujet met en quelque sorte à distance ses intérêts ou désirs personnels afin de tenir compte, dans ses décisions d'action, des intérêts ou des désirs d'autrui. En outre, nous présumons que les ARCH développent chez l'enfant, l'ouverture à l'altérité, constituant ainsi un outil de socialisation et d'éducation au vivre ensemble.

Mais tout d'abord, qu'est-ce que les ateliers de réflexion sur la condition humaine ? Dans quel cadre théorique s'inscrivent-ils ? Quelle contribution à la construction de l'enfant ?

## 1. Approche théorique

Pour nous, éduquer, c'est d'abord et toujours s'atteler, tant au niveau familial que scolaire, à faire en sorte que l'enfant contrôle ses pulsions. Éduquer l'enfant dans ce sens, c'est accompagner son développement, afin de favoriser l'appropriation chez lui, d'une démarche de pensée autonome, indispensable à une future pensée critique et réflexive. La formation d'une pensée rationnelle, contrôlée et consciente chez le sujet passe selon les psychologues cognitivistes, par un changement de posture à la fois chez l'éduqué que chez l'éducateur. En d'autres termes, c'est l'action qui consiste à développer ses facultés intellectuelles et morales.

Le paradigme des ateliers de réflexion sur la condition humaine explore le champ de la psychologie du développement dans une perspective socioconstructiviste.

### 1.1. Fondements des ARCH

Historiquement, la philosophie pour enfant s'est formellement constituée à la fin des années 60, aux États Unis, grâce aux travaux de Matthew Lipman. Ce dernier, s'inscrivant dans la continuité des conceptions de l'éducation avancées par John Dewey, postule que l'enfant est un philosophe qui veut découvrir le monde. Pour lui, pour que le côté philosophe de l'enfant se développe, il faut créer un environnement qui favorise l'émergence de la pensée critique. Ainsi, Lipman, avec sa collaboratrice Ann Margaret Sharp, a écrit des contes philosophiques adaptés aux différents stades de développement de l'enfant, tels que décrits par Piaget. Directeur de l'Institut pour la Recherche de l'Avancement de la Philosophie pour enfant, IRAP, Matthew Lipman fonde sa méthode sur l'étude du contenu de ses livres, en communauté de recherche. Trois objectifs principaux sont visés à travers sa démarche : penser par soi-même ; penser ensemble dans une communauté de recherche ; développer la personnalité de l'enfant.

Plus proche de nous, se développe le modèle lévinien. Psychanalyste et docteur en psychologie, Jacques Lévine est un disciple d'Henri Wallon, car il fut assistant de ce dernier au CNRS. Il a soutenu sa thèse de psychologie sur la *contribution à la conscience de soi des enfants de 6 à 12 ans*. Il s'intéresse à la réhabilitation de l'enfant comme sujet, face à ce qui est donné à voir dans l'institution scolaire. Il étudie des corpus d'ateliers philosophiques de la maternelle au collège, pour analyser comment se construit et évolue chez les élèves leur vision des grands problèmes qu'ils se posent dans la vie. Il élabore un certain nombre de concepts d'orientation psychanalytique pour rendre compte de cette prise de parole réflexive en classe, et expliciter comment émerge chez l'enfant et chez l'adolescent une pensée sur le monde.

Sa rencontre avec Agnès Pautard, enseignante de maternelle en 1996, va marquer le début du passage à la recherche-action. Avec la collaboration de Dominique Sénorre, IEN, ils entament tous les trois l'expérimentation d'un protocole inspiré de celui de Lipman. Ses ateliers philosophiques partent d'une question et non de « lectures choisies ». Pour Jacques Lévine, il est important que l'enfant fasse « l'expérience de sa propre pensée et cela autrement que sur le mode scolaire ». Il considère que l'approche *lipmanienne*, parce qu'elle s'appuie sur de petits romans philosophiques, adaptés à chaque âge, est toujours dans le sillage de l'enseignement. Le modèle *lévinien*, part d'une question existentielle posée aux enfants et pendant les dix premières minutes de la séance, l'enseignant n'intervient pas dans les échanges :

L'ARCH est une pratique qui, dès le Primaire, établit les préalables à la pensée philosophique, sans être un enseignement. Elle permet aux enfants de faire l'expérience de leur propre pensée, par la confrontation à une énigme de la vie, universelle. Cette pratique au sein d'un groupe de pair, tous Co-chercheurs, favorise la construction identitaire, le sentiment d'appartenance à la communauté humaine, tout en donnant accès au sens des savoirs. (In <http://gsas.free.fr>).

Pour ses géniteurs, l'atelier une activité au cours de laquelle les élèves sont regroupés pour réfléchir sur un sujet. Cette activité est considérée comme étant une médiation qui introduit du non-scolaire dans du scolaire, étant donné que la philosophie n'intervient comme enseignement qu'en classe de terminale.

Les objectifs de l'ARCH à l'école primaire sont de trois ordres : inviter tous les élèves de la classe à faire l'expérience irremplaçable d'être à la source de leur pensée ; faire partager par les élèves le sentiment d'appartenance à la communauté humaine, au sein du groupe de pairs ; ériger tous les enfants au statut d'interlocuteurs valables, et de Co-chercheurs.

A travers ces objectifs, il s'agit de faire participer les enfants aux débats sur les questions essentielles à la vie et à la civilisation.

Une séance d'ARCH se présente comme suit :

Une phase introductive ou de mise en route, qui consiste à rappeler les règles, c'est-à-dire le contrat de collaboration, à savoir que ce cadre est un moment de penser ensemble les grandes questions de la vie, dans le respect de l'autre et de sa parole, en toute bienveillance, sans jugement, que toutes les paroles se valent, qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, que chacun intervient seulement lorsqu'il a la parole, qu'il est libre de parler ou de passer au suivant, qu'on ne coupe pas la parole à celui qui parle, que l'enseignant n'intervient qu'à minima. Puis l'enseignant annonce la question ou l'énigme sur laquelle va porter la réflexion des élèves. Exemples : « *qu'est-ce que grandir ?* » ; « *pour toi le courage c'est quoi ?* » ; « *qu'est-ce que partager ?* » ; « *pourquoi faut-il protéger l'environnement ?* »

La phase de réflexion vient après la formulation de la question. Après 3 à 5 minutes accordée au groupe d'élèves pour réfléchir en silence, la parole est distribuée à tour de rôle pendant une vingtaine de minutes pour que les élèves se prononcent. C'est la phase d'extériorisation des représentations mentales au cours de laquelle les sujets se prononcent sur la question du jour. Une synthèse faite par l'enseignant met fin à l'atelier du jour.

Ainsi, dans ces ateliers, les élèves changent de statut. Ils deviennent coresponsables des problèmes de civilisation en acquérant la position de sujets producteurs de pensée. En outre, il s'agit de faire l'expérience de sa propre capacité à produire de la pensée sur des questions importantes pour l'humanité. C'est l'expérience de la pensée qui s'élabore « en écho » à celle des autres, nous dit Jacques Lévine, et celle du sujet qui se découvre capable de produire de la pensée. Pendant les ARCH, l'enseignant adopte une position confiante, neutre et bienveillante. Il accepte de suspendre sa parole, n'intervient pas tout le long du temps n°1 (pas de mimique, ni regard, ni encouragement ou désapprobation...). Pas d'évaluation, il n'attend rien au niveau des productions, et doit repousser la tentation d'exploiter plus tard ce qu'il entend.

## **1.2. Les ARCH, une pédagogie socioconstructiviste**

Dans le domaine de l'apprentissage, les socioconstructivistes ont posé comme question centrale, la compréhension de la manière dont l'enfant développe ses compétences par appropriation de capacités dites excentrées, à l'occasion d'interactions éducatives. L'apport théorique de Vygotski (2002) dans ce sens est basé sur la médiation sociale dans la construction cognitive. Pour lui,

les rapports de l'homme avec la nature et l'activité psychique intérieure sont socialement médiatisées, structurées et transformées par des procédures(ou outils) socialement élaborées (tels que le langage et tous les signes servant à représenter et marquer les relations entre les objets ou leurs propriétés) (L. Vygotski, 2002, p.64) .

De ce point de vue, c'est l'héritage socioculturel, qui marque de façon essentiel le passage des activités élémentaires aux activités supérieures. Des chercheurs comme Doise, Mugny, Perret-Clermont et Carugati, se sont aussi penchés sur l'interaction sociale comme facteur de développement cognitif. La théorie qu'ils proposent, celle du conflit sociocognitif, est considérée dans certains milieux, comme se démarquant de la théorie piagétienne. Si Piaget envisage le développement de l'enfant seulement du point de vue binaire, individu/objet ; les socioconstructivistes développent une lecture ternaire, individu/objet/alter. Les deux perspectives procèdent d'un découpage différent d'une même réalité, enrichissantes et complémentaires si l'on se place ensuite d'un point de vue pédagogique. Dans la réalité quotidienne, ces approches interviennent souvent en étroite intrication. Le déroulement et l'efficacité d'un apprentissage cognitif dépendant simultanément de paradigmes intra et inter. Une articulation adéquate des niveaux et types de processus est alors demandé au pédagogue. L'apprentissage n'est pas exclusivement une relation « privée » entre un enfant et un objet comme le postule Piaget, et c'est ce qui l'oppose à Vygotski, bien que Piaget reconnaisse que

les facteurs du milieu (dont l'éducation) influencent le développement. Selon L. Vygotski (2006, p. 14) :

toutes les fonctions psychiques supérieures (attention, mémoire, volonté, pensée verbale...) sont directement issues de rapports sociaux par transformation de processus interpersonnels en processus intra personnels. » C'est ce qu'il appelle la « zone proximale de développement qui est la distance entre le niveau de développement intellectuel actuel de l'enfant tel qu'on peut le déterminer à travers la manière dont il résout seul les problèmes et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont il résout les problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés.

A ce titre nous pouvons dégager les exigences fondamentales suivantes dans le processus d'enseignement/apprentissage : l'apprentissage n'est valable que s'il précède le développement : les progrès du développement sont le produit de processus se déroulant à deux moments décalés dans le temps ; la conséquence directe d'une élaboration individuelle des coordinations sociales efficaces vécues dans les situations de communication d'apprentissage et la décentration, qui fait appel à la construction des métacognitions. De la même façon, c'est en faisant évoluer ses représentations actuelles que l'enfant pourra apprendre et se développer. Jérôme Bruner, dans le même courant, développe le paradigme de la construction de la signification. Pour lui, le concept fondamental de la psychologie est la signification, ainsi que les processus et les transactions qui concourent à sa construction. Son point de vue est que c'est la culture et non la biologie qui donne forme à la vie et à l'esprit de l'homme, qu'elle donne une signification à son action en situant l'intentionnalité qui la sous-tend dans un système interprétatif précis. Tout en donnant un rôle central au langage, qu'il considère comme moteur du développement intellectuel. Dans le domaine pédagogique, J. Bruner (1985) conçoit le développement cognitif de l'enfant comme devant procéder par la mise en place de cadres contextuels, d'interactions et d'échanges au cours desquels vont s'élaborer les savoirs. Selon sa conception, l'enfant est penseur, d'où l'invitation qu'il adresse aux éducateurs afin qu'ils prennent en compte les préceptes suivants : l'enfant développe une aptitude à lire dans l'esprit d'autrui ; c'est ce qu'il appelle l'intersubjectivité ; l'enfant saisit « *les états intentionnels* » d'autrui ; tenir compte du fait que le processus d'apprentissage influe sur les procédures mentales ; c'est la métacognition ; instaurer un apprentissage coopératif.

Une analyse des postulats du socioconstructivisme, permet de dégager des principes pédagogiques. Il en est ainsi de la prise en compte de l'idée développée par l'existentialisme : « j'ai besoin d'autrui pour savoir à plein, toutes les structures de mon être » disait Sartre. « Je suis à travers le regard de l'autre. » (1943, p.51). De même, le langage joue un rôle important à travers le dialogue qui fait naître des idées nouvelles. C'est le dialogue qui entraîne la réflexion ; c'est un outil par excellence pour stimuler la réflexion car, la parole reste la manifestation privilégiée de la pensée pensée. « La parole est la clairière de l'être » souligne avec pertinence le philosophe (M, Heidegger, 1958, p.90).

Dans les ateliers philosophiques, les membres sont attentifs les uns les autres, et aussi on prend le temps de s'écouter avec respect. Il y a un lien de l'être à la culture, car il n'est pas possible de considérer les élèves qui vont à l'école comme des individus qui ne savent rien. Les pratiques éducatives ont un impact formateur, structurant sur le développement de l'individu. Ceci illustre la pertinence de l'action éducative, qui en définitive n'est rien d'autre qu'une forme institutionnalisée d'interaction sociale.

C'est ainsi que les pédagogues socioconstructivistes recommandent de prendre appui sur les activités et les interactions entre apprenants ; de se centrer sur les apprenants en s'intéressant davantage à la manière dont ils s'y prennent pour apprendre ; et de travailler le métacognitif. C'est en coordonnant ses démarches avec celles de partenaires que l'enfant est conduit à des équilibres cognitifs dont il n'est pas capable individuellement.

## 2. Développement

Dans *les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* d'Egare Morin, nous allons nous appesantir sur deux qui retiennent notre attention au regard de leur congruence d'avec les visées des ARCH.

**Savoir 5. Affronter les incertitudes** : les sciences nous ont fait acquérir beaucoup de certitudes, mais nous ont également révélé au cours du XX<sup>e</sup> siècle d'innombrables domaines d'incertitude Il faudrait enseigner des principes de stratégie, qui permettent d'affronter les aléas, l'inattendu et l'incertain, et de modifier leur développement, en vertu des informations acquises en cours d'action. Il faut apprendre à naviguer dans un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitude. (E. Morin, 2006, p. 60).

**Savoir 6. Enseigner la compréhension** : la compréhension est à la fois moyen et fin de la communication humaine. Or, l'éducation à la compréhension est absente de nos enseignements. La planète nécessite dans tous les sens des compréhensions mutuelles. Étant donné l'importance de l'éducation à la compréhension, à tous les niveaux éducatifs et à tous les âges, le développement de la compréhension nécessite une réforme des mentalités. Telle doit être l'œuvre pour l'éducation du futur. La compréhension mutuelle entre humains, aussi bien proches qu'étrangers, est désormais vitale pour que les relations humaines sortent de leur état barbare d'incompréhension. D'où la nécessité d'étudier l'incompréhension, dans ses racines, ses modalités et ses effets. Une telle étude est d'autant plus nécessaire qu'elle porterait, non sur les symptômes, mais sur les racines des racismes, xénophobies, mépris. Elle constituerait en même temps une des bases les plus sûres de l'éducation pour la paix. (E. Morin, 2006, p.61)

Aussi, convient-il de souligner que les résultats des recherches entrant dans le cadre du développement soulignent que les interactions verbales, qui se développent au sein de la « communauté de chercheurs », et qui se traduisent par l'utilisation régulière de la parole pour exprimer sa pensée et développer ses idées, contribuent au renforcement de l'expression orale. Les ateliers de réflexion sur la condition humaine, conduits avec des enfants de l'école primaire (de 6 à 12 ans), donnent à penser qu'ils favorisent l'émancipation des sujets, en ce qu'ils les érigent au rang d'interlocuteurs valables, de sujets faisant l'exercice de leur capacité à penser. Pour nous, ce dispositif, en jouant le rôle d'une sorte d'espace transitionnel, dans une dynamique groupale peut être source de décentration pour le sujet. Ce processus de décentration, pourrait être favorisé par ces moments de délibération interne autour d'une question commune à tous les humains et dont le cadre est co-construit. A partir de ce premier présupposé, où le cadre, à notre sens suscite le jeu des représentations mentales, éléments catalyseurs dans le processus de décentration. Nous avançons par ailleurs que les inters-actions verbales, véhicules des représentations, sont des occasions d'enrichissement du bagage verbo-linguistique du sujet. Les échanges qui s'instaurent entre pairs contribuent certainement au renforcement du langage. Du fait aussi, que les règles qui régissent le fonctionnement des ateliers soient élaborées de manière participative, et se meuvent dans une éthique du dialogue, nous amène à croire que ces règles contribuent à éveiller chez les sujets, une certaine responsabilité, base de la citoyenneté et de l'éthique. En somme, en se décentrant, en acquérant un raisonnement et un langage plus logiques, dans le respect réciproque de l'autre, c'est-à-dire dans l'altérité, le sujet développe en lui une pensée beaucoup plus réflexive, donc apte à s'engager pour la construction « d'un monde projet ». L'ouverture à l'altérité faisant des ARCH un outil de formation à l'écocitoyenneté.

J. Lévine (2008) identifie trois stades dans la pensée de l'enfant :

*La pensée de l'émotion* : elle est manifeste chez les enfants de la maternelle, chez qui subsiste une pensée syncrétique, une toute puissance où « la vie fonctionne comme je veux ». A cet âge, s'impose un devoir de construction.

*La pensée factuelle* : elle se manifeste chez les enfants de CP, où la vie est vécue sur le mode du MOI, et chez les enfants de CE1 où la vie comporte des réalités cachées. Il y a donc devoir d'inventaire, et il faut aider l'enfant à différencier les choses.

*La pensée du devenir collectif* : chez les enfants de CE2-CM1, ils commencent à réaliser que la vie n'est pas aussi facile qu'on croit, d'où une inscription de la pensée dans une trajectoire du devenir collectif, et où il y a le devoir d'améliorer la vie (critiquer, trouver une ligne de conduite). Quant aux élèves de CM2, la vie est faite d'une pluralité d'enracinements, où se pose la question des tiers.

L'enfant est dans la pensée émotionnelle, d'où la nécessité de trouver des médiations pour l'accompagner de « la pensée non pensée à la pensée pensée. » (J. Lévine, 2008, p.117)

C'est donc à juste titre qu'il faut dire avec Lipman que l'impact de la philosophie

sur les enfants pourrait ne pas être immédiatement apprécié. Mais l'impact sur les adultes de demain pourrait être tellement considérable qu'il nous amènerait à nous étonner d'avoir refusé la philosophie aux enfants jusqu'à ce jour. (K. Yersu, 1998, p. 12)

Cette internationalisation de la philosophie pour enfant se fait par adaptation et selon les pays. Apprendre à penser, c'est apprendre à faire exister le monde, à faire exister les autres dans le monde à *passer d'un monde objet à un monde projet* pour employer une expression de P. Meirieu (2004). Il s'agit de palier à l'égoïsme de l'enfant, à la toute-puissance de son imaginaire, en proposant un projet d'accompagnement.

Meirieu (2004) indique cinq principes pédagogiques qui peuvent aider à construire un monde projet. Il s'appuie sur de nombreux pédagogues historiques, allant de Pestalozzi à Korczak ; de Ferrer à Makarenko ; de Freinet à Our ; de Maria Montessori à Germaine Tortel ; de Cousinet à Paulo Freire ; et de bien d'autres.

Il énumère les cinq principes suivants :

***Tout faire en ne faisant rien :***

Ce principe consiste à organiser le milieu, à créer un dispositif qui permette aux enfants de comprendre les interactions entre l'homme et le milieu. Favoriser *l'expérience de l'articulation entre le privé et le public* où l'enfant apprendra à vivre avec la nature.

***Faire avec :***

Ce principe, essentiellement pédagogique, invite à faire avec les enfants tels qu'ils sont et non tels qu'on voudrait qu'ils soient. C'est de faire en sorte que les éducateurs prennent les enfants là où ils en sont, pour les aider à progresser, en partant de ce qu'ils sont dans « un monde objet », pour créer des situations où ils feront l'expérience « du monde projet ».

***Faire comme si, pour faire vraiment :***

Récuser le pédagogisme et le dressage comme méthode éducative, et faire confiance à l'enfant, pour lui permettre de s'exhausser, d'aller de l'avant.

***Faire ici, pour apprendre à faire ailleurs :***

Tenir compte des contextes pour amener l'enfant à être capable de transfert. Le transfert est essentiel en éducation à l'environnement, en ce qu'il aide l'enfant à étendre son champ d'observation et à vérifier la cohérence de son environnement.

***Faire ensemble :***

Travailler ensemble, coopérer, pour réussir ensemble. Dans le domaine de la construction des connaissances, plus on partage et plus on s'enrichit et mieux on maîtrise ses propres savoirs. Le constat qui se dégage, est qu'il y a une convergence entre les visées de l'éducation à l'éthique écocitoyenne et les finalités assignées aux ARCH : Il faut aujourd'hui orienter l'école, vers une formation globale des enfants en suscitant leur curiosité sur le monde. Selon M. Tozzi, dans *qu'est-ce qu'une pratique philosophique ?* (Document en ligne <http://www.philotozzi.com> . Consulté le 09 Mai 2016)

le fait de garder intacte la curiosité naturelle des enfants a plus de chance de soutenir leurs performances “scolaires” ultérieures que le fait de les immerger dans un bain de “préparation” à l'école maternelle et primaire à travers des activités trop structurées. Quand un enfant apprend à s'interroger, à faire des expériences à tirer des leçons de ses erreurs et qu'on le laisse jouer librement, le reste suivra.

## Conclusion

La philosophie pour enfants mise au point par M. Lipman aux États-Unis depuis 1970, s'est considérablement développée et se pratique de nos jours dans plusieurs pays du monde. Elle apparaît incontestablement comme étant un nouveau paradigme éducatif qui veut partir de l'expérience des enfants, pour leur apprendre à vivre harmonieusement en société par la pratique même de la vie en classe. Comme la philosophie, elle est une démarche intellectuelle dont la spécificité réside dans la réflexion, et dans l'action. C'est pourquoi, (G. Potvin, 1990, p.20), soutenant la nécessité de son enseignement dès le jeune âge dit que :

le monde dans lequel chaque aventure humaine s'insère paraît en effet d'une ampleur ne permettant à aucun individu de connaître, de contrôler, ancrer et vérifier la totalité de ce qui est pertinent à sa vie et à ses actions. La communication et la confiance entre humains permettent d'étendre ce contrôle et cet ancrage sans pour autant éliminer la confusion et l'absence de savoir établi. Constamment, chaque humain doit présumer de l'inconnu, et la philosophie l'aide à le faire lucidement.

Dans cet article, nous avons opté de travailler sur la formule de Jacques Levine sur la pratique de la philosophie pour enfants car elle aide l'enfant à bien se développer. Pour se développer, l'enfant doit dépasser la conception égocentrique du monde et se décentrer. L'action éducative devrait aider l'enfant à construire un autre rapport au monde. C'est faire naître en l'enfant, la vision du bien commun, l'acceptation que les autres fassent le monde avec moi. Les psychanalystes postulent à cet effet que la première éducation, celle qui devrait précéder toute autre, consiste à éduquer l'enfant au contrôle de ses pulsions, en l'aidant à refouler les pensées automatiques, incontrôlées et inconscientes. Aider l'enfant à remettre en cause ses apriori, c'est l'aider à rendre possible le changement, c'est l'aider à générer d'autres comportements chez soi et en interrelation avec les autres. C'est l'éducation à *l'individuation*, qui est un processus par lequel quelqu'un se construit, *s'individue*. L'éducation, la pédagogie et la philosophie peuvent donc aider l'enfant à ne pas agir avec temporalité, à sortir du capitalisme pulsionnel. Ce courant de l'éveil réflexif du sujet complète les deux autres que sont le courant « éducation à la citoyenneté » où l'enjeu est politique et démocratique » et le courant « philosophique » à « enjeu didactique ». Cette typologie de M. Tozzi (1999) élaborée selon la visée, ne fait pas cas de l'importance de l'interaction entre pairs et qui est transversale aux trois courants. Pour notre part, nous soutenons avec P. Meirieu (1995, p.154) que « l'éducation est une relation dissymétrique nécessaire et provisoire, visant l'émergence d'un sujet. » Nous sommes par conséquent pour une approche interactive qui valorise le sujet en l'aidant à structurer sa pensée, à se penser avec les autres dans le monde.

C'est pourquoi, dans le souci de la recherche d'une formation de qualité des futurs citoyens que sont les enfants il serait important d'introduire l'enseignement et la pratique de la philosophie à tous les ordres de l'enseignement car, l'initiation du jeune enfant à la réflexion favorisera sa réussite scolaire et pourrait contribuer à améliorer sa qualité de citoyen. Pour y parvenir, la pratique de la philosophie pour enfants accorde une place centrale au dialogue et à la discussion. Pourtant, tout dialogue et toute discussion exigent une argumentation intelligible et cohérente.

## Références bibliographiques

- ARENDRT Hanna. 1972, *La crise de l'éducation, La crise de la culture*, Paris, Gallimard, coll. Folio essais.
- CALISTRI Carole, MARTEL Christiane et BOMEL-RAINELLI Béatrice, 2007, *Apprendre à parler, apprendre à penser, les ateliers de philosophie*, Paris, CRDP de Nice.
- CRAHAY Marcel, 2008, *Psychologie de l'éducation*, Paris, PUF.
- DOISE Willem, 1993, *Logique sociale dans le raisonnement*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- DOISE Willem. et MUGNY Gabriel, 1997, *Psychologie sociale et développement cognitif*, Paris, Armand Colin.
- HABERMAS Jürgen, 2003, *L'éthique de la discussion et la question de la vérité*, Paris, Grasset.
- KI-ZERBO Joseph, 1990, *Eduquer ou périr*, Paris, Edition l'Harmattan
- LIPMAN Matthew, 1995, *À l'école de la pensée*, traduction de N. Decostre, Bruxelles, De Boeck.
- LEVINE Jacques, 2001, *L'atelier philosophique AGSAS*, in *Je est un autre*, hors série, février.
- LEVINE Jacques. et MOLL Jeanne, 2008, *Je est un autre, pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, Paris, ESF.
- LEVINE Jacques, CHAMBARD Geneviève, SILLAM Michèle et GOSTAIN Daniel, 2008, *L'enfant philosophe : avenir de l'humanité ?* Paris, ESF éditeur.
- LEVINE Jacques, SENORE Dominique, PAUTARD Agnès, 1999, *Où en sont les ateliers de philosophie ?* in *Je est un autre*, n°9, septembre.
- MEIRIEU Philippe, 1995, *L'école, mode d'emploi*, Paris, ESF éditeur.
- MEIRIEU Philippe, 2004, *Le monde n'est pas un jouet*, Paris, Desclée de Brouwer.
- MORIN Edgar, 2000, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Editions du Seuil.
- PIAGET Jean, 1987, *Six études de psychologie*, Paris, Gallimard.
- RUANO-BORBALAN Jean-Claude, 2001, *Eduquer et former : Les connaissances et les débats en éducation et formation*, Paris, édition Sciences Humaines.
- TOZZI Michel, 1999, *Philosopher à l'école*, GFEN.
- TOZZI Michel, 2001, *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, Paris, Hachette Education.
- TOZZI Michel, 2002, *Discuter philosophiquement à l'école primaire, Pratiques, formations, recherches*, CRDP Languedoc-Roussillon.
- VERGNAUD Gérard, 2002, *Lev VYGOTSKI, Pédagogue et penseur de notre temps*, Paris, Hachette Education.

# **Analyse descriptive des pratiques pédagogiques d'éducation inclusive dans les écoles primaires de Mô au Togo**

**Ibn Habib BAWA**, Université de Lomé (Togo)

E-mail : [ihbawa@gmail.com](mailto:ihbawa@gmail.com)

**Kossi Edem YOVOGAN**, Université de Lomé (Togo)

E-mail : [yovoked05@gmail.com](mailto:yovoked05@gmail.com)

## **Résumé**

Le point 4 des Objectifs de Développement Durable (ODD4) stipule d'« assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (ONU, 2015 sur [www.globalcompact-france.org](http://www.globalcompact-france.org)). Sur ce, tous les systèmes éducatifs doivent être plus inclusifs. Le Togo avec l'appui de Plan-International Togo a mis sur pied un projet d'« éducation inclusive » afin de faciliter aux enfants handicapés, l'accès aux écoles ordinaires. La présente étude cherche à vérifier le respect des exigences pédagogiques de l'éducation inclusive en s'informant sur la qualification et les pratiques pédagogiques des enseignants des classes inclusives dans le cadre de ce projet dans la préfecture de Mô. La question principale est de savoir si les enseignants ont une qualification en éducation inclusive et si leurs pratiques pédagogiques correspondent-elles à ce type d'éducation. À partir d'un questionnaire semi-ouvert, nous avons interrogé les enseignants sur leur qualification et leurs pratiques pédagogiques en classes inclusives. Le logiciel Sphinx a permis de traiter les données et les résultats montrent que les enseignants ne sont pas qualifiés et par conséquent leurs pratiques pédagogiques y compris les méthodes d'évaluation ne sont pas adaptées. Ce qui se traduit par des difficultés majeures dans la prise en compte effective des élèves en situation de handicap dans les classes dites inclusives.

**Mots clés** : Handicap, éducation inclusive, pédagogie différenciée, Togo.

## **Abstract**

Point 4 of the Sustainable Development Goals (SDG4) states to "ensure access for all to quality education, on an equal footing, and promote lifelong learning opportunities" (UN, 2015 sur [www.globalcompact-france.org](http://www.globalcompact-france.org)). With that, all education systems must be more inclusive. Togo with the support of Plan-International Togo has set up an "inclusive education" project to facilitate disabled children access to ordinary schools. This study seeks to verify compliance with the pedagogical requirements of inclusive education by learning about the qualification and pedagogical practices of teachers in inclusive classes within the framework of this project in Mô prefecture. The main question is whether teachers have a qualification in inclusive education and whether their teaching practices correspond to this type of education. Using a semi-open questionnaire, we asked teachers about their qualifications and their teaching practices in inclusive classes. The Sphinx software made it possible to process the data and the results show that the teachers are not qualified and therefore their teaching practices including the assessment methods are not adapted. This results in major difficulties in effectively taking into account pupils with disabilities in so-called inclusive classes.

**Keywords**: Handicap, inclusive education, differentiated pedagogy, Togo.

## Introduction

Le droit à l'éducation des enfants est reconnu dans le tout premier texte juridique international qu'est la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (DUDH) et renforcé par la conférence mondiale sur l'Éducation Pour Tous (EPT) de Jomtien en 1990 et le Forum mondial sur l'éducation de Dakar en 2000. En 1994 et à la faveur de la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, organisée par l'UNESCO et le gouvernement espagnol, un cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux, et la Déclaration dite de "Salamanque" ont été adoptés. La déclaration réaffirme le droit de toute personne à l'éducation, tel qu'il est énoncé dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948 et renouvelle l'engagement pris par la communauté internationale lors de la Conférence mondiale sur l'Éducation Pour Tous de 1990,

« d'assurer l'application universelle de ce droit, indépendamment des différences individuelles » (ONU, 1994, p.48).

Sur la base du principe de l'égalité des chances et celui de l'équité, l'on doit « permettre aux personnes en situation de handicap (PSH) de vivre et d'exister » car « tout être est né pour l'équité et la liberté » (Gardou, 2012, p.38-44, cité par N. A. Goza, B. Adamou, F. Tiamiri, 2019), p.470), d'où l'importance de l'éducation inclusive.

L'éducation inclusive repose sur la responsabilité du système éducatif, qui implique selon (N. Goza *et al*, 2019), la mise en place d'une école novatrice, d'où d'énormes défis à relever notamment en matière de formation afin de doter les enseignants de capacités à enseigner et à évaluer autrement. Il s'agit dès lors de l'éducation inclusive qui vise à améliorer les conditions d'apprentissage, mais aussi à fournir des opportunités d'apprentissage positives et fructueuses.

Le Togo ayant adhéré aux diverses conventions sur l'éducation et dans l'optique de rester fidèle à ses propres textes (Constitution, 1992, Art.35 ; Réforme de l'enseignement, 1975, p.33), s'est engagé à inscrire au rang des priorités la scolarisation des personnes en situation de handicap et surtout de la formation pédagogique des personnes qui les encadrent. En ratifiant la convention des Nations Unies de 2006 relative aux droits des personnes handicapées, le pays a fait le choix de l'éducation inclusive afin de lutter contre la déperdition scolaire et la discrimination des personnes handicapées. Pour concrétiser la volonté politique de l'inclusion scolaire des enfants handicapés, le ministère des enseignements préscolaire et primaire en partenariat avec Handicap International (HI) lancent en 2009 le projet pilote d'éducation inclusive dans les régions des Savanes et étendu en 2012 à la région de Kara. Ce qui a permis d'identifier mille deux cent seize (1216) enfants handicapés de toutes les catégories, dont cent soixante-six (166) qui ont intégré les écoles ordinaires (Akakpo-Numado, 2014, p.28).

Cependant, la mise en œuvre des dispositions prises en termes de soutien, de formation qui témoignent d'une évolution générale dans le sens d'options inclusives ne se fait pas sans difficultés. Ces difficultés peuvent se situer tant au niveau des politiques éducatives et des fonctionnements institutionnels qu'au niveau des relations entre l'enseignement ordinaire et l'éducation inclusive. La marginalisation se manifeste à l'école par un manque de formation des personnes appelées à encadrer les enfants handicapés ; ce qui induit que leur inclusion se heurte à d'énormes difficultés. Les difficultés liées à la formation des acteurs éducatifs compromettent la qualité de la formation donnée aux élèves en situation de handicap.

En 2018, un deuxième partenariat entre le ministère des enseignements préscolaire et primaire et l'ONG Plan-International Togo aboutit à un autre projet dénommé "éducation inclusive dans la préfecture de Mô" pour accompagner les enfants en situation de handicap de cette préfecture. Par ce projet, l'ONG entend inclure des milliers d'enfants en situation de handicap dans un cadre scolaire ordinaire. Au regard des difficultés notamment pédagogiques liées à la qualité de la formation des acteurs telle que souligné par l'étude S. Y. Akakpo-Numado (2014) dans le cadre du projet pilote de Handicap International, la présente étude a été

menée afin d'analyser les pratiques pédagogiques d'éducation inclusive dans le cadre du projet de Plan International Togo. Il s'agit de déterminer les différents indicateurs pédagogiques qui attestent de la pratique de l'éducation inclusive dans les écoles concernées.

L'éducation inclusive se fonde sur les déclarations et conventions qui reconnaissent l'accès à l'éducation comme un droit fondamental pour tout individu (S. Y. Akakpo-Numado, 2018, p. 96). Selon la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (DUDH) en son article premier, toutes les personnes naissent libres et égales en dignité et en droits au rang desquels le droit à l'éducation formulé en ces termes :

« toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. [...]» (ONU, 1948, p.7).

Aussi, la Convention relative aux droits de l'enfant (ONU, 198, p.7) en son article 23 dispose que les enfants handicapés doivent avoir :

« effectivement accès à l'éducation, à la formation, à la rééducation [...] de façon propre à assurer une intégration sociale aussi complète que possible et leur épanouissement personnel ... ».

Pour cette raison, la Déclaration mondiale sur l'Éducation Pour Tous (EPT) de Jomtien de 1990 s'était assigné pour objectif de garantir que tous les enfants aient accès à une éducation de base de bonne qualité. La règle 6 des Règles Universelles des Nations Unies pour l'égalisation des chances des personnes handicapées de 1993 ajoute que l'éducation devrait être dispensée « dans un cadre intégré » et « dans un cadre des structures ordinaires d'enseignement ». (ONU, 1993, p.14). En 2006, l'assemblée générale des Nations Unies adopte la Convention relative aux droits des personnes handicapées qui précise à l'article 24 en son point 3 ce qui suit :

« Les États Parties donnent aux personnes handicapées la possibilité d'acquérir les compétences pratiques et sociales nécessaires de façon à faciliter leur pleine et égale participation au système d'enseignement et à la vie de la communauté. À cette fin, les États Parties prennent des mesures appropriées, notamment : a) facilitent l'apprentissage du braille, de l'écriture adaptée et des modes, moyens et formes de communication améliorée et alternative, le développement des capacités d'orientation et de la mobilité, ainsi que le soutien par les pairs et le mentorat ; b) facilitent l'apprentissage de la langue des signes et la promotion de l'identité linguistique des personnes sourdes ; c) veillent à ce que les personnes aveugles, sourdes ou sourdes et aveugles en particulier reçoivent un enseignement dispensé dans la langue et par le biais des modes et moyens de communication qui conviennent le mieux à chacun, et ce, dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la sociabilisation ». (ONU, 2006, p.18).

Afin de faciliter l'exercice de ce droit, le point 4 du même article précise que :

« les États Parties prennent des mesures appropriées pour employer des enseignants, y compris des enseignants handicapés, qui ont une qualification en langue des signes ou en braille et pour former les cadres et personnels éducatifs à tous les niveaux. Cette formation comprend la sensibilisation aux handicaps et l'utilisation des modes, moyens et formes de communication améliorée et alternative et des techniques et matériels pédagogiques adaptés aux personnes handicapées ». (ONU, 2006, p.18).

A ce texte majeur, l'on doit ajouter les recommandations de la conférence de Incheon et précisément de l'Objectif de Développement Durable 4 (ODD4) qui se veut d'« assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (ONU, 2015 sur [www.globalcompact-france.org](http://www.globalcompact-france.org)).

En réponse à ces recommandations, le Togo avec l'appui des partenaires techniques et financiers de l'éducation tel que Plan-International Togo met en œuvre depuis 2018 un projet d'éducation inclusive dans la préfecture de Mô dans la région centrale. Précédemment, un projet

similaire a été initié et mis en œuvre par Handicap International (HI) à partir de 2009 dans la région des Savanes, élargi à la région de la Kara à partir de 2012. Ce projet vise sur le plan pédagogique la formation et le renforcement de compétences du personnel enseignant (encadreurs pédagogiques, enseignants des écoles et classes ordinaires, directeurs des écoles, etc.). Dans une d'analyse critique dudit projet, S. Y. Akakpo-Numado et K. Djanguenane (2018) révélaient le manque de qualification des enseignants des classes inclusives et l'absence des méthodes spécifiques utilisées pour une bonne action pédagogique. La formation des enseignants en éducation inclusive et la connaissance de la pédagogie différenciée ne sont pas au rendez-vous, car plus de la moitié des enseignants n'ont reçu qu'une sensibilisation.

Ce qui suscite réflexions et questionnements lorsqu'on sait selon les études de V. Bedin et D. Broussal (2011) ; M. Bianco et P. Bressoux, (2009) ; P. Bressoux, (1994, 2000, 2007) cités par L. Talbot, (2012) ; E. Rozenwajn et X. Dumay (2014) ; A. Jellab (2005) que les pratiques pédagogiques des enseignants peuvent favoriser soit la performance scolaire des élèves, soit contribuer aux échecs de ces derniers et qu'il existe un lien étroit entre les pratiques pédagogiques des enseignants des écoles et le degré de réussite des élèves.

Au regard donc des difficultés relevées dans le cadre de ce projet pilote de Handicap International dans les régions des savanes et de la Kara et sur la base des considérations conceptuelles et théoriques qui précèdent, nous émettons l'hypothèse selon laquelle la formation et les pratiques pédagogiques des enseignants dans le cadre du projet « éducation inclusive » de Plan-International Togo dans la préfecture de Mò ne sont pas inclusives.

Avant d'explorer les modèles d'éducation inclusive, pour mieux orienter les analyses, nous allons cerner les concepts clés de la recherche qui sont : handicap, éducation inclusive, pédagogie différenciée. Le handicap désigne un déficit, une déficience ou une incapacité physique (motrice), sensorielle (auditive, visuelle) ou physique (mentale, intellectuelle). Quant à l'éducation inclusive, il s'agit selon l'UNESCO d'un processus qui consiste

« à chercher comment transformer les systèmes éducatifs et les autres cadres d'apprentissage pour les adapter à la diversité des apprenants. Elle a pour objet de permettre tant aux enseignants qu'aux apprenants de se sentir à l'aise avec la diversité et d'y voir un défi et un enrichissement pour l'environnement d'apprentissage plutôt qu'un problème. L'inclusion s'attache à offrir aux personnes handicapées [...] des chances égales de participation au sein des structures d'enseignement ordinaire, dans toute la mesure du possible, tout en donnant la possibilité d'un choix personnel et en prévoyant une aide ou des infrastructures spéciales pour ceux qui en ont besoin » (UNESCO, 2006, p.14).

Enfin, la pédagogie différenciée : le concept désigne une approche basée sur la différenciation et l'individualisation pédagogique, qui implique la nécessité d'identifier les caractéristiques individuelles de chaque apprenant et préconise la planification des interventions pédagogiques en fonction des particularités identifiées. Face à l'hétérogénéité de la classe, l'enseignant doit adapter les situations pédagogiques aux différences individuelles des apprenants en vue de permettre à chaque apprenant la meilleure réussite des apprentissages (R. Legendre, 2005). Cette approche pédagogique constitue le fondement de l'éducation inclusive.

Plusieurs modèles sont adoptés dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive et beaucoup de travaux ont mis en évidence les caractéristiques qui guident les pratiques pédagogiques inclusives ; ce qui a permis d'établir les principales conditions d'une mise en œuvre efficace. Dans le cadre de ce travail, nous nous inspirons du modèle proposé par N. Rousseau, G. Bergeron et R. Vienneau (2013, p.77-78) et du modèle national d'éducation inclusive au Togo (2019, p.25). Dans les deux modèles d'inclusion scolaire, les pratiques pédagogiques qui conditionnent la mise en œuvre efficace de l'éducation inclusive sont mises en exergue. Il s'agit des différentes formes d'individualisation du processus enseignement/apprentissage par le recours à des stratégies d'enseignement et à des moyens d'évaluation variés et adaptés qui font appel essentiellement à la pédagogie différenciée. C'est

une différenciation et une adaptation pédagogique qui supposent d'une part la variation des activités, la différenciation des contenus, des structures, des processus et les productions de l'enseignement. Il faut une planification de l'enseignement en fonction de la connaissance des élèves, anticiper les difficultés possibles des élèves. Pendant l'enseignement, il faut une organisation de son temps et de l'espace de façon à permettre des interventions directes auprès des élèves en difficulté. Et après l'apprentissage, il faut prévoir la remédiation ou les activités d'enrichissement. D'autre part, il s'agit des changements à apporter à l'enseignement et aux apprentissages ; ces changements concernent les contenus, les critères de réussite et les épreuves. Toutes ces bonnes pratiques efficaces d'éducation inclusive ont pour soubassement une bonne formation pédagogique des enseignants.

## 1. Méthodologie

Cette étude a été menée exclusivement sur le site du projet ; la préfecture de Mò qui compte 5 cantons et situé dans la région centrale du Togo. Le canton de Tindjassé qui compte le plus grand nombre d'enseignants formés (30) en éducation inclusive et représentatifs de la population concernée a été ciblée. Pour la collecte de données, nous avons utilisé un questionnaire semi-directif adressé aux enquêtés. Les données collectées ont été traitées par le logiciel Sphinx pour obtenir les tableaux de fréquence et le logiciel Excel pour générer les graphiques.

## 2. Résultats et discussion

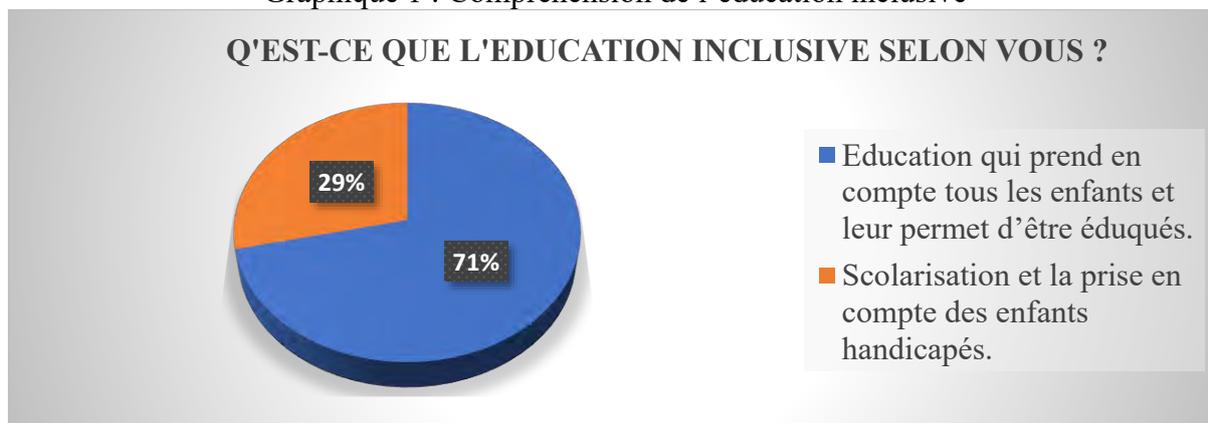
Les axes principaux retenus pour l'analyse des données sont ceux de la formation des enseignants en éducation inclusive et de leurs pratiques pédagogiques.

### 2.1. Qualification des enseignants des classes inclusives

Il est question ici de la formation spécifique reçue en éducation inclusive et de la connaissance ou de la compréhension de la pédagogie différenciée. D'après les données recueillies, 100% des enseignants des classes inclusives ont reçu une formation en éducation inclusive et en braille ; 93,3% en langage gestuel sur 7 jours répartis comme suit : 3 jours en éducation inclusive, 2 jours en écriture braille et 2 jours en langage gestuel.

Dans une forte proportion, les enseignants n'ont pas bien assimilé la notion de l'éducation inclusive elle-même selon les données du graphique suivant :

Graphique 1 : Compréhension de l'éducation inclusive

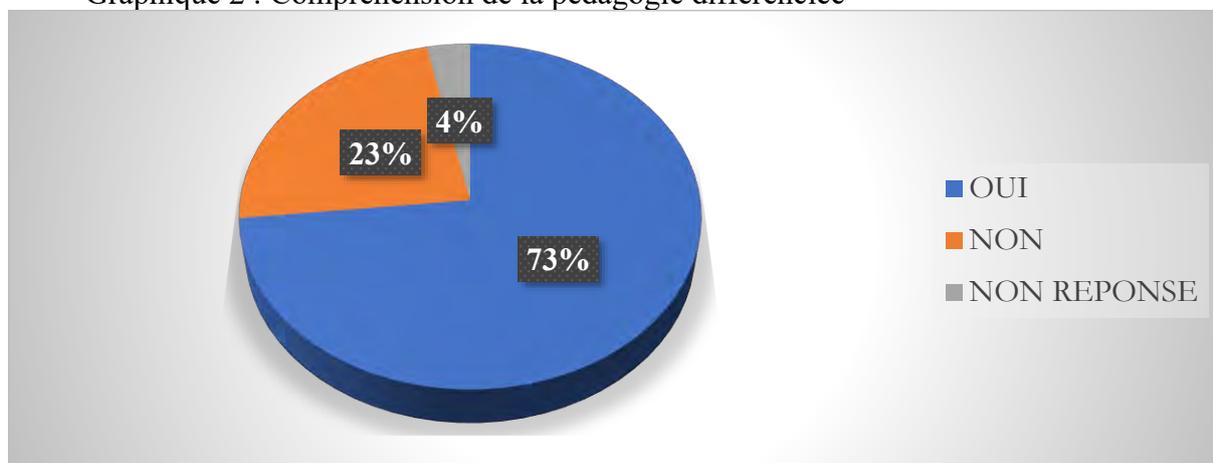


Source : Enquête de terrain, juin - juillet 2020

Selon les données du graphique ci-dessus, 71% des enquêtés estiment que l'éducation inclusive se résume à la « scolarisation et à la prise en compte des enfants handicapés ». Ce qui n'est pas correcte et induit que plus de la moitié des enseignants formés ont une mauvaise compréhension de la notion de l'éducation inclusive.

Puisque l'éducation inclusive implique forcément la pédagogie différenciée, nous avons interrogé nos enquêtés sur la compréhension qu'ils ont de cette notion. En effet, il s'est agi pour eux de répondre par **oui** ou **non** à la proposition suivante : « *La pédagogie différenciée est la pédagogie qui est utilisée par un enseignant spécialiste du handicap pour se concentrer sur les déficiences des enfants handicapés en classe* ». Le graphique qui suit résume les avis recueillis.

Graphique 2 : Compréhension de la pédagogie différenciée



Source : Enquête de terrain, juin - juillet 2020

Selon les données du graphique qui précède, 73,3% des enseignants estiment que la pédagogie différenciée est effectivement « la pédagogie qui est utilisée par un enseignant spécialiste du handicap pour se concentrer sur les déficiences des enfants handicapés en classe ». Ce qui dénote d'une mauvaise compréhension de la part de ces derniers. Or la compréhension de ce concept est fondamentale pour les pédagogies nouvelles en général et particulièrement dans le cadre de l'éducation inclusive.

## 2.2. Pratiques pédagogiques des enseignants des classes inclusives

Des dispositions adaptées pour une bonne pratique inclusive de classe allant de l'organisation intérieure de la classe aux méthodes d'enseignement et d'évaluation utilisées par les enseignants s'imposent dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive.

### 2.2.1. Disposition des élèves en classe inclusive

Tableau 1 : disposition des élèves en classe

Comment disposez-vous les élèves en classe ?	Nb. Cit.	Fréq.
Non réponse	3	0,0%
Demi-cercle ou en U	5	16,7%
Position frontale	22	73,3%
Total Obs.	30	

Source : Enquête de terrain, juin - juillet 2020

Dans 73,3% de cas, les enseignants adoptent uniquement la position classique (frontale) contre 16,7% qui adoptent en plus de la position frontale, la position en demi-cercle ou en U occasionnellement. La position frontale ne favorise pas une vue aisée sur le tableau et ne permet pas aux enfants en situation de handicap auditif de déchiffrer les mots sur les lèvres de l'enseignant et des autres élèves. Notre étude révèle qu'aucune classe dite inclusive ne respecte formellement cette disposition.

### 2.2.2. Stratégies d'évaluation en classe inclusive

Les normes d'une école ou d'une éducation inclusive telles qu'évoquées dans les

considérations théoriques, prévoient des adaptations spécifiques des évaluations qui vont de la conception des épreuves elles-mêmes à la durée accordée aux élèves en situation de handicap pour les traiter. Ainsi, s'agissant de la conception des épreuves, le tableau ci-dessous peint les pratiques des enseignants enquêtés.

Tableau 2 : Conception des épreuves d'évaluation

Conception de l'épreuve	Nb.cit.	Fréq.
Non réponse	3	10%
Epreuves uniformes	22	73,3%
Epreuves adaptées à chaque catégorie d'apprenant	5	16,7%
Total	30	100%

Source : Enquête de terrain, juin - juillet 2020

Selon le tableau ci-dessus, dans 73,3% des cas, la conception des épreuves est uniforme c'est à dire non adaptée au type de handicap. Ce qui n'est pas favorable à une inclusion effective des élèves en situation de handicap visuel qui ne peuvent lire et écrire que sur le papier braille.

Tableau 3 : Durée du travail aux épreuves d'évaluation

Même durée de travail aux épreuves d'évaluation	Nb.cit.	Fréq.
Non réponse	5	16,7%
Oui	16	53,3%
Non	9	30,0%
Total Obs.	30	100%

Source : Enquête de terrain, juin - juillet 2020

Les données du tableau démontrent que plus de la moitié des enseignants, (53,3%) accordent la même durée de travail aux élèves en situation de handicap qu'aux autres élèves. Ce qui dénote de l'absence d'adaptation en lien avec le type de handicap notamment le handicap visuel. Considérant les résultats tels que présentés ci-haut, les enseignants des classes dites inclusives ne sont pas qualifiés en éducation inclusive et leurs pratiques pédagogiques ne sont pas conformes aux normes de l'éducation inclusive.

En effet, selon le modèle pédagogique de N. Rousseau, G. Bélanger et R. Vienneau (2013), l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap fait appel à différentes formes d'individualisation du processus enseignement/apprentissage par le recours à des stratégies d'enseignement et à des moyens d'évaluation variés et adaptés. La différenciation pédagogique est considérée comme une composante importante de l'inclusion scolaire et vise globalement à soutenir la progression de tous les élèves par l'exploitation de situations d'enseignement/apprentissage flexibles et variées pour favoriser la prise en compte des besoins de chacun. Et comme le dit S. Thomazet (2008), l'enseignant doit mettre en œuvre des situations d'enseignements/apprentissage qui répondent aux besoins de tous les élèves. Ces pratiques pédagogiques inclusives se révèlent absentes dans le cadre du projet de Plan-International Togo conformément aux données recueillies.

En effet, sur la disposition des élèves en classe, 73,3% des enseignants utilisent uniquement que la position frontale ; ce qui compromet l'inclusion effective des enfants en situation de handicap en particulier auditifs, car les exigences pédagogiques de l'éducation inclusive voudraient qu'on privilégie les dispositions en cercle ou en U pour favoriser une vue de l'ensemble de la classe et permettre aux élèves malentendants et sourds de déchiffrer les mots sur les lèvres de l'enseignant et de leurs camarades. Les résultats de cette étude sur cet aspect sont similaires à ceux de Akakpo-Numado S. Y. et Djanguenane K. (2018) qui ont relevé dans l'étude sur le projet d'éducation inclusive de Handicap International au Nord du Togo que la disposition des élèves en classe inclusive était dans 97,37% des cas frontale ; donc non inclusive. Ce qui constitue un réel problème, lorsqu'on sait selon les études de V. Bedin et D.

Broussal, (2011) ; M. Bianco et P. Bressoux, (2009) ; P. Bressoux, (1994, 2000, 2007) cités par L. Talbot, (2012) qu'entre 10% et 20 % de la variance des performances des élèves en fin d'année est en lien avec les pratiques pédagogiques des enseignants.

La conception des épreuves d'après les résultats de notre étude est uniforme dans 73,3% des cas et prend la forme normale c'est-à-dire une écriture noire sur un papier blanc, ce qui exclut de facto les enfants en situation de handicap visuel. Cette contre pratique pédagogique inclusive se rapproche de la synthèse de Rozenwajn et Dumay (2014) portant sur l'impact des pratiques pédagogiques des enseignants, ou encore de la recherche de A. Jellab (2005), qui s'intéressant à la manière dont les professeurs construisent et mettent en action des stratégies pédagogiques ont démontré que la pratique pédagogique d'un enseignant peut favoriser soit la performance scolaire des élèves soit contribuer aux échecs de ces derniers. V. Reddy (2014) a abordé dans le même sens en trouvant un lien étroit entre les pratiques pédagogiques des enseignants des écoles et le degré de réussite dans la lecture en Afrique du Sud, et au Kenya.

En ce qui concerne la durée de travail des épreuves d'évaluation, il ressort que la majorité des enseignants soit 53,3% des enquêtés accordent à tous les élèves la même durée, ce qui complique la tâche aux élèves malvoyants qui en plus de ne pas avoir le matériel approprié ne bénéficient pas de temps supplémentaire pour pouvoir aller à leur propre rythme. L'importance des pratiques pédagogiques dans la réussite des élèves reste capitale et surtout en classe inclusive. C'est ce que soulignent M. Ngware et B. Abuya (2015) dans une étude en démontrant que les performances des élèves varient d'un enseignant à l'autre ou d'un groupe d'enseignants à un autre et cette différence de performances s'explique par plusieurs facteurs dont le plus important est celui de la méthode et des pratiques pédagogiques.

De ce qui précède, les pratiques pédagogiques d'éducation inclusive des enseignants dans le cadre du projet de Plan-International Togo dans la préfecture de Mô ne répondent pas aux besoins de tous les élèves à cause du manque d'une formation pédagogique inclusive adéquate et par conséquent des pratiques pédagogiques non inclusives.

## **Conclusion**

Cette étude a exploré la mise en œuvre de l'éducation inclusive sous forme de projet et s'est focalisée sur les questions pédagogiques (qualification des enseignants et leurs pratiques pédagogiques). L'analyse des données dépeint un environnement scolaire globalement non inclusif sur le plan pédagogique par manque d'une formation adéquate des enseignants et l'absence des pratiques pédagogiques inclusives. Cependant des résultats probants ont été enregistrés en ce qui concerne la présence effective des élèves en situation de handicap dans les écoles en harmonie parfaite avec les autres élèves ; ce qui dénote, d'un changement de mentalité vis-à-vis des personnes porteuses de handicaps. On peut conclure que le projet "éducation inclusive" de Plan-International Togo dans la préfecture de Mô n'est pas efficace sur le plan pédagogique et nécessite des améliorations sans lesquelles les élèves en situation de handicap qui sont accueillis dans ces écoles courent le risque de subir une déperdition ; défavorable à l'inscription de nouveaux enfants porteurs de handicaps. Par ailleurs, l'on peut s'interroger sur la responsabilité des autorités éducatives et cette situation remet au goût du jour la question de l'accès à une éducation de qualité pour tous et surtout favorable à l'épanouissement social des personnes en situation de handicap.

## Références bibliographiques

- AKAKPO-NUMADO Sena Yawo, 2014, « La scolarisation des enfants handicapés au togo : état des lieux et perspectives », *Mosaïque*, 15, p. 15-30.
- AKAKPO-NUMADO Sena Yawo et DJANGUENAN Koampalin, 2018, « Analyse critique de l'éducation inclusive dans les régions des Savanes et de la Kara au Togo », *Liens*, 26, p.96-112.
- BEDIN Véronique et BROUSSAL Dominique, 2011, « L'évaluation interactive des apprentissages dans l'enseignement supérieur : intérêt pédagogique et limites », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], consulté le 09 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/dse/1130> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dse.1130>
- BIANCO Maryse et BRESSOUX Pascal , 2009, « L'efficacité dans l'enseignement », in Xavier Dumay et al., *De Boeck Supérieur*, p. 7 - 15.
- BRESSOUX Pascal, 1994, « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue française de la pédagogie*, 108, p. 91-137.
- BRESSOUX Pascal, 2000, « Pratiques pédagogiques et évaluation des élèves », In A. Van Zanten (dir), *L'école des savoirs, Éditions la découverte*, p. 198-207.
- BRESSOUX Pascal, 2007, « L'apport des modèles multiniveaux à la recherche en sciences de l'éducation », *Presses universitaires de Rennes*, p. 73-88.
- GOZA Nana Aicha, ADAMOU Bouba et TIAMIRI Fatima, 2019, « Inclusion scolaire des enfants en situation de handicap (ESH) dans les écoles pilotes de Tahoua au Niger », *Échanges*, 13, p.21-40.
- JELLAB Aziz, 2005, « Les « nouveaux enseignants » de lycée professionnel : un rapport « contrarié » au métier ? », *L'Homme & la Société*, 156-15, p.147-165.
- LEGENBRE Renald, 2005, *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3ème édition. Montréal: Guérin
- ABUYA Benta et NGWARE Moses, 2015, *Reflections of Teachers in the FPE Era: Evidence From Six Urban Sites in Kenya*, 8p.
- ONU, 1948, *Déclaration universelle des droits de l'homme*, ONU.
- ONU, 1989, *Convention relative aux droits de l'enfant*, ONU.
- ONU, 1993, *Règles pour l'égalisation des chances des handicapés*, ONU.
- ONU,1994, *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*, ONU.
- ONU, 2006, *Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif*, ONU.
- ONU, 2015, *Les 17 Objectifs de développement durable*, ONU via <https://www.globalcompact>.
- République Togolaise, 2018, *Modèle national d'éducation inclusive au Togo*, République Togolaise.
- ROUSSEAU Nadia et BERGERON Geneviève et VIENNEAU Raymond, 2013, « L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : Des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35 (1), p.71-90.
- ROZENWAJN Esteban et DUMAY Xavier, 2014, « Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes : une revue de la littérature », *Revue française de pédagogie*, 189, p.105-138.
- TALBOT Laurent., 2012, « Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces : Synthèse, limites et perspectives ». *Questions Vives Recherches en Éducation*, 18 p.129-140, [https://www.researchgate.net/publication/272430261\\_Les\\_recherches\\_sur\\_les\\_pratiques\\_enseignantes\\_efficaces\\_Synthese\\_limites\\_et\\_perspectives](https://www.researchgate.net/publication/272430261_Les_recherches_sur_les_pratiques_enseignantes_efficaces_Synthese_limites_et_perspectives)
- THOMAZET Serge, 2008, « L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! » *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), p.123-139.

UNESCO, 2006, *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'éducation pour tous »*, UNESCO.

VAMSI Reddy, 2014, « Reducing bullying in schools by focusing on school climate and school socio-economic status ». *South African Journal of Education*, Volume 38, Supplement 1, October 2018 Art. #1585, 10p, <https://doi.org/10.15700/saje.v38ns1a1585>

# **Influence des menstrues sur les performances scolaires des filles des classes du CE2 au CM2 dans la province du Sanmantenga au Burkina Faso**

**Missa BARRO**, École Normale Supérieure (Burkina Faso)

E-mail : [barromissa@gmail.com](mailto:barromissa@gmail.com)

**Yasnoga Félicité COULIBALY**, École Normale Supérieure (Burkina Faso)

E-mail : [byasnog@gmail.com](mailto:byasnog@gmail.com)

**Daouda OUEDRAOGO**, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (Burkina Faso)

E-mail : [odaouda13@yahoo.fr](mailto:odaouda13@yahoo.fr)

## **Résumé**

La présente recherche porte sur l'influence des menstrues sur les performances scolaires des filles des classes de CE2 au CM2. Elle permet d'appréhender les défis liés à la Gestion Hygiénique des Menstrues (GHM) en milieu scolaire. En effet, la plupart des écoles rencontrent des problèmes de salubrité, ce qui ne favorise pas une bonne hygiène des menstrues par les filles. Partant de ce constat, cette étude vise à analyser la problématique des menstrues sur les performances scolaires des filles du CE2 au CM2.

À l'aide de questionnaire et d'entretien, des données ont été collectées auprès de trois (03) Chefs de Circonscription d'Éducation de Base (CCEB), vingt-quatre (24) directeurs (trices) d'écoles et enseignants (es) et trente-six (36) élèves. Les résultats ont été analysés au regard des hypothèses dont la principale stipule que la non prise en compte des dispositifs d'accompagnement ne favorisent pas la GHM et les performances scolaires des filles. Les résultats révèlent que la méconnaissance de la GHM par le personnel de l'établissement ne favorise pas la mise en place des stratégies adaptées. De plus, l'insuffisance d'infrastructures adaptées ne facilite pas la GHM. Enfin, la mauvaise gestion des menstrues influence négativement les performances scolaires des filles.

Somme toute, l'étude montre que la prise en compte de la GHM dans les écoles contribue à améliorer significativement l'hygiène menstruelle des filles et induit un changement de comportement chez les élèves et la communauté, toute chose qui améliore les performances scolaires de celles-ci.

**Mots clés** : école, menstrues, hygiène menstruelle, GHM, changement de comportement, performances scolaires.

## **Abstract**

This research examines the influence of menstruation on the school performance of girls from grade 4 to grade 6 at primary school. It helps to understand the challenges related to the Hygienic Management of Menstruation (MHM) in schools. In fact, most schools encounter sanitation problems, which does not promote good period hygiene for girls. Based on this observation, this study aims to analyze the problem of menstruation on the school performance of girls from grade 4 to grade 6 at primary school.

Using a questionnaire and interview, data was collected from three (03) Heads of Basic Education Circumscription (HBEC), twenty-four (24) school head masters and teachers and thirty-six (36) learners. The results were analyzed with regard to the hypotheses, the main one of which states that failure to take into account support mechanisms does not promote MHM and girls' school performance. The results show that the lack of knowledge of MHM by the staff of the school does not favor the implementation of adapted strategies. In addition, the

lack of suitable infrastructure does not facilitate MHM. Finally, mismanagement of periods negatively influences girls' school performance.

All in all, the study shows that taking MHM into account in schools contributes to significantly improving the menstrual hygiene of girls and induces a change in behavior among learners and the community, all of which improves the performance of those in school.

**Keywords:** school, periods, menstrual hygiene, HMM, behavior change, school performance.

## Introduction

L'éducation en général et celle de la fille en particulier, contribue à l'amélioration de la qualité des ressources humaines, condition indispensable à l'édification d'une société plus juste, plus forte, plus résiliente et moins dépendante. L'éducation des filles est la clé pour briser le cycle de la pauvreté. Elle permet d'éliminer les pratiques socio-culturelles défavorables à la femme, de prédisposer les filles à des changements de comportements positifs et d'accroître leur adhésion aux ambitions de développement. Cependant, des milliers d'enfants, en particulier les filles, sont toujours privés de leur droit à l'éducation et n'ont pas la possibilité d'accéder aux connaissances, compétences et capacités nécessaires qui leur permettraient d'être autonomes et de jouer un rôle plus égalitaire dans la société. En effet, plusieurs facteurs internes et externes à la fille annihilent les efforts de promotion de l'éducation des filles au Burkina Faso.

L'on peut retenir la persistance des pesanteurs socioculturelles, les difficultés économiques des ménages, la sexualité mal gérée avec son corollaire de grossesses non désirées, les difficultés d'ordre pédagogique en lien avec l'insuffisance de l'application de la pédagogie sensible au genre, les violences multiples et multiformes et enfin la non maîtrise d'un phénomène longtemps oublié ou négligé qui est la gestion des menstrues des filles en milieu éducatif. Cette mauvaise gestion des menstrues en milieu scolaire les oblige à s'absenter des cours pendant les périodes de menstrues. Pour le Dictionnaire de l'Académie Française (1986), les menstrues, encore appelées les règles, sont un écoulement vaginal de sang dû à la menstruation qui se produit périodiquement chez la femme non enceinte, de la puberté à la ménopause. Quant à l'hygiène menstruelle, elle réunit « les conditions ou habitudes qui favorisent la protection de la santé et la prévention des maladies, à travers la propreté des femmes lors de leurs menstrues » (Tjon-A-Ten, 2007, cité par A.S Doumbia, 2020, p. 39). C'est donc l'accès des filles aux protections pour absorber le sang des menstrues et tout le dispositif nécessaire pour se changer en toute intimité et dignité. Pour Housse et al (2012), cité par A.S Doumbia, (2020, p.39), la gestion de l'hygiène menstruelle est :

l'ensemble des stratégies mises en œuvre par les femmes lors des périodes de menstruation. Autrement dit, c'est la façon dont les femmes restent propres et en bonne santé pendant les menstruations et comment elles acquièrent, utilisent et se débarrassent des produits qui absorbent le sang.

Des études antérieures ont montré que les menstrues constituent une difficulté majeure pour la femme en général et pour la jeune fille en particulier. Une étude réalisée par l'UNESCO en 2016<sup>1</sup>, atteste qu'une (01) à dix (10) africaines d'âge scolaire manquent la classe pendant leur menstruation. Ce qui correspond, d'après certaines estimations, à 20 % du temps scolaire perdu sur une année. En effet, selon une autre étude conduite en 2015 par le ministère en charge de l'éducation nationale avec l'appui de l'UNICEF dans les régions de l'Est et du Nord, atteste que les filles s'absentent en moyenne cinq (5) jours par mois du fait de leurs menstrues.

<sup>1</sup> Source : <https://blogs.worldbank.org/fr/voices/les-menstruations-source-d-absenteisme-scolaire-dans-le-monde>

Une autre étude similaire menée au Burkina Faso (BF) et au Niger a révélé que la majorité des filles (83% au BF et 77% au Niger) préféreraient repartir à la maison pour se changer pendant les pauses. Pendant leur période menstruelle, 83% des filles participent moins en classe, 21% des filles sont absentes à l'école, ce qui correspond, d'après certaines estimations, à 20 % du temps scolaire perdu sur une année. Elles doivent s'absenter de l'école pour se changer parce que l'environnement scolaire n'offre pas de dispositifs hygiéniques adéquats (absence de latrines séparées, latrines mal entretenues et dépourvues d'eau de nettoyage, etc.). Aussi, 72% des filles souffrent de stress, de fatigue, de douleurs pelviennes et manquent de confiance en elles. Cela montre clairement qu'elles manquent certaines leçons et pire, celles qui habitent loin n'y reviennent plus et restent à la maison pendant toute la période de la menstruation. Selon les statistiques de la Banque Mondiale, les filles africaines s'absentent environ quatre (04) jours toutes les quatre (04) semaines (rapport UNICEF 2013).

En outre, tous les deux rapports de l'UNICEF (2013 et 2015) et l'étude de l'ONIDS/BF (2019) avec l'appui financier de *Amplify Change* montrent clairement que l'avènement des menstrues restreint la liberté de mouvement des filles surtout lorsque celles-ci voient pour la première fois leurs menstrues (période des ménarches). Elles se voient obligées d'éviter certaines activités comme le sport. En période de menstrues, elles doivent faire face à des nausées, des vomissements, des céphalées, de perte d'appétit, de mauvaise humeur, de stress, de fatigue, de manque de confiance en soi, des douleurs abdominopelviennes, de hanches et des articulations, ou encore des malaises dues à la fièvre, auxquels s'ajoute la sensation d'avoir des odeurs corporelles désagréables (UNICEF, 2013 p.25 ; WSSCC et ONU Femmes, 2014, p. 46-52). Sans doute, toutes ces difficultés compromettent leur participation active aux activités d'apprentissage. Aussi, WSSCC et ONU Femmes (2014) relevaient, dans le rapport d'une étude menée au Cameroun, que la période menstruelle constituait une période d'angoisse, de stress et de peur que les filles doivent gérer dans la discrétion. Toutes ces épreuves auxquelles font face les jeunes filles ne sont pas prises en compte dans l'enseignement/apprentissage et dans le système d'évaluation. Cela constitue évidemment un désavantage pour elles. Face à cette problématique longtemps négligée avec des conséquences désastreuses sur la performance scolaire des filles, il est urgent de mener des réflexions pour mieux affiner les stratégies d'accompagnement afin de réduire leurs effets.

L'objectif de la recherche est d'analyser la problématique des menstrues sur les performances scolaires des filles du CE2 au CM2. Plus spécifiquement, il s'agit d'identifier les contraintes et les difficultés liées aux menstrues en milieu scolaire, de déterminer l'influence des menstrues sur les performances scolaires des filles et de proposer des stratégies pour une meilleure GHM.

## **1. Méthodologie**

### **1.1. Le champ de la recherche**

La recherche sur le sujet s'est effectuée au Burkina Faso, dans la province du Sanmatenga qui relève de la région du Centre-Nord. Ce choix se justifie parce que la province constitue un cas particulier en matière de GHM avec les expériences de Plan Burkina Faso, bureau du Centre-Nord, Catholic Relief Service (CRS) à travers le projet *koom yiilma*, Water Aid et bien d'autres partenaires.

### **1.2. Population d'étude, échantillon et méthode d'échantillonnage**

Dans la recherche d'une bonne représentativité de notre population-cible, nous avons opté pour une stratification. Ainsi, notre recherche s'est appuyée sur une population de référence constituée d'une part, d'enseignants titulaires de classes, car ils sont les acteurs directs en contact avec les filles et de ce fait sont les mieux indiqués pour nous renseigner sur

les difficultés qu'ils vivent avec elles lorsqu'elles sont en période de menstrues, et ,d'autre part, des encadreurs pédagogiques de trois (3) CEB qui sont également des acteurs chargés d'accompagner les enseignants dans leurs tâches quotidiennes. Ils sont donc des maillons incontournables dans la recherche des meilleures conditions d'apprentissage. Parmi les enseignants, nous avons retenu huit (08) dans chaque CEB en tenant compte du genre. Des écoles ont été ciblées de sorte à avoir une présence de certaines caractéristiques (public/privé ; rural/urbain). Les directeurs des écoles retenues font d'office partir de notre échantillonnage. Le tableau 1 nous donne la répartition de l'échantillon de recherche.

Tableau 1 : répartition de l'échantillon de recherche par cible

Population-cible	Effectif	Pourcentage
Élèves	36	57,14%
Directeurs et directrices d'écoles / Enseignant (es)	24	38,10%
Encadreurs pédagogiques	3	4,76%
Total	63	100%

Source : données de l'enquête de terrain, avril 2021

### 1.3. Méthode de recherche et modalités de collecte des données

Pour répondre aux exigences de la recherche, l'option d'une approche mixte en combinant la démarche quantitative et qualitative a été privilégiée. Cette approche permet de combiner différentes méthodes afin de mieux « attaquer un problème de recherche » (D. R. Krathwohl, 1993, p. 618), surtout celui lié à la sexualité et à la GHM qui sont des sujets sensibles et tabous dans les sociétés africaines.

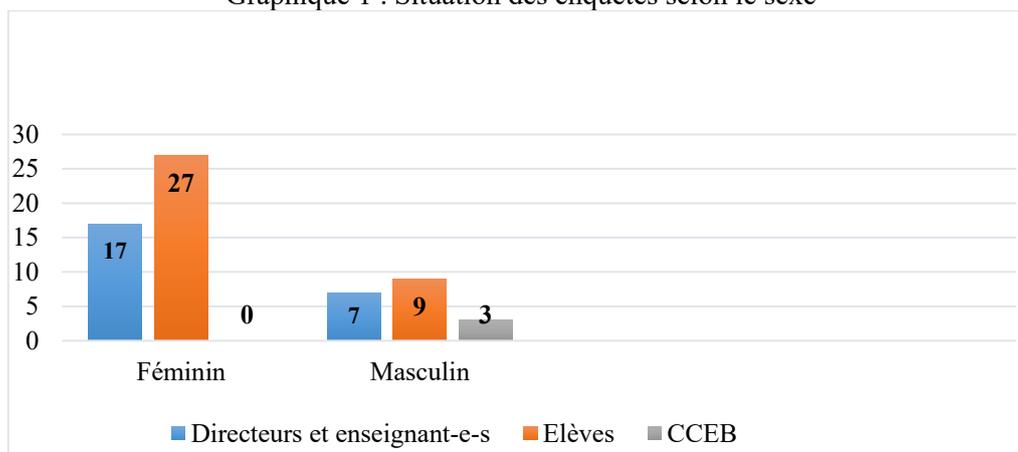
Au regard du nombre et de la spécificité de certains acteurs mais aussi des types de données recherchées, nous avons essentiellement utilisé deux (02) types d'outils : le questionnaire d'enquête à l'endroit des directeurs d'écoles et des enseignants (es), le guide d'entretien à l'endroit des Chefs de Circonscription d'Education de Base (CCEB) et des élèves. Le questionnaire et l'entretien combinent simultanément des questions fermées et des questions ouvertes. L'essentiel des interrogations visaient à se faire une idée sur la thématique abordée dans le milieu scolaire, d'identifier les actions déjà menées dans les écoles en matière de GHM ainsi que les infrastructures et le matériel disponibles, d'évaluer l'influence des menstrues sur les performances scolaires des filles et enfin de faire des suggestions pour une meilleure GHM dans les écoles du Burkina Faso. La recherche documentaire a également été combiné pour faciliter l'analyse et la discussion des résultats.

Cette diversification des sources d'informations a permis, à l'issue d'une triangulation des données, de retenir une substance raisonnablement acceptable de l'influence des menstrues sur les performances scolaires des filles et de formuler les suggestions les plus réalistes et réalisables possibles.

## 2. Résultats de la recherche

La GHM n'est pas seulement une préoccupation des femmes, même si ce sont les premières concernées. Pour briser le tabou et permettre surtout aux hommes de parler de la sexualité et surtout des menstrues, sans gêne, ils ont été impliqués. C'est pourquoi, les enseignants tout comme les élèves garçons ont été interrogé pour avoir leur opinion sur la problématique et leur rôle quant à la gestion des menstrues des filles à l'école.

Graphique 1 : Situation des enquêtés selon le sexe



Source : enquête terrain, avril 2021

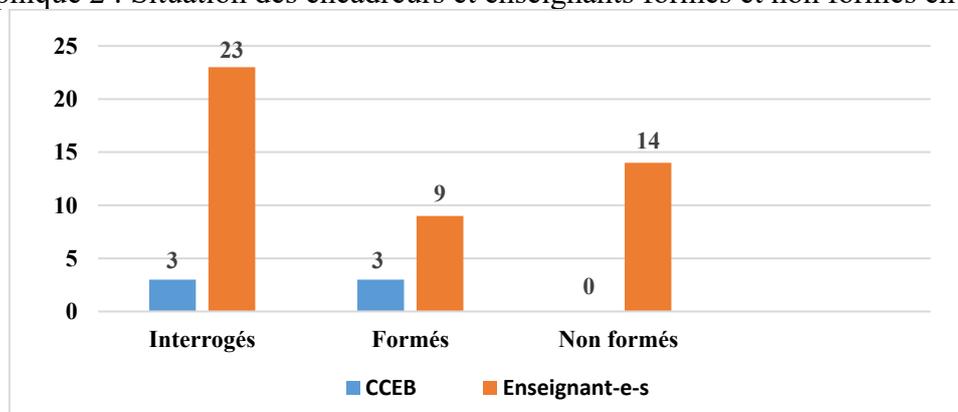
Au total, soixante-trois (63) personnes issues des écoles publiques et privées des trois (03) CEB sont concernées par la recherche dont quarante-quatre (44) femmes (soit 16 enseignantes et 28 filles) et dix-neuf (19) hommes (soit 7 enseignants, 09 garçons et 03 CCEB).

### 2.1. La méconnaissance de la GHM par les enseignant-e-s et les élèves

De l'entretien avec les CCEB, tous (03) sont unanimes que la question des menstrues et de la sexualité est une réalité dans les écoles primaires en ce sens que des grossesses persistent. En effet, dans les trois (03) CEB, huit (08) filles sont tombées enceinte pendant l'année scolaire 2019/2020. C'est pour dire que la puberté commence précocement chez certaines filles. Par ailleurs, ils (CCEB) déplorent l'insuffisance des renforcements de capacités du personnel, enseignant et d'encadrement, qui explique leur manque de compétences face à cette problématique des menstrues en milieu scolaire.

En effet, par rapport aux formations reçues en matière de GHM en milieu scolaire (confère graphique 2), sur un effectif de vingt-trois (23) enseignants (es) interrogé (e)s, quatorze (14) enseignants (60.87 %) disent n'avoir reçu aucune formation. Les neuf (09) autres (39.13%) affirment avoir bénéficié d'une seule session de formation de deux jours (02) et manifestent par ailleurs leur insatisfaction. Ces formations ont été initié par les partenaires tels que Plan International bureau du Centre-Nord, Catholic Relief Service, Water Aid.

Graphique 2 : Situation des encadreurs et enseignants formés et non formés en GHM



Source : Enquête terrain, avril 2021

Aussi, seize (16) enseignants sur vingt-trois (23) ne dispensent pas de cours sur la GHM en classe. L'examen des cahiers de préparation de trois (3) enseignants qui disent dispenser des cours sur la GHM a permis de constater un écart entre ce qu'ils disent faire et ce qu'ils font en réalité.

Pour ce qui concerne les élèves, 100% des filles interrogées avouent avoir déjà entendu parler des menstrues ou des règles tant à la maison qu'à l'école sans pour autant pouvoir dire ce que c'est. Mieux, dix-neuf (19) filles sur trente (30) affirment avoir déjà vu leurs menstrues avec des durées variables d'une fille à une autre. Parmi ces dix-neuf (19), quatorze (14) ressentent des douleurs légères et font recours à des médicaments donnés par leurs mamans, leurs grands-mères ou leurs grandes sœurs pour calmer les douleurs pelviennes.

En somme, les résultats indiquent qu'aucune action n'est menée dans ces écoles pour améliorer l'hygiène menstruelle des filles, elles se débrouillent seules, avec des informations tantôt erronées, tantôt teintées de préjugés, de croyances et de représentations. Pourtant, les outiller devrait leur permettre de faire face aux multiples difficultés et d'étudier sereinement.

## 2.2. L'insuffisance des infrastructures adaptées à la GHM

Les directeurs et directrices d'écoles et les enseignants (es) interrogés (100%) reconnaissent que la situation des infrastructures sanitaires et le matériel d'hygiène, dans les écoles concernées par l'enquête, est catastrophique.

En effet, une (01) seule école sur huit (08) dans la circonscription dispose de kits d'urgence, d'infrastructures adéquates, sécurisées et séparées filles/garçons. Dans trois (03) écoles, les latrines sont quasi inexistantes. Dans les cinq (05) écoles où elles sont présentes, elles sont utilisées par les filles et les garçons en même temps et elles manquent de portes.

Il se pose donc un problème d'entretien. Or, selon le Programme National d'Approvisionnement en Eau Potable et à l'Assainissement du Ministère de l'Eau et de l'Assainissement (MEA) du Burkina Faso (PN-AEPA, 2016-2030), les critères d'assainissement en milieux publics pour les établissements scolaires sont les suivants (confère tableau 2) :

Tableau 2 : Critères d'assainissement en milieux publics pour les établissements scolaires

Établissements scolaires	
Filles	1 bloc de latrines VIP à 4 cabines dont 1 spacieuse pour les personnes en situation de handicap ; 1 dispositif de lavage des mains ;
Garçons	1 bloc de latrines VIP à 4 cabines dont 1 spacieuse pour les personnes en situation de handicap ; 1 bloc urinoir ; 1 dispositif de lavage des mains
Enseignant-e-s	1 bloc de latrines VIP à 2 cabines dont 1 pour les enseignantes ; 1 dispositif de lavage des mains

Source : PN-AEPA, (2016)

Les écoles de notre zone d'étude sont loin de satisfaire cette exigence. En effet, selon les propos recueillis auprès de trente-six (36) élèves et vingt-trois (23) enseignants (es), les toilettes sont mal entretenues, hyper sales et même dégoûtantes. Aussi, dégagent-elles des odeurs nauséabondes, sont sans portes et souvent même utilisées par les populations surtout avec l'arrivée massive des Personnes Déplacées Internes (PDI) aux alentours de certaines écoles. Une directrice d'école nous confie que :

[...] les toilettes que vous voyez datent de 1984. On a chaque fois essayé de les arranger avec l'appui de l'APE<sup>2</sup> mais on est fatigué maintenant. Si l'État ne peut pas venir construire, on va

<sup>2</sup> Association des Parents d'Élèves

faire comment. Ce sont les PDI qui les utilisent plus parce qu'elles n'ont pas de toilettes, d'ailleurs elles n'ont pas le choix [...].

Ces propos traduisent la vétusté des toilettes dans certaines écoles, mais aussi l'inadaptation de ces infrastructures sanitaires pour les besoins des filles. A ce propos, une autre enseignante interrogée sur le sujet l'atteste :

ici à l'école, nous n'avons qu'un bloc de six (6) fosses pour toute l'école. Pour bien les entretenir, le directeur a affecté une fosse par classe. Mais c'est difficile parce que mes élèves sont au nombre de quatre-vingt-dix-sept (97) pour une fosse. Cela fait que les filles surtout vont en brousse pour se soulager. Pour les garçons, ça va car eux ils n'ont pas besoin de s'accroupir.

Lorsque le flux des menstrues oblige les filles à se changer à l'école, elles préfèrent regagner leurs domiciles ou négocier le domicile d'une amie proche de l'école pour le faire. L'autre danger à relever que certaines filles s'exposent à travers l'utilisation des serviettes hygiéniques réutilisables. L'une d'entre elles nous confie que : « [...] si je veux changer, je pars chez S.C<sup>3</sup> ; j'enlève, je lave vite vite et je mets encore ».

En fait, l'enquête a permis de voir que certaines écoles ne disposent pas de kits ou trousseaux d'hygiène de base. Les kits d'hygiène de base sont un ensemble d'articles nécessaire pour assurer une bonne hygiène. Ces kits comprennent des récipients à eau (seaux, bouilloires, gobelets...), du savon, des brosses à dents, des serviettes de toilettes et des articles spécifiquement d'hygiène féminine (slips, serviettes hygiéniques, etc.). Ils ont pour but d'aider les filles à retrouver leur dignité et de favoriser leur mobilité dans des situations de crise (WSSCC/ONU Femmes, 2013).

Le problème d'eau se pose également avec acuité car sur les huit (08) écoles, il n'y a que trois (03) écoles qui disposent de fontaine pour le ravitaillement en eau. Cependant, les points de stockage des eaux sont un peu éloignés des salles de classe. Or, l'eau est un élément indispensable pour l'hygiène et l'assainissement, surtout pour la GHM.

Aussi, les résultats de l'enquête montrent qu'il n'y a qu'un point focal GHM dans une école sur les huit (08) et aucun minimum de trousseau médical disponible pour l'ensemble des écoles pour soulager les douleurs liées aux menstrues. Cela justifie le fait que certaines filles préfèrent repartir à la maison ou n'osent même pas venir lorsqu'elles commencent à ressentir les douleurs liées aux règles ; toute chose qui affecte leur assiduité, leur ponctualité à l'école et leur disponibilité pour les apprentissages scolaires. Celles-ci influencent leurs performances à l'école.

### **2.3. L'influence négative des menstrues sur les performances scolaires des filles**

La méconnaissance de la GHM par les enseignant-e-s (60.87%), l'insuffisance d'infrastructures adaptées et le manque d'équipements adaptés à la bonne gestion de l'hygiène menstruelle constituent un frein à la participation des jeunes filles aux activités éducatives. Ainsi, les habitations demeurent le lieu privilégié pour changer le matériel hygiénique.

En effet, 100% des filles privilégient majoritairement les toilettes de leur domicile pour le lavage intime et le lavage du matériel en raison du manque d'espaces appropriés dans les écoles.

Ce qui implique une réduction des activités scolaires des jeunes filles de quatre (04) à huit (08) jours dans le mois et donc une baisse de leurs performances (UNESCO, 2014, p. 16). Ces indispositions, pour 74 % des filles et pour 45 % des enseignant-e-s, sont liées aux douleurs pelviennes, à la nervosité, à l'anxiété, à la somnolence pendant les cours, à l'incapacité à faire le sport, etc.

En outre, 68% d'enseignants affirment que 70% des filles éprouvent des difficultés à causer avec leurs camarades pendant cette période qu'elles trouvent traumatisante. Mieux, 78

<sup>3</sup> Une amie qui habite juste à 200 m de l'école

% des filles pensent qu'elles sont moins efficaces pendant leur période menstruelle et cela joue sur leurs résultats. De plus, pour 74% des enseignants, les faibles notes obtenues par les filles en période de menstruation sont liées à un défaut de concentration due aux douleurs ressenties, à la gêne et à l'indisposition.

En fait, ces filles sont présentes physiquement mais absentes psychologiquement car elles ont d'autres préoccupations. Un enseignant du CM2, à travers ses propos, confirme cet état :

j'ai remarqué que certaines grandes filles de ma classe ne lèvent plus le doigt pendant les leçons ; il y a d'autres mêmes qui ne veulent pas que je les interroge au tableau pourtant d'habitude elles ne sont pas comme ça, elles sont brillantes. C'est une fois lorsqu'on a été au sautoir qu'une a refusé de sauter et quand je l'ai forcée, elle n'a même pas atteint la moitié de sa performance. J'ai compris qu'elle avait ses règles et je lui ai dit de laisser.

En définitive, les résultats montrent que les menstrues considérées comme traumatisantes influencent négativement les performances scolaires des filles parce qu'elles diminuent l'appétit et l'engagement des filles pour les apprentissages.

### **3. Discussion des résultats**

#### **3.1. De la méconnaissance de la GHM par les enseignant-e-s**

L'étude a révélé que 60.87 % d'enseignants disent n'avoir reçu aucune formation sur la GHM. De plus, aucun enseignant questionné, pour ceux qui sont passés par les écoles de formation professionnelle, n'a reçu une formation initiale sur la GHM. Ce qui entraîne une méconnaissance de cet état normal et naturel chez la jeune fille, car la majorité d'entre elle (81%) n'ont pas d'informations sur la gestion de leurs menstrues et de savoir-faire pour les gérer de manière hygiénique. C'est dire que la méconnaissance de la GHM par le personnel de l'établissement ne favorise pas la mise en place des stratégies adaptées susceptible d'outiller les filles, de les soutenir, de les orienter et de les sécuriser.

Pire, la méconnaissance de la GHM par les filles et les fausses croyances autour des règles les rend plus vulnérables et les exposent aux dangers, en matière de santé sexuelle et reproductive, en témoigne les grossesses non désirées (cas dans les 03 CEB). De ce fait, les filles ont besoins de sensibilisations pour lever leur ignorance et dissiper les fausses croyances en matière de menstruation surtout lors de la période des ménarches (la période des premières règles) qui est très souvent accompagné de peur, d'angoisse, d'anxiété, de honte, de gêne. Ceci est en partie dû à un manque d'information et de discussion sur les menstrues et sur la façon de les gérer.

Une étude menée pour l'UNICEF par Laura Keihas dans deux écoles au Niger et aux Burkina Faso en 2013 met non seulement l'accent sur les croyances culturelles concernant la menstruation qui renforcent les inégalités de genre et qui ont un impact négatif sur la dignité, la santé et l'éducation des femmes et des filles mais aussi montre le lien entre l'eau, l'hygiène et l'assainissement dans la gestion de la menstruation surtout dans le milieu scolaire.

Eduquer, informer et communiquer sur la GHM, permet à la jeune fille d'être plus outiller et de briser le cycle de la pauvreté afin d'améliorer sa vie, celle des garçons et toutes les personnes dans sa communauté. Elle permet aussi d'éliminer les pratiques socio-culturelles défavorables à la femme et les prédispose à des changements de comportements positifs afin d'accroître leur adhésion aux ambitions de développement (SNAEF, 2012, in rapport UNICEF/MENA, 2015).

#### **3.2. De l'insuffisance des infrastructures adaptées à la GHM**

Tout le personnel (Directeurs, enseignants dans les classes) des écoles sélectionnées pour la recherche reconnaît que les infrastructures sanitaires et le matériel adéquat pour

assurer le minimum d'hygiène à l'école est catastrophique. En effet, la quasi inexistence des toilettes (dans 3 écoles), l'absence de dispositifs de nettoyage et de lavage des mains, l'absence de séparation des toilettes garçons/filles, etc., ne facilitent pas la mise en œuvre de la GHM.

En termes de dispositifs d'évacuation saine des déchets, dans toutes les écoles observées, les poubelles d'évacuation appropriée des serviettes hygiéniques sont inexistantes. Or, l'arrivée des menstrues est un sujet tabou entouré d'interdits liés à la religion et aux coutumes qui fait qu'elles ne doivent pas laisser leurs morceaux de pagnes ou leur serviettes hygiéniques à la vue de tous. Cela ne permet pas à la fille de faire convenablement sa toilette intime et donc, ne favorise pas la GHM.

Pourtant, la GHM va avec un ensemble de dispositifs « Eau-Hygiène-Assainissement » (WASH) qu'on ne retrouve pas toujours au sein de toutes les écoles si bien que s'absenter de l'école, semble être pour elle la seule alternative mais avec toutes les conséquences sur sa scolarisation (P. Kadeba, 2019).

L'OMS souligne, dans ses directives WASH pour les écoles, que les toilettes pour hommes et pour femmes doivent être complètement séparées pour garantir le respect de la vie privée et la sécurité des utilisateurs. Il est donc préconisé dans les écoles primaires, une toilette pour 25 filles, une toilette pour le personnel féminin, une toilette plus un urinoir pour 50 garçons et une toilette pour le personnel masculin. Or, l'observation sur le terrain montre que cette exigence n'est pas respectée qui plus est, les toilettes sont mal entretenues, hyper sales et même dégoûtantes. De plus, elles sont sans portes par endroit et sont souvent même utilisées par les Personnes Déplacées Internes suite à la crise sécuritaire dans certaines régions du pays. Ce constat fait que les filles sont non seulement les plus exposées en matière de santé mais en plus, elles sont mal à l'aise quant à l'utilisation de ces infrastructures inadaptées.

Nous convenons alors que ces toilettes ne sont pas le lieu approprié pour faire les besoins, particulièrement pour les filles en menstruation. C'est d'ailleurs ce qui explique que 81% des filles interrogées affirment prendre leur disposition pour se changer à la maison avant de venir ou préfèrent rentrer se changer à la maison. Ce qui joue sur leur disponibilité pour les apprentissages.

Pour T. Ouédraogo et V. Trinies (2016), ce manque de dispositif sanitaire, de sécurité et de garantie de l'intimité des filles constitue un handicap pour une meilleure gestion hygiénique des menstrues par les filles à l'école. Ce handicap a un impact négatif sur leur participation à l'école.

### **3.3. De l'influence négative des menstrues sur les performances scolaires des filles**

L'analyse des résultats dans ce domaine, au regard des informations fournies, révèle que la menstruation est un phénomène naturel pour les filles à partir de la puberté mais ce phénomène s'accompagne de manifestations qui les indisposent. Ces indispositions, selon quatorze (14) filles sur dix-neuf (19) et selon neuf (9) enseignant-e-s sur vingt (20), se manifestent par des douleurs pelviennes, la nervosité, l'anxiété, la somnolence pendant les cours et l'incapacité à faire le sport, etc.

Malgré ces indispositions, toutes les filles interrogées affirment n'avoir pas manqué un cours ou un devoir à cause des menstrues. Mieux, elles avouent à 100% que les menstrues ne les empêchent pas d'arriver à l'heure. Tous les vingt-trois (23) enseignant-e-s ont confirmé ces propos en soutenant que la fréquentation des filles est meilleure que celles des garçons dans beaucoup de classes. 98% des enseignants disent n'avoir jamais constaté un cas où la fille a manqué l'école à cause des menstrues. Elles sont certes présentes physiquement mais absentes psychologiquement car elles ont d'autres préoccupations qui les rendent anxieuse.

Cependant, même si elles font l'effort d'être régulières en classe, elles ne sont pas dans un état d'esprit favorable à la concentration par rapport aux autres élèves (78 % des filles

pensent qu'elles sont moins efficaces pendant leur période menstruelle et cela joue sur leurs résultats).

Les cahiers de devoirs examinés n'ont pas permis de constater cette variation des résultats. Toutefois, selon un enseignant de CM2, dans sa classe, les filles en période de menstruation obtiennent de faibles notes en problème et il pense que cela est lié à un défaut de concentration.

Ainsi, le manque de concentration, le stress, les angoisses influencent négativement le résultat scolaire des filles. Du reste, ces résultats confirment la théorie de l'investigation des facteurs cognitifs, psychologiques et sociodémographiques de V. Bettini et M. Giuliani (2016), selon laquelle l'anxiété influence les performances scolaires des élèves. Pour ces auteurs, la composante représentative de l'anxiété provoque chez le sujet une baisse de la concentration. L'anxiété cognitive cause donc une diminution de la performance. La relation entre anxiété cognitive et performance est inversement proportionnelle car plus l'anxiété augmente, plus la performance décroît. L'anxiété a donc un effet néfaste sur la réussite, car elle empêcherait les apprenants à focaliser leur attention sur les signaux pertinents.

Ces résultats corroborent ceux de M. W. Eysenck, N. Derakshan, R. Santos et M. G. Calvo (2007) selon lesquels l'anxiété a un effet néfaste sur l'attention. En effet, les sujets anxieux doivent fournir plus d'efforts afin d'obtenir la même performance que les sujets moins anxieux. À cause des préoccupations qu'ils ont, la capacité de stockage dans la mémoire de travail est réduite et les efforts employés pour réduire l'anxiété enlèvent une partie de l'attention de la tâche requise. De cette manière, l'attention disponible pour accomplir la tâche demandée diminue de manière considérable, ce qui cause une diminution des performances. Les sujets qui ressentent un niveau élevé d'anxiété ont des difficultés dans l'inhibition des réponses dominantes fausses et leur attention n'est plus dirigée prioritairement sur les résultats mais sur les stimuli distrayants. L'anxiété affecte donc le contrôle cognitif.

Il ressort aussi des travaux de D. Marcotte et al. (2005), que les élèves anxieux ont souvent des difficultés d'apprentissage, des résultats scolaires moins bons en français et en calcul. En outre, ils s'absentent plus que les autres élèves de l'école. De plus, les écoliers anxieux sont moins engagés, moins organisés et moins ordonnés comparés à ceux avec un niveau d'anxiété plus bas.

En période de menstrues, certaines filles font face à des douleurs abdominales, des hanches, des articulations, des céphalées ou encore des malaises dues à la fièvre, des nausées, des vomissements, la perte d'appétit, la mauvaise humeur, le stress, la fatigue, le manque de confiance en soi, auxquels s'ajoute la sensation d'avoir des odeurs corporelles désagréables (UNICEF, 2013, p.25 ; WSSCC et ONU Femmes, 2014, p.46, 52).

Sans nul doute, toutes ces difficultés compromettraient leur participation active aux activités d'apprentissage et par conséquent influencent leur performance scolaire. Cela est aussi confirmé par L. Keihas (In UNICEF et al, 2013) pour qui le manque d'installations WASH dans les écoles serait à l'origine des abandons de classe par les filles dans la mesure où un nombre important d'entre elles sont réticentes à continuer la scolarisation, particulièrement lorsqu'elles commencent la période des menstrues.

## Conclusion

La présente étude a permis de mieux appréhender les défis liés à la GHM dans les milieux scolaires. Les résultats montrent que les menstruations sont vécues comme une honte, avec des multiples interdits qui stigmatisent les filles et les laissent totalement isolées. Au-delà de toute considération, la honte, le secret, l'embarras, la peur, l'humiliation, le silence, le tabou, la stigmatisation ne sont que quelques-uns des termes souvent employés pour décrire les sentiments et les perceptions qui entourent la menstruation. Dans de

nombreuses cultures, les femmes et les filles en période de menstruation sont considérées comme malodorantes, sales, impures ou même contaminées. Il est paradoxal que ce phénomène naturel, responsable de la naissance et de la régénération de l'humanité, soit enveloppé de honte, de silence et d'indignité car elle fait partie intégrante de l'identité féminine.

Cette étude permet de comprendre la problématique des menstrues en milieu scolaire et leur influence sur les performances scolaires des filles. D'une part, elle a pu, avec l'ensemble des acteurs interrogés, identifier les difficultés qui entravent la bonne gestion des menstrues. Il s'agit du manque de matériels d'entretien et de protection ainsi que les toilettes adaptées à la GHM. Par ailleurs, le personnel enseignant, administratif et les élèves manquent suffisamment d'informations sur la GHM. Ce qui ne favorise pas la mise en place de stratégies adaptées. L'enseignement portant sur la GHM n'est pas effective dans les écoles et les performances scolaires des filles se trouvent affectées par la mauvaise gestion des menstrues. D'autre part, cette étude a permis de faire des suggestions pour la mise en place d'une politique cohérente et efficace à même d'aider les jeunes filles à mieux gérer leurs menstrues et suivre sereinement les cours en classe dans les écoles du Sanmatenga.

Il s'agit notamment de développer des approches de communication pour le changement de comportement afin d'aborder la question de l'hygiène menstruelle au niveau des communautés, dans les médias et avec les décideurs et les leaders d'opinion afin de briser les barrières socio-culturelles et déconstruire certaines croyances et représentations liées aux menstrues.

Il est aussi nécessaire de renforcer les capacités du personnel enseignant et d'encadrement pour une GHM responsable à l'école, afin de relever les défis biologiques, interpersonnels et socio-culturels et psychologiques.

De plus, la prise en compte de la GHM dans les curricula scolaires est plus qu'indispensable puisqu'elle donnera l'obligation à tous les enseignants de tenir compte des besoins spécifiques de la jeune fille dans les apprentissages. On pourrait aller plus loin en instaurant l'enseignement de la santé sexuelle et reproductive depuis l'école primaire tout en adaptant les contenus.

Enfin, il est urgent de réhabiliter les infrastructures sanitaires existantes et d'en construire d'autres, de les équiper de kits et autres matériels d'hygiène, répondant aux normes WASH de l'OMS, pour une bonne gestion des menstrues à l'école.

Nous pouvons donc dire avec M. Sommer et al (2013) que la question de la GHM concerne à la fois l'apprentissage, l'environnement et les infrastructures scolaires. Cette dernière englobe les produits d'hygiène menstruelle, les latrines et les espaces pour se changer, l'accès à l'eau salubre et l'assainissement, ainsi que de bonnes pratiques d'hygiène comme de se laver les mains avec du savon. Lorsqu'elle ne remplit pas ces conditions, l'environnement scolaire est un espace insalubre, sexuellement discriminatoire et inadapté pour un apprentissage sécurisé et réussi.

## Références bibliographiques

- BETTINI Valentina et GIULIANI Martina, 2016, *Performances scolaires : investigation des facteurs cognitifs, psychologiques et sociodémographiques*, Mémoire de Master, Université de Lausanne, Faculté des sciences sociales et politiques, <https://core.ac.uk/download/77146216.pdf>, consulté le 10 avril 2021 à 09h05.
- DOUMBIA Aminata Siaka, 2020, *Gestion de l'hygiène menstruelle à l'école chez les adolescentes dans le cercle de Kati au Mali en 2018*, Thèse de doctorat, Université des Sciences, des Techniques et des Technologies de Bamako.
- EYSENCK Michael W., DERAKSHAN Nazanin, SANTOS Rita, et al., 2007, « Anxiété et performances cognitives : théorie du contrôle attentionnel ». *Émotion*, 7(2), p. 336-353.
- ACADEMIE Française, 1986, *Dictionnaire de l'Académie française, 1694*, Paris, Imprimerie Nationale.
- KADEBA Ponidia, 2019, *Contribution de la gestion hygiénique des menstrues au rendement scolaire des filles dans les établissements post-primaires et secondaires dans la province du Bulkiemdé*. Koudougou, Mémoire de fin de formation de Conseiller d'Éducation, École Normale Supérieure - Université de Koudougou.
- KRATHWOHL David Reading, 1993, *Méthodes de recherche en éducation et en sciences sociales : une approche intégrée*. Longman - Addison Wesley Longman.
- MARCOTTE Diane, COURNOYER Marilou, GAGNÉ Marie-Ève, et al., 2005, « Comparaison des facteurs personnels, scolaires et familiaux associés aux troubles intériorisés à la fin du primaire et au début du secondaire », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), p. 57-67.
- MEA, 2016, *Programme National d'Approvisionnement en Eau Potable 2016-2030*. Ouagadougou, [https://www.pseau.org/outils/ouvrages/mea\\_PN\\_AEP\\_2016\\_2030.pdf](https://www.pseau.org/outils/ouvrages/mea_PN_AEP_2016_2030.pdf), consulté le 06 juillet 2021 à 18h20.
- ONIDS BURKINA FASO, 2019, *Étude sur l'état des lieux de la gestion de l'hygiène menstruelle (GHM) dans la législation, les politiques et programmes du Burkina Faso*. Étude réalisée par l'Organisation pour de Nouvelles Initiatives en Développement et Santé au Burkina Faso.
- OUEDRAOGO Tidiani, TRINIES Victoria, 2016, *La gestion hygiénique des menstrues par les filles dans les écoles : étude de cas au nord et à l'est du Burkina Faso*, Afrique de l'Ouest, rapport, MENA, UNICEF, Ambassade du Canada, Emory University.
- SOMMER Marni, VASQUEZ Emily, WORTHINGTON Nancy et al., 2013, *WASH in schools empowers girls' education: proceedings of the menstrual hygiene management in schools virtual conference 2012*. UNICEF, New York.
- UNESCO, 2016, *Les menstruations, source d'absentéisme scolaire dans le monde*, <https://blogs.worldbank.org/fr/voices/les-menstruations-source-d-absenteisme-scolaire-dans-le-monde> consulté le 03 mars 2021 à 17h20.
- UNESCO, 2014, *Éducation à la puberté et à la gestion de l'hygiène menstruelle*, Brochure 9, <https://menstrualhygieneday.org/wp-content/uploads/2016/12/Unesco-%c3%89ducation-%c3%a0-la-pubert%c3%a9-et-%c3%a0-lhygi%c3%a8ne-menstruelle-2014.pdf>, consulté le 04 mars 2021 à 21h10.
- UNICEF et al., (2013), *L'hygiène menstruelle dans les écoles de deux pays francophones d'Afrique de l'Ouest Burkina Faso et Niger. Études de cas en 2013*. [https://www.pseau.org/outils/ouvrages/unicef\\_1\\_hygiene\\_menstruelle\\_dans\\_les\\_ecoles\\_de\\_deux\\_pays\\_francophones\\_d\\_afrique\\_de\\_l\\_ouest\\_2013.pdf](https://www.pseau.org/outils/ouvrages/unicef_1_hygiene_menstruelle_dans_les_ecoles_de_deux_pays_francophones_d_afrique_de_l_ouest_2013.pdf), consulté le 04 mars 2021 à 14h17.
- UNICEF/MENA (2015), *Gestion hygiénique des menstrues par les filles dans les écoles*

- étude de cas dans les régions du Nord et de l'Est du Burkina Faso : rapport 2015-2016*, <https://www.unicef.org/burkinafaso/media/631/file/Rapport%20GHM%202015-2016.pdf>, consulté le 26 mai 2021 à 21h15.
- WSSCC-ONU Femmes (2015), *Gestion de l'hygiène menstruelle: comportements et pratiques à Kyé-Ossi et Bamoungoum*, Cameroun, Étude. <https://menstrualhygieneday.org/wp-content/uploads/2016/12/UN-Women-GHM-Comportements-et-Pratiques-Cameroun.pdf>, consulté le 26 avril 2021 à 20h26.
- WSSCC-ONU Femmes. (2014), *Gestion de l'hygiène menstruelle: comportements et pratiques dans les régions de Kédougou*. Sénégal, Étude, <https://www.wsscc.org/sites/default/files/2021-03/Note-de-synthe%CC%80se-%E2%80%93-Gestion-de-l%E2%80%99hygie%CC%80ne-menstruelle-%E2%80%93-Comportements-et-pratiques-dans-la-re%CC%81gion-de-Ke%CC%81dougou-Se%CC%81ne%CC%81gal-WSSCC-ONU-Femmes.pdf>, consulté le 26 avril 2021 à 20h50.
- WSSCC/ONU FEMMES (2013), *Gestion de l'hygiène menstruelle : expérience de populations nomades et sédentaires du Niger*, [https://www.pseau.org/outils/ouvrages/un\\_women\\_wsscc\\_gestion\\_de\\_l\\_hygiene\\_menstruelle\\_experience\\_de\\_populations\\_nomades\\_et\\_sedentaires\\_du\\_niger\\_2018.pdf](https://www.pseau.org/outils/ouvrages/un_women_wsscc_gestion_de_l_hygiene_menstruelle_experience_de_populations_nomades_et_sedentaires_du_niger_2018.pdf), consulté le 02 avril à 15h35.
- WSSCC/ONU Femmes (2014), *Gestion de l'hygiène menstruelle : comportements et pratiques dans la région de Louga*, Sénégal, <https://menstrualhygieneday.org/wp-content/uploads/2016/12/UN-Women-GHM-Comportements-et-Pratiques-Louga-S%c3%a9n%c3%a9gal.pdf>, consulté le 02 avril 2021 à 22H10.

# Étude comparative des performances entre élèves vivant avec une déficience visuelle directement intégrés et leurs pairs issus des Classes Transitoires d'Inclusion Scolaire

Gninneyo Sylvestre-Pierre NIYA, Ecole Normale Supérieure (Burkina Faso)

E-mail : [pierreniya@gmail.com](mailto:pierreniya@gmail.com)

## Résumé

L'école primaire *Tenkodogo Centre* accueille certains enfants vivant avec une déficience visuelle qui y sont intégrés depuis la classe de CP1. D'autres enfants vivant avec le même type de déficience y sont également accueillis, mais à partir de la classe de CE2 et après un passage dans une CTIS, pour une préparation de trois ans. Afin de vérifier si le passage dans une CTIS offre des avantages ou pas par rapport à l'intégration directe, il a fallu procéder à une comparaison des performances de ces deux catégories d'élèves en mathématiques et en français et ce, dans toutes les sous-disciplines de ces deux matières. Il ressort de cet exercice que les élèves issus des CTIS ont des performances nettement supérieures à leurs pairs directement intégrés à l'école *Tenkodogo Centre*.

**Mots-clés** : CTIS, handicap visuel, Tenkodogo, SNEC, intégration scolaire

## Abstract

Tenkodogo Centre Primary School welcomes some children living with a visual disability who are integrated from the CP1 class. However, other children with the same type of disability are also integrated, but from the third grade and after a passage in a CTIS, for a three-year preparation. In order to verify whether the passage in a CTIS offers advantages or not compared to direct integration, it was necessary to compare the performances of these two categories of students in mathematics and in French, in all the sub-disciplines of these two subjects. The results of this exercise show that the pupils from the CTIS have a much better performance than their peers directly integrated in the Tenkodogo Centre school.

**Key words**: CTIS visual impairment, Tenkodogo, SNEC, school integration

## Introduction

Le Burkina Faso est partie prenante des objectifs du millénaire pour le Développement (OMD) dont la composante 4 prône les principes d'égalité des droits éducatifs et d'accès à l'École ainsi que les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

A cet effet, afin de permettre à l'école de jouer sa partition dans « *l'apprentissage des règles de la vie en société et dans le processus d'intégration sociale des individus* » (Ducharme, 2008, p. 5), il a été voté la loi n° 012-2010/AN du 1<sup>er</sup> Avril 2010 portant protection et promotion des droits des personnes handicapées

Cette loi a redonné plus d'ardeur aux structures étatiques et privées évoluant dans le champ de l'éducation des personnes vivant avec un handicap quelconque. Au nombre de ces structures, le Secrétariat Nationale de l'Enseignement Catholique (SNEC), engagé dans la scolarisation des Enfants en situation de handicap visuel dans la région du Centre-Est du Burkina Faso.

En effet, cette structure a mis sur pieds, une expérimentation d'inclusion des enfants en situation de handicap visuel à partir de classes préparatoires dénommée Classe Transitoire d'Inclusion scolaire (CTIS). L'intégration proprement dite en milieu ordinaire se fait à partir de la classe de Cours élémentaire deuxième année (CE2), où ils rejoignent leurs pairs sans handicap mais aussi d'autres élèves vivant avec le même type de handicap et qui ont directement été intégrés depuis la classe de cours préparatoire première année (CP1).

L'objet de la présente recherche est d'analyser le passage des enfants vivant avec un handicap visuel dans les CTIS avant leur intégration en milieu ordinaire. En effet, ces centres de prime abord, pourraient être appréhendés comme des classes spécialisées alors-même que la donne aujourd'hui est de retrouver tous les enfants, qu'ils soient handicapés ou pas, dans un environnement commun d'apprentissage.

De plus, si l'intégration directe est possible, alors doit-on considérer ce passage en Classe Transitoire comme un non-sens ? La réponse à cette question soulève le problème de recherche qui est donc de savoir s'il existe une différence dans les deux formules d'intégration des élèves vivant avec un handicap visuel dans la commune de *Tenkodogo*.

De ce fait, l'étude est placée sous l'angle d'une analyse comparative des performances scolaires desdits élèves. Cette comparaison de performance s'est faite au niveau des deux disciplines dites instrumentales à l'école primaire. Il s'agit ici des mathématiques à travers les sous-disciplines Calcul et problème et le français dans les sous-disciplines Grammaire et Orthographe.

La question de l'étude a donc été libellée de la façon suivante : Existe-il une différence entre les performances en français et en mathématiques, des élèves en situation de handicap visuel à l'école *Tenkodogo Centre*, passés par les CTIS et celles de leurs pairs directement intégrés ?

L'hypothèse formulée à cet effet est la suivante : les élèves de l'école *Tenkodogo Centre* vivant avec un handicap visuel et issus des Classes Transitoires d'Inclusion Scolaire sont plus performants en mathématiques et en français comparativement à leurs pairs directement intégrés dans cette école.

Cette hypothèse se fonde sur le fait que la pratique d'intégration directe des enfants vivant avec un handicap quelconque en milieu ordinaire est antérieure à la mise en place des CTIS. Nous notons aussi que la formation des enseignants à la tenue d'une classe inclusive est insuffisante au Burkina Faso. La philosophie des CTIS qui consiste à regrouper d'abord les enfants vivant avec le même type de handicap pourrait être un atout avant leur intégration dans une classe ordinaire quand l'on estime leur préparation conséquente, afin de leur permettre de s'insérer en milieu ordinaire.

L'étude s'est effectuée en classe de Cours élémentaire deuxième année (CE2), niveau auquel les élèves étant passés par les CTIC retrouvent leurs pairs directement intégrés.

Les résultats de l'étude ont montré que les élèves vivant avec un handicap visuel, provenant des CTIS ont des performances plus élevées que leurs pairs directement intégrés et cela, dans toutes les sous-disciplines qui ont fait l'objet de l'étude.

Il sera question ici, de faire la lumière sur les Classes Transitoires d'Inclusion Scolaire à travers leur origine et leur philosophie dans le contexte burkinabè, le contexte de l'étude, la méthode d'enquête qui a prévalu, les résultats de l'étude et enfin la discussion des résultats obtenus en lien avec l'hypothèse émise

L'inclusion scolaire des élèves avec handicaps, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est un mouvement qui trouve ses fondements dans des structures sociologiques et philosophiques (R. Vienneau, 2002) de la société. Elle s'appuie entre autres sur des arguments, des principes d'égalité des droits éducatifs et d'accès universel à l'École.

Aussi, dans un souci d'équité sociopédagogique entre tous les élèves (L. Lafortune, 2006), il est de plus en plus admis, la légitimité de la diversité en éducation (L. Prud'homme, R. Vienneau; S. Ramel-et N. Rousseau, 2011), quel que soit le degré ou la forme de différences susceptibles d'être rencontrées au sein du groupe-classe (R. Vienneau, 2006). C'est dans cet esprit justement que des formules alternatives sont mises en place afin de donner à tous les enfants vivant avec un quelconque handicap ou non, la possibilité d'accéder à l'école, d'apprendre aux côtés des autres et ce, indépendamment de leurs caractéristiques particulières (S. Peters, 2007).

En 2020, le Burkina Faso comptait, 36 980 Enfants Handicapés dont 21 223 garçons et 15 757 filles scolarisés au primaire dans différentes structures publiques et privées selon le recensement des personnes handicapées effectué par le Ministère de la famille, de la solidarité nationale et de l'action humanitaire.

Les enfants vivant avec un handicap visuel représentaient 19% de ces enfants handicapés avec un total de 7256 dont 3823 garçons et 3433 filles.

Pour l'éducation de cette couche d'enfants, le Ministère de l'Education nationale est soutenu dans ses efforts de scolarisation, par des organisations non gouvernementales.

Aux rangs de ces organisations non étatiques, l'ONG autrichienne *Light For The World* et le Secrétariat Nationale de l'Enseignement Catholique (SNEC) se sont engagés à la scolarisation des Enfants Handicapés Visuels (EHV) dans la région du Centre-est. La présente étude s'intéresse aux résultats des actions menées par la Direction Diocésaine de l'Enseignement Catholique (DDEC) de la ville de Tenkodogo, qui s'est investie dans la scolarisation de cette catégorie d'enfants dans la ville.

En effet, la préparation de l'enfant en situation de handicap visuel dont il est question dans la présente étude, se passe durant 3 ans. L'intégration se fait à partir du Cours Élémentaire deuxième année (CE2) dans une classe ordinaire aux côtés d'autres élèves dits normaux, à l'école *Tenkodogo centre*.

Cependant, notons que l'intégration scolaire des enfants en situation de handicap visuel peut également se faire selon la formule directe où l'enfant handicapé accède directement à l'école ordinaire depuis la classe du Cours Préparatoire Première année (CP1) aux côtés de ses pairs dits normaux.

L'intérêt de l'étude se situe donc au niveau du questionnement même que soulève l'importance de disposer de deux méthodes différentes qui évoluent en parallèle au sein d'une même institution.

La dénomination Classe transitoire d'inclusion scolaire (CTIS), adoptée par le Burkina Faso tire sa source de l'expérience française où au départ il était question de *Classe pour l'Intégration* puis, *Classe pour l'Inclusion Scolaire* (CLIS), avant de devenir *Unité Localisée pour l'inclusion scolaire* (ULIS-école) à partir de septembre 2015.

L'ULIS est une classe au sein d'une école primaire ordinaire qui accueille un petit groupe d'enfants (12 au maximum) présentant le même type de handicap. Ces enfants participent à la vie ordinaire de l'école et les intégrations individuelles à temps plus ou moins partiel, sont favorisées dans les autres classes dans toute la mesure du possible. L'adhésion et la disponibilité de l'ensemble des acteurs éducatifs sont nécessaires pour un bon fonctionnement de l'ULIS. L'objectif était de scolariser tous les élèves et de permettre aux enfants handicapés de suivre totalement ou partiellement un cursus scolaire en milieu ordinaire. Les CLIS adaptaient l'enseignement en fonction de l'âge, du handicap et des capacités. Elles visent le développement des capacités cognitives et des connaissances des enfants handicapés, comme pour tout élève.

Ayant fait sienne la conception selon laquelle le handicap renvoie aux obstacles environnementaux qui empêchent l'individu porteur ou non d'une déficience de participer pleinement à la vie scolaire et communautaire sur un pied d'égalité avec les autres (N. Bélanger, et H. Duchesne, 2010 ; P. Fougeyrollas, 2010), le Secrétariat National de l'Enseignement Catholique a mis sur pieds, une CTIS dans la région du centre-Ouest du Burkina Faso. Plus précisément basée dans la Ville de Tenkodogo, cette CTIS est logée au sein de *l'Ecole catholique Saint Vincent de Paul* avec comme objectif principal, éviter l'exclusion d'une catégorie d'enfants au regard d'un handicap quelconque qu'ils portent ou à cause d'un dispositif d'accueil inadapté. Il ne s'agit pas seulement d'en asseoir un nombre x sur les chaises ; le plus important est de savoir si, sur ces chaises, les élèves ne sont soumis qu'à ce type d'enseignement qui, précisément, a contribué au premier chef à les en chasser (R. Slee, 2011).

Au Burkina Faso la CTIS est définie selon *Humanité et Inclusion* (2011) comme une classe spéciale de l'école ordinaire qui accueille et prépare des élèves d'un même type de handicap (10 au maximum), avant leur inclusion/intégration dans les classes ordinaires. Durant cette période, les enfants bénéficient d'une préparation spécifique propre à leur déficience (apprentissage de la langue des signes ou du braille) avant leur scolarisation à l'intérieur ou à l'extérieur de la structure éducative lorsque la scolarisation en milieu ordinaire est rendue possible. Le dispositif développé prévoit une transition de l'élève de la CTIS vers la classe ordinaire au bout de 3 ans de préparation.

## 1. Méthodologie

La méthodologie empruntée pour la présente étude fait état du champ d'étude, de la population et de l'échantillon qui a servi à l'analyse et enfin des méthodes et instrument de collecte des données. Il sera également question du déroulement de l'enquête

### 1.1. Population et échantillon de l'étude

La population d'étude se compose à partir des différentes moyennes obtenues par les différentes promotions d'élèves vivant avec un handicap auditif (qu'ils soient directement inclus ou qu'ils soient passés par un CTIS) en « Calcul, Problème », « Grammaire et « Orthographe », en classe de CE2 à l'école primaire publique de *Tenkodogo Centre*.

En effet, les effectifs d'élèves par CTIS étant très réduits, l'on a pris pour échantillon, l'ensemble de ces élèves par promotion et dans un souci d'équilibre, l'on a puisé dans le lot des enfants directement intégrés à l'école, le même effectif que celui de ceux provenant des CTIS. Ainsi, l'étude a concerné tous les élèves provenant des CTIS et intégrés à l'école *Tenkodogo centre* depuis la rentrée scolaire 2017-2018.

### 1.2. Méthode de collecte des données

La méthode de collecte de données que l'on a utilisée est essentiellement la revue documentaire. Nous avons pour cela consulté les différentes propositions de passage de la classe de CE2 à la classe de CM1 au niveau de l'école *Tenkodogo centre*, champ de notre investigation.

### 1.3. Méthode de traitement de données

Les différentes moyennes recueillies et qui concernent les différentes promotions des années scolaires de 2017-2018 à 2020-2021 ont été obtenues par la pondération des moyennes des trois compositions trimestrielles de l'année en cours dans les sous-disciplines concernées. Les moyennes obtenues sont consignées dans les tableaux 1, 2, 3, 4 et 5 ci-dessous

## 2. Présentation et interprétation des résultats

Tableau 1 : compilation des moyennes de la promotion 2016-2017

Elèves	Inclusion directe				Elèves	Ctis			
	Notes					Notes			
	G	O	P	C		G	O	P	C
Edi 1	4	6	4	4	Ctis 1	8	7	6	8
Edi 2	5	5	4	6	Ctis 2	6	7	7	8
Edi 3	5	5	3	4	Ctis 3	6	7	6	6
Edi 4	4	4	4	3	Ctis 4	7	6	6	8
Moy. Pond	4,5	5	3,75	4,25	Moy. pond	6,75	6,75	6,25	7,5

Sources : proposition de passage au CM1, école Tenkodogo « centre » 2016-2017

Le tableau 1 ci-dessus présente les résultats obtenus par les élèves issus des CTIS et leurs pairs, directement inclus à l'école *Tenkodogo Centre* depuis la classe de CP1 en *Grammaire, Orthographe, Problème et Calcul*. Ce tableau comparatif présente, dans un premier temps, les moyennes obtenues par chaque élève (4 de chaque catégorie ainsi que les moyennes pondérées obtenues par l'ensemble des élèves, selon la catégorie). Ces moyennes sont respectivement présentées selon l'ordre d'avènement des sous-disciplines déclinées plus haut.

Cette année scolaire a été la toute première qui a vu l'intégration des élèves vivant avec un handicap visuel à l'école *Tenkodogo centre* et qui sont passés par un CTIS. Ces élèves étaient au nombre de 4. C'est donc dans le souci d'équilibre que 4 autres élèves directement inclus, ont été choisis de façon aléatoire pour la comparaison.

Tableau 2 : Moyennes des élèves de la promotion 2017-2018

Inclusion directe					Ctis				
Elèves	Notes				Elèves	Notes			
	G	O	P	C		G	O	P	C
Edi1	4	2	3	3	Ctis 1	8	7	6	7
Edi2	5	4	4	5	Ctis2	8	7	7	6
Edi3	5	4	3	4	Ctis3	7	6	6	8
Edi4	6	3	5	4	Ctis4	6	6	7	5
Edi5	5	4	5	6	Ctis5	7	5	8	6
Edi6	7	5	5	5	Ctis6	5	6	6	6
IEdi7	5	5	4	3	Ctis7	7	7	8	7
Moy. Pond	5	3,4	4	4,4	Moy. pond	7,2	6,2	6,8	6,4

Sources : proposition de passage au CM1, école Tenkodogo « centre » 2017-2018

L'école *Tenkodogo Centre* a vu au cours de l'année scolaire 2017-2018, l'intégration de 7 élèves vivant avec un handicap visuel en classe de CE2 et provenant d'un CTIS. Ainsi, il a fallu en trouver autant dans un souci d'équité qui a sous-tendu la comparaison de performances faite. Ainsi, les performances tant individuelles que pondérées pour cette promotion et dans les sous-disciplines retenues sont consignées dans le tableau 2 ci-dessus.

Tableau 3 : Moyennes des élèves de la promotion 2018-2019

Inclusion directe					Ctis				
Elèves	Notes				Elèves	Notes			
	G	O	P	C		G	O	P	C
Edi1	4	3	3	4	Ctis 1	6	6	6	6
Edi2	3	3	2	3	Ctis2	6	5	6	6
Edi3	4	5	3	4	Ctis3	5	6	5	7
Edi4	4	3	4	3	Ctis4	8	7	6	8
Edi5	3	2	3	3	Ctis5	7	6	7	8
Moy. Pond	3,6	3,2	3	3,4	Moy. pond	6,4	6	6	7

Sources : proposition de passage au CM1, école Tenkodogo « centre » 2018-2019

Le processus ici est le même que pour les années précédentes. Il a concerné 5 élèves dans chacune des deux catégories en présence, étant entendu que cet effectif a été guidé par celui des élèves inclus et provenant des CTIS. En effet, cette école étant un centre d'expérimentation en éducation inclusive dans la région du Centre-Est du pays, reçoit à ce titre beaucoup d'enfants vivant avec un handicap quelconque. Les données consignées dans le tableau 3 ci-dessus, sont celles de l'année scolaire 2018-2019

Tableau 4 : Moyennes des élèves de la promotion 2019-2020

Inclusion directe					Ctis				
Elèves	Notes				Elèves	Notes			
	G	O	P	C		G	O	P	C
Edi1	3	3	4	4	Ctis 1	7	6	7	6
Edi2	3	2	5	7	Ctis2	7	5	7	8
Edi3	4	4	4	5	Ctis3	6	5	7	7
Edi4	3	3	3	5	Ctis4	5	4	5	5
Edi5	5	4	4	6	Ctis5	5	6	5	6
Edi6	4	5	4	5	Ctis6	6	6	6	6
IEdi7	5	5	3	4	Ctis7	7	6	6	8
Edi8	5	4	4	4	Ctis8	6	7	6	7
Moy. Pond	4	3,75	3,87	5	Moy. pond	6,13	5,63	6,13	6,63

Sources : proposition de passage au CM1, école Tenkodogo « centre » 2019-2020

L'année scolaire 2019-2020 est l'année à partir de laquelle l'école *Tenkodogo Centre* a accueilli, jusqu'à ce jour, le plus grand effectif d'élèves intégrés en classe de CE2 et provenant de CTIS. Les performances enregistrées par ces élèves au nombre de 8 et celles de leurs pairs présents dans ladite école depuis la classe de CP1 sont consignées dans le tableau 4 ci-dessus.

Tableau 5 : Moyennes des élèves de la promotion 2020-2021

Inclusion directe					Ctis				
Elèves	Notes				Elèves	Notes			
	G	O	P	C		G	O	P	C
Edi1	4	4	5	5	Ctis 1	6	7	6	8
Edi2	4	2	3	6	Ctis2	6	7	7	7
Edi3	5	3	3	5	Ctis3	7	8	8	9
Edi4	5	4	5	4	Ctis4	8	7	8	8
Edi5	6	4	4	5	Ctis5	7	6	7	6
Edi6	4	3	3	4	Ctis6	6	6	5	7
Moy. Pond	4,67	3,33	3,83	4,83	Moy. pond	6,67	6,83	6,83	7,5

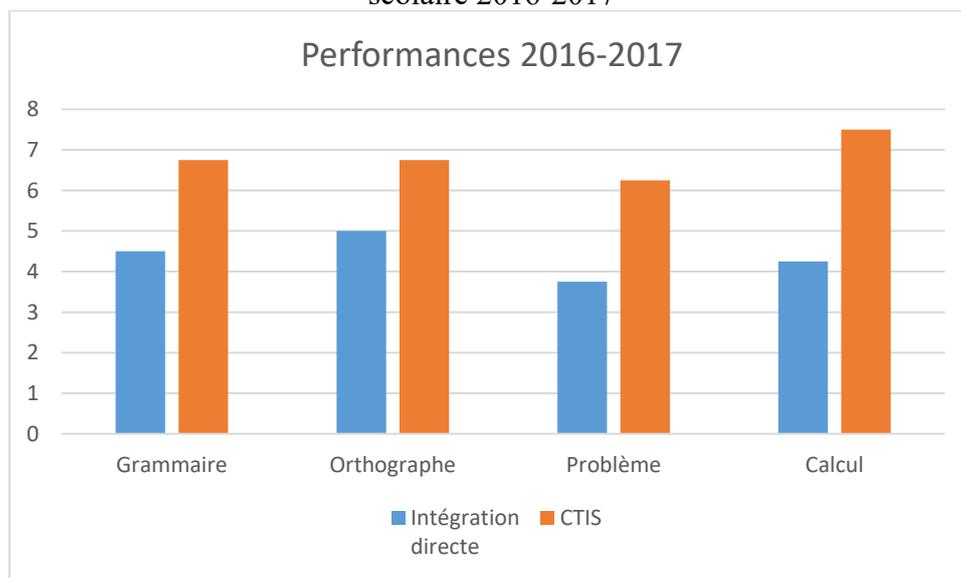
Sources : proposition de passage au CM1, école Tenkodogo « centre » 2020-2021

Le tableau 5 affiche les performances scolaires des 6 élèves par catégories pour l'année scolaire 2020-2021 ainsi que leurs moyennes pondérées en Grammaire, eu Orthographe, en Problème et en Calcul.

### 3. Analyse des résultats

Pour cette analyse, l'on a fait usage des graphiques afin que les points de comparaison soient plus perceptibles. Ainsi, les graphiques ci-dessous constituent les représentations des tableaux contenant les données à analyser et qui ont été présentées plus haut.

Graphique 1 : Représentations des performances des catégories de populations pour l'année scolaire 2016-2017

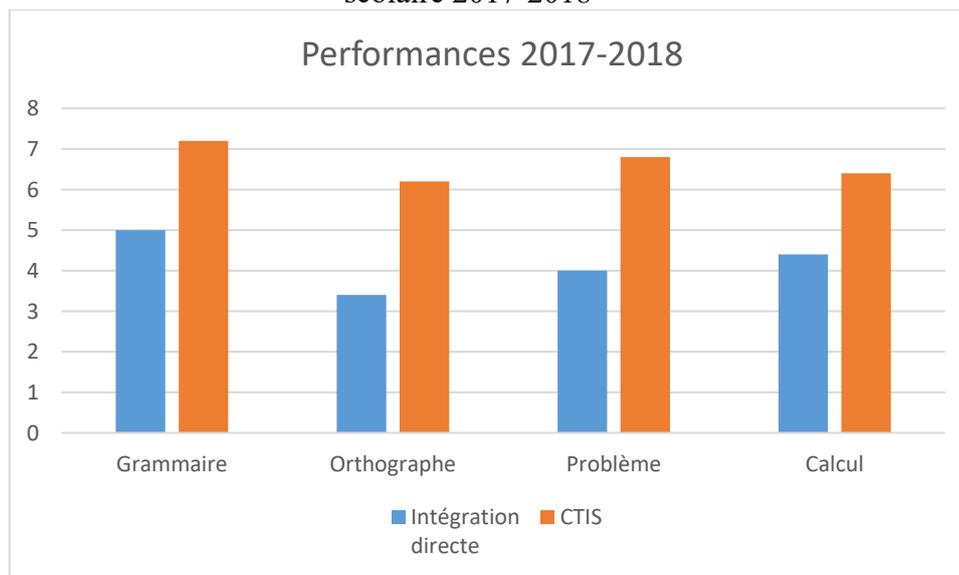


Sources : Données de notre enquête de terrain

Tandis que les élèves issus des CTIS ont des moyennes comprises entre 6 et 8 sur 10, leurs pairs directement inclus, quant à eux, ont dans la proportion des  $\frac{3}{4}$ , une moyenne en dessous de 5/10.

Ainsi, les moyennes pondérées des élèves issus des CTIS dans les différentes sous-disciplines retenues sont élevées comparativement à celles de leurs pairs directement intégrés en milieu ordinaire. Il est ici constaté que dans aucune des matières retenues pour l'étude comparative, ces derniers n'ont obtenu la moyenne tandis que leurs pairs venant des CTIS y ont obtenu des moyennes comprises entre 6,25 et 7,5/10

Graphique 2 : Représentations des performances des catégories de populations pour l'année scolaire 2017-2018

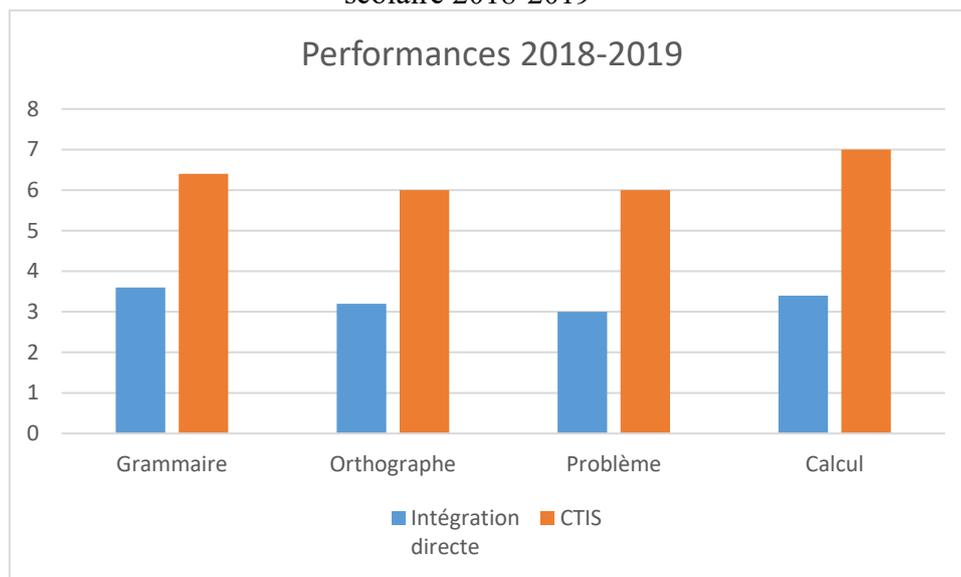


Sources : Données de notre enquête de terrain

Les moyennes les plus faibles obtenus par les élèves directement inclus se situent au niveau des sous-disciplines des Mathématiques. Pourtant, leurs pairs issus des CTIS y ont obtenu des moyennes très satisfaisantes.

Les moyennes pondérées affichent pour cette année scolaire, des performances sensibles à celles de l'année précédentes. Tandis que les élèves passés par le CTIS ont obtenu une moyenne supérieure à 6/10 dans toutes les 4 sous-disciplines, ceux ayant directement intégré l'école Tenkodogo centre n'ont obtenu par le même mode de calcul, la moyenne qu'en grammaire

Graphique 3 : Représentations des performances des catégories de populations pour l'année scolaire 2018-2019

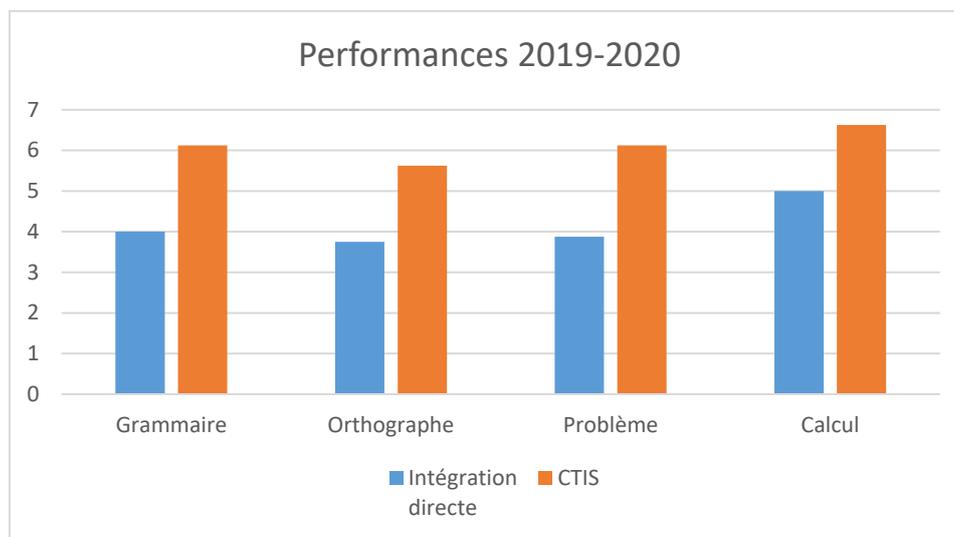


Sources : Données de notre enquête de terrain

Les moyennes obtenues par les élèves de cette promotion et qui sont issus des CTIS sont nettement supérieures à celles de leurs pairs qui ont directement intégré la classe de CP1. Cette différence ici se ressent dans toutes les sous-disciplines en présence dans l'étude.

Pour les moyennes pondérées de l'année scolaire 2018-2019, il est à retenir que les élèves de la classe de CE2, vivant avec un handicap visuel et ayant directement intégré la classe de CPI n'ont obtenu la moyenne dans aucune des sous-disciplines faisant objet de l'analyse comparative. Cependant, leurs pairs ayant fréquenté la CTIS ont obtenu dans ces mêmes sous-disciplines, des moyennes supérieures à 6/10.

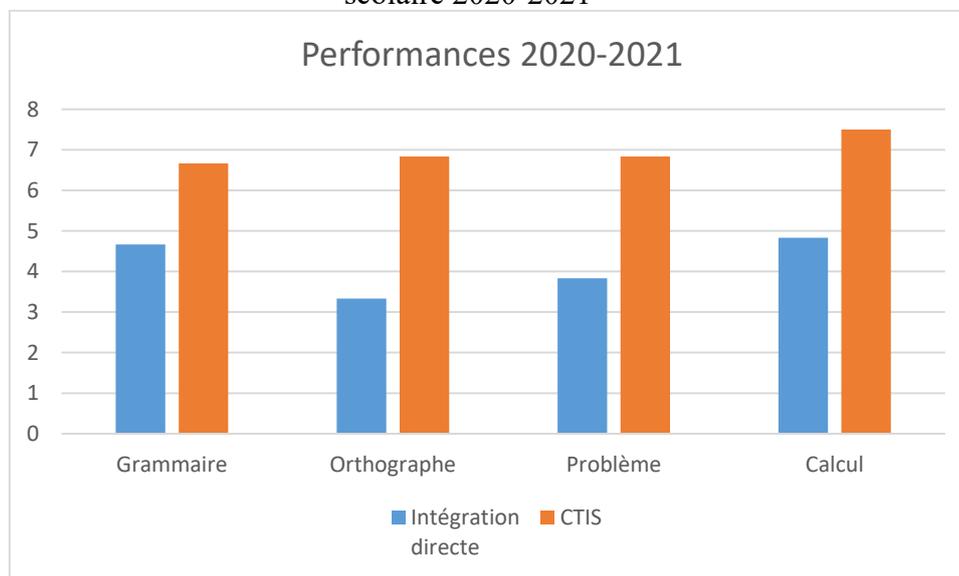
Graphique 4 : Représentations des performances des catégories de populations pour l'année scolaire 2019-2020



Sources : Données de notre enquête de terrain

Le constat qui se dégage pour cette promotion est identique à celui fait pour les précédentes. Les moyennes obtenues par les élèves vivant avec un handicap visuel qui ont directement accédé à l'école par la classe de CP1 sont nettement inférieures à celles de leurs pairs qui sont entrés par les CTIS. La plus faible des moyennes pondérées, obtenues par cette dernière catégorie d'élèves et qui est de 5,63 en orthographe, est cependant supérieure à la moyenne la plus élevée, obtenu par l'autre cohorte (5,00 en calcul).

Graphique n5 : Représentations des performances des catégories de populations pour l'année scolaire 2020-2021



Sources : Données de notre enquête de terrain

Le constat qui se dégage pour cette promotion 2020-2021 est identique à celui de la promotion 2018-2019. Les moyennes des élèves issus des CTIS sont très satisfaisantes tandis que celles obtenues par les élèves directement intégrés en classe à partir du CP1 sont en général inférieures à 5/10.

Les performances de l'année 2020-2021 réalisées par les deux catégories d'élèves sont les mêmes que celles des années précédentes. Tandis que les élèves passés par les CTIS ont

obtenu des résultats, comprises entre 6,67 et 7,5/10, leurs pairs directement intégrés n'ont obtenu la moyenne dans aucune des disciplines.

#### 4. Discussion des résultats et vérification de l'hypothèse de l'étude

De toutes les données obtenues durant ces 5 dernières années, il ressort que les élèves de la classe de CE2 de l'école Tenkodogo « centre » vivant avec un handicap visuel et directement intégrés dans ladite école depuis la classe de CP1 ont eu des performances nettement inférieures à celles de leurs collègues préparés dans les CTIS avant leur intégration. Cet état de fait se constate sur l'ensemble des sous-disciplines du Français et des Mathématiques qui font objet de l'étude. Le phénomène est plus accentué en Orthographe et en Problème où les performances des élèves entrés par les CTIS sont quelquefois le double de celles de leurs collègues directement intégrés en milieu ordinaire.

De ce fait, il est clairement établi que l'hypothèse de la présente recherche est confirmée non seulement sur l'ensemble de la période d'étude mais également sur l'ensemble des sous-disciplines en présence. L'interrogation que suscite cette situation, toute en ouvrant une perspective à une étude ultérieure sur la question est de chercher à savoir pourquoi un tel état de fait. Cependant, ici, il est important de questionner déjà les conditions qui entourent les apprentissages en classe. Il s'agit plus particulièrement de mettre en comparaison, l'expertise des spécialistes de l'adaptation scolaire que l'on retrouve au niveau des CTIS, comparativement aux enseignants des écoles ordinaires en ce qui concerne la formation pour la tenue d'une classe inclusive.

Il serait également intéressant de mesurer l'effet des effectifs au niveau des CTIS comparativement à ceux des classes ordinaires dans la prise en charge de l'élève à besoins éducatifs spécifiques

#### Conclusion

Bien au-delà de l'aspect *intégration* au niveau classe voire école, il apparaît important de jeter un regard sur ce qui est appris et assimilé. Ainsi, tout au long de cet article, il a été question de mettre en comparaison, les performances en Français et en Mathématiques, des élèves en classe de CE2, tous vivant avec un handicap visuel. Tandis que les uns fréquentaient la même école depuis leur première année de scolarisation, les autres quant à eux sont à leur première année dans une école ordinaire, ayant passé les trois années précédentes dans un centre spécialisé, une Classe Transitoire d'Inclusion Scolaire.

Il est clairement établi par cette étude comparative que ces derniers ont des résultats meilleurs à tout point de vue, comparativement à leurs pairs directement intégrés. Ces résultats ouvrent du même coup une perspective d'étude sur les raisons de cet écart constaté au niveau des performances enregistrées par les deux catégories d'élèves.

#### Références bibliographiques

- BELANGER Nathalie et DUCHESNE Hermann, 2010, « Des écoles en mouvement. Inclusion D'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école ». Dans N. Bélanger et H. Duchesne (dir.), *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*, p. 1-16, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- BURKINA FASO, 2010, *Loi n° 012-2010/AN du 1<sup>er</sup> Avril 2010 portant protection et promotion des droits des personnes handicapées*.
- DUCHARME Daniel, 2008, *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*, Montréal, Éditions Marcel Didier.

- FOUGEYROLLAS Patrick, 2010, *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- HANDICAP INTERNATIONAL, 2011, *Document Satellite collection retour d'expérience de juin*.
- LAFORTUNE Louise, 2006, « Vers une équité sociopédagogique. Des élèves dans une Collectivité ». Dans J.-P. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement ?* p.206-223, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- PETERS Stone 2007, Inclusion as a strategy for achieving education for all. Dans L. Florian (dir.), *The SAGE Handbook of Special Education* (p. 117-130). London, SAGE.
- PRUD'HOMME Luc ; VIENNEAU Raymond, RAMEL Serge ; ROUSSEAU Nadia 2011, La légitimité de la diversité en éducation : *réflexion sur l'inclusion*, *Éducation et francophonie*, XXXIX (2), p. 6-22.
- ROGER Slee, 2018, *L'éducation inclusive n'est pas morte, elle sent juste drôle*, Routledge.
- VIENNEAU Raymod, 2002, « Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et Perspectives ». Dans R. Landry, C. Ferrer et R. Vienneau (dir.), *La pédagogie actualisante. Éducation et francophonie*, XXX(2), p. 257-286.
- VIENNEAU Raymond, 2006, « De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion », Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

# De la faible socialisation à la faible participation politique des étudiants de l'université de Kara

Tamégnon YAOU, Université de Kara (Togo)

E-mail : [emmanuelyaou@yahoo.fr](mailto:emmanuelyaou@yahoo.fr)

## Résumé

L'avenir de l'Afrique dépend en grande partie des jeunes au vu de l'évolution rapide du nombre de ceux-ci. Plusieurs défis se posent aux gouvernants quant à la prise en charge de cette jeunesse dans plusieurs domaines comme : l'éducation, la santé, l'emploi, etc. Pour que les jeunes soient utiles à la société, il faut qu'ils s'engagent, et pour ce faire les adultes se doivent de leur transmettre les valeurs, les savoirs et savoirs faire utiles pour le vivre ensemble. C'est par le processus de socialisation politique que cela est possible. Dans le contexte actuel, ces jeunes sont-ils suffisamment informés des activités politiques des adultes ? S'intéressent-ils aux activités politiques ? Comment perçoivent-ils la politique ? Après avoir interrogé 250 étudiants des cinq facultés de l'université de Kara par un questionnaire structuré, sur la base d'un échantillonnage par quotas, il ressort que les jeunes s'intéressent peu aux questions politiques. Que ce soit en famille, ou dans les groupes secondaires de socialisation, les étudiants ne semblent pas être intéressés par les activités politiques. L'insuffisance communicationnelle avec les adultes et la perception que les jeunes ont de la politique et des dirigeants politiques participent à renforcer cette attitude d'analphabétisme politique.

**Mots clés :** Activités politiques, analphabétisme politique, socialisation politique, engagement politique, informations politiques.

## Abstract

The future of Africa depends largely on its youth, given the rapid growth in their numbers. Several challenges are posed to the governments as to the care of this youth in several areas such as: education, health, employment, etc. In order for young people to be useful to society, they must be committed, and to do so, adults must transmit to them values, knowledge and skills useful for living together. It is through the process of political socialization that this is possible. In the current context, are these young people sufficiently informed about the political activities of adults? Are they interested in political activities? How do they perceive politics? After interviewing 250 students from the five faculties of Kara University through a structured questionnaire, based on quota sampling, it appears that young people have little interest in political issues. Whether in the family or in secondary socialization groups, students do not seem to be interested in political activities. The lack of communication with adults and the perception that youth have of politics and political leaders contribute to this attitude of political illiteracy.

**Keywords:** Political activities, political illiteracy, political socialization, political engagement, political information.

## Introduction

La population mondiale ne cesse de croître d'une manière inquiétante. Elle augmente davantage dans les pays en voie de développement surtout en Afrique subsaharienne. Sur le plan mondial, selon une étude de l'OCDE (2017),

le monde compte aujourd'hui 1.8 milliard de jeunes de 10 à 24 ans. Ce groupe représente la plus importante cohorte jamais connue à entamer sa transition vers la vie adulte. Plus de 85 % d'entre eux vivent dans des pays en développement et, dans de nombreux endroits, ils représentent jusqu'à 30 % de la population, leur nombre ne cessant d'augmenter.

La population africaine a quasiment triplé de 1980 (478 millions d'habitants estimés) à 2015 (1,2 milliard d'habitants estimés). Elle devrait atteindre 1,5 milliard de personnes d'ici à 2025, et 2,4 milliards de personnes d'ici à 2050 (UNFPA, 2016).

Dans une étude menée à l'Université de Kara (UK) sur les graffitis et leur portée symbolique, il a été constaté que les étudiants utilisaient les murs pour s'exprimer sur les questions politiques notamment les élections mal organisées et truquées au Togo, la vie des politiciens et les frasques de la famille Gnassingbé au pouvoir depuis plus de 50 ans (T. Yaou, 2017). Les étudiants utilisent les murs à travers les graffitis pour exprimer leurs frustrations. Et l'auteur écrivait que c'est une forme de participation politique.

L'engagement politique peut prendre plusieurs facettes. La forme traditionnelle consiste à participer à des processus électoraux comme le vote, essayer de convaincre les citoyens de voter pour un candidat donné et travailler pour un parti politique. Par contre, il existe d'autres formes de participations politiques non traditionnelles que certains auteurs appellent non conventionnelles notamment participer aux manifestations politiques, aux contestations et aux défilés, signer des pétitions, écrire des articles politiques ou des blogs et les partager sur les médias sociaux. D'autres formes d'engagement peuvent être plus directes que certains nomment engagement social, comme par exemple, aider les personnes dans le besoin, participer à la résolution des problèmes touchant la communauté ou recueillir des fonds pour des organisations caritatives. Cette forme de participation se réfère probablement davantage des actions civiques que des actions politiques, car elles contournent l'arène politique.

A. Quéniart et J. Jacques, (2008, p.1) rendent compte de quelques études menées en Amérique et soutiennent que :

les jeunes votent peu, ils semblent peu intéressés par le processus électoral et peu nombreux à devenir membre d'une organisation ou d'un parti politique.

En Europe, plusieurs études montrent que l'engagement politique traditionnel des jeunes semble, en effet, actuellement en déclin dans de nombreuses démocraties. Cependant, il semble aussi qu'ils participent néanmoins à des actions non traditionnelles et civiques dans leur pays. Qu'en est-il dans les pays Africains où il y a un recul de la démocratie dont les invariants sont entre autres la longévité de l'exercice du pouvoir d'Etat, les violences pré et postélectorales, les fraudes électorales débouchant sur des conflits postélectorales, etc. Ces pratiques démotivent les jeunes et participent à une certaine sclérose politique en Afrique, surtout au sud du Sahara.

Les constats qui se dégagent des comportements inciviques sont légion en Afrique subsaharienne en général et au Togo en particulier : le non-respect des feux tricolores, la violence verbale en circulation, l'insalubrité, les conflits récurrents, l'irrespect de l'autorité, le non-respect des lois ou leur méconnaissance, etc. C'est parfois alarmant, mais en réalité nous sommes des démocraties en construction et la démarche normale pour atteindre la maturité est la formation et l'éducation des jeunes. Les étudiants à l'université appartiennent à une tranche d'âge où ils se doivent d'apprendre à participer à la vie de la société, car ils se préparent à entrer dans la vie active. La participation à la vie politique est donc un apprentissage.

Les jeunes passent plus de temps dans les institutions formelles comme l'école où ils acquièrent des valeurs, des savoirs et des savoir-faire utiles pour leur intégration sociale. L'école prépare pour la vie et les savoirs qu'elle transmet doivent aider les jeunes à se prendre en charge certes, mais elle doit aussi les aider à prendre soin de la société dans laquelle ils vivent, car la vie de l'homme dépend aussi en grande partie de la qualité de son environnement social et surtout de sa participation à sa construction. L'engagement civique, politique et social, en effet, s'apprend aussi bien en famille qu'à l'école.

Les jeunes étant dans une phase active de socialisation avec leur famille et l'école, ils seront en mesure d'intérioriser facilement les éléments sociaux et culturels de leur milieu pour s'adapter à leur environnement politique et social, économique et culturel, ce qui est important pour le reste de leur vie. Il a été prouvé que les adultes qui étaient engagés étant jeunes sont plus nombreux à être engagés que ceux qui ne l'ont pas été dans leur jeunesse (M. Ménard, 2010 ; A. Quéniart et J. Jacques, 2008).

La socialisation politique peut s'entendre comme le processus par lequel les jeunes générations apprennent et intègrent les valeurs, les savoirs et les attitudes nécessaires à la gestion du bien commun et au vivre ensemble. Dans ce processus de socialisation, les jeunes sont les grands bénéficiaires de l'action éducative puisqu'ils se laissent conduire par les adultes. C'est par la communication et l'apprentissage que les jeunes peuvent facilement tirer profit des savoirs des adultes. Plusieurs agents sont mis en œuvre dans ce processus, notamment la famille, l'école, les partis politiques, les syndicats des étudiants, les groupes de pairs, etc. Il y a deux types de socialisations, la socialisation primaire et celle secondaire. La famille et les groupes de pairs sont les agents principaux de la socialisation primaire. Concernant celle secondaire, P. Berger et T. Luckmann (1992, p.190) notent qu'elle

exige l'acquisition de vocabulaires spécifiques et de rôles qui impliquent l'intériorisation des champs sémantiques structurants les interprétations de la routine et conduisant à l'intérieur d'une sphère institutionnelle.

Cette acquisition n'est possible que si les générations adultes acceptent les jeunes générations ou que ces derniers font confiance aux adultes pour apprendre auprès d'eux.

Dans les pays africains, on reproche aux adultes dans les différentes organisations politiques de ne pas laisser les jeunes mettre le pied à l'étrier dans le domaine politique, il y a une sorte de gérontocratie politique qui s'installe de plus en plus. Les dirigeants des partis politiques arguent que les jeunes ne s'engagent pas, mais tout porte à croire que les adultes ne veulent pas quitter leurs fonctions, de sorte qu'après leur mort, leurs partis disparaissent ou connaissent des crises profondes. Au Togo on l'a vu pour certains partis comme le Comité d'Action pour le Renouveau (CAR), la Convention Patriotique Panafricain (CPP), la Convention Démocratique des Peuples Africains (CDPA), etc. Ces partis sont devenus l'ombre de leurs fondateurs qui aujourd'hui sont décédés (CAR, CPP) ou à la retraite (CDPA). Il se pose alors la question de la socialisation politique des jeunes. Si les jeunes avaient été associés à la vision que portaient les adultes de ces partis, il se peut qu'ils aient encore aujourd'hui des adhérents pour continuer la lutte pour les idéaux politiques de ces partis. Ainsi, quel est le niveau de socialisation politique des étudiants de l'université de Kara ? Quel est leur niveau de participation politique ? Comment perçoivent-ils la politique ?

Nous postulons que la socialisation politique des étudiants de l'université de Kara qu'elle soit primaire ou secondaire est faible et cela est lié à une mauvaise perception de la politique au Togo. Cette mauvaise perception entraîne une faible participation à la vie politique. Cette recherche ambitionne d'explorer le niveau de socialisation politique des jeunes et son effet sur la participation politique des étudiants à l'université de Kara.

## 1. Méthodologie

La population cible constituée des étudiants de l'université de Kara a été choisie par un échantillonnage par quota. Toutes les facultés de l'Université de Kara (UK) ont fait l'objet de l'étude. Des 5 facultés que compte l'UK, nous avons obtenu un échantillon de 250 étudiants proportionnellement aux effectifs des facultés. Il s'agit de la FLESH (100 étudiants), la FASEG (61 étudiants), la FDSP (39 étudiants), la FAST (26 étudiants), et la FSS (24 étudiants).

51,2% de l'échantillon est de sexe masculin et 48,8% sont de sexe féminin. L'âge des enquêtés varie entre 17 ans et 33 ans avec une grande proportion des étudiants dont l'âge varie entre 18 et 22 ans (59,6%) et 23 et 27 ans (36,4%). Dans cet échantillon, il y a 20,4% des étudiants qui sont au semestre 1-2, 22% sont au semestre 3-4, 46,8% sont au semestre 5-6, 6,4% sont en Master et 4,4% sont en première année de thèse. Les étudiants de l'échantillon sont en majorité chrétiens (79,6%). Les autres étudiants sont musulmans (17,2%) et animistes (3,2%). 84,8% des étudiants enquêtés viennent des régions Centrale (14%), de la Kara (54%) et des Savanes (16,8%). Le reste de l'échantillon vient des plateaux (7,2%), Maritime (5,4%) et Lomé-golfe (2%).

Cette recherche est fondamentalement quantitative et revêt un caractère exploratoire. Un questionnaire structuré a été conçu et administré aux étudiants des 5 facultés ayant accepté d'y répondre. L'administration du questionnaire a été indirecte.

Après avoir collecté les données, le logiciel SPSS a permis de procéder au dépouillement, à l'analyse et l'interprétation des tableaux statistiques.

## 2. Résultats

Les étudiants commencent leur socialisation en famille. Généralement, ce sont les activités politiques des parents qui favorisent l'initiation des jeunes. Les données collectées relativement à l'activité politique des parents montrent que ceux-ci sont peu engagés en politique. En effet, 31,5% des étudiants interrogés déclarent que leurs pères appartiennent à un parti politique alors que 40,7% disent que ces derniers n'appartiennent à aucun parti politique et 31,5% déclarent ne pas savoir si oui ou non leurs pères appartiennent à un parti politique.

En outre, pour ce qui est de l'appartenance des mères à un parti politique, il en ressort que 28,7% des étudiants déclarent que leurs mères appartiennent à un parti politique alors que 43,7% estiment que leurs mères n'ont pas adhéré à un parti politique, 27,5% ne savent pas si oui ou non leurs parents ont adhéré à un parti politique (tableau 1).

Tableau 1 : Répartition des étudiants par sexe selon qu'ils savent ou non si leurs parents appartiennent à un parti politique

Sexe de l'étudiant		Le père de l'étudiant appartient à un parti politique			La mère de l'étudiant appartient à un parti politique		
		Oui	Non	NSP	Oui	Non	NSP
Masculin	Effectif	49	46	49	41	51	34
	%	38,9%	36,5%	38,9%	32,5%	40,5%	27,0%
Féminin	Effectif	29	55	29	30	57	34
	%	23,8%	45,1%	23,8%	24,8%	47,1%	28,1%
Total	Effectif	78	101	78	71	108	68
	%	31,5%	40,7%	31,5%	28,7%	43,7%	27,5%

Source : Données du terrain, juin-juillet 2020

Le constat qui se dégage relativement à ce niveau de connaissance des étudiants selon le sexe est que les étudiants sont plus informés sur l'activité politique de leurs parents que les étudiantes. Pour ceux qui sont informés de l'activité politique de leurs pères, 38,9% des

étudiants le sont contre 23,8% soit un écart de 15 points selon les pourcentages. Concernant le fait que les étudiants soient informés ou pas sur l'activité politique de leurs mères, 32,5% sont étudiants alors que 24,8% sont étudiantes, soit un écart de 8 points. Cela laisse croire que quand la mère a une vie politique active, les enfants sont mieux informés que quand c'est le père.

En somme, il y a lieu de retenir que l'initiation à la pensée politique et à l'engagement politique en famille est faible chez les étudiants de l'UK. Cette faible socialisation politique peut entraîner chez l'étudiant une indifférence aux activités politiques. C'est apparemment ce qui semble se dégager dans les réponses des étudiants quand on les interroge sur quelques aspects de leur socialisation à la vie politique.

L'université est le haut lieu de socialisation. C'est à l'université que les jeunes reçoivent les connaissances fondamentales permettant d'occuper une fonction dans la société. Cet apprentissage passe par plusieurs activités notamment l'adhésion à un parti politique, le fait de chercher à avoir des informations sur la vie politique du pays, la possession de la constitution togolaise, l'avoir lu et enfin être en possession du code électoral.

Plus de trois quarts des étudiants de notre échantillon (77%) n'appartiennent pas à un parti politique et 23% des étudiants disent avoir adhéré à un parti politique. Posséder la constitution dénote de l'engagement à connaître la loi fondamentale du pays. On se rend compte que les étudiants de l'UK n'ont pas pour la plupart la constitution togolaise, pourtant aujourd'hui avec l'internet, ce document est téléchargeable. En effet, seulement 40,7% déclarent avoir la constitution et 52,2% l'ont lu. En outre, les étudiants ne possèdent pas le code électoral togolais (72%) (tableau n°2).

Tableau 2 : Répartition des étudiants par sexe selon qu'ils mènent des activités socialisatrices

Sexe de l'enquête		Adhésion à un parti politique		Information sur la vie politique du pays		Avoir la constitution togolaise		Lecture de la constitution togolaise par l'enquête		Possession du code électoral par l'enquête	
		Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Masculin	Effectif	33	94	101	27	64	61	79	48	55	72
	%	26,0%	74,0%	78,9%	21,1%	51,2%	48,8%	62,2%	37,8%	43,3%	56,7%
Féminin	Effectif	23	94	76	46	35	83	49	69	30	88
	%	19,7%	80,3%	62,3%	37,7%	29,7%	70,3%	41,5%	58,5%	25,4%	74,6%
Total	Effectif	56	188	177	73	99	144	128	117	85	160
	%	23,0%	77,0%	70,8%	29,2%	40,7%	59,3%	52,2%	47,8%	34,7%	65,3%

Source : Données du terrain, juin-juillet 2020

Par contre, ils cherchent à s'informer quand même sur la vie politique du pays. 70,8 % des étudiants disent s'informer de la vie politique du pays alors que 29,2% sont indifférents. Dans tous les cas, le niveau de socialisation à la vie politique des étudiants est toujours élevé que celui des étudiantes quand on considère les pourcentages par sexe.

Pour s'engager ou participer à une activité politique intense, il semble important avant tout de savoir chercher l'information politique. Généralement la famille constitue le premier maillon essentiel de la socialisation politique. C'est en famille que les enfants apprennent et intègrent un certain discours politique en écoutant les commentaires de leurs parents et de leurs aînés sur des sujets politiques. Après cette première socialisation, ils s'informent sur les mass médias notamment la télévision, la radio et aujourd'hui la presse en ligne. En effet, il ressort des données collectées que 27,2% des étudiants de notre échantillon s'informent par le biais de la télévision nationale, 10,8% par les radios locales et 9,6% par les télévisions étrangères, 7,2% par la Radio France Internationale (RFI). Les autres moyens par lesquels les étudiants s'informent sont entre autres la presse en ligne (5,6%), le site officiel du gouvernement (4,8%), la presse écrite (2,4%) et les discussions avec les camarades à l'université (2,4%) (tableau 3).

Tableau 3 : Répartition des étudiants selon leur moyen habituel d'information

Moyen d'information habituel de l'étudiant	Effectifs	Pourcentage
Par la TVT	68	27,2
Sur les télévisions étrangères	21	9,6
Sur la presse écrite	6	2,4
Par la presse en ligne	14	5,6
Sur le site du gouvernement	12	4,8
Sur les radios locales	27	10,8
Sur RFI	18	7,2
Dans la rue	4	1,6
Dans les discussions à l'université	5	2,4
Je ne m'informe pas	71	28,4
Total	250	100

Source : Données du terrain, juin-juillet 2020

Bref, les moyens habituels d'information sur les activités politiques au Togo par les étudiants de l'UK sont la télévision et la radio (54,8%). 16,8% s'informent par la presse écrite et 28,4% ne s'informent presque pas. Cet engagement à rechercher les informations politiques peut dépendre en partie de la façon dont ils perçoivent l'accessibilité de l'information politique dans le pays. Comment la perçoivent-ils ?

Les étudiants ont l'impression que les informations politiques sont peu accessibles (50,4%), accessibles (25,6%), pas du tout accessibles (12,8%) et très accessibles (6,9%). Ces données montrent que la perception que les étudiants ont de l'accessibilité aurait un effet sur leur envie de s'informer. En croisant la perception des étudiants à l'accessibilité des informations politiques et l'adhésion à un parti politique, on se rend compte que ceux qui pensent que l'information est très accessible ont tendance à adhérer à un parti politique (47,1%) contre 19,4% de ceux qui disent que l'information est accessible, 24,4% de ceux pour qui pensent que l'information est peu accessible et 16,1% pour les étudiants qui pensent que l'information n'est pas du tout accessible. Cette décroissance dans l'engagement politique lié à la perception des étudiants cache une réalité, celle des effectifs liés à la perception des étudiants. Peu d'étudiants (31,6%) ont une bonne perception de l'accessibilité des informations politiques au Togo. Par contre 69,4% ont une mauvaise perception (tableau 4).

Tableau 4 : Répartition des étudiants selon la perception qu'ils ont quant à l'accessibilité de l'information politique

Perception des étudiants face à l'accessibilité de l'information politique		Adhésion à un parti politique		Total
		Oui	Non	
Très accessibles	Effectif	8	9	17
	%	47,1%	52,9%	100%
Accessibles	Effectif	12	50	62
	%	19,4%	80,6%	100%
Peu accessibles	Effectif	30	93	123
	%	24,4%	75,6%	100%
Pas du tout accessibles	Effectif	5	26	31
	%	16,1%	83,9%	100%
Total	Effectif	55	178	233
	%	23,6%	76,4%	100%

Source : Données du terrain, juin-juillet 2020

Au total, retenons que les étudiants de l'université de Kara estiment que les informations politiques sont peu ou pas du tout accessibles. Ainsi, ils ne font pas d'efforts pour les chercher en s'engageant dans un parti politique. En réalité, ce manque d'engagement dépendrait en partie de la perception qu'ils ont des politiciens et de la politique. Parfois, l'engagement en politique dépend de la perception que les individus ont de la politique. Chez les étudiants de l'université de Kara, il semble que leur perception de la politique est mitigée.

Ils considèrent que la politique au Togo sert à s'enrichir (55,6%), faire la politique au Togo c'est savoir mentir (55,6%), qu'elle se résume aux élections (49,6%) et que les politiciens togolais sont corrompus (44,8%), qu'elle est réservée à une catégorie de gens (tableau 5). Par contre, les étudiants pensent que tous les citoyens doivent participer à la vie politique et qu'elle n'est pas réservée aux intellectuels (46,8%). La politique pour les étudiants semble ne pas trouver de solutions aux problèmes de la société (45,2%).

Tableau 5 : Perception des étudiants de la politique et des politiciens au Togo

Modalités	La politique au Togo est réservée à une catégorie de gens		Politique togolaise réservée aux intellectuels		Tous les citoyens togolais doivent participer à la vie politique		Politiciens togolais corrompus		La politique togolaise sert à s'enrichir		La politique permet de trouver des solutions aux problèmes de la société		La politique togolaise se résume aux élections selon l'enquête		Faire la politique au Togo, c'est savoir mentir	
	Eff	%	eff	%	eff	%	eff	%	eff	%	eff	%	Eff	%	eff	%
Oui	105	42	68	27,2	133	53,2	112	44,8	139	55,6	85	34	124	49,6	139	55,6
Non	41	16,4	59	23,6	33	13,2	31	12,4	19	7,6	48	19,2	42	16,8	24	9,6
Pas vraiment	99	39,6	117	46,8	80	32,0	99	39,6	86	34,4	113	45,2	78	31,2	79	31,6
Sans réponses	5	2	6	2,4	4	1,6	8	3,2	6	2,4	4	1,6	6	2,4	242	96,8
Total	250	100	250	100	250	100	250	100	250	100	250	100	250	100	8	3,2

Source : Données du terrain, juin-juillet 2020

En somme, il faut retenir que les jeunes ont une perception négative de la politique et des politiciens togolais. C'est peut-être l'une des raisons qui font qu'ils s'engagent peu ou pas du tout en politique, qu'ils s'informent peu ou pas du tout. Comment expliquer cette situation pour une jeunesse censée se cultiver pour entrer dans la vie active ?

### 3. Discussion

À l'université, les étudiants apprennent des connaissances académiques certes, mais ils s'initient aussi à la participation citoyenne et politique. C'est l'âge de la formation de la conscience et des projets de vie. La plupart des responsables politiques actuels ont débuté leur engagement politique à l'université dans les associations estudiantines, d'une part, et dans les partis politiques d'autre part. C'est pour cela qu'il a semblé utile pour nous de mener cette étude pour analyser le niveau de socialisation politique des étudiants de l'université de Kara.

C'est la politique qui organise et gère les activités de la cité. Elle s'entend, dans sa conception générale, comme l'art de gérer les affaires de la cité. Ainsi, comment gérer les affaires de la cité si on n'a pas appris à le faire. Dans les sociétés démocratiques comme les nôtres, il est plus qu'urgent que les populations participent à la gestion de la cité, plus encore les jeunes dont la population est de plus en plus croissante. Plus les jeunes se désintéressent de la politique et de la chose publique, plus les décisions qui concernent leur futur sont prises par d'autres et plus il y aura des grincements de dents de la part de ces jeunes et c'est la société qui entre en crise sans participation citoyenne. En effet, la participation des jeunes assure la reproduction de la société.

Face aux divers enjeux de développement nationaux, la participation des jeunes s'avère plus que jamais importante. Les jeunes ont plus intérêt à y participer que leur avenir immédiat en dépend. Cette participation revêt plusieurs conséquences : socialisation politique, renouvellement de la classe politique, développement des compétences, etc.

Pour ce qui est de la socialisation politique, les résultats de l'enquête montrent que l'initiation des étudiants à la vie politique est faible. Pour paraphraser G. Rocher (1970) la socialisation primaire qui relève du cadre familial dont les agents principaux de socialisation sont les parents consiste à faire intégrer aux jeunes les éléments socioculturels de leur milieu, pour qu'ils les intègrent à leur personnalité afin de s'y adapter. Ce processus est de plus en plus complexe du fait que les parents et les enfants n'arrivent pas à avoir beaucoup d'interactions positives. La communication intergénérationnelle semble de plus en plus complexe du fait de plusieurs facteurs notamment le niveau d'études élevé des jeunes, l'utilisation des outils modernes de communication, le système économique capitaliste qui éloigne les parents de leurs enfants, etc. Par conséquent, les jeunes n'arrivent pas à apprendre de leurs parents dans les processus d'interactions sociales quotidiennes. Or, c'est en famille que les enfants s'initient et se forment à la vie politique selon A. Muxel cité par S. Michon (2006, p.11) :

La famille forme un lieu d'inculcation de préceptes, d'échanges, de familiarisation avec des objets politiques, des pratiques politiques – à commencer par le vote et le suivi de l'actualité –, des représentations, un vocabulaire, et des connaissances sur l'espace politique, un lieu « où se façonnent et se transmettent les valeurs et les modèles culturels entre les générations [...] à partir desquels tout citoyen va établir ses liens élémentaires au monde politique.

Les résultats de notre enquête vont dans le même sens car les étudiants de l'UK ne savent pas si oui ou non leurs parents (père et mère) ont adhéré à un parti politique. Plus de trois quarts des étudiants de notre échantillon ignorent si leurs parents sont engagés en politique ou non. Le sexe joue un rôle déterminant sur le fait d'être informé ou pas de l'engagement politique des parents. Les étudiantes (23,8%) sont moins informées que les étudiants (38,9%) relativement à l'engagement de leur père. Cela suppose que le degré de désir d'information politique ou de politisation des filles est moindre que celui des garçons. Ces résultats sont congruents à ceux de S. Michon (2006, p.81) qui souligne que :

pour les garçons, quel que soit le nombre de parents diplômés, leur politisation est supérieure ou égale à celle des filles (pour le sentiment de compétence politique au minimum 30% pour les garçons et au plus 25% pour les filles).

À leur âge et avec leur niveau d'étude, les étudiants devraient être informés de l'engagement politique de leurs parents. S'ils ne sont pas informés, cela montre que la communication parent-enfant est difficile et ne favorise pas la socialisation des jeunes. On peut donc affirmer que, soit les parents ne discutent pas assez des questions politiques avec leurs enfants, quoiqu'étudiants ; soit les parents eux-mêmes ne sont pas engagés en politiques effectivement. La question du rôle des parents dans l'éducation politique semble tout à fait déterminante sur le choix de militer ou non. Pour rejoindre A. Muxel (1993), les premières acquisitions politiques et la préparation au rôle et aux fonctions du futur citoyen se font au cours de l'enfance et de l'adolescence. Les parents et les autres membres de la famille exerceraient un rôle déterminant dans la socialisation à travers les discussions qui s'engagent en famille au sujet des politiciens, des activités politiques, etc. Sachant qu'au Togo, ce sont les questions politiques qui divisent le plus les frères et sœurs d'une même famille, car plusieurs crises politiques mal réglées jalonnent l'histoire politique, on peut comprendre ces deux attitudes supposées des parents. Si en famille les parents communiquent peu ou pas du tout avec leurs enfants, cela va entraîner un faible engagement à rechercher les informations politiques actuellement en tant que jeune et plus tard en tant qu'adultes. Nous assistons ainsi à une faible socialisation politique en famille.

La faible « socialisation politique primaire » celle vécue en famille peut engendrer une faible participation secondaire, celle vécue dans les groupes de socialisation secondaire. Avoir des informations sur l'actualité politique à l'université est une forme d'initiation politique. Le constat qui se dégage est que les étudiantes sont moins informées que les étudiants. Cela dénote de la masculinisation de la socialisation politique et par ricochet de l'engagement politique des jeunes. Le plus souvent, les femmes ne participent pas à la vie politique ; l'arène politique demeure l'apanage des hommes. Même si ces dernières années il y a eu beaucoup d'efforts dans l'implication des femmes à la gestion de la cité, l'écart demeure abyssal. En effet, au Togo, des efforts ont été faits. Il y a eu un processus de féminisation par la nomination de femmes à la tête de l'exécutif togolais. Le Premier ministre et le président de l'Assemblée nationale sont des femmes, sans compter qu'on a actuellement 9 femmes au gouvernement contre 31 ministres (y compris les ministres délégués). Par le passé, on peut dire que la politique était plus associée à l'univers masculin pour reprendre les propos de P. Bourdieu (1998). Cette situation fut le fait de la faible socialisation politique des jeunes en général et des jeunes filles en particulier.

Concernant la socialisation secondaire, les résultats de terrain montrent que plus de 70% des étudiants de l'échantillon n'appartiennent pas eux-mêmes à un parti politique (77%). Hormis cette activité de participation politique conventionnelle, on constate que les étudiants n'ont pas la constitution à leur disposition ni le code électoral. Par contre, ils s'informent sur l'actualité politique du pays et ils ont lu une fois la constitution. Le fait que la plupart des étudiants disent s'informer de l'actualité politique est bien normal, car le moyen par lequel ils sont informés c'est par la TVT, la chaîne de télévision nationale. Dans la région septentrionale où se trouvent l'UK, hormis ceux qui ont les moyens de s'acheter des antennes paraboliques « World TV » ou « Canal+ », Canal Box, etc., les autres, moins nantis, c'est le cas de plusieurs étudiants, ne suivent que la TVT. Ils s'informent également par le biais des radios locales et celles étrangères (RFI par exemple). Ils n'ont pas beaucoup de sources d'information à part la TVT et les radios locales qui souvent relaient les mêmes informations, celles que la chaîne nationale produit. C'est peut-être la raison pour laquelle ils affirment que les informations politiques sont peu ou pas du tout accessibles. Ils sont conscients de s'abreuver à une source dont les informations ne sont pas toujours fiables. Beaucoup de togolais le disent, la télévision togolaise est la caisse de résonance du parti au pouvoir qui parfois tronque les vraies informations. Cela peut limiter le niveau d'information sur l'actualité politique, car les togolais semblent avoir une mauvaise perception de la façon dont le pays est gouverné, surtout chez les jeunes.

Cette inaccessibilité informationnelle au niveau politique dépendrait de la perception qu'ils ont des hommes politiques puisqu'ils trouvent que ceux-ci ne cherchent que leurs intérêts, qu'ils mentent et qu'ils sont corrompus. De plus, le fait que les étudiants pensent que la politique ne contribue pas à résoudre les problèmes sociaux participe à l'affaiblissement de leur engagement politique. C'est dire qu'ils ne font pas confiance aux politiciens. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de l'OCDE (2017, p.103) qui stipulent :

De l'aveu de jeunes enquêtés, la mauvaise gouvernance, la corruption, l'injustice, la discrimination et les mauvais traitements reçus sapent la confiance à l'égard des institutions et alimentent le désengagement civique et communautaire des jeunes.

Une autre étude menée en France fait le même constat :

49% des jeunes ayant atteint récemment la majorité pensent ainsi que la politique est un spectacle. Surtout, une étude SOFRES menée sur les étudiants des universités et les actifs diplômés indique que l'indice de confiance envers les partis politiques est au plus bas d'une échelle composée de 23 rubriques (J-C. Lagrée, 2002, p.99).

C'est dire que plus les jeunes ont une mauvaise perception de la politique, moins ils auront tendance à s'informer sur l'actualité politique, d'une part, et ils auront moins envie de s'engager plus tard en politique, d'autre part. Par conséquent, les rapports intergénérationnels s'en trouveront limités, car les jeunes doivent apprendre des adultes s'ils arrivent à prendre part aux activités qu'organisent les partis ou groupes politiques.

Au final, les jeunes togolais ne s'engagent pas parce qu'ils n'ont pas assez confiance dans les institutions de la république et en leurs gouvernants qui les font fonctionner. A ce propos, l'étude menée par le centre de développement de l'OCDE (2017, p.103) souligne :

la crise de confiance entre les jeunes et la société, et plus précisément le manque de confiance dans les institutions qui incarnent la vie en communauté, constitue la première barrière à l'engagement civique des jeunes.

Cela devient un cercle vicieux ; moins les jeunes participent à la vie politique et citoyenne, parce qu'ils ont une mauvaise perception de leurs gouvernants, moins ces derniers prendront en compte les préoccupations des jeunes et ainsi la frustration ira grandissante chez les jeunes et le risque d'implosion sociale devient grande. Cet état de fait renforce une sorte de radicalisation passive qui pourrait à la longue se transformer en radicalisation active si les conditions sont réunies. La socialisation politique et citoyenne des étudiants sont importantes dans le maintien de la stabilité sociale.

## Conclusion

Le temps des études à l'université est souvent présenté comme favorable à la politisation, à la réflexion, à l'engagement, à la mobilisation politique et sociale. Soucieux de leur entrée imminente dans la sphère sociale, les jeunes étudiants ont envie de s'initier à la gestion de la chose publique à travers leur participation dans les partis politiques et les associations. Le présent travail avait pour objectif d'analyser le niveau de socialisation politique des étudiants de l'UK. Les résultats montrent que les étudiants et leurs parents communiquent peu sur des questions politiques rendant les premiers moins informés sur l'activité politique des seconds. Au bout du compte, il y a lieu de dire que la socialisation politique primaire est très faible. Les étudiants de l'UK seraient alors des analphabètes en politique quant à la socialisation familiale. Par contre, concernant la socialisation qu'on pourrait appeler secondaire, celle qui se déroule hors du cadre familial dont les agents de socialisation ne sont pas les parents directement, l'engagement des étudiants est relativement moyen puisque les étudiants s'informent peu ou pas du tout de l'activité politique et ont déjà lu une fois la constitution politique. Enfin de compte, dans tous les cas, il semble aussi évident que les étudiants sont moins analphabètes que

les étudiantes et ceci est dû à la domination masculine dans le domaine de la politique. À la fin de cette recherche, plusieurs perspectives sont à explorer : quel est le niveau et les facteurs de participation politique et sociale des étudiants ? Quel est l'impact du type d'études faites à l'université sur la socialisation politique d'une part et l'engagement politique d'autre part ?

### Références bibliographiques

- BERGER Peter et LUCKMANN Thomas, 1992, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- BOURDIEU Pierre, 1998, *La domination masculine*, Paris, Seuil, coll. Liber.
- CENTRE DE DEVELOPPEMENT DE L'OCDE, 2017, « Examen du bien-être et des politiques de la jeunesse au Togo », Projet OCDE-UE Inclusion des jeunes, Paris.
- HOFFMAN Jenn. et STANIFORTH Sue, 2007, « The green street, guide to authentic Youth engagement (Etude de cas) Canada ». Mc Connell Family Foundation.
- LAGREE Jean-Charles, 2002, *Les jeunes se désintéressent-ils de la politique ?* In : Agora débats/jeunesses, 30, Jeunes, engagement et démocratie, p.94-107 ; [https://www.persee.fr/doc/agora\\_1268-5666\\_2002\\_num\\_30\\_1\\_2047](https://www.persee.fr/doc/agora_1268-5666_2002_num_30_1_2047)
- MENARD Marion., 2010, *L'engagement civique des jeunes*. Etude générale. In Bibliothèque du parlement. *Affaires sociales et communautaires*.
- MICHON Sébastien, 2006, *Études et politique : les effets de la carrière étudiante sur la socialisation politique*, thèse de Doctorat, Université Marc Bloch Strasbourg 2.
- MUXEL Anne, 1993, « Seuils d'entrée en politique : entre héritage et expérimentation », dans *L'allongement de la jeunesse*, sous la dir. d'Antoine Cavalli et Olivier Galland, Paris, Actes-Sud, p.153-164.
- MUXEL Anne, 2001, *L'expérience politique des jeunes*, Paris, Presses de Sciences Po.
- QUENIART Anne et JACQUES Julie. 2008, « Trajectoires, pratiques et sens de l'engagement chez des jeunes impliqués dans diverses formes de participation sociale et politique ». *Politique et Sociétés*, 27 (3), p.211–242. <https://doi.org/10.7202/029853ar>
- ROCHER Guy, 1970, *Introduction à la sociologie générale*, Paris, Seuil.
- UNFPA, 2016, *Profil démographique de l'Afrique*, Addis-Abéba, Commission économique des Nations Unies pour l'Afrique.
- YAOU Tamégnon, 2018, « les graffitis et sur les murs et les portes de l'Université de Kara (Togo), entre banalité et communication sociale symbolique », *CAHIER DU CERLESH*, 58, p.133-154.

# **La formation continue des enseignants en question : analyse des difficultés dans le sous-secteur de l'enseignement primaire au Burkina Faso**

**Nowenkûum Désiré POUSSOGHO**, Institut des sciences des sociétés (Burkina Faso)

E-mail : [desirepoudiougou@yahoo.com](mailto:desirepoudiougou@yahoo.com)

## **Résumé**

La formation continue joue un rôle essentiel dans l'accompagnement de l'émergence d'une nouvelle professionnalité des enseignants. Elle participe à gérer non seulement l'hétérogénéité des élèves mais aussi les aider à réinvestir les acquis scolaires. Actuellement, la plupart des pays africains sont confrontés à des enjeux communs en matière de formation continue des enseignants. Au Burkina Faso, la formation continue des enseignants semble rester le parent pauvre des politiques éducatives, voire des revendications des enseignants. Ainsi donc, cette contribution analyse les difficultés que rencontrent les enseignants lors des pratiques de formation continue. Les conférences pédagogiques, l'encadrement de proximité et les Groupes d'Animation Pédagogiques (GAP) sont les trois dispositifs de formation continue retenus ici. Les données ont été collectées auprès de 52 acteurs de l'éducation grâce à des entretiens réalisés à Ouagadougou et à Ouahigouya. Les résultats révèlent que les points faibles du dispositif de formation continue des maîtres sont d'ordre organisationnel, pédagogique et financier. Par ailleurs, la majorité des enseignants réclament le retour des GAP qui constituent selon eux, le meilleur des dispositifs de formation continue dans l'exercice de la profession enseignante.

**Mots clés** : Formation continue, enseignant, encadreur pédagogique, dispositif de formation.

## **Abstract**

The continuing education, plays an essential role in supporting the emergence of a new professionalism for teachers. It participates in managing not only the heterogeneity of the pupils but also helping them to reinvest the learning outcomes. Currently, most African countries are faced with common challenges in the area of in-service teacher training. In Burkina Faso, in-service teacher training seems to remain the poor relation of educational policies, and even of teachers' demands. Thus, this contribution analyzes the difficulties that teachers encounter during in-service training practices. Educational conferences, local supervision and Educational Animation Groups (GAP) are the three continuing education systems selected here. Data was collected from 49 education stakeholders through interviews conducted in Ouagadougou and Ouahigouya. The results reveal that the weaknesses of the continuing education system for teachers are organizational, educational and financial. In addition, the majority of teachers are calling for the return of GAP which, according to them, constitute the best continuous training systems in the exercise of the teaching profession.

**Keywords**: Continuing education, teacher, educational supervisor, training system.

## **Introduction**

Des indépendances africaines jusqu'à nos jours, le système éducatif burkinabé a connu de nombreux soubresauts qui ont donné lieu à de nombreuses réformes en vue de son efficacité. Dans les années 2000, le pays a opté pour le Programme Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB) dont les effets immédiats ont été, le recrutement massif des enseignants du primaire en vue de satisfaire aux exigences du terrain. Cela a eu pour conséquence la dégradation de plus en plus accrue de la fonction enseignante marquée par des conditions de vie et de travail plus difficiles. Ce recrutement massif commande la mise en place d'un dispositif de formation continue de qualité au Burkina Faso. Il apparaît comme une nécessité absolue au regard des lacunes que présentent les enseignants à la sortie de la formation initiale. La formation continue est un ensemble d'actions et d'activités dans lesquelles les

enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle. De nos jours, la formation continue des enseignants est indispensable à l'adaptation des pratiques et des contenus d'enseignement qui n'ont cessé d'évoluer. En effet, les mutations profondes que traversent les sociétés imposent de nouvelles exigences en termes d'acquisition permanente des savoirs et des compétences. Ainsi, les dispositifs de formation continue des enseignants doivent permettre à ces derniers de développer de nouvelles compétences pour une meilleure prestation et une maîtrise professionnelle. La présente étude vise à analyser les points faibles des pratiques de formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso. Les conférences pédagogiques, l'encadrement de proximité et les groupes d'animation pédagogiques sont les dispositifs qui sont analysés dans cette recherche. Les conférences pédagogiques constituent un cadre de formation continue, de réflexion, d'échanges et d'informations pour le renforcement des compétences des enseignants. Pour ce faire, elle a pour objet non seulement d'offrir aux enseignants des occasions de concertation et d'échanges sur les questions d'ordre pédagogique, de traiter des thèmes d'intérêt général, donc de formation continue, mais aussi de permettre à l'administration de donner les informations sur les orientations politiques en matière d'éducation. Les Groupes d'animation pédagogiques (GAP) constituent une instance de référence dans la formation continue des enseignants du primaire. Les GAP ont lieu une fois par mois et regroupent l'ensemble des enseignants concernés pour une demi-journée. Généralement, les activités menées sont : les présentations de leçons, les exposés sur des thèmes liés à la pédagogie, à la culture générale, au système éducatif, à l'actualité. Pendant les GAP, les enseignants les plus expérimentés partagent leurs savoirs et savoir-faire avec les plus jeunes dans le corps. Malheureusement, aujourd'hui, les GAP ne se tiennent plus. Pour l'encadrement de proximité, il faut dire que les inspecteurs, les conseillers pédagogiques itinérants et les instituteurs principaux sont des encadreurs de proximité. Chaque circonscription d'éducation de base est en principe dirigée par un inspecteur appuyé par au moins un conseiller pédagogique itinérant. L'inspecteur doit effectuer une visite de classe au moins une fois par mois à chaque classe et le conseiller pédagogique deux fois.

Aujourd'hui, la formation continue des enseignants au Burkina Faso maintient cette tension entre le regard d'analyse critique des acteurs de l'éducation et le nécessaire accompagnement des politiques nationales. Les enseignants se plaignent dans leur majorité du dispositif de formation continue mis en place qui selon eux ne permet pas une réelle professionnalisation. En outre, plusieurs études au Burkina Faso révèlent que les enseignants à la sortie de leur formation initiale n'arrivent pas à préparer une bonne situation d'enseignement-apprentissage en classe. (Altet, Paré-Kaboré et Sall, 2015 ; Poussogho, 2017). La mise en place d'un dispositif de formation continue de qualité basé sur une analyse critique des dispositifs actuels de formation continue est donc nécessaire. C'est pourquoi, la présente étude s'est construite autour de la question générale suivante : quelles sont les difficultés rencontrées par les enseignants dans les pratiques de formation continue au Burkina Faso ? Notre hypothèse générale de recherche stipule qu'au cours des différentes pratiques de formation continue, les enseignants sont confrontés aux difficultés d'ordre organisationnel, pédagogique et financier.

Essentiellement qualitative, cette contribution se propose de faire ressortir les difficultés que rencontrent les enseignants dans leur formation continue à partir de plusieurs entretiens effectués auprès des enseignants, des encadreurs pédagogiques, des responsables provinciaux et régionaux d'éducation.

## 1. Méthodologie

L'enquête de terrain a eu lieu à Ouagadougou et à Ouahigouya. Ces localités sont deux grandes villes du Burkina Faso qui regorgent de nombreux enseignants du primaire.

La population cible se compose des enseignants de l'école primaire, des inspecteurs, des directeurs d'écoles, des conseillers pédagogiques, des directeurs régionaux et provinciaux de l'éducation. L'échantillonnage par choix raisonné a été utilisé dans cette recherche. Au total, nous avons enquêté auprès de cinquante-deux personnes réparties comme suit : trente enseignants, dix inspecteurs, huit conseillers pédagogiques, deux directeurs régionaux de l'éducation et deux directeurs provinciaux de l'éducation. Le tableau suivant présente certaines caractéristiques de l'ensemble des enquêtés.

Tableau 1: caractéristiques des enquêtés

Catégorie des acteurs de l'éducation	Nombre de personnes enquêtées	Lieu de résidence		Sexe des enquêtés	
		Ouagadougou	Ouahigouya	Féminin	Masculin
Directeurs régionaux de l'éducation	2	1	1	0	2
Directeurs provinciaux de l'éducation	2	1	1	0	2
Inspecteurs	10	5	5	4	6
Conseillers pédagogiques	8	4	4	5	3
Enseignants	30	17	13	18	12
Total	52	28	24	27	25

Sources : enquêtes de terrain, septembre 2021

Des guides d'entretien structurés ont été utilisés pour collecter les données auprès de tous les acteurs ci-dessus mentionnés. Les entretiens ont été effectués en respectant le principe de la saturation de l'information. Les questions du guide d'entretien portaient essentiellement sur les difficultés que rencontrent les enseignants lors des formations continues d'une part, et d'autres parts sur le point de vue de tous les acteurs sur la suppression des Groupe d'Animation Pédagogique (GAP). Ainsi, les différents points des entretiens ont porté sur les difficultés rencontrées par les enseignants lors des conférences pédagogiques, l'encadrement de proximité et les GAP.

Cette étude étant essentiellement qualitative, l'analyse de contenu a été utilisée pour traiter les données issues de l'enquête de terrain. Ces données sont présentées dans les lignes subséquentes.

## 2. Résultats et discussion

### 2.1. Formation continue et difficultés liées aux moyens humains et financiers

La formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso est confrontée à d'énormes problèmes humains et financiers. En effet, plusieurs acteurs estiment que les dispositifs de formation continue au Burkina Faso sont superficiels et n'apportent pas de réponses appropriées aux besoins directs des enseignants. Pour plusieurs acteurs rencontrés sur le terrain, il faudra non seulement une meilleure considération de la formation continue, mais aussi une allocation des moyens techniques, humains et financiers nécessaires afin que la formation continue qui est fondamentale échappe à tous les maux auxquels elle est confrontée.

En ce qui concerne le volet financier, la formation continue au Burkina Faso, bénéficie d'un accompagnement de la part de l'Etat et /ou de ses partenaires à travers les prises en charge pour les participants. En effet, l'article 3 du décret N°2008-0084/MEBA/SG/DGEB du 30 juin 2008 portant organisation et tenue de la conférence pédagogique annuelle des enseignants

stipule que : « pour l'organisation et la tenue des conférences pédagogiques annuelles des enseignants, les CEB et les participants à la conférence bénéficient d'un soutien financier de l'Etat et/ou de ses partenaires ». Mais le constat sur le terrain est que les enseignants ne sont pas majoritairement satisfaits des frais de prise en charge pour la formation continue. Un enseignant à ce propos nous confie que :

La majorité des enseignants se plaignent de la prise en charge pendant les conférences pédagogiques. La prise en charge est de 5000 f par jour. Je crois que 10000f ou 15000f serait plus motivant. Vu la distance, souvent un enseignant peut faire 110 km pour venir faire une conférence pédagogique durant 2 ou 3 jours avec une prise en charge de 5000f par jour. Avec ces 5000f, il doit se débrouiller pour se nourrir et se loger durant ces deux ou trois jours de formation. Très souvent les kits pédagogiques ne sont même pas offerts à l'enseignant durant les conférences. Aussi, dans la prise en charge pécuniaire, la question de résidents et des non-résidents crée des frustrations car les non-résidents ont un petit plus.

Notre entretien avec un inspecteur de Ouagadougou nous fait ressortir le même constat. Il mentionne que :

La prise en charge des enseignants lors des conférences pédagogiques n'est pas motivante. Cette réalité décourage les enseignants quand ils se comparent aux autres agents de la fonction publique qui vont très souvent en mission avec une grande prise en charge. A cela, il faut ajouter que les enseignants du privé qui viennent pour suivre la conférence, ne sont pas pris en charge par l'Etat. Certains fondateurs ont des difficultés pour prendre en charge leurs enseignants pendant les conférences pédagogiques ce qui fait que grand nombre des enseignants du privé ne participent pas à la formation.

On peut relever de ces différents entretiens que les prises en charges servies aux enseignants du primaire lors des sessions de formation continue ne sont guère motivantes pour une participation plus assidue et active aux activités. Par ailleurs, avec les luttes corporatistes des agents de la fonction publique qui ont eu pour conséquences des augmentations des indemnités pour certains corps, l'enseignant du primaire se retrouve toujours avec un salaire qui ne lui permet pas de faire face au coût de la vie chère. Le système de rémunération des enseignants du primaire complique leurs conditions de vie. Les enseignants semblent démotivés par toutes ces raisons.

En ce qui concerne les difficultés dans la gestion des ressources humaines, certains acteurs rencontrés sur le terrain ont souligné l'insuffisance du personnel d'encadrement. Par rapport à cela, un inspecteur mentionne :

Il y a un manque de personnel d'encadrement. La politique actuelle de reconversion des Instituteur Principaux en inspecteur, beaucoup d'encadreur sont retournés à l'école de formation. Actuellement j'ai quatre encadreurs, il y a un parmi eux qui repart à l'école de formation pour être inspecteur. Mais au début nous étions huit et quatre sont repartis à l'école. Il ne me reste que trois encadreurs alors que dans les normes mon inspection devrait avoir dix encadreurs. La tâche des encadreurs est énorme.

Ce qui révèle que le ratio encadreur pédagogique/ enseignants, dans la majorité des inspections, ne respecte pas les normes fixées.

En outre, plusieurs enseignants ont souligné le profil inadapté de certains encadreurs pour la formation continue. C'est dans ce sens qu'un enseignant relève le fait suivant :

Il y a des inspecteurs qui n'ont jamais enseigné dans les classes de l'école primaire. Ces inspecteurs sont venus de l'enseignement secondaire. Presque tous les enseignants sont unanimes que cette catégorie d'inspecteur est bien pour les bureaux et les écoles de formation mais pas pour l'encadrement de proximité. Ils ne connaissent quasiment pas grand-chose de la pratique classe du primaire. Ils sont des grands théoriciens et leur place est dans les bureaux au niveau des inspections et des écoles de formation.

Les directeurs d'école, qui ont souvent la responsabilité d'encadrement de proximité, ne sont pas suffisamment préparés à cette fonction, d'où l'impression d'un faible soutien de leur part ressenti par les enseignants. La majorité des enseignants enquêtés, ont souligné que plusieurs directeurs d'école s'occupent à d'autres activités hors des écoles. À cet effet, un enseignant précise que :

L'encadrement de proximité se fait aussi avec les Instituteurs Principaux (IP) qui sont très souvent des directeurs d'école. Il s'agit de contrôler le cahier de préparation des enseignants et aussi de faire une visite des classes. Malheureusement beaucoup d'instituteurs Principaux ne font pas l'encadrement de proximité et préfèrent aller vaquer à d'autres occupations. Certains viennent le matin à l'école et après 30 mn disparaissent. On ne sait même pas où ils sont rentrés. Ils ne sont pas aussi sanctionnés car ils sont considérés comme des enseignants déchargés.

D'autres enseignants ont attiré notre attention sur le fait que certains encadreurs se comportent comme des gendarmes lors des visites d'encadrement.

C'est vrai que dans les PAI et PAC, on demande aux enseignants de proposer la nature du soutien voulu, la date et même l'encadreur souhaité. Le problème de l'encadrement de proximité c'est que les enseignants n'aiment pas les encadreurs gendarmes. Souvent tout le travail revient au directeur qui, s'il est rigoureux, sera mal aimé. C'est très rare, les visites des encadreurs. Souvent, ils viennent quand le directeur leur souffle un mot sur le climat de l'école. A ce moment, le directeur s'expose à ses adjoints qui vont soupçonner la complicité de leur directeur, par le fait que l'encadreur est fréquent dans leur école. Les crises ne finiront jamais dans cette école.

Pour atteindre les objectifs fixés par la formation continue, il est important d'établir un climat de confiance avec les enseignants et avec l'ensemble des acteurs de l'école.

## **2.2. Analyse des difficultés liées à l'organisation pédagogique des formations continues**

Concernant l'organisation pédagogique, les échanges avec les encadreurs ont révélé qu'ils n'ont pas les moyens matériels (moyens logistiques en particulier, carburant) pour assurer l'encadrement de proximité. Un inspecteur nous confie ceci : « il y a un manque de moyen logistique pour l'encadrement de proximité. Tous les encadreurs sortent avec leur moto ».

En ce qui concerne le matériel au niveau de l'organisation des conférences pédagogiques, certains enseignants nous ont signifié qu'il n'y a ni de kit pour les conférenciers ni de restauration. En outre, les locaux ne sont pas adaptés pour la tenue des conférences pédagogiques. En effet, très souvent, les conférences se déroulent dans les salles de classes et les enseignants sont obligés de s'asseoir sur les bancs des élèves, posture fort inconfortable. A ce propos, un inspecteur s'exprime en ces termes :

Au niveau de l'organisation pratique, il n'y a pas de salles adaptées. Les enseignants se retrouvent souvent à 80 voire à 100 par salle de classe. Même pour l'ouverture des conférences pédagogiques, il n'est pas intéressant de faire une ouverture commune. S'il y avait une grande salle de conférence pour accueillir tout le monde, je dirai oui. Avec la fusion des Centre d'éducation de Base (CEB), je crois qu'il faut envisager autrement l'ouverture des CEB. La fusion des CEB fait que le nombre des enseignants est très grand pour tenir dans une salle qui ne peut les contenir.

Peu de moyens matériels sont alloués pour permettre à la formation continue des enseignants de se réinventer ou de se renouveler afin de suivre l'incessante transformation du métier d'enseignant. Les enseignants ont également souligné l'incompréhension des encadreurs lors des visites de classes. Cette incompréhension disent-ils est liée à l'insuffisance de matériel pédagogique dans les écoles. A ce propos un enseignant précise :

Très souvent, quand l'inspecteur ou le conseiller pédagogique vient, il demande le cahier de leçon et demande de présenter la leçon. Très souvent, les critiques tournent autour du caractère abstrait de la leçon. Mais entre nous, si tu n'as pas le matériel nécessaire, comment tu peux concrétiser la

leçon ? Malgré cette situation, nos encadreurs nous disent toujours que quelle que soit la situation, il faut toujours adapter la leçon aux réalités des élèves.

En effet, le matériel pédagogique est soit manquant, soit désuet. A l'école primaire, l'apprentissage doit se faire avec le matériel disponible sur place pour permettre aux élèves de comprendre et de pouvoir réinvestir les acquis scolaires dans leur vie quotidienne. D'autres enseignants ont aussi mentionné que les critiques des encadreurs portent très souvent sur la lassitude de certains enseignants, incapables de faire des recherches. À ce propos un enseignant précise :

Les encadreurs critiquent très souvent les enseignants sur le fait qu'ils ne font pas des recherches. Mais la majorité des enseignants dans la formation initiale ne sont pas initiés à l'utilisation des TIC. Et les écoles ne possèdent pas de bibliothèque. Dans ces conditions, que faire pour faire des recherches et adapter son cours ? Même pour ceux qui maîtrisent les TIC, la connexion internet coûte chère ainsi que l'ordinateur lui-même. En outre, combien d'enseignants peuvent se payer un seul livre par an, vu que la majorité d'entre nous tirent le diable par la queue à la fin de chaque mois.

La formation de l'enseignant à la maîtrise de l'outil informatique, la mise en place d'une bibliothèque, la possession d'un ordinateur par l'enseignant sont des éléments qui peuvent aider les enseignants à faire des recherches pour actualiser leurs cours.

Un autre aspect de l'organisation pédagogique qui est couramment ressorti dans les propos des enseignants est l'irrégularité des conférences pédagogiques et aussi de l'encadrement de proximité. A ce propos un enseignant mentionne :

La conférence pédagogique a été entre-temps supprimée. Il y a trois ans de cela nous n'avons pas eu de conférence pédagogique. Mais en cette année 2021, elle a été reprogrammée. Cette reprogrammation est due aux nombreuses critiques des enseignants. Pour les conférences annuelles, les jours de formation sont réduits. Ce qui ne permet pas aux formateurs de toucher plusieurs disciplines. Les enseignants sur le terrain repartent avec leurs lacunes. Par rapport à l'encadrement de proximité, un enseignant peut faire 3 ou 4 ans sans recevoir un inspecteur, un conseiller pédagogique ou un instituteur principal. C'est seulement l'année passée que le paquet a été mis dans l'encadrement de proximité. Il faut noter que l'encadrement de proximité est subtilement laissé aux enseignants eux-mêmes à travers les PAI et PAC (Plan d'Amélioration Individuel et Plan d'Amélioration Collectif) que les encadreurs ont imposé aux enseignants.

Allant dans le même sens, les propos d'un inspecteur confirment cette irrégularité des conférences pédagogiques et de l'encadrement de proximité. Il s'exprime en ces termes :

Depuis trois ans, pas de conférence pédagogique. Lorsqu'on se renseigne pour connaître les raisons, on dit toujours qu'il n'y a pas de fonds pour organiser les conférences pédagogiques des enseignants. Nous avons eu plusieurs rencontres avec la direction provinciale et régionale de l'éducation qui nous a fait savoir qu'il n'y a pas de fonds pour organiser cette année les conférences pédagogiques.

En réalité, les difficultés auxquelles les enseignants font face dans leur pratique classe sont nombreuses et les alternatives pour les pallier sont presque inexistantes. La formation continue à la sortie des ENEP reste une utopie. Les conférences annuelles, l'encadrement de proximité ont été relégués au second plan. Et quoi qu'on dise, la majorité des enseignants ont recours à l'auto formation pour pouvoir développer leur compétence pédagogique.

Par ailleurs, la majorité des enseignants ont souligné leur faible implication dans le choix des thèmes des conférences pédagogiques. Les enseignants veulent davantage être impliqués dans le choix des thèmes des conférences qui peuvent selon eux, porter sur l'actualité et la gestion de leur carrière. D'autres enseignants ont insisté sur la date de la conférence pédagogique. Pour la majorité des enseignants rencontrés, il est plus avantageux de faire les conférences en début d'année au lieu de les faire en milieu d'année. Cela permet, selon eux, de

pratiquer ce qu'ils ont appris durant la conférence. Très souvent, les conférences sont programmées en décembre, ce qui contraint l'enseignant à arrêter les cours en milieu d'année. Enfin, la majorité des enseignants et aussi des inspecteurs ont insisté sur l'aspect théorique des conférences pédagogiques. Ils ont insisté sur le fait que les conférences soient davantage pratiques à travers la présentation des leçons modèles.

### 2.3. Analyse de la suppression des GAP au Burkina Faso

En rappel, les Groupes d'animation pédagogiques (GAP) ont vu le jour en 1967. Ils constituent un dispositif important dans la formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso. Malheureusement, depuis 2012, les GAP ne se tiennent plus sur l'ensemble du territoire. Notre enquête de terrain auprès des différents acteurs fait ressortir que les raisons de la suppression des GAP sont essentiellement financières. A ce propos, un enseignant confi que :

Si les GAP ont été supprimé c'est parce qu'il n'y avait pas leur prise en charge. Les déplacements des enseignants étaient souvent difficiles. Les enseignants étaient obligés de cotiser pour pouvoir prendre en charge le repas. Souvent, les enseignants faisaient appel aux associations des parents d'élèves pour leur venir en aide afin de pouvoir organiser les GAP. Dans ces conditions, il était difficile que les GAP survivent.

C'est dans le même ordre d'idée qu'un inspecteur mentionne ceci :

Au début des GAP, les enseignants étaient motivés à suivre la formation. Mais à un moment donné, le syndicat a commencé à réclamer une prise en charge au niveau de l'Etat. Entre-temps, l'Etat avait obtenu un fonds d'un projet qui donnait 2500 à chaque enseignant pour les GAP. Depuis que le projet a pris fin, les GAP aussi ont pris fin.

L'insuffisance ou le manque de prise en charge des acteurs sur le terrain constitue la principale raison de la suppression des GAP. A cela, certains enseignants ont mentionné, le déblocage tardif des fonds GAP, l'insuffisance de moyens pour la reproduction des documents et l'absence de manuels et de guides pour la gestion des GAP.

Par ailleurs, tous les acteurs rencontrés sont unanimes que les GAP doivent être reconduits par le ministère en charge de l'éducation, car ils contribuent à former des enseignants compétents. C'est dans ce sens qu'un enseignant mentionne :

Les GAP étaient vraiment très importants pour la formation continue des enseignants. C'était presque le seul cadre de formation après la formation initiale où l'enseignant pouvait apprendre de ces collègues. En effet, les GAP étaient essentiellement pratiques. Quelqu'un donne le cours et les autres collègues regardent et critiquent. Il faut nécessairement que l'Etat ramène les GAP avec une prise en charge conséquente des enseignants et de leur organisation.

Un autre enseignant allant dans le même sens fait ressortir les bienfaits des GAP sur le plan pédagogique et sociologique :

Les GAP constituent des cadres de formation de grande importance. Ils jouent même le rôle des stages de recyclage. Pour moi, les GAP donnent du sens à l'affirmation de Joseph Ki-Zerbo selon laquelle, l'école doit être l'affaire du village et le village l'affaire de l'école. Je suis sûr qu'un bon nombre d'enseignants sont pour le retour des GAP. Il arrive de fois qu'à la marge des GAP, que des villages organisent des danses. Et le soir, c'est un match de football qui oppose l'équipe des enseignants à celle du village. Malheureusement, la prise en charge était trop faible et les enseignants étaient retissants pour la présentation des leçons. D'un point de vue sociologique (le contact avec les collègues, la population, la chaleur humaine qui s'y dégage), il faut le retour des GAP. Pour cela, il faut une prise en charge, valoriser les GAP avec la participation des autorités régionales, doubler la prise en charge du présentateur/trice de la leçon.

Nos différents entretiens avec les inspecteurs révèlent que même s'il faut reconduire les GAP, il faudra les recadrer en fonction du contexte actuel. En rapport à cela, un des inspecteurs précise ceci :

Pour ma part, il faudrait d'abord changer le format des GAP avant de les reconduire au regard de leur apport considérable dans la formation continue des enseignants du primaire. L'Etat pourrait, par exemple, miser sur les leçons pratiques par mois et par sous cycle. En un mois, chaque sous cycle fait une animation pédagogique sur une leçon pratique par discipline. En six mois de cours, on pourrait voir une ou deux leçons en français, mathématiques, disciplines d'éveil et celles dites mineures.

Un autre inspecteur pense plutôt qu'il faut revoir le nombre de jours des GAP dans l'année. Cela pourrait sans doute aider à réduire le coût de la prise en charge des GAP :

L'Etat pourrait peut-être organiser les GAP au lieu de le faire une fois dans le mois, on le fait 3 à 4 fois dans l'année. Cela pourrait même réduire la prise en charge financière. Les GAP étaient un réel cadre de formation. Ils étaient vraiment un cadre d'expérience et de partage de connaissance des disciplines et des stratégies d'enseignement entre les enseignants. Beaucoup d'enseignants veulent que les GAP reviennent car on ne peut pas faire une année de GAP et ne pas savoir enseigner. Beaucoup préfère les GAP aux conférences pédagogiques des enseignants.

Dans l'ensemble, tous les acteurs veulent le retour des GAP pour soutenir les deux dispositifs de formation continue en souffrance. Il s'agit des conférences pédagogiques et l'encadrement de proximité.

#### **2.4. Discussion des résultats**

La formation continue des enseignants représente un élément déterminant pour le succès d'une politique de transformation du système éducatif. Elle est également une réponse aux questions et aux difficultés que connaissent les enseignants dans l'exercice quotidien d'une profession en évolution constante. Les résultats de notre étude révèlent que le dispositif de formation continue des enseignants au Burkina Faso est confronté non seulement à des difficultés humaines et financières, mais aussi à des difficultés d'ordre organisationnel. Nos résultats vont dans le même sens que ceux de A. Badini (2006) qui relève que la formation continue de maîtres au Burkina Faso, demeure victime d'une insuffisance de moyens techniques, humains et financiers ainsi qu'une compréhension confuse et controversée de son impact réel sur l'offre et la qualité de l'éducation. A. Badini (2006) mentionne également l'absence d'une politique rigoureuse et conséquente pour le développement de la formation continue des maîtres au Burkina Faso. Tous les enseignants, inspecteurs et conseillers pédagogiques rencontrés pendant l'enquête de terrain nous ont signifié que le plus gros problème de la formation continue est d'ordre financier. Allant dans le même sens, F. Vaniscotte (1995) relève que tous les Etats connaissent des limites financières à leurs actions en faveur de la formation continue. Les difficultés qui en découlent sont partout identiques à savoir la limitation des offres de formation, la restriction du nombre de participation, la diminution de la durée de formation. L'étude révèle en outre que les situations particulières de chaque Etat font que certains augmentent un peu et d'autres diminuent le budget de formation continue qui, dans l'ensemble, ne correspond pas à l'ambition des objectifs affirmés. C'est pourquoi F. Vaniscotte (1995) pense qu'il y a un paradoxe, car si l'on entend améliorer la qualité de l'enseignement par le développement de la formation continue, il faudra y mettre les moyens.

Pour l'encadrement de proximité, notre étude révèle qu'une des difficultés réside dans le nombre insuffisant des encadreurs pédagogique. En outre, avec le regroupement des CEB, l'encadreur se retrouve avec plusieurs écoles et plusieurs enseignants qu'il doit suivre, ce qui complique l'encadrement de proximité. C'est dans ce sens que le MENA (2012) mentionne qu'il y a non seulement une insuffisance de la prise en charge financière des conférenciers et des participants lors des conférences pédagogiques, mais aussi que les effectifs des enseignants à encadrer sont pléthoriques dans certains CEB au regard des normes. Or on constate que sur le terrain, il y'a une mauvaise utilisation des encadreurs pédagogiques qui sont pleins dans les

structures centrales à assumer des tâches administratives pour lesquelles des administrateurs de l'éducation ont été formés. Cela est non seulement sources de conflits et surtout prive de nombreux enseignants d'encadreurs formés à ne pas exercer.

Notre étude par ailleurs a montré que sur le plan organisationnel, il y a un problème de local pour les conférences pédagogiques et aussi un problème de matériel, de carburant pour l'encadrement de proximité. Dans cette perspective, F. Djibo (2010) relève dans son étude que les enseignants se plaignent de la rareté des visites des encadreurs dans les écoles. Il précise que les encadreurs, manquent souvent de carburant et de moyens logistiques nécessaires. Par rapport au problème de local pour les conférences et aussi pour le l'hébergement des enseignants pendant les conférences, le MENA (2012), relève que le point faible des conférences pédagogiques au Burkina Faso réside dans l'absence de cadre d'accueil des participants, notamment le manque de logement qui rend les séjours des participants très difficiles et le manque de locaux appropriés pour la tenue des conférences.

Par ailleurs, notre étude relève que les enseignants ont besoin d'être formé dans les technologies de l'information et de la communication pour pouvoir actualiser les cours puisque les encadreurs leur reprochent de ne pas faire des recherches pour innover leur pratique d'enseignement. A propos de TICE dans la formation continue des maîtres, F. Villemonteix (2005) après un entretien auprès des enseignants abouti à la conclusion que la majorité des enseignants considèrent l'importance du rôle des TICE dans le renouvellement des pratiques pédagogique. En effet, le renouvellement des situations d'apprentissage, l'autonomie des élèves et l'aide aux élèves en difficulté constituent les préoccupations majeures des enseignants. Ils ont conscience du potentiel des TICE sur les conditions d'apprentissages et sur les modifications apportées aux modes d'enseignement. C'est le rôle de la formation initiale et continue d'outiller les enseignants pour leur permettre de maîtriser les TICE pour pouvoir faire les recherches.

Notre étude révèle que la majorité des enseignants et même des encadreurs désirent le retour des GAP car ils considèrent que les GAP étaient un dispositif très important dans la professionnalisation des enseignants. L'étude de F. Djibo (2010) relève également que les GAP sont efficaces pour les jeunes enseignants. Ils améliorent leurs performances et changent leur pratique personnelle. Les GAP assurent leur réussite dans les examens professionnels. Ils sont plus formateurs que les exposés et les échanges des conférences pédagogiques. Dans certains pays comme le Canada, il y a des pratiques similaires aux GAP dans la formation continue des enseignants et qui sont très appréciées par les acteurs de l'éducation. En effet, J.P. Gingras (2007), mentionne qu'au Canada, parmi les pistes de solutions envisagées pour développer la formation continue des enseignants, il y en a une qui présente un potentiel important en termes de sens et de signification à divers égards pour la profession enseignante. Certaines écoles, surtout des écoles alternatives, ont mis en place une pratique de rencontres hebdomadaires obligatoires pour tous les membres de l'équipe-école. A chaque semaine, enseignants et autres employés à l'école concernés se rencontrent pour discuter, partager, échanger sur des divers sujets en lien notamment avec la pratique enseignante. Ce cadre d'échange est vraiment bénéfique pour la professionnalisation des enseignants. Cette pratique ressemble beaucoup à ce qui se faisait dans les GAP au Burkina Faso. D. Houpet (2005) encourage la socialisation professionnelle dans la formation continue des enseignants. Il est ressorti de l'entretien avec la majorité des acteurs que les GAP participaient à cette socialisation professionnelle des enseignants au Burkina Faso. Être enseignant ne signifie pas seulement exercer dans sa classe mais aussi travailler avec les autres, apprendre et vivre avec les collègues. Si l'on veut faire prendre conscience au groupe des bénéfices réciproques, deux méthodes peuvent être privilégiées et combinées. La première est de mettre en place un partage d'expériences et des échanges tous azimuts. La seconde est de faire des pauses méthodologiques comme dirait P. Merieu (1993), c'est-à-dire de s'arrêter, de réfléchir, de mener une activité de métacognition sur ce que l'on vient de faire, de construire,

de s'apporter mutuellement. Les pauses méthodologiques et les partages d'expérience étaient au cœur même des préoccupations des GAP.

D. Houpet (2005) dans son principe de la responsabilisation des enseignants en formation continue propose de donner l'initiative aux enseignants d'un certain nombre d'actions au cours de la formation. Pour lui, dans un dispositif de formation pour une responsabilisation des enseignants, la rigidité dans les contenus n'est sans doute pas la méthode la plus efficace. Dans le cas de cette étude, le principe de la responsabilité n'est pas totalement respecté. Les enseignants enquêtés se sont plaints du fait que les thèmes des conférences sont très souvent choisis sans les impliquer. Pendant les conférences, les enseignants sont assis dans les mêmes classes que leurs élèves. Les différents entretiens ont révélé qu'ils sont considérés comme des enfants apprenants plutôt que des adultes apprenants. Les pratiques de formation continue au Burkina Faso ne respectent donc pas le principe de la responsabilisation.

Nos résultats ont révélé qu'une des grandes difficultés relevées par les enseignants est que les conférences sont beaucoup plus théoriques. Or, dans son troisième principe, D. Houpet (2005) propose d'ancrer la formation continue dans la pratique. Celui-ci consiste à relier étroitement l'objectif d'apprentissage à l'exercice de la profession. L'ancrage dans la pratique passe souvent par l'élaboration d'un projet de production. Il est important de mettre en place des dispositifs qui valorisent les savoirs d'expériences, ceux qui sont issus de la pratique. Si l'on veut que la formation soit ancrée dans la pratique, il faut qu'à un moment donné, le discours entendu ou produit pendant la formation, soit mis en œuvre concrètement sur le terrain. M. Altet (2001) propose également un dispositif de formation continue des enseignants à partir des « pratiques » et pour faire réfléchir sur des pratiques réelles articulant trois processus : la formation, l'action et la recherche. S. Bélair (2001) va dans le même sens dans son dispositif de formation en accordant une grande place aux situations vécues. Pour elle, le métier d'enseignant s'acquiert dans une articulation entre les situations vécues et les théories qui tentent de les expliquer. Pour elle, les dispositifs de formation des enseignants axés sur les concepts théoriques sans véritables appuis dans une réalité sont voués à l'échec. Ainsi, pour elle, l'apprentissage d'un métier complexe comme l'enseignement doit comprendre à la fois une théorie associée à la pratique et une pratique découlant d'une théorie. Pour R. Yinger (1977) aussi, l'apprentissage n'est possible que dans la pratique. Il est donc important que les dispositifs de formation continue des enseignants au Burkina Faso s'orientent davantage vers la pratique.

## Conclusion

Cette recherche qualitative nous a permis d'analyser trois dispositifs de formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso. Ainsi, l'étude qui a eu pour terrain la ville de Ouagadougou et celle de Ouahigouya a permis de relever les difficultés que rencontrent les enseignants dans les conférences pédagogiques, l'encadrement de proximité et aussi les groupes d'animation pédagogique. Les difficultés se résument entre autre au problème de compréhension pour certains enseignants des thèmes développés pendant les conférences ; les difficultés à réinvestir correctement les acquis de la conférence pédagogique dans les classes ; les mauvaises conditions de travail (cadre inapproprié : tables bancs, classe exigüe pour 75 participants) c'est-à-dire l'organisation matérielle ; les prises en charges insuffisantes ; l'insuffisance des activités pratiques pendant les conférences ; le manque de support (module) pour faciliter la compréhension des thèmes développés pendant les conférences. Les inspecteurs ont également posé le problème de manque de moyen logistique pour les sortis de terrain en vue de l'encadrement de proximité. Cette recherche a permis également de montrer que malgré les difficultés qui ont emmené la disparition des groupes d'animation pédagogique au Burkina Faso, la majorité des enseignants et encadreurs enquêtés réclame le retour des GAP. Selon eux,

ce cadre de formation continue était le plus important car il permettait à l'enseignant d'apprendre à mettre en place des situations de réception active en classe à travers la présentation des leçons modèles. La formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso est à redéfinir, dans ses objectifs, ses contenus, son organisation et son financement. Cela commande une remise en question de tout le paradigme actuel de la formation professionnelle continue des enseignants. Ce défi ne pourra être relevé qu'à travers une mobilisation conséquente des ressources à la hauteur des objectifs fixés pour une formation continue de qualité au Burkina Faso.

### Références bibliographiques

- ALTET Marguerite, 1994, *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*, Paris, PUF.
- ALTET Marguerite, PARE-KABORE Afsata et SALL Nacuson, 2015, *Recherche OPERA dans 45 écoles du Burkina Faso 2013-2014*, Ouagadougou, AUF.
- BADINI Amadé, 2006, *note sur la Situation des Enseignants au Burkina Faso*, TTISSA, UNESCO.
- BARBIER Jean-Marie, 1984, *L'évaluation en formation*, Paris, PUF.
- BIPOUPOUT Jean-Calvin et al, 2008, *Former pour changer l'école*, Paris, EDICEF.
- BELAIR Simon, 2001, « Maximiser le transfert des apprentissages en formation : perspectives professionnelles », *Revue interaction*, 1 et 2(3), p. 106-117.
- CARRE Philippe, 2001, *De la motivation à la formation*, Paris, L'Harmattan.
- DJIBO Francis, 2010, *L'impact de la formation continue des enseignants sur la réussite scolaire : regard critique sur le cas du Burkina Faso*, Thèse de doctorat, Québec, Université de Laval.
- GINGRAS Jean Philippe, 2007, *Communauté d'apprentissage et formation continue des enseignants : le cas de l'école secondaire le vitrail*, Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec.
- HOUPERT Danièle, 2005, « En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ? ». *Cahiers pédagogiques*, Dossier N°435 en ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com>
- Ministère de L'Education Nationale et de l'Alphabétisation, 2012, *Plan de formation des écoles nationales des enseignants du primaire*, Ouagadougou.
- Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation, 2012, *Programmes de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB)*, Ouagadougou
- POUSSOGHO Désiré, 2017, « la question du réinvestissement des acquis scolaires au Burkina Faso », *RSS PASRESS*, p. 141-155.
- REY Bernard, 1999, *Les relations dans la classe*, Paris, Edition ESF.
- UNESCO, 2003, *Pour un renforcement des capacités des institutions de formation des enseignants en Afrique subsaharienne. Essai d'analyse de la situation et proposition pour l'action*, Paris, Unesco.
- VANISCOTTE Francine, 1995, « Les stratégies de formation continue des enseignants en Europe », *recherche et formation*, 18, p. 57-71
- VILLEMONTAIX François, 2008, *Les animateurs TICE à l'école primaire : spécificités et devenir d'un groupe professionnel. Analyse de processus de professionnalisation dans une communauté de pratiques en ligne*, Thèse de doctorat, Lille, Université de Lille.
- YINGER Robert, 1977, *A study of teacher planning: Description and theory development using ethnographic and information processing methods*, Thèse de doctorat, Michigan, Michigan State University.

# Étude comparative de l'emploi de l'article défini dans les rédactions des élèves de 6<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> du C.E.G. Madingou I

Florane Chadelvy MABIALA NZOUMBA, Université Marien Ngouabi (Congo)

E-mail : [floranemabiala@gmail.com](mailto:floranemabiala@gmail.com)

## Résumé

Cet article compare les compétences des apprenants de Madingou 1 en ce qui concerne l'emploi de l'article défini. Premièrement, il s'est agi de catégoriser les types de fautes fréquentes entre l'article défini et le nom en 3<sup>e</sup> afin de les réduire. Deuxièmement, la fréquence de ces fautes a été comparée à celle des élèves de 6<sup>e</sup>. Les types de fautes sont les mêmes ; leurs fréquences sont presque pareilles. Il faut, pour ce faire, réunir les conditions d'études, motiver les apprenants à apprendre, continuer à former les enseignants.

**Mots clés :** Etude comparative, article défini, rédaction.

## Abstract

This article compares competencies of Madingou 1 learners concerning the use of definite article. First of all, it has been about categorizing the types of frequent mistakes between definite article and noun in the fourth form junior secondary school in order to reduce them. Secondly, the frequency of mistakes has been compared to that of first form junior secondary school learners. The types of mistakes are the same and then frequencies are quite alike. In this connection, it is necessary to meet all studies' requirements, to motivate pupils to learn and to keep on training teachers.

**Keywords:** Comparative study, definite article, writing.

## Introduction

La rédaction encore appelée expression écrite est un exercice qui facilite l'évaluation des compétences orthographiques, grammaticales...des apprenants. Lors des évaluations des élèves allant du cours moyen à la fin du cycle secondaire premier degré, cet exercice accompagne celui de la dictée. Cet article vise l'exposition des fautes commises par les apprenants congolais en classe de 3<sup>e</sup>, particulièrement celles liées à l'accord de l'article défini avec le nom. Il s'agit de typifier les fautes, identifier leurs causes et proposer les moyens nécessaires pour tenter de les réduire.

F. Chnane-Davin et al (2012), ont typifié les fautes selon qu'elles sont liées aux phénomènes de multilinguisme et multiculturalisme, les fautes lexicales et syntaxiques. On distingue donc des fautes de conjugaison, d'orthographe, de grammaire...

La baisse de niveau des élèves en français est très remarquable par les éducateurs. Ce problème international remonte de plusieurs années : entre 1963 et 1966, en France, l'Inspecteur Général Rouchette réfléchissait déjà sur les méthodes et démarches d'enseignement à appliquer pour réduire les échecs scolaires et régler d'autres situations. B. Breccourt (1980) déclarait que les adolescents d'aujourd'hui ne lisent plus, peut-être qu'ils ne savent plus lire.

Cette question est encore d'actualité. Il suffit de lire E. Dzekissa Mpolo (2014), B. Moukilou(2017) et F. C. Mabilia Nzoumba (2018) qui ont travaillé sur les fautes des apprenants de ces dernières années. Dans son article, F.C. Mabilia Nzoumba (2018) relève les faiblesses des élèves de 6<sup>e</sup> du C.E.G. Madingou I en ce qui concerne l'accord de l'article défini avec le nom. Nous vérifierons si les élèves du même établissement en classe de 3<sup>e</sup> commettent les mêmes types de fautes. Au même moment, nous verrons si la fréquence de ces fautes a été réduite. Cette étude s'articule autour de trois points :

- ✓ Les types de fautes liées aux articles définis chez les apprenants de 3<sup>e</sup> ;
- ✓ Leurs justifications ;
- ✓ Les moyens de remédier à la question.

Tous les acteurs du système éducatif s'accordent à dire que les apprenants commettent beaucoup de fautes sur les copies. Les enseignants, eux, ne se limitent pas au simple constat. Sur ce, les objectifs ont été fixés. Pour cette recherche, trois objectifs ont été fixés :

- ✓ Comparer la fréquence des fautes entre les échantillons de 6<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>
- ✓ Déceler les différentes causes de ces fautes
- ✓ Apporter quelques approches de solutions pour la réduction des fautes au sein du groupe nominal, particulièrement entre l'article défini et le nom.

Afin d'atteindre ces objectifs, des questions ont été posées.

- ✓ Quelle est la fréquence la plus grande entre les fautes commises par les apprenants en classe de 6<sup>e</sup> et ceux inscrits en 3<sup>e</sup> ?
- ✓ Quelles en sont les causes ?
- ✓ Que faut-il faire pour réduire ces fautes au sein du groupe nominal ?

Les hypothèses suivantes ont été émises à partir de ces questions.

- ✓ Les apprenants en classe de 6<sup>e</sup> commettent plus de fautes que ceux qui sont inscrits en 3<sup>e</sup>.
- ✓ La principale raison est que les apprenants en 3<sup>e</sup> ont suffisamment étudié les notions de détermination nominale.
- ✓ Pour y remédier, les enseignants doivent enseigner toutes les notions au programme tout en respectant la démarche du guide pédagogique.

L'intérêt de ce sujet est qu'il encourage les enseignants à trouver les solutions pour l'amélioration des compétences des apprenants en même temps des résultats scolaires, voire la réduction des échecs scolaires. En effet, ce travail identifie, catégorise, trouve les facteurs de ces fautes et arrive jusqu'à proposer des solutions pour la remédiation.

Les éléments spécifiques qui vont être examinés sont les formes de l'article défini *le, l', la, les* d'après M. Grevisse (1986, p.730) placés devant les noms. Ce ne sont que les fautes commises dans ces conditions qui nous intéressent. Les groupes nominaux expansés ainsi que les formes amalgamées, pour reprendre les mots de R. Eluerd (2002, p.50) n'ont pas fait l'objet de notre étude.

## 1. Méthodologie

La méthode du corpus est la seule méthode retenue pour élaborer ce travail. E. Delais, citée par S. Ntétani (2014, p.31), définit le mot corpus comme étant :

Toute collection de données même expérimentales peut être un corpus à part entière, choix des locuteurs, le nombre d'interactions et la section des formes peuvent être pensés de façon à gagner en représentativité.

Suivant cette méthode, les fautes sur les articles définis dans les productions écrites des apprenants ont été rassemblées. La méthode du corpus est, selon M-P. Jacques (2005, p.178) : « Le meilleur moyen d'atteindre la diversité des faits de langue authentiques ».

Sur l'importance de la méthode du corpus, O. Soutet (1995, p.178) ajoute : « Seule la méthode du corpus permet l'évaluation statistique des faits de langue ; l'établissement des fréquences d'emploi ou de corrélation de faits ».

La méthode du corpus a donc permis de :

- ✓ Rassembler les fautes liées aux articles définis ;
- ✓ Les regrouper ;
- ✓ Les analyser.

Pour réaliser cela, il a fallu un contact avec les responsables de l'établissement qui ont favorisé la collecte des données : les copies d'expression écrite de la composition du 2<sup>e</sup> trimestre ont été sorties de la banque du sujet pour la photocopie. Les exemplaires des copies photocopiées ont été analysés par le chercheur.

Pour des besoins d'objectivité, le sujet proposé par autrui ainsi que les copies corrigées par celui-ci ont été préférées.

### 1.1. Technique d'enquête

Cette étude se fait par la reconnaissance des fautes ainsi que de leur fréquence sur chaque copie. Ce sont précisément les solécismes ou les fautes contre la syntaxe dans le groupe nominal constitué d'un article défini et d'un nom qui ont été recherchés. Dans notre pré-enquête, F.C. Mabilia Nzoumba (2018, p.44), les fautes ont été classées dans un tableau comme suite : fautes d'accord en nombre, fautes d'accord en genre, mauvais pluriel, cumul des déterminants. C'est à base de ces types de fautes qu'un corpus a été élaboré. En examinant les copies de l'échantillon, la collecte des données s'est faite en classant chaque faute dans la colonne convenable. Le sujet de l'évaluation était le suivant : « Dans votre quartier il y a un homme qui frappe souvent sa femme. Penses-tu que la femme doit être maltraitée par son mari ? Donne tes raisons. »

### 1.2. Population et l'échantillon

Le nombre total des apprenants inscrits en 3<sup>e</sup> à Madingou I au cours de l'année 2018-2019 est de 311. Cette population totale est inégalement répartie dans quatre classes pédagogiques : 3<sup>e</sup> /1 : 82 élèves, 3<sup>e</sup> /2 : 79 élèves, 3<sup>e</sup> /3 : 81 élèves, 3<sup>e</sup> /4 : 69 élèves. Pour des raisons d'échantillon, un tirage au sort a été réalisé. Les deux premières classes ont été retenues ; les copies d'expression écrite du 2<sup>e</sup> trimestre ont été analysées.

L'échantillon de cette étude est de 459 apprenants. Notons que les copies des 298 apprenants de 6<sup>e</sup> ont déjà été analysées dans l'article précédent<sup>1</sup>. L'analyse présente se fera avec les copies des 161 apprenants en classe de 3<sup>e</sup>. Cette population est homogène dans la mesure où seule la variable fautes commises entre le l'article défini et le nom n'a été considérée. Les variables sexe, âge, redoublant, passant...n'ont pas été relevés.

Tableau 1 : Echantillon de l'étude

Classes	Effectifs
6 <sup>e</sup> /1	198
6 <sup>e</sup> /2	100
3 <sup>e</sup> /1	82
3 <sup>e</sup> /2	79
N=	459

Source : enquête 2017-2018 et 2018-2019

<sup>1</sup> Mabilia Nzoumba F.C., 2018, *l'emploi de l'article défini dans les rédactions des élèves de 6<sup>e</sup> du C.E.G. Madingou I en République du Congo, Lettres d'ivoire.*

## 2. Résultats et discussion

Les résultats de l'analyse des copies des classes de 3<sup>e</sup> sont présentés dans le tableau 2.

Tableau 2 : Fréquence des fautes ainsi que leurs pourcentages

Classe	Eff.	F.A.N.	%	F.A.G.	%	M.P.	%	C.D.	%
3 <sup>e</sup> /1	82	96	117	16	19,51	2	2,44	14	17,07
3 <sup>e</sup> /2	79	48	60,76	5	6,33	2	2,53	7	8,86
N=	161	144	89,44	21	14,60	4	2,48	21	13,04

Source : enquête 2018-2019

Les résultats de ce tableau sont les suivants :

- 144 fois les fautes d'accord en nombre sont commises, soit un pourcentage de 89,44 ;
- Les fautes d'accord en genre reviennent 21 fois, soit un pourcentage de 14,60 ;
- Les fautes de mauvais pluriel sont présentes 3 fois, soit un pourcentage de 1,86 ;
- 21 fois les fautes de cumul de déterminants reviennent sur ces copies, soit un pourcentage de 13,04.

Au regard de tout ce qui précède, les fautes les plus récurrentes sont les fautes d'accord en nombre. Ce sont les fautes les plus commises dans la mesure où les apprenants ignorent souvent les incidences morphologiques s'imposant dans les groupes nominaux. C'est parfois la conséquence de la négligence des apprenants qui agissent comme si accorder était facultatif.

Le pourcentage le plus faible de ces fautes c'est celui du mauvais pluriel. En effet, le nombre de mots qui forment leur pluriel en "s" est largement supérieur au nombre de mots avec pluriel différent. Ceci dit, même inconsciemment, les apprenants mettent "s" à la fin des mots au pluriel. Quand ils peuvent commettre une faute, c'est souvent en n'accordant pas le nom par rapport à l'article.

### 2.1. Les fautes d'accord en nombre

Ce sont les fautes causées par le non accord et le mauvais accord entre l'article défini et le nom qu'il détermine.

#### 2.1.1. Le non accord en nombre

Il s'agit des groupes nominaux écrits sans être accordés. C'est le cas de :

- Dans **les ligne** qui suivent ... au lieu de : ... les lignes... (3<sup>e</sup>/1) ;
- La raison que **les homme**... au lieu de : ... les hommes. (3<sup>e</sup>/2) ;
- La femme fait tous **les tache**... au lieu de : ... les tâches. (3<sup>e</sup>/2).

#### 2.1.2. Le mauvais accord en nombre

Dans ce sous-groupe sont placés les groupes nominaux mal accordés. Par exemple :

- ...maltraiter et **la manipulations**. Au lieu de : ...la manipulation (3<sup>e</sup>/2) ;
- ... le fofou sur **le yeux**. Au lieu de : ... les yeux. (3<sup>e</sup>/1) ;
- ...est hord de **la lois** au lieu de : ... la loi. (3<sup>e</sup>/1).

En ce qui concerne les fautes d'accord en nombre, il sied de remarquer que sur les copies d'étude, les fautes de non accord sont celles commises entre l'article défini pluriel *les* et le nom qui le suit. Quant aux fautes de mauvais accord, elles se lisent à travers les articles *le, la, l'* qui sont malheureusement suivis des noms au pluriel.

### 2.2. Les fautes d'accord en genre

Elles traduisent l'incohérence en genre entre le déterminant et le nom. Elles sont regroupées en deux : emploi de *le* à la place de *la*, emploi de *la* à la place de *le*.

### 2.2.1. Emploi de *le* à la place de *la*

Il s'agit d'un déterminant masculin placé avant un nom féminin ; comme dans les cas suivants :

- Lorsque **le vérité** éclate... au lieu de : ...la vérité... (3<sup>e</sup>/1) ;
- ... **la propriété** dans **le parcelle**. Au lieu de : ... la parcelle. (3<sup>e</sup>/2) ;
- Dans **le ligne** qui suit... au lieu de : ... la ligne ... (3<sup>e</sup>/2).

### 2.2.2. Emploi de *la* à la place de *le*

Les fautes dans ce cas se remarquent par un déterminant féminin devant un nom masculin. C'est le cas de :

- ... sinon **la barrage**. Au lieu de : ... le barrage. (3<sup>e</sup>/2) ;
- ...être **violén** avec **la bois**. Au lieu de : ...le bois. (3<sup>e</sup>/1) ;
- ...mauvais **la comportemen**. Au lieu de : ...le comportement. (3<sup>e</sup>/1)

Tout compte fait, les fautes d'accord en genre reflètent les difficultés linguistiques des apprenants de ce département. En d'autres termes, ces éléments montrent que les apprenants ne parlent pas souvent français et ne vivent pas dans les milieux où le français est parlé. Voilà pourquoi ces erreurs sont commises sans gêne.

## 2.3. Le cumul des déterminants

Par cette appellation, on désigne l'emploi de plus d'un déterminant avant le nom. Il existe plusieurs cas de ce genre sur les copies de l'échantillon, au nombre desquels :

### 2.3.1. Emploi de *les* et *l'*

- **Les l'homme** penses... au lieu de : les hommes (3<sup>e</sup>/1) ;
- ...accompagne **les l'enfant**. Au lieu de : les enfants. (3<sup>e</sup>/1) ;
- **Les l'homme** doit... au lieu de : les hommes... (3<sup>e</sup>/1).

### 2.3.2. Emploi de *le* et *l'*

- **Le l'audemain** la femme... au lieu de : le lendemain (3<sup>e</sup>/2).

### 2.3.3. Emploi de *la* et *l'*

- Elle n'a pas obéis **la l'homme** au lieu de : l'homme. (3<sup>e</sup>/1).

Au regard des fautes de cumul de déterminants, il sied de remarquer que leur plus grand nombre est compris dans l'emploi de *les* et *l'*. Un seul cas d'emploi de *le* et *l'* a été trouvé. En ce qui concerne l'emploi de *la* et *l'*, une seule fois cette faute a été commise ; une marque de la non maîtrise de la langue par l'apprenant. En effet, ce cumul sonne très mal aux oreilles des habitués de la langue française. Ce qui, malheureusement est toléré par et apprenant.

## 2.4. Les fautes de mauvais pluriel

Ce sont les cas où les marques du pluriel ont été confondues.

### 2.4.1. Marquage par *s* au lieu de *x*

- ...**les travaux** de la maison. Au lieu de : les travaux (3<sup>e</sup>/2) ;
- ... tous **les travaux**. Au lieu de : les travaux. (3<sup>e</sup>/2).

### 2.4.2. Emploi de *le* au lieu de *les*

- Je raconte dans **le ligne**...au lieu de : les lignes (3<sup>e</sup>/1) ;
- ... tous ce que **le gent** dit. Au lieu de : les gens (3<sup>e</sup>/1).

Tout compte fait, les fautes de mauvais pluriel ne sont pas beaucoup commises par les apprenants de l'échantillon. Le marquage de *s* à la place de *x* dans ce cas est la méconnaissance de la règle selon laquelle les noms terminés par *ail* font leur pluriel en *aux*. Quant à l'emploi de *le* à la place de *les*, il illustre encore les difficultés linguistiques des apprenants.

### 2.5. Eléments comparatifs des résultats des 6<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>

Etant l'un des objectifs de cette recherche, ce point permet de vérifier si les fautes critiquées dans la précédente recherche qui constitue notre pré-enquête reviennent avec la même fréquence. En effet, notre présente population cible est presque la même que celle de l'étude passée.

Tableau 3 : Comparaison des données

Classe	Eff.	FAN	%	FAG	%	MP	%	CD	%
6 <sup>e</sup>	298	270	90,60	96	32,21	49	16,44	32	10,73
3 <sup>e</sup>	161	144	89,44	21	14,60	4	2,48	21	13,04
N=	459	414	90,20	117	25,49	53	11,55	53	11,55

Source : enquête 2017-2018 et 2018-2019

De ce tableau, il ressort que ce sont les mêmes types de fautes sont commises par les apprenants des deux niveaux. En ce qui concerne les fréquences, la fréquence des F.A.N. est presque la même entre les copies de la 6<sup>e</sup> et celles de la 3<sup>e</sup>. La régression des fautes est très faible, soit un pourcentage de 1,16 en faveur des élèves de 3<sup>e</sup>. Les F.A.G., elles, ont remarquablement diminué, soit un écart de 17,61% en faveur des copies des 3<sup>e</sup>. La fréquence des fautes de mauvais pluriel est passée de 16,44 à 2,48 soit 14,58% de régression ; un écart très remarquable en faveur des apprenants de 3<sup>e</sup>. Quant aux fautes de C.D., le pourcentage est plus élevé en 3<sup>e</sup> comparaison avec la 6<sup>e</sup>, soit un écart de 2,31% en défaveur des 3<sup>e</sup>.

De cette étude, il y a les types de fautes suivants : les fautes d'accord en nombre, les fautes d'accord en genre, les fautes de mauvais pluriel et les fautes de cumul de déterminants.

S'il faut comparer les types de fautes entres eux, la fréquence la plus élevée est celle des F.A.N. Ces fautes sont les plus fréquentes dans la mesure où une omission dans ce sens ne se fait pas sentir phonologiquement. Ce qui implique que même si l'apprenant relit sa copie, il ne s'en rendra pas compte facilement.

La fréquence la plus faible c'est celle des fautes de MP et CD. Les fautes de M.P. sont moins commises car elles n'interviennent que lorsque les exceptions de certaines règles ne sont pas respectées. Ce qui sous-entend que l'apprenant maîtrise simplement les règles de pluriel sans tenir compte de leurs exceptions. C'est pourquoi le seul exemple qui revient c'est *travails*. Les fautes de C.D. sont également moins commises. Elles seraient causées par la précipitation voire la négligence des apprenants qui ne se sont pas rendu compte de l'accumulation apparente des deux articles définis.

### 2.6. Causes des fautes

Les facteurs qui affaiblissent les apprenants du C.E.G. Madingou I sur l'usage des articles définis sont multiples. Cependant, il convient de préciser les causes de ces fautes en 3<sup>e</sup>, dernière classe où les cours de grammaire sont dispensés, dans les lignes qui suivent.

Les conditions d'études ne sont pas réunies au C.E.G. Madingou I. Le manque de bibliothèque en est une véritable illustration alors que c'est la lecture qui favorise l'acquisition de plusieurs compétences.

La négligence des apprenants, favorisée par l'évolution de la science à travers les outils comme le téléphone, la télévision...

L'inexpérience des enseignants qui, pour la plupart, sont des bénévoles. Par manque de qualification, ils n'enseignent pas certaines notions en 3<sup>e</sup>, voire en 4<sup>e</sup>. En effet, ils supposent qu'elles sont déjà acquises par les apprenants dans les classes antérieures. Ces derniers ignorent que l'enseignement de plusieurs notions se fait de façon continue.

Le manque d'exercices conséquents dans le guide pédagogique. En d'autres termes, les exercices proposés dans le guide n'aident pas les apprenants à produire des phrases convenables avec l'article défini en ce sens qu'il ne s'agit que de combler les vides par ces éléments grammaticaux.

## 2.7. Discussion

Les résultats des travaux de G. Guillaume (1919) parlent des effets d'opération d'actualisation des moyens linguistiques disponibles. A travers ces écrits, il se voit que l'emploi de l'article défini pose problèmes. Les résultats de la présente recherche sont en accord avec ceux des recherches de Guillaume. Il suffit de voir le nombre de fautes pour s'en convaincre. Il en est de même pour les résultats de E. Dzekissa Mpolo (2014) qui prouvent que les apprenants du secondaire 2<sup>e</sup> cycle, précisément ceux inscrits en classe de 5<sup>e</sup> éprouvent des difficultés dans l'emploi des déterminants définis.

Les mots de M. Grévisse (1986) font comprendre que la forme de l'article défini varie selon le genre et le nombre : au masculin singulier : *le* ; au féminin singulier : *la* ; le pluriel des deux genres : *les*. Les résultats de cette recherche prouvent la véracité de cette pensée, puisqu'il s'agit de la règle d'accord.

Les travaux de E. Ngamountsika (2013) montrent que l'article défini détermine un référent nommé avant dans le discours. Pourtant, plusieurs cas illustrent le contraire dans les productions écrites des apprenants. Ces derniers emploient, quelques fois, l'article défini alors que le référent n'a pas été nommé au préalable.

Dans le même sens, G. Kleiber (1983) estime qu'on emploie l'article défini pour désigner les éléments connus d'avance par les deux interlocuteurs. Les résultats des apprenants contiennent des fautes causées par la méconnaissance du référent par l'interlocuteur ou le correcteur.

## 2.8. Suggestions

Au regard de copies d'expression écrite, il est clair que la rétention des règles grammaticales ne suffit pas ; il faut aussi les appliquer.

Pour que les apprenants assimilent mieux la règle d'accord entre l'article défini et le nom, il est souhaitable que le guide propose des exercices de productions écrites à la place des textes à trous. En effet, avec les textes, les apprenants s'amuse à placer les articles par hasard ou par réflexe.

Du côté de l'enseignement, il est préférable d'engager des enseignants qualifiés afin d'améliorer la qualité de celui-ci. Il convient également de multiplier les formations continues pour l'harmonisation des enseignements dans les établissements et la mise à jour des notions au programme.

L'une des conditions qui s'imposent c'est la réunion des conditions d'études qui s'illustre par la construction des bibliothèques scolaires. En effet, c'est par la lecture qu'on acquiert plusieurs connaissances.

Un autre facteur nécessaire à l'amélioration des résultats scolaires c'est le suivi des parents d'élèves. Il est amèrement constaté que les parents deviennent de plus en plus laxistes et très occupés à la recherche de l'argent. Ce qui défavorise l'éducation des enfants. Les parents doivent donc veiller sur l'éducation des enfants pour assurer leur propre avenir.

## Conclusion

Au regard de tout ce qui précède, cette recherche présente les fautes des apprenants en classe de 3<sup>e</sup>. En comparant les fautes, la même recherche prouve également que les apprenants en classe de 3<sup>e</sup> commettent moins de fautes que ceux inscrits en 6<sup>e</sup> même si l'écart n'est pas remarquable. Elle montre aussi les fautes les plus récurrentes ainsi que leurs causes. A travers ce travail, la proposition des solutions a été faite, au nombre desquelles, l'application de la règle lors des exercices d'application. Autrement dit, au lieu de s'intéresser uniquement à la mémorisation de la règle, l'enseignant devrait inciter les apprenants à la production de leurs propres phrases avec des éléments attendus.

Pour régler les problèmes de cumul de déterminants, plus fréquentes en 3<sup>e</sup> qu'en 6<sup>e</sup>, il conviendrait de recourir aux notions d'orthographe. En effet, la plupart d'entre elles sont causées par la mauvaise orthographe du substantif.

Toutes ces fautes confirment la baisse de niveau des apprenants en français. Elles prouvent aussi que pendant tout le cycle du secondaire 1<sup>er</sup> degré, apprenants et enseignants ne prennent pas au sérieux la notion de la détermination nominale en français. Il faut donc que pouvoirs publics, parents d'élèves, enseignants ainsi qu'apprenants s'appliquent dans la recherche des solutions afin d'améliorer les performances et les résultats scolaires.

## Références bibliographiques

- CHNANE-DAVIN Fatima, FELIX Christine et ROUBAUD Marie-Noëlle, 2012, *Le Français langue seconde en milieu scolaire français-culture d'enseignement et cultures d'apprentissage*, PUG.
- DZEKISSA MPOLO Exaucée, 2014, *De l'emploi des déterminants définis chez les apprenants en classe de 5<sup>e</sup> : cas des élèves du collège P.S. de Brazza*, mémoire de master d'enseignement, ENS, Brazzaville.
- ELUERD Roland, 2002, *Grammaire descriptive de la langue française*, Paris, Edition Nathan.
- GREVISSE Maurice et GOOSSE André, 1986, *Le Bon usage*, Paris/Gembloux, Duculot, 12<sup>e</sup> édition.
- JACQUES Marie-Paule, 2005, « Pourquoi une linguistique de corpus ? » in *La linguistique de corpus*, Presses Universitaires de Rennes, p. 21-30.
- KLEIBER Georges, 1983, « Article défini, théorie de localisation et présupposition existentielle », *Langue française*, 57, p. 87-105.
- MABIALA NZOUMBA Florane Chadelvy, 2018, *L'Emploi des déterminants définis chez les apprenants congolais en classe de 6<sup>e</sup> : approches didactique et grammaticale*, Thèse de doctorat unique, UMNG.
- MABIALA NZOUMBA Florane Chadelvy, 2018, « L'Emploi de l'article défini dans les rédactions des élèves de 6<sup>e</sup> du C.E.G. Madingou 1 en République du Congo », *Lettres d'Ivoire*, 27, p. 41-50.
- MOUKILOU Bernard, 2017, *Le Français langue seconde : regards critiques sur les fautes d'orthographe grammaticale des élèves de 3<sup>e</sup> en dictée des collèges d'enseignement général de Brazzaville*, Thèse de doctorat unique, UMNG.
- NGAMOUNSIKA Edouard, 2013, « Prédominance de l'article défini en français contemporain », *Revue ivoirienne des arts et de la culture, SANKOFA*, 5, p. 38-49.
- NTETANI Estelle Sébelgie, 2014, *L'Emploi des déterminants indéfinis en classe de 6<sup>e</sup> : cas des élèves du collège P.S. De Brazza*, Mémoire de master, UMNG.
- SOUTET Olivier, 1996, *La Linguistique*, Paris, PUF.

# **La situation actuelle de l'enseignement de technologie dans les écoles primaires de Brazzaville : cas de la circonscription scolaire de Ouenzé II**

**Béatrice perpétue OKOUA**, Université Marien Ngouabi (Congo)

E-mail : [bea\\_onokoua@yahoo.fr](mailto:bea_onokoua@yahoo.fr)

## **Résumé**

Parmi les innovations mises en chantier par l'INRAP, figure celle de l'enseignement de technologie à l'école primaire congolaise. En harmonie avec la loi scolaire 025/95 du 17 novembre 1995, le programme de technologie vise entre autres objectifs, l'acquisition des notions scientifiques élémentaires de base et les mettre en œuvre avec tous les mécanismes d'accompagnement constituant une autre paire de manches. C'est ce qui est arrivé à cette discipline de technologie et révélé par ce travail. Pour nous permettre de recueillir des données fiables, nous avons basé notre méthodologie sur l'observation, le questionnaire et le test. À travers cette recherche, des enseignants tenant des classes du CE2 de la circonscription scolaire de Ouenzé II, ont reconnu ne pas maîtriser la didactique de technologie. Ce qui justifie sa négligence et sa non mise en œuvre pour les causes suivantes : manque de formation aussi bien des encadreurs que des maîtres par l'INRAP, manque de supports didactiques d'orientation, absence avérée de matériels didactiques individuels et collectifs en vue de la concrétisation des enseignements, etc. La moyenne de 5,99 sur 20 obtenue par 200 élèves de CE2 soumis à un test corrobore bien ce constat. En guise de remède il est suggéré la révision du programme scolaire en vue de dissocier la technologie des sciences, l'organisation des séminaires de formation dans ce domaine, la dotation de toutes les écoles primaires en documents de références prescrits et en matériels didactiques appropriés pour faciliter la tâche des maîtres, la prise en compte par l'Ecole Normale Supérieure et l'École Normale d'Instituteurs des innovations de L'INRAP dans leurs programmes de formation.

**Mots-clés :** École, Enseignement, Situation, Technologie

## **Abstract**

Among the innovations initiated by INRAP is that of technology education in Congolese primary schools. In harmony with the school law 025/95 of November 17, 1995, the technology program aims, among other objectives, to acquire basic elementary scientific concepts and to implement them with all the support mechanisms constituting another kettle of fish. . This is what happened to this discipline of technology and revealed by this work. To enable us to collect reliable data, we have based our methodology on observation, questionnaire and test. Through this research, teachers holding CE2 classes in the Ouenzé II school district, admitted that they did not master technological didactics. This justifies its neglect and its non-implementation for the following causes: lack of training for both supervisors and teachers by INRAP, lack of educational guidance materials, proven absence of individual and collective teaching materials with a view to the realization of lessons, etc. The average of 5.99 out of 20 obtained by 200 CE2 students subjected to a test corroborates this observation. As a remedy, it is suggested that the school curriculum be revised with a view to dissociating technology from science, the organization of training seminars in this area, the provision of all primary schools with prescribed reference documents and appropriate teaching materials for make it easier for teachers to take into account INRAP innovations by the Ecole Normale Supérieure and the Ecole Normale d'Institutions in their training programs.

**Keywords:** School, Education, Situation, Technology

## Introduction

Il n'est d'être humain qui vive au monde sans relation avec son environnement immédiat : « L'éducation est considérée comme un investissement. Cependant, si l'on se limite uniquement à l'éducation, on parle alors de capital intellectuel ou de matière grise, qui regroupe à la fois, les connaissances, le raisonnement, les attitudes » (M. Ngonika, 1999, p.91). L'école est par excellence l'institution d'éducation formelle. À cet effet, l'École constitue un puissant levier de changement pour les sociétés ; le cycle primaire en demeure l'institution de base. C'est d'ailleurs à juste titre qu'à ce niveau la scolarité est obligatoire et gratuite comme le stipule la loi scolaire 025 / 95 du 17 novembre 1995 portant réorganisation du système éducatif en République du Congo. En République du Congo, les programmes d'enseignement ont connu de multiples changements. De la simple liste des matières, en passant par les programmes par contenus, ceux en vigueur actuellement ont été élaborés selon l'approche par objectif. L'un des traits les plus innovants de ces nouveaux programmes au cycle primaire est l'intégration en leur sein, de nouvelles disciplines comme la technologie qui jadis était associée aux sciences sous la dénomination de sciences et technologie. L'importance de la technologie selon la vision du programme par objectifs (P.P.O.) peut se résumer en ce que cette discipline permet à l'enfant de comprendre et d'expliquer les objets et les phénomènes techniques de manière scientifique et non mythique ; la technologie permet également de doter l'apprenant des capacités de raisonner selon un esprit scientifique inventif et un sens de l'esthétique par la recherche des solutions technologiques à des problèmes pratiques. Selon (Ph. Perrenoud, 2011, p.126) : « L'éducation technologique est aussi une porte d'entrée dans les sciences, car ceux qui cherchent à comprendre comment ça marche s'intéressent, sans même s'en rendre compte immédiatement, aux lois physiques chimiques ou biologiques ». Au regard de son importance, nous pouvons convenir que l'enseignement de technologie à l'école primaire est une pratique incontournable, car la technologie qui est en définitive une activité de projet, implique de fortes connexions avec les grands domaines d'activités de l'école primaire, et ce, tout au long des trois cycles (primaire, secondaire 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> degré). Concevoir un objet technique, l'observer, l'analyser, le fabriquer, le démonter, le remonter, évaluer son coût de production, mobilisent autant de compétences langagières que de connaissances en calcul et en géométrie. Mais qu'avons-nous constaté en réalité ? Cette discipline est entièrement négligée dans nos écoles notamment celles de la circonscription scolaire de Ouenzé II où s'est déroulée notre étude. Ce travail de recherche nous a permis de découvrir que cette négligence a pour origine plusieurs facteurs dont certains sont imputables au manque de formation des enseignants et d'autres à l'emploi du temps et à la répartition des masses horaires affectées à chaque discipline.

Pour parvenir à une éducation de qualité, les trois piliers du système éducatif en l'occurrence, la politique éducative, la gestion de l'éducation, la réalisation de l'action éducative, doivent fonctionner correctement.

À la faveur de la rénovation pédagogique en cours au Congo, les nouveaux programmes par objectifs ont introduit une discipline dénommée "Technologie". Celle-ci intègre le corps des autres disciplines enseignées à l'école primaire plus précisément au cycle de fixation (CE2, CM1, CM2). Ce nouvel enseignement a été longtemps associé aux programmes d'enseignement des sciences d'observation. Ceci peut s'expliquer entre autres par une certaine similitude dans la démarche de résolution des problèmes, ainsi que par un support d'activité quelquefois commun, à savoir l'objet technique. Il convient toutefois de faire remarquer que, malgré une relation étroite et évidente entre ces deux domaines d'apprentissage, l'enseignement de la technologie poursuit

particulièrement des objectifs qui lui sont propres. Il s'agit d'un enseignement qui permet à l'apprenant, à la fin du cycle de fixation :

- d'acquérir les notions de base en technologie ;
- de concevoir un objet technique ;
- d'analyser un objet technique ;
- d'évaluer le coût de production d'un objet technique.

Lors de notre supervision du stage en situation effectué du 7 février au 7 mai 2013 dans la circonscription scolaire de Ouenzé II, nous avons été surpris de constater que l'enseignement de la technologie n'a jamais été réalisé par les enseignants comme prévu par l'emploi du temps. Tous ces manquements pourraient bien être à l'origine de la non maîtrise de l'enseignement de la technologie à l'école primaire par les enseignants chargés de le réaliser.

Pour mener cette étude de façon scientifique, nous nous sommes posés une question principale et quatre questions spécifiques :

Quelles sont les raisons fondamentales qui peuvent justifier la non réalisation, par les maîtres, de l'enseignement de la technologie, dans la circonscription scolaire de Ouenzé II ? L'enseignement de la technologie figure-t-il sur les emplois du temps des enseignants du CE2 ? Les enseignants ont-ils bénéficié d'une formation en enseignement de la technologie avant son insertion dans les programmes scolaires ? Les enseignants disposent-ils des supports didactiques pour bien enseigner la technologie ? Les épreuves d'évaluation prennent-elles en compte l'enseignement de la technologie ?

Afin de trouver quelques éléments de réponses aux questions posées, nous avons formulé des hypothèses.

- L'enseignement de la technologie n'est pas assuré dans la circonscription scolaire de Ouenzé II du fait de la négligence des instituteurs et du manque de qualification de leurs encadreurs.
- L'enseignement/apprentissage de la technologie figure sur les emplois du temps des enseignants du CE2 ;
- Les enseignants n'ont pas bénéficié d'une formation avant la mise en pratique de la technologie ;
- Les enseignants ne disposent pas de supports didactiques et ne bénéficient pas d'une assistance conséquente de leurs superviseurs pour réussir l'enseignement de la technologie ;
- Les épreuves d'évaluation ne prennent pas en compte les notions de technologie.

Cette étude qui porte sur la situation de l'enseignement de la technologie dans les écoles primaires de Brazzaville : cas de la circonscription scolaire de Ouenzé II, se fixe des objectifs ci-après en vue d'une bonne orientation :

- Montrer le degré de réalisation de l'enseignement/apprentissage de la technologie ;
- Identifier les raisons de la non réalisation de la technologie conformément aux objectifs prévus au programme officiel ;
- Préciser son intégration dans le système scolaire à Brazzaville ;
- Proposer des approches de solutions, à partir des résultats obtenus auprès des enquêtés, pour que la technologie trouve sa place réelle à l'école primaire du Congo.

## 1. Méthodologie

### 1.1. Champ d'investigation

Nous avons mené cette étude dans la circonscription scolaire de Ouenzé II. Du point de vue de l'organisation pédagogique, la circonscription scolaire de Ouenzé II compte 8 écoles publiques pour une population de 7776 élèves dont 3976 filles, 68 écoles privées avec un effectif de 14428 élèves dont 7144 filles soit au total 76 écoles publiques et privées pour un effectif global de 22204 élèves dont 11120 filles.

### 1.2. Population cible et échantillons

Par rapport à notre population et à nos hypothèses, nous estimons qu'il est important de définir avec clarté et sans ambiguïté les différentes catégories de sujets sur lesquels vont porter nos investigations.

La discipline de technologie n'étant enseignée dans les écoles primaires qu'à partir du cycle de fixation (CE2, CM1, CM2) conformément aux programmes officiels élaborés par l'INRAP, 49 maîtres titulaires des classes du CE2 au CM2 du secteur public, et 209 du secteur privé, 75 directeurs d'écoles, les superviseurs : ICCS(01), ICAP(02), CPP(03) évoluant dans la circonscription scolaire de Ouenzé II, 4334 élèves inscrits au cycle de fixation fréquentant les établissements publics et 5975 élèves du secteur privé de ladite circonscription, constituent notre population de référence.

Sur 75 écoles que compte la circonscription scolaire de Ouenzé II, nous en avons retenu 30. Il s'agit de :

- 8 écoles publiques ;
- 22 écoles privées.

Le niveau du CE2 est celui des classes retenues pour le compte de ces écoles. Sur les 3 populations susmentionnées, nous avons retenu comme échantillons de notre étude :

Tableau 1 : Récapitulatif des Échantillons.

N°	Sexe			
	Catégories	M	F	T
1	Maîtres du CE2	11	29	40
2	Directeurs	27	3	30
3	Élèves du CE2	103	97	200
4	Superviseurs	6	0	6
Total		147	129	276

Source : Enquête sur le terrain avril 2013

### 1.3. Instruments de collecte des données

Pour nous permettre de recueillir les données fiables auprès des 4 échantillons ci-dessus indiqués nous avons choisi les instruments suivants :

- l'observation ;
- le questionnaire ;
- le test.

### 1.3.1. L'observation

Ainsi pour recueillir des informations fiables relatives au processus enseignement/apprentissage de technologie, il nous a été nécessaire d'observer des enseignants pendant les heures de technologie prévues sur les emplois du temps du CE2. Toutes les informations collectées à ce sujet sont consignées dans la grille d'observation de la leçon de technologie y relative.

### 1.3.2. Le questionnaire

C'est un « ensemble des questions posées à un public donné en vue d'une enquête administrative, psychologique, sociologique, économique ou pédagogique » (Pédagogie pratique pour l'Afrique, 1988, p.219). Les informations recueillies à cet effet, sont quantifiées dans un tableau statistique puis analysées et interprétées.

### 1.3.3. Le test

« On peut définir le test mental comme une situation standardisée, servant de stimulus à un comportement » (R. Lafont, 1969, p.680). Nous avons choisi cet instrument pour mesurer les habiletés intellectuelles manipulatoires des élèves impliqués dans notre étude. Il nous indiquera si effectivement les élèves ne sont pas capables de fabriquer, de monter ou de démonter un objet technique.

#### Les critères de sélection

Pour faire passer le test nous avons retenu les 5 premiers élèves de chaque classe de CE2 sélectionnés sur la base de la moyenne obtenue aux examens du 1<sup>er</sup> trimestre. Ainsi le test a été administré aux 200 élèves retenus dans les 40 classes du CE2 que compte la circonscription scolaire de Ouenzé II.

#### Organisation du test.

Le test a été organisé dans 2 centres différents au sein de chaque zone pédagogique de la circonscription scolaire.

**Sujet :** Fabrique une enveloppe

**Matériel :** les ciseaux, les feuilles de papier blanc, les règles graduées, la colle.

Avec le concours des maîtres du CE2, nous avons arrêté un barème de notation sur 20 points répartis de la manière suivante :

#### Fabrication d'une enveloppe

- la tenue du papier : ..... 1 point
- la tenue des ciseaux ..... 1 point
- la tenue de la règle (le traçage) ..... 5 points
- la manière de plier le papier ..... 5 points
- la manière de rabattre les différents coins du papier et coller ..... 8 points
- Total : ..... 20 points

### 1.3.4. Le mode de traitement des données

Après avoir recueilli les données, leur traitement s'est fait selon deux modalités :

- l'analyse quantitative qui consiste en une présentation brute des différentes données ;
- l'analyse qualitative qui consiste à interpréter les données brutes et traduites en pourcentage. Les données sont présentées sous forme de tableaux statistiques et commentées.

## 2. Résultats et discussion

Après avoir collecté les données, grâce aux instruments retenus, il nous paraît maintenant opportun de présenter, d'analyser et d'interpréter l'ensemble des résultats.

### 2.1. Résultats issus de l'observation

L'observation des maîtres pendant les séances de technologie avait pour objectif primordial de suivre le déroulement des leçons de technologie. Nous avons réalisé quarante (40) visites de classe des CE2. Ces leçons observées ont été l'objet d'une appréciation. Les observations de cette pratique sont consignées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 2 : Appréciation des leçons observées

Maîtres Indicateurs observables	M1	M2	M3	M4	M5	M6	Total	%
Présentation de la fiche	x	x	x	x	x	x	6	100
Méthodologie	0	0	0	0	0	0	0	0
Présentation du matériel	0	0	0	0	0	0	0	0
Documents utilisés	0	0	0	0	0	0	0	0
Formulation de l'O.O. avec les cinq critères	x	x	x	x	x	x	6	100
Leçons théoriques présentées	x	x	x	x	x	x	6	100
Leçons pratiques présentées	0	0	0	0	0	0	0	0
Évaluation en conformité avec l'O.O.	0	0	x	0	x	x	3	50
Respect du temps	0	0	0	x	x	0	2	33,33

Source : Enquête sur le terrain avril 2013

Dans le tableau ci-dessus, chaque enseignant est représenté par la lettre M suivi d'un numéro dans les cases verticales correspondant à la lettre, ce qui indique le comportement observé. Par contre, le zéro porté dans chaque case suppose l'absence de l'indicateur observable. L'analyse des résultats recueillis sur l'appréciation des leçons observées nous révèle que tous les enseignants qui ont présenté la leçon de technologie n'ont pas :

- suivi la méthodologie d'une leçon de technologie ;
- présenté le matériel didactique adéquat ;
- utilisé les documents pour préparer la fiche ;
- présenté une leçon pratique.

Ces réalités expliquent déjà les difficultés rencontrées par les enseignants dans la réalisation des séances de technologie, notamment M<sub>1</sub>, M<sub>2</sub>, M<sub>3</sub>, M<sub>4</sub>, M<sub>5</sub> et M<sub>6</sub>.

Cependant tous les 6 enseignants ont :

- présenté la fiche de préparation ;
- bien formulé l'objectif opérationnel avec les 5 critères officiellement reconnus ;
- présenté des leçons théoriques.

Notons que, trois enseignants ont évalué la leçon en conformité avec l'objectif opérationnel soit M<sub>3</sub>, M<sub>5</sub> et M<sub>6</sub>. Deux enseignants ont respecté le temps imparti à cette discipline, soit M<sub>4</sub> et M<sub>5</sub>. D'une manière générale, aucun enseignant n'a respecté tous les observables.

## 2.2. Résultats issus des questionnaires

Après la collecte et le dépouillement des questions soumises aux enseignants et aux responsables pédagogiques, les données se présentent comme suit :

### 2.2.1. Résultats issus du questionnaire administré aux responsables pédagogiques

Tableau 3 : Difficultés rencontrées par les enseignants pour réaliser les séances de technologies

Encadreurs	Effectifs	%
Nature des difficultés		
Non maîtrise du plan méthodologique	15	41,67
Discipline complexe	9	25
Ne savent pas exploiter les contenus notionnels du programme scolaire	12	33,33
Total	36	100

Source : Enquête sur le terrain Avril 2013

Les réponses obtenues à partir de cette question auprès de trente-six encadreurs font ressortir trois difficultés majeures : la non maîtrise de la méthodologie, la complexité de la discipline et l'ignorance dans l'exploitation des contenus notionnels.

Ainsi les résultats pour chacune des difficultés se présentent comme suit :

- la non maîtrise de la méthodologie : 41,67% ;
- la complexité de la discipline : 25% ;
- l'ignorance dans l'exploitation des contenus notionnels : 33,33%.

### 2.2.2. Résultats issus du questionnaire administré aux enseignants titulaires du CE2

Tableau 4 : Difficultés rencontrées par les enseignants pour réaliser les séances de technologie

Sujets	Effectifs	%
Nature des difficultés		
Élaboration de la fiche	38	95%
Exploitation des contenus notionnels	36	90%
Achat du matériel utile	23	57,5%
Sans réponse	2	5%

Source : Enquête sur le terrain avril 2013

L'analyse des résultats des données recueillies à propos de la question 10, nous révèle que, certains enseignants ont cité plusieurs difficultés à la fois. Et comme on le constate :

- 38 enseignants, soit 95% ont cité la difficulté liée à l'élaboration de la fiche ; ils ne connaissent pas le plan méthodologique de cette discipline ;
- 36 enseignants, soit 90% ont évoqué la difficulté relative à l'exploitation des contenus notionnels prévus par le programme scolaire ;
- 23 enseignants, soit 57,5% ont signalé la difficulté inhérente à l'achat du matériel approprié pour cette activité. En effet, la fabrication d'une enveloppe par exemple, demande l'achat des paires de ciseaux, des pots de colle, des règles ;
- 2 enseignants, soit 5% n'ont pas répondu à la question.

### 2.3. Résultats issus du test destiné aux élèves du CE2

Tableau 5 : Notes obtenues par 200 élèves du CE2 sur la fabrication d'un objet technique : une enveloppe

Notes (xi)	Effectifs (ni)	$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^k nixi}{\sum_{i=1}^k ni}$
0	28	0
2	27	27 (2) = 54
4	05	5 (4) = 20
5	41	41 (5) = 205
6	19	19 (6) = 114
7	22	22 (7) = 154
8	04	4 (8) = 32
9	10	10 (9) = 90
10	11	11 (10) = 110
11	18	18 (11) = 198
12	00	0
13	02	2 (13) = 26
14	04	4 (14) = 56
15	05	5 (15) = 75
16	04	4 (16) = 64
$\sum_{i=1}^k ni = 200$		$\bar{x} = \frac{1198}{200} = 5,99$

Source : Enquête sur le terrain avril 2013

L'analyse des résultats issus du test proposé aux élèves du CE2 en technologie, nous a montré que sur 20 points, la moyenne obtenue par les 200 élèves retenus pour notre recherche est de 5,99. Au regard de cette moyenne très faible (5,99), l'on se rend bien compte que le rendement de la circonscription scolaire de Ouenzé II en technologie est mauvais.

En effet, à la question 14 adressée aux encadreurs, 36 soit 100% ont reconnu que les pratiques des élèves n'ayant pas suivi les cours de technologie sont mauvaises ; cette réponse vient confirmer les mauvais résultats des élèves issus du test qui leur a été soumis.

Les enveloppes fabriquées par les élèves du CE2 pendant le test témoignent de leur maturité et de leur curiosité. Les élèves qui ont obtenus les notes de 10 à 16 ont fait preuve d'habileté intellectuelle et manipulative.

L'organisation du test nous a permis de faire un constat contraire aux réflexions des questions sur la question 16 concernant le constat et l'appréciation de l'attitude des élèves face à cet enseignement : 45% des enseignants nous ont donné les réponses suivantes :

- les élèves ne s'intéressent pas à cet enseignement ;
- ils n'y accordent pas d'importance ;
- leur participation n'est pas effective ;
- ils ne comprennent pas les notions qu'on leur enseigne.

Pour notre part, voici ce que nous avons fait comme constat pendant le déroulement du test : les élèves étaient très intéressés, chacun voulait présenter son objet fini bien fait, grâce aux matériels que nous avons distribués.

## 2.4. Discussion

Les résultats issus de l'observation, des questionnaires et du test nous permettent de connaître la situation actuelle de l'enseignement / apprentissage de technologie; les forces et les faiblesses de l'école primaire congolaise.

Les études menées par (Ph. Perrenoud.1999, p.134), concernant la culture technologique nous rappellent qu'une « Culture technologique de base est nécessaire aussi pour penser les rapports entre l'évolution des outils, les compétences intellectuelles et le rapport au savoir que l'école prétend former ». Cette étude confirme l'importance de la technologie selon la vision du programme de l'INRAP.

Dans son ouvrage, M. Develay (1996, p. 97), donne un sens à l'école écrivait « Le sens est finalement dans le rapport que le sujet établit entre l'intention (ce qu'il vise) et l'action (ce qu'il fait). Ce rapport entre l'intention et l'action correspond au désir d'apprendre » c'est ce que les enfants nous ont démontré lors de l'épreuve du test en fabricant leur enveloppe.

En effet évaluer les programmes représente un véritable enjeu. Pour D. Raulin (2006, p.106) : « l'évaluation pourrait permettre de mesurer l'écart entre ce qui était prévu et visé, et ce qui est effectivement réalisé, et de prendre éventuellement une décision de modification ». C'est pourquoi les résultats de notre enquête montrent que les responsables pédagogiques souhaiteraient que les programmes soient révisés pour que l'enseignement de la technologie trouve la place qui lui revient dans la répartition des masses horaires du programme et sur les emplois du temps des classes du CE2.

La méthode de tests qui s'appuie sur la psychologie différentielle ne prétend pas pour autant donner une réponse définitive au problème de la nature de l'intelligence, Leif J. et J. Delay (1968, p.29) pensent que « pour se faire une idée précise que possible de la contribution des tests à la connaissance et à l'appréciation de l'intelligence individuelle. Il convient d'en bien connaître les épreuves et les difficultés d'interprétation » et les maîtres souvent ne sont pas équipés dans nos écoles. Le Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation par le biais de l'Institut de Recherche et d'Action pédagogiques (INRAP) élabore des nouveaux programmes sans associer les enseignants.

## 3. Suggestions

Nous suggérons quelques approches de solutions pour que l'enseignement de technologie trouve sa place et devienne une réalité sur le terrain éducatif. Ainsi, il est souhaitable que :

- l'INRAP envisage la révision du programme scolaire afin de dissocier la technologie des sciences qui englobent plusieurs sous-disciplines, consacrer une séance spécifique à la technologie car 10 objectifs spécifiques à atteindre pour une séance c'est vraiment impossible ;
- l'École Normale Supérieure (ENS) et l'École Normale d'Instituteurs (ENI) prennent en compte les innovations conçues par l'INRAP en ce qui concerne la didactique des disciplines pour que les encadreurs pédagogiques et les instituteurs qui sortent de ces écoles s'imprègnent de la démarche méthodologique de ces disciplines ;
- le Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et de l'alphabétisation rende effective la dotation de toutes les écoles primaires en document de référence prescrit sur la liste des manuels au programme scolaire notamment : Sciences et technologie au CE et des guides pédagogiques de technologie ;
- l'enseignement de technologie doit être évalué théoriquement et pratiquement par les enseignants.

## Conclusion

Au terme de notre recherche qui a porté sur "la situation actuelle de l'enseignement de technologie dans les écoles primaires de Brazzaville : cas de la circonscription scolaire de Ouenzé II", nous avons constaté que cette discipline n'est pas enseignée comme le français, les mathématiques, la géographie.

Les questionnaires adressés aux responsables pédagogiques et aux enseignants titulaires des classes du CE2, l'observation des maîtres pendant les séances de technologie, le test destiné aux élèves du CE2, étaient nos indicateurs qui nous ont aidé à vérifier nos hypothèses de travail.

Ces hypothèses nous ont conduit à atteindre les objectifs fixés au départ notamment :

- montrer le degré de réalisation d'enseignement / apprentissage de technologie ;
- identifier les raisons de la non réalisation de la technologie conformément aux objectifs prévus au programme officiel ;
- proposer des approches de solutions, à partir des résultats obtenus auprès des enquêtés, pour que la technologie trouve sa place réelle à l'école primaire dans la circonscription scolaire de Ouenzé II.

Nous avons constaté ces deux aspects dans les écoles

- le premier est le niveau de réalisation des leçons de technologie par les enseignants du CE2 ;
- le second est la non réalisation de cette discipline.

Le taux de réalisation de cette discipline est de 15% contre 85% du taux de non réalisation. Les raisons de non réalisation de cette discipline ont été évoquées par les encadreurs et les enseignants.

Nous éprouvons le grand plaisir d'entendre ces élèves dire : <<regardez, ce qu'on a fait>>. Enfin, Notre recherche était centrée sur la circonscription scolaire de Ouenzé II, qui sans nul doute est porteuse d'une situation identique aux autres circonscriptions scolaires et départements du pays. Les chercheurs intéressés à mener les travaux de ce genre pourront élargir les horizons de cette étude dans les autres départements de l'enseignement en vue de la probabilité des solutions applicables aux mêmes maux décelés par la présente étude.

## Références bibliographiques

- DEVELEY Michel, *Donner du sens à l'école* Issy-les Moulineaux, 5<sup>ème</sup> édition, ESF éditeur.
- INRAP, 2007, *Guide pédagogique de technologie*, Brazzaville/La Croix Michel et Piolet.
- INRAP, 2013, *Programme de l'enseignement primaire*, Brazzaville.
- LAFONT Robert, 1969, *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, Paris, PUF.
- LEIF Joseph et DELAY Jean, 1968, *Psychologie et Education*, Paris, Fernand Nathan.
- MARYVONNE, 2003, *Réalisation d'objet en technologie CE*.
- N'GONIKA, Maurice. ,1999 : *L'éducation au Congo Brazzaville*, Paradigme, Orléans.
- Pédagogie pratique pour l'Afrique, 1988, *Librairie intercontinentale* Vol X.
- PERRENOUD Philippe, 1999, *Dix nouvelles compétences pour enseigner* Paris, ESF éditeur.
- PERRENOUD Philippe, 2011, *Quand l'école prétend préparer la vie...* Paris, ESF éditeur.
- PRAEBASE, 2005, *Syllabus des thèmes et modules de formation*, Congo Brazzaville.
- RAULIN Dominique, 2006, *Les programmes scolaires*, Paris, Retz.

# L'incidence des notes de la dictée dans les résultats scolaires en République du Congo : cas des élèves du CM2 dans la circonscription scolaire d'Ignié

Fulbert EKONDI, Université Marien Nguouabi (Congo)

E-mail : [fulbertekondi58@gmail.com](mailto:fulbertekondi58@gmail.com)

## Résumé

Le problème des contreperformances des élèves et étudiants en orthographe est devenu un drame général qui décrédibilise notre système éducatif. Cette étude montre que les faibles notes en dictée au CM2 présentent un déficit de points, qui, pourtant n'influence pas de façon décisive les résultats scolaires des élèves. Le déficit de points est largement compensé par les bonnes notes d'autres disciplines telles que les arts plastiques, la lecture, la poésie, les questions de cours, qui contribuent à la réserve des points qui permet l'admission des élèves. Cette étude suggère que soient définis les profils de sortie du primaire, du collège, du lycée et des écoles de formation des enseignants. Profils qui doivent privilégier, la capacité de bien écrire, d'écrire sans faute en français par l'apprenant congolais. Et qu'une forte incidence des notes de la dictée soit redéfinie grâce à l'attribution d'un fort coefficient et d'une note éliminatoire dans la pondération, dans le calcul de la moyenne d'admission de nos élèves au BEPC et aux différents concours d'entrée dans les écoles de formation des enseignants. La dictée devra désormais être enseignée du primaire jusqu'à l'université.

**Mots clés :** Note de la dictée, moyenne d'admission, Incidence, coefficient de pertinence, curriculum.

## Abstract

The issue of poor performances by pupils and students in spelling has become a general drama that undermines our education system credibility. This study shows how poor dictation marks in 6<sup>th</sup> form primary school result in a shortage of points that however do not decisively influence pupils school results. This deficit in points is largely made up for with good marks of such other subjects as plastic arts, poetry, classes query that build up a reserve of points for pupils' success. The study suggests that teachers' profiles should be definite at the close of training for primary school, junior secondary school, senior secondary school, and training school. The profiles should give precedence to Congolese learners' ability to write well and flawlessly French. It also suggests that dictation marks should with major incidence be definite by way of a huge weighted factor and a disqualifying mark with flexibility as concerns the pass average achieved by pupils in BEPC and different college entrance exams. Dictation should therefore from now on be taught starting from primary school up to university.

**Keywords:** Dictation marks, incidence, pass average, weighted factor, syllabus.

## Introduction

La classe de CM2 au Congo sanctionne la fin du cycle primaire où tout élève devrait être capable de parler et d'écrire correctement en Français. Malheureusement, les contreperformances de nos élèves et étudiants en dictée constituent aujourd'hui un drame général qui décrédibilise notre système éducatif. Cette étude a pour objet d'analyser l'incidence des notes de la dictée dans les résultats scolaires des élèves du CM2 dans la circonscription scolaire d'Ignié, située à 45 Km de Brazzaville, au Congo Brazzaville. Il s'agit de déceler les disciplines qui contribuent à la réserve des points qui influence l'admission des élèves malgré leurs très faibles notes en dictée et de proposer les stratégies de remédiation de ce dysfonctionnement. Comment donner à la dictée une forte incidence dans la moyenne d'admission d'un élève à l'école congolaise ?

Au Congo, quelques recherches menées à l'université Marien Ngouabi de Brazzaville évaluent les pratiques pédagogiques des enseignants et les performances des élèves dans diverses écoles. Bouanga Bikoumas (1972), D. Bissa (1974), Kanago (1974), R. Wando et A. Koubakissa (2000), O. Mickoungui (2014) et R. Boukaka (2017). Ces auteurs sont arrivés aux conclusions selon lesquelles les résultats des élèves congolais en dictée sont contre performants.

Par exemple A. Koubakissa dans une étude sur les performances des élèves du cours moyen 2<sup>e</sup> année en dictée dans les écoles publiques de Brazzaville (2000) constatait déjà que la probabilité de réussite en dictée au CM2 dans les écoles publiques tournait autour d'une copie sur dix ; celle de l'échec était neuf fois plus grande. Tout comme la probabilité de nullité était d'une copie environ sur deux. Les contreperformances des élèves du cours moyen 2<sup>e</sup> année en dictée au 2<sup>e</sup> trimestre 2000 atteignaient 90,67% et que selon lui les caractéristiques des mauvaises performances étaient les suivantes :

Tableau 1 : Caractéristiques des fautes

Caractéristiques des fautes	Moyennes des pourcentages
Fautes d'orthographe d'usage	52%
Fautes d'orthographe grammaticale	68,44%
Fautes de conjugaison	63,5%

Source : A. Koubakissa (2000)

Et que les moins âgés au CM (de 10 ans à 13 ans) étaient légèrement plus performants en dictée que les enfants les plus âgés ayant accusé du retard étaient beaucoup plus contre performants ; et que ces contreperformances varient selon l'origine sociale des élèves. S'interrogeant sur les causes de ces performances généralisées en dictée des apprenants A. Koubakissa évoque : la complexité de la langue française, l'âge et les conditions sociales, approuvant en passant les thèses de P. Bourdieu et J. Passeron, C. Baudelot et R. Establet qui attribuaient l'échec ou la réussite aux inégalités sociales. A. Koubakissa cite entre autres causes, l'irrégularité de l'épreuve de la dictée dans les classes de CM2, la mauvaise préparation et la mauvaise exécution de la dictée par les enseignants.

L'étude la plus récente est celle de R. Boukaka (2017) qui évalue les contreperformances des élèves de CM2, en dictée à l'école publique de la glacière (Brazzaville) à 96,29% (Boukaka, 2017, p.120). Elle jette la responsabilité de ces contreperformances sur les enseignants à 61,12% qui éprouvent eux même des difficultés.

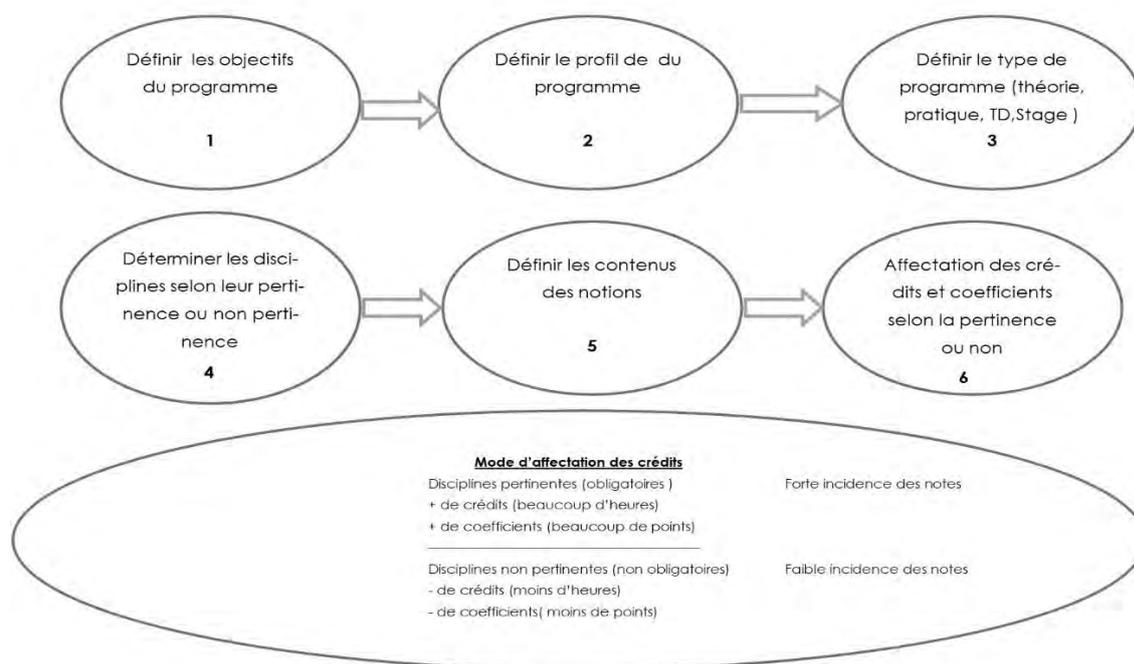
Pour rendre facile l'enseignement et l'apprentissage des connaissances à l'école primaire congolaise, le gouvernement du Congo a adopté l'innovation qui a conduit à la relecture des programmes scolaires en français. Au primaire, ces innovations ont permis de retenir dans les programmes scolaires plusieurs sous disciplines. On peut citer à titre indicatif : la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire, la lecture, l'expression écrite, l'orthographe, etc...

L'orthographe vise un des objectifs de l'école primaire : apprendre à l'enfant à écrire sans fautes. Dans cet esprit, le Congo a déterminé les modalités d'enseignement et d'apprentissage de l'orthographe, à savoir : l'orthographe d'usage, l'orthographe grammaticale, la conjugaison, la grammaire. Ces sous-disciplines sont exploitées à travers l'objectif général « s'exprimer par écrit ».

Malgré les mauvais résultats en dictée dans les évaluations, nos élèves s'admettent en masse et accèdent aux classes supérieures sans avoir remédié à leurs lacunes en orthographe, comme si les notes en dictée n'étaient pas prises en compte dans les calculs de la moyenne de passage d'une classe à une autre.

La question de l'incidence des notes d'une discipline dans la réussite ou l'échec d'un élève, renvoie au problème de l'importance pédagogique que les concepteurs des programmes accordent dès le départ à telle ou telle discipline d'enseignement. L'incidence des notes d'une discipline relève à la fois de l'élaboration et de l'évaluation des curricula ; c'est-à-dire à la

définition des projets et des profils de sortie d'un programme d'études. Le Professeur Pascal Ndinga, spécialiste de l'évaluation des apprentissages à l'université du Québec à Montréal et le professeur Abdoulaye Bari spécialiste canadien en élaboration des curricula affirment qu'à ce jour, dans les domaines des sciences de l'éducation, aucune théorie n'a été publiée pour encadrer la pondération des crédits ou des coefficients des matières et disciplines pendant la création d'un programme. Cependant, l'on retient que la logique qui habite les concepteurs des programmes part des objectifs et finalités du programme avec définition claire des profils de sortie du programme. Le profil de sortie détermine les disciplines les plus pertinentes ; en fonction desquelles, le comité d'élaboration du programme affecte les plus grands crédits, (volume horaire) et les plus grands coefficients. L'incidence des notes reflète en dernier ressort ce travail de pondération (Ndinga, Bari, 2009).



Source: synthèse de l'auteur

La question pour nous est de savoir si l'INRAP qui conçoit les programmes scolaires a clairement défini les objectifs du cycle primaire avec les profils de sortie, a déterminé les disciplines d'enseignement en fonction de leur pertinence avant l'attribution des volumes horaires et des coefficients de notation ? Dans cette grille d'analyse, quelle est la place de la dictée à l'école primaire congolaise ? Quel est le niveau de pertinence, de la dictée dans le système éducatif congolais ?

Pour cette étude, les questions de recherches spécifiques suivantes en été retenues.

- Comment expliquer qu'en raison du principe d'additivité dans le calcul des moyennes, ces mauvaises notes de dictée au CM2 n'influencent-elles pas de façon décisive les résultats scolaires des élèves ? Autrement dit pourquoi au Congo les élèves accèdent aux classes supérieures alors qu'ils font mal l'orthographe et ont des très mauvaises notes en dictée ?
- Quelles sont les stratégies d'incidence des notes de dictée influençant les résultats scolaires dans le système éducatif congolais ?

En rapport avec les différentes questions que nous nous sommes posées, cette étude se poursuit sur la base des hypothèses suivantes :

- Les notes de la dictée n'influencent pas de façon décisive les résultats scolaires et ne constituent pas un facteur d'échec des élèves du CM2 ;
- les faibles notes de dictée au CM2 présentent un déficit de points, largement compensé par les bonnes notes d'autres disciplines, dans le calcul des moyennes.

Ce travail se fixe comme objectifs :

- Analyser l'incidence des notes de la dictée dans les résultats scolaires des élèves du CM2 dans la circonscription scolaire d'Ignié ;
- déceler les disciplines qui contribuent à la réserve de points qui influence l'admission des élèves ;
- proposer des stratégies de remédiation.

## 1. Méthodologie

L'étude de l'incidence des notes de la dictée dans les résultats scolaires des élèves du CM2 dans la circonscription scolaire d'Ignié exige au départ une analyse des notes de ces élèves à partir des relevés de notes recueillis des enseignants. Faire des suggestions en vue de remédier les faiblesses de cette évaluation implique de recueillir les opinions des acteurs clés de l'école qui sont les enseignants et les superviseurs. C'est pour cela qu'ont été retenus :

- **l'analyse documentaire**, en d'autres termes l'exploitation des relevés de notes des 257 élèves du CM2 dans la circonscription d'IGNIE au CEPE Blanc. Cette analyse des résultats nous permettra de ressortir la moyenne statistique des élèves en dictée, la variance et l'écart-type des notes de la dictée et des autres disciplines ;
- **le questionnaire** nous permettra de recueillir auprès de 26 acteurs à savoir superviseurs, directeurs et enseignants actifs, leurs opinions sur les disciplines compensatoires où les élèves réussissent le mieux et obtiennent les bonnes notes, ainsi que leurs suggestions en matière d'évaluation. Sur des populations de 31 directeurs d'écoles, 6 superviseurs et 1145 élèves, nous avons retenu pour notre travail, les échantillons ci-dessous :

Tableau 3 : Échantillons

Variables	Hommes	Femmes	Total
Superviseurs	2	4	6
Directeurs d'écoles	6	4	10
Enseignants actifs	7	3	10
Élèves	120	137	257

Source : enquête du chercheur, 2019

## 2. Résultats

### 2.1. Analyse des données recueillies à partir du CEPE blanc

Légende

D : Dictée	AP : Arts plastiques
Q : Questions	L : Lecture
F : Français	P : Poésie
E : Ecriture	M : Moyenne
CE : Calcul écrit	R : Résultats
CR : Calcul rapide	RD : Résultats en dictée
QC : Questions de cours	

**2.1.1. Description des données**

	mean	var	sd	median	min.	max	valid.n
D	1.15	3.50	1.87	0	0.00	8.00	257
Q	2.58	6.22	2.49	2	0.00	10.00	257
F	7.78	8.18	2.86	8	0.00	16.00	257
E	5.80	0.85	0.92	6	0.00	8.00	257
CE	6.61	15.41	3.93	6	0.00	16.00	257
CR	5.51	5.63	2.37	6	0.00	15.00	257
QC	8.39	17.04	4.13	8	0.00	18.00	257
AP	6.65	1.33	1.15	7	0.00	10.00	257
L	6.95	0.81	0.90	7	3.00	8.00	256
P	7.31	0.59	0.77	7	3.00	8.00	256
M	4.50	1.05	1.02	5	2.23	7.69	257

Le mean de 1,15 en dictée relève que la dictée est l'épreuve la moins réussie de toutes les matières

**2.1.2. Résultats au CEPE Blanc**

R	Admis(e)	Ajourne(e)
Count	153.00	104.00
Percent	59.53	40.47

**2.1.3. Résultats en dictée**

RD	Ajourne(e)	Admis(e)
Count	235.00	22.00
Percent	91.44	8.56

Tableau 4 : Notes en dictée

Notes en dictée	Effectifs	Fréquences	Effectifs cumulés croissants	Fréquences cumulées croissantes	Indice MP-MT
0	167	64.98%	167	64.98%	-0.29
1	7	2.72%	174	67.7%	-0.07
2	37	14.40%	211	82.10%	0.22
3	11	4.28%	222	86.38%	0.63
4	13	5.06%	235	91.44%	0.60
5	8	3.11%	243	94.55%	0.74
6	11	4.28%	254	98.83%	1.20
7	1	0.39%	255	99.22%	2.03
8	2	0.78%	257	100%	3.08
Total	257	100 %			

Source : enquête du chercheur, 2019

Si la fréquence des bonnes notes en dictée n'est que de 0,70%, l'indice MP-MT montre que ceux qui ont eu les meilleurs rendements scolaires ont aussi eu de bonnes notes en dictée. L'incidence en dictée chez eux a pesé à 3,08%.

Tableau 5 : Score Z

Notes en dictée	Effectifs	Score Z
0	167	-0.61
1	7	-0.08
2	37	0.46
3	11	0.99
4	13	1.52
5	8	2.06
6	11	2.60
7	1	3.13
8	2	3.66
Total	257	

Source : enquête du chercheur, 2019

Tableau 6 : Score z de chaque matière

	Matière									
	D	Q	F	E	CE	CR	QC	AP	L	P
Moyenne	1.5	2.58	7.78	5.80	6.61	5.51	8.39	6.65	6.95	7.31
Score Z	-9.94	-1.88	3.22	1.27	2.07	0.99	3.81	2.11	2.40	2.75

Source : enquête du chercheur, 2019

Le score Z permet de mesurer les performances d'un groupe d'élèves dans une matière. Ici les contres performances en dictée du plus grand nombre d'élèves les ont défavorisés à -9,94% ; le score Z le plus bas de toutes les matières.

Tableau 7 : Histogramme en bâtonnet

Notes en dictée	Effectifs	Score Z
0	167	-0.61
1	7	-0.08
2	37	0.46
3	11	0.99
4	13	1.52
5	8	2.06
6	11	2.60
7	1	3.13
8	2	3.66
Total	257	

Source : enquête du chercheur, 2019

## 2.2. Interprétation

### 2.2.1. Sur le niveau de performance des élèves en dictée au CEPE blanc

À la lumière des résultats du CEPE Blanc, les performances des élèves du CM2 en dictée sont très faibles. Sur 257 présentés, 235 élèves, soit 91, 44 % ont obtenu une note inférieure ou égale à 4 en dictée. 64,98% ont obtenu la note de 00. Le taux d'admis en dictée est très faible : 22 admis sur 257, soit 8, 56%. Les performances en dictée sont très faibles chez les élèves du CM2.

### 2.2.2. Sur l'incidence des notes de la dictée dans les moyennes d'admission

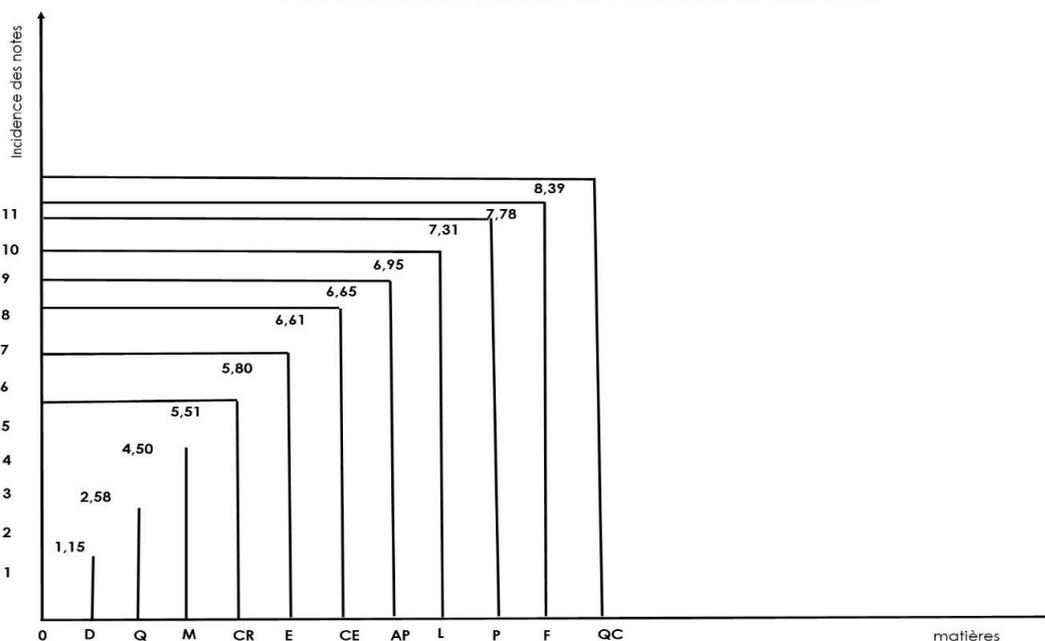
Le calcul des moyennes se fait sur la base du principe d'additivité des notes. La description statistique détaillée des résultats montre que sur les 153 (59,53%) admis au CEPE blanc, seuls 22 ont pu obtenir une réserve de points en dictée dans leur moyenne d'admission.

La dictée présente un déficit de points dans le calcul de la moyenne d'admission des élèves au CEPE Blanc. Son taux d'incidence dans l'admission des élèves ne s'élève qu'à 1,15%. Le taux d'incidence de la dictée est le plus faible dans le calcul de la moyenne d'admission sinon presque nul, suivi des questions 2,58% et des maths 4 ; 50% ; Le calcul rapide 5,51 et écriture 5,80%. Les notes de la dictée n'influencent pas de façon décisive les résultats scolaires. Malgré le déficit de points en dictée, ces mauvaises notes ne constituent pas un facteur d'échec des notes du CM2 puisque le % d'admis est de 59,53%. L'incidence de la dictée est presque nulle. La 1<sup>ère</sup> hypothèse se trouve ici confirmée.

### 2.2.3. Sur les disciplines qui apportent une réserve de point dans le calcul de moyennes

Quelles sont les disciplines qui présentent un fort taux d'incidence dans la moyenne d'admission ? Dans quelles disciplines les élèves du CM2 obtiennent de bonnes notes ? Quelles sont les disciplines qui favorisent leur réussite malgré leurs faibles performances en dictée ?

Tableau 8 : Taux d'incidences des notes sur l'admission au CEPE Blanc



Source : enquête du chercheur, 2019

La description statistique des données montre que les questions de cours 8,39%, le français 7,78%, la poésie 7,31% ont un fort taux d'incidence dans le calcul des résultats scolaires des élèves du CM2. Les bonnes notes dans ces matières influencent de façon définitive les résultats scolaires. Ces disciplines constituent un facteur de réussite de ces élèves. La seconde hypothèse se trouve elle aussi vérifiée.

### 2.2.4. Sur le coefficient de pertinence alloué à la dictée.

Le terme de coefficient de pertinence est ici employé (par nous) pour désigner le nombre par lequel on multiplie dans chaque discipline les notes à un examen. Le coefficient renvoie au poids, à l'importance accordée à une discipline dans un programme. Certaines disciplines valent plus que d'autres en crédits (volume horaire) et en coefficient (notes), en fonction de leur pertinence. La pertinence quant à elle est déterminée par les compétences ou capacités

distinctives prioritaires et opérationnelles qui définissent le profil de sortie d'un programme d'enseignement. La pertinence d'une discipline se reconnaît à travers les compétences que les programmes (INRAP) jugent prioritaires pour donner à l'élève l'aptitude à effectuer certains actes (en classe ou dans la vie sociale PPO, APC). Les programmes en vigueur à l'INRAP ont-ils défini les profils de sortie du cycle primaire en fonction des objectifs du cycle ? Quelles sont les disciplines pertinentes qui correspondent au profil-type de l'élève au sortir du CM2 ? Quelles sont les disciplines les moins pertinentes c.-à-d. qui figurent au second plan de l'apprentissage ? Quels en sont les coefficients et les crédits affectés ? Ces programmes ont-ils été élaborés selon le modèle :

- objectifs du cycle ;
- profil de sortie ;
- disciplines pertinentes et non pertinentes ;
- coefficients et crédits ?
- quelle est la place réservée à l'orthographe et à la dictée dans les programmes de l'INRAP au Congo ?

Les programmes de l'enseignement primaire édition 2018 conçus selon l'approche par objectifs se réfèrent à la loi scolaire 25-95 du 17 novembre 1995 au sujet des objectifs de l'école primaire. L'école primaire Congolaise doit "permettre la poursuite des études au cycle secondaire par l'enfant et lui apprendre à lire, écrire, calculer, à acquérir des notions de base en science et en éducation civique morale et d'éducation pour la paix et l'initier au travail productif, à l'éducation physique et esthétique. (Article 13). Dans ces programmes, le profil de sortie et les disciplines pertinentes ne sont pas clairement définis. Toutes les disciplines se valent. Aucun ordre de pertinence n'est attribué. Le volume horaire hebdomadaire et les coefficients de notation n'obéissent qu'à la densité des notions enseignées. Exemple : le calcul écrit en science et en éducation civique morale et d'éducation pour la paix et l'initier au travail productif, à l'éducation physique et est noté sur 20 parce qu'on y évalue la mesure, la numération, la proportionnalité et la géométrie.

La dictée est restée dans ce programme sans pertinence. Le principe de la définition des pertinences devra désormais servir de base à la théorie de l'élaboration des curricula au Congo. Au regard de ces tableaux, la dictée n'est pas jugée plus pertinente que le calcul écrit et les questions de cours. Elle est reléguée au 2<sup>nd</sup> plan au même titre que les arts plastiques et la poésie. Or pour nous, la dictée, en tant qu'exercice majeur de l'orthographe devait figurer parmi les disciplines les plus pertinentes au primaire. Son haut niveau de pertinence vient de ce que l'orthographe permet à l'enfant d'écrire en français sans faute et de poursuivre ses études secondaires et universitaires et s'insérer dans la vie sociale et professionnelle. Ecrire sans faute devrait être à notre avis la condition rigoureuse d'accès au secondaire et au supérieur. Lorsqu'un système scolaire fait peu cas de fautes d'orthographe de ses élèves, il se décrédibilise dans l'opinion comme formant des "cadres au rabais"

Tableau 9 : Volume horaire des dictées au CM2

N°	Exercices	Volume horaire hebdomadaire	Durée d'une séance	Nombre de jour	Nombre de séances par semaine
1	Dictée préparée	30 mn	30 mn	1	1
2	Dictée de contrôle	30 mn	30 mn	1	1

Source : MEPSA, INRAP, 2018

### 3. Suggestions

- Que la dictée figure désormais comme la discipline d'étude la plus pertinente dès le primaire, au collège, au lycée, jusqu'au cycle supérieur au Congo Brazzaville ;
- définir de façon rigoureuse des nouveaux profils de sortie du primaire, du Collège, du Lycée et des écoles de formation des enseignants, profils qui privilégient, la capacité d'orthographe, d'écrire sans faute en français à l'apprenant congolais ;
- que la dictée soit enseignée à l'Ecole Normale des Instituteurs (ENI) et à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) et qu'elle figure comme une épreuve aux concours d'entrée dans ces écoles de formation des enseignants ;
- donner une forte incidence des notes de la dictée en affectant plus de coefficient et de volume horaire (crédits) dans le programme depuis le primaire, au collège, au lycée et dans les écoles de formation des enseignants ;
- que dans la pondération, la note éliminatoire en dictée soit ramenée à partir du BEPC, au BAC et dans les différents concours d'entrée dans les écoles normales ;
- que dans les pratiques enseignantes du primaire, toutes les dictées soient programmées car la dictée dirigée, la dictée orale, la dictée d'étude, la fausse dictée ne sont pas programmées dans l'emploi du temps du primaire ;
- faire la promotion de la dictée en organisant des émulations inter écoles, inter circonscriptions en dictée et que les meilleurs élèves et étudiants soient récompensés ;
- qu'un prix spécial soit attribué par la francophonie à la suite d'une dictée annuelle de la francophonie.

### Conclusion

Le problème des contreperformances des élèves et étudiants en orthographe est devenu un drame général qui décrédibilise notre système éducatif. Notre étude montre que les faibles notes en dictée en CM2 présentent un déficit de points, qui, pourtant n'influence pas de façon décisive les résultats scolaires des élèves. Le déficit de points est largement compensé par les bonnes notes d'autres disciplines telles que les arts plastiques, la lecture, la poésie, les questions de cours qui contribuent à la réserve des points qui favorise l'admission des élèves. Cette étude suggère que soient définis les profils de sortie du primaire, du collège, du lycée et des écoles de formation des enseignants. Profils qui doivent privilégier, la capacité de bien écrire, d'écrire sans faute en français par l'apprenant congolais. Et qu'une forte incidence des notes de la dictée soit redéfinie grâce à l'attribution d'un fort coefficient et d'une note éliminatoire dans la pondération, dans le calcul de la moyenne d'admission de nos élèves au BEPC et aux différents concours d'entrée dans les écoles de formation des enseignants. L'épreuve de la dictée devra désormais faire partie des exercices d'évaluation allant de l'école primaire à l'université.

### Références Bibliographiques

- ALLAL Linda, 1997, « Acquisition de l'orthographe en situation de classe », *in des orthographes et leur acquisition*, Paris, PUF.
- BOUKAKA Agnès Rosine, 2017, *La responsabilité des enseignants dans l'échec des élèves, en orthographe au CM, dans la circonscription scolaire de Bacongo à Brazzaville*, mémoire de Master, IEP, ENS, Brazzaville.
- JONNAERT Philippe, NDINGA Pascal, ETTAYEBI Moussadak et BARRY Abdoulaye, (à paraître en 2022), Co-construire des outils de professionnalisation endogènes en Afrique : « le cas des référentiels curriculaires », *in ALBERO Baldovino et THIEVENAZ Joris. (Eds). Traité de méthodologie de la recherche en sciences humaines. Enquête dans les métiers de l'humain* (à paraître en 2022).

KOUBAKISSA Antoine (2000), *Les performances des élèves du cours moyen, 2<sup>ème</sup> année en dictée dans les écoles publiques de Brazzaville*, Mémoire de master IEP, ENS, Brazzaville.

PELLETIER Liliane et Le DEUN Élisabeth, 2004, *Construire l'orthographe. Nouvelles pratiques et outils cycle 2 et 3*, Ed. MAGNARD.

## **Impact du petit déjeuner dans l'apprentissage et le rendement scolaire des apprenants du primaire de la circonscription de Bacongo, (Brazzaville)**

**Nadège OKÉMY ANDISSA**, Université Marien Ngouabi (Congo)

E-mail : [okemyandissa@yahoo.fr](mailto:okemyandissa@yahoo.fr)

**Guy MOUSSAVOU**, Université Marien Ngouabi (Congo)

E-mail : [guy.moussavou@gmail.com](mailto:guy.moussavou@gmail.com)

**Moïse Servais Amédée MOUDILOU**, Université Marien Ngouabi (Congo)

E-mail : [obandalaurece@yahoo.fr](mailto:obandalaurece@yahoo.fr)

**Laurence OBANDA**, Université Marien Ngouabi (Congo)

E-mail : [moudilousa@gmail.com](mailto:moudilousa@gmail.com)

### **Résumé**

Ce travail de recherche s'intéresse à « l'impact de l'apport du petit déjeuner sur l'apprentissage et le rendement scolaire des apprenants de la circonscription de Bacongo ». Son objectif est de garantir l'éducation des écoliers par l'apport nutritionnel. La méthodologie sur l'approche de l'enquête sur le terrain a été menée et la collecte des données s'est réalisée à travers le questionnaire et les interviews directes avec la population cible. Les résultats issus de cette investigation ont montré qu'environ 72% des encadreurs pensent que la prise du petit déjeuner par les apprenants, les maintiens en éveil, les motive et booste leurs performances de compréhension des contenus notionnels. De même que, 63% des élèves confirment que les sauts du petit déjeuner seraient le facteur bloquant pour leurs réussites scolaires. De ce fait, on peut supposer que la création des cantines scolaires serait une résolution efficace pour augmenter les compétences intellectuelles et des apprenants du primaire.

**Mots clés** : petit déjeuner, apprentissage, rendement scolaire, apprenants.

### **Abstract**

Our work is titled 'The Impact of Breakfast Intake on School Performance Among Students in Bacongo Constituency. Our investigations focused on teaching staff in schools and on learners. Based on the hypotheses of our research according to which: " breakfast has a positive impact on the school performance of students in the Bacongo school district " and " not eating breakfast has negative repercussions on intellectual development of learners, we obtained as results that breakfast allows learners to be attentive during the didactic realization. And the absence or skipping of breakfast is a negative manifestation on the academic performance of learners. Faced with this observation, we have made suggestions such as setting up school canteens will improve the way they eat breakfast with the aim of improving learners' performance.

**Keywords**: impact, contribution, breakfast, school performance.

### **Introduction**

L'apprentissage scolaire dépend des facteurs internes et externes. D'une part, les facteurs internes ou endogènes sont liés au contexte familial et social ; ils s'associent aux aptitudes physiques et intellectuelles de l'enfant. De l'autre, il s'agit des facteurs externes ou exogènes, qui sont liés au contexte de la classe et aux caractéristiques de l'enseignant.

En effet, la qualité de l'instruction, la formation des enseignants, l'accès aux matériels didactiques influent sur la qualité de la scolarité des apprenants. Ce qui montre que, la réussite

des apprenants ne dépend pas uniquement de l'enseignant, moins encore de l'école. Cependant, il convient de mettre à la disposition des enfants scolarisés des outils et stratégies susceptibles de faciliter leur apprentissage. Parmi les composantes de motivation, on perçoit la ration alimentaire matinale, qui se présente comme un véritable accompagnement scolaire. Car, la consommation d'un petit déjeuner favorise physiologiquement la capacité de rétention et de mémorisation des acquisitions chez les enfants d'âge scolaire (Pollit et Matthews, 1998). À cet effet, ne dit-on pas que « ventre affamé n'a point d'oreilles » ?

En Grande Bretagne, une étude réalisée sur quatre jours consécutifs avec 29 écoliers rapporte que, sauter le petit déjeuner réduit significativement l'attention et les scores de mémoire lors de tests sur ordinateur. Dans cette série, la performance a été fortement améliorée par la consommation de céréales au repas matinal (Wesnes et al, 2003).

En France, dans les matières qui suivent les cours d'Education Physique et Sportive (EPS) le matin, Vermorel et al (2003) ont observé que seuls les sujets qui consommaient un repas matinal atteignant environ 25% de l'apport énergétique journalier avaient des performances scolaires acceptables.

Par ailleurs, le contexte africain en est tout autre, au Benin, par exemple, le petit déjeuner est acheté et consommé le matin entre 7 heures et 8 heures, excepté quelques écoliers, qui n'en prennent pas, faute de conditions financières désastreuses.

En République du Congo, la majorité des apprenants ne prennent pas leur petit déjeuner matinal. Par conséquent, l'on assiste à un rebondissement du taux d'échec scolaire. Dans ce cas, il est évident de s'assurer de l'influence du petit déjeuner sur la performance des apprenants en vue d'élaborer des stratégies nécessaires pour rehausser le taux de réussite scolaire dans les établissements de Brazzaville en général et dans la circonscription scolaire de Baongo en particulier. Dans le but de ressortir la place de cet indicateur de motivation intellectuelle dans la scolarisation des apprenants. Nous nous sommes intéressés aux atouts et à la place qu'occupe le petit déjeuner dans la scolarisation des enfants. Ainsi, peut-on affirmer que le petit déjeuner serait-il un moteur de lutte contre la défaillance intellectuelle chez les apprenants du primaire ?

Pour cela, une hypothèse a été émise, telle que : Le petit déjeuner serait un outil de stimulation pour l'apprentissage des élèves et son abstention aurait les répercussions sur l'épanouissement intellectuel et sur les performances scolaires des élèves de la circonscription de Baongo.

Enfin, ce travail de recherche a été mené dans l'objectif de garantir la santé des enfants scolarisés par l'apport nécessaire du petit déjeuner.

## 1. Méthodologie

Pour rendre effective cette étude scientifique, le cadre, le matériel et les méthodes d'étude ont été définis et décrits à travers les variables. Le travail s'est effectué dans six établissements primaires publics et /ou conventionnés de la circonscription de Baongo.

Le questionnaire nous a servi pour l'enquête auprès des encadreurs, enseignants et élèves de CM, afin de récolter et traiter les informations nécessaires. À cet effet, un échantillon de 100 personnes a été constitué.

Auparavant, une pré-enquête dans les écoles Nkéoua Joseph A et B avec les classes de CE de la circonscription scolaire de Baongo avait été réalisé, dans le but de vérifier la faisabilité de cette étude. Ensuite, l'enquête proprement dite a été abordée avec les différentes catégories d'acteurs ciblés. Nous avons engagé une observation générale combinée à une interview directe avec les apprenants, pendant la récréation pour authentifier les faits et vérifier leur mode d'alimentation.

La fiche d'enquête était articulée en deux variables :

- Les renseignements généraux des encadreurs ;
- Les questions thématiques : Dynamique identitaire, l'impact du petit déjeuner sur les performances des apprenants, les conséquences de l'absence du petit déjeuner et l'approche de solutions.

Les données recueillies sont traitées, analysées statistiquement et présentées sous forme de tableaux.

## 2. Résultats

L'organisation du travail, après enquêtes de terrain (sur la base de questionnaires destinés aux encadreurs, aux enseignants et des élèves), présente un certain nombre de résultats probants. Un total de 25 encadreurs, dont 16 femmes ont été interviewés. Le tableau suivant présente les résultats liés à l'identification des sujets selon des critères précis.

### 2.1. Présentation des encadreurs

Tableau 1 : Identification des sujets selon leur genre, âge et situation familiale.

N°	Catégorie	Genre			Age			Situation familiale		Total
		H	F	T	30-40	41-50	51-59	Marié	Célibataire	
1	Encadreurs	09	16	25	05	15	05	04	21	25
Effectif en (%)		36	64	100	20	60	20	16	84	100

Source : Notre enquête 2020.

Le tableau I révèle que, sur les 25 encadreurs renseignés, environ 60% ont un âge, qui varie entre 41 et 50 ans, dont 64 % sont des femmes et qui sont pour la plupart des célibataires. Ce qui démontre que la majorité des encadreurs sont disponibles pour travailler et sont des anciens fonctionnaires. Ce qui suppose qu'ils présenteraient une expérience dans l'exercice de leurs métiers. Le fait que les femmes soient majoritaires, cela exprime leur engouement et adhésion à l'enseignement au cycle primaire.

Tableau 2 : Identification des sujets selon leur durée moyenne dans la fonction et leur diplôme

N°	Catégorie	Durée moyenne dans la fonction	Diplômes			Total
			CFEEN	LICENCE	MASTER	
01	Encadreurs	20	13	06	06	25
Effectif en pourcentage (%)			52	24	24	100

Source : Notre enquête 2020.

On constate que, parmi les encadreurs fonctionnaires interrogés, environ 52% sont détenteur du Diplôme de CFEEN. Tandis que 48% ont un niveau supérieur (soit la licence pour les Conseillers pédagogiques principaux et soit le Master inspectorat pour les inspecteurs). Vu leur nombre d'années de service d'environ 20 ans, on penserait qu'ils sont déjà compétents dans l'exercice professionnel.

### 2.2. Réponses données par les encadreurs sur l'impact du petit déjeuner sur les performances des apprenants

À la question de savoir, à quel moment les élèves prennent leur déjeuner, les avis sont nuancés, ainsi qu'on le perçoit dans le tableau suivant, où les possibilités de prise de ce petit déjeuner s'offrent en deux phases : avant la récréation et pendant la récréation.

Tableau 3 : Moment de la prise du petit déjeuner par les apprenants

N°	Moment de la prise du petit déjeuner	Réponses			
		Oui		Non	
		Ni	%	Ni	%
01	Avant la récréation	0	0	25	0
02	Pendant la récréation	25	100 %	0	0 %

Source : Notre enquête 2020 ; Ni = effectif et % =pourcentage des effectifs.

Le tableau 3 révèle que, les apprenants petit-déjeunent plus à la récréation, probablement, pour des raisons de temps. De ce fait, ils sont privés du casse-croûte matinal avant la classe.

Quelle est l'importance du petit déjeuner pour les apprenants et les enseignants ?

Les encadreurs, de façon unanime ont répondu que :

- le petit déjeuner est un véritable source d'énergie, qui leur permet d'être dynamique pendant pratique pédagogique ;
- les apprenants devraient toujours s'alimenter avant les cours. Afin de mieux résister à la fatigue et maintenir la concentration dans l'apprentissage.

En effet, un apprenant affamé est triste et crée des prétextes pour sortir de la classe et peut même s'endormir ; tel le dicton dit « ventre affamé n'a point d'oreilles ».

Question<sub>3</sub> : En se référant à votre expérience professionnelle, quel est l'impact du petit déjeuner sur les performances des apprenants ?

En réponses à cette question, les encadreurs ont affirmé que le petit déjeuner permet à l'apprenant d'être éveillé et énergétique pendant les cours.

### 2.3. Réponses des encadreurs sur les conséquences de l'absence du petit déjeuner.

À la question de savoir le moment de la journée les apprenants manifestent-ils la fatigue, le désintéressement au cours et sont agités ou taquin. Quelques réponses ont été émargées dans le ci-après.

Tableau 4 : résultats sur le comportement des apprenants ayant manqué le petit déjeuner.

N°	Comportements des apprenants ayant sauté le petit déjeuner	Réponses			
		Oui		Non	
		Ni	%	Ni	%
01	Désintéressement au cours	16	64	09	36
02	Agitation et taquinage	09	36	16	64

Source d'information : Notre enquête 2020 ; Ni = effectif et % =pourcentage des effectifs

Les réponses, à la question de savoir le comportement des élèves qui ont manqué de prendre le petit déjeuner, montrent qu'environ 64 % des encadreurs déplorent qu'à jeun les apprenants manifestent un désintéressement au cours et paraissent fatigués. Malgré cela, ils restent tranquilles sans pour autant créer de l'agitation et le taquinage. On suppose qu'alimenter un enfant le matin avant qu'il ne se rende à l'école est une condition sine qua non pour son bien-être.

En ce qui le moment approprié pour l'apprentissage des élèves, les encadreurs ont affirmé ce qui suit dans le tableau 5.

Tableau 5 : Moment favorable pour le travail des apprenants.

N°	Moment favorable à l'apprentissage des apprenants par rapport au petit déjeuner	Réponses			
		Oui		Non	
		Ni	Effectif en %	Ni	Effectif en %
01	Avant la récréation	18	72	07	28
02	Après la récréation	04	16	21	84
03	Toute la journée	02	08	23	92
04	Selon les disciplines	01	04	24	96

Source d'information : Notre enquête 2020

Le tableau 5 nous montre que, 72 % des encadreurs pensent que les apprenants travaillent mieux en classe avant la récréation, tandis que, 84 % disent le contraire. En ce qui concerne le moment favorable de l'apprentissage, 92% des encadreurs affirment que les enfants travaillent toute la journée sans se fatiguer. Cependant, 96% s'interposent en disant que les apprenants choisissent les cours, selon qu'ils les intéressent. À partir de ces résultats, on peut supposer que la condition d'être affamé n'influe pas sur les capacités intellectuelles. Bien que, privé du petit déjeuner un apprenant avisé et compétent peut toujours travailler normalement. Ce qui revient à dire que, la faim n'affecterait pas la capacité d'acquisitions, ni ne bloquerait l'apprentissage. Par contre, elle pourrait induire un dysfonctionnement de l'organisme par des réactions de stress aléatoires, d'hypoglycémie, etc. Toutefois, la condition de faim chez d'autres enfants pourrait être un stimulus, qui les motiverait au travail acharné.

Aussi à la question de savoir quels aliments prennent les apprenants pendant la récréation en petit déjeuner ? Et comment apprécie-t-on le petit déjeuner que les apprenants consomment pendant la récréation ?

Les résultats obtenus de cette question ont montré que la majorité des encadreurs dit que les apprenants consomment du pain au beurre, du haricot (Cao), des spaghettis, du jus de bissap, les glaces et les gâteaux fait-maison. Quant à l'appréciation du petit déjeuner pris pendant la récréation par les apprenants, ils avouent qu'il n'est pas nutritif, mais bourratif (le haricot). Car, on note plus la consommation des féculents, donc du glucose au détriment des fruits et légumes qui devraient normalement leur apporter des minéraux et protéines indispensables à leur organisme en croissance. Cependant, ils ingurgitent plus de sucreries qui leur apportent de l'énergie favorable à l'apprentissage. Sans ignorer que ces aliments riches en glucose sont également source de pathologies métaboliques.

#### 2.4. Approches de solutions par les encadreurs

En cherchant à savoir ce que suggèrent les encadreurs, comme approches de solutions, qui peuvent permettre aux apprenants de prendre le petit déjeuner le matin avant d'arriver à l'école. Quelques solutions sont énumérées dans le tableau V. ci-dessous.

Tableau 6 : Approches de solutions

N°	Approches de solutions	Réponses des Encadreurs			
		Oui		Non	
		Ni	%	Ni	%
01	Conscientiser les parents	25	100	0	0
02	Existence des cantines scolaires dans les écoles	23	92	02	08
03	Introduire dans les programmes scolaires l'importance du petit déjeuner.	20	80	05	20

Source d'information : Notre enquête 2020

L'analyse de ce tableau nous révèle que, 92 % des encadreurs recommandent la mise en place des cantines scolaires pour palier à ce problème. Cependant, certains environ 80 % ont avoué que l'introduction, dans les programmes d'enseignements, de l'importance du petit déjeuner notamment en éducation pour la santé ou en éducation à la vie familiale pourrait jouer le rôle de sensibilisation. De même, d'autres ont suggéré que conscientiser les parents sur la prise et l'importance du petit déjeuner par les apprenants le matin, avant le départ pour l'école, pourrait améliorer la situation des enseignements/apprentissage.

En somme, ces mesures peuvent permettre aux apprenants de prendre le petit déjeuner pour mieux affronter la journée en situation de classe.

Le volet sur l'approche de solutions pour le renforcement des facultés intellectuelles des apprenants grâce à la prise du petit déjeuner a été également abordé dans ce travail. Le tableau 7, relate les différentes solutions à ce point.

Tableau 7 : propositions des solutions pour le renforcement des performances des apprenants grâce au petit déjeuner

N°	Désignation des propositions pour le renforcement des performances	Réponses			
		Oui		Non	
		Ni	Effectif %	Ni	Effectif %
1	Créer l'égalité des chances par la mise en place des cantines scolaires	22	88	03	12
2	Motiver les apprenants à prendre le petit déjeuner consistant avant de se rendre à l'école	19	76	06	24

Source d'information : Notre enquête 2020

Il ressort de l'analyse de ce tableau que 88% des encadreurs ont proposé comme mesure contribuant au renforcement des performances la création de l'égalité des chances par la mise en place des cantines scolaires ; 76 % des encadreurs ont suggéré la motivation des apprenants à prendre le petit déjeuner consistant pour supporter le temps de la pratique didactique.

En définitive, les mesures doivent être prises et mises en application en vue d'une amélioration des performances des apprenants grâce au petit déjeuner.

## 2.5. Résultats du questionnaire adressé aux enseignants actifs

Six enseignants actifs ont répondu aux questions posées. Dont les résultats sur la dynamique identitaire, le niveau d'étude et la durée dans le service sont exploités dans les tableaux 8 et 9.

Tableau 8 : Identification des sujets selon leur genre, âge et situation familiale

N°	Catégorie	Genre			Âgé		Situation familiale		Total
		H	F	T	30-40	41-50	Marié	Célibataire	
01	Enseignants	02	04	06	02	04	01	05	06
Effectif en (%)		33,3	66,7	100	33,3	66,7	10	99	100

Source : Notre enquête 2020

Ce tableau nous révèle que sur six enseignants interrogés, soit 66,7% sont des femmes. La grande partie de cette population est adulte d'âge moyen variant entre 41 et 50 ans, dont un seul est marié. Vu l'identité de ses enseignants, on peut dire que nous sommes en face d'une population encore valide, active et libre de mener à bien ou d'exercer correctement leur service.

Tableau 9 : Identification des enseignants selon leur durée moyenne dans la fonction et leur diplôme

N°	Catégorie	Durée moyenne dans la fonction	Diplômes	
			CFEEN	LICENCE
1	Enseignants	05	06	0

Source : Notre enquête 2020

L'analyse de ce tableau 9 révèle que la durée moyenne des enseignants dans la fonction est de 5 ans et tous ont le CFEEN. Ce qui revient à dire que tous ces enseignants sont des instituteurs sortis de l'école de formation des enseignants du primaire, telle l'ENI chez nous. Ils possèdent des compétences initiales efficaces pour l'enseignement des enfants scolarisés.

### 2.6. Réponses des enseignants sur l'impact du petit déjeuner sur les performances des apprenants.

Les enseignants ont observé également le comportement permanent des élèves et ont précisé le moment propice, auquel les apprenants prennent le petit déjeuner. Cela est inscrit dans le tableau 10.

Tableau 10 : Moment de prise du petit déjeuner

N°	Moment de prise du petit déjeuner	Réponses			
		Oui		Non	
		Ni	%	Ni	%
1	Le matin depuis la maison	01	16,66	05	83,33
2	Pendant la récréation	02	33,33	04	66,66
3	Saute le petit déjeuner	03	50	03	50

Source : Notre enquête 2020

Ces résultats montrent qu'au moins 50% des enseignants pensent que les apprenants n'ont pas l'habitude de prendre le petit déjeuner le matin. Contrairement à certains, qui rétorquent que les apprenants ne petit-déjeunent le plus souvent qu'en pleine récréation. Tandis que près de 20% supposent qu'ils mangent déjà à la maison avant d'arriver à l'école. En effet, le petit déjeuner constitue le premier repas de la journée. Son rôle imminent est d'assurer le maintien du corps, jusqu'à l'arrivée du déjeuner, en fin de matinée. Le petit déjeuner garantit la bonne santé à l'homme, en même temps qu'il lui offre des possibilités d'accroître significativement ses capacités intellectuelles. Il permet ainsi un équilibre nécessaire au corps humain, surtout à celui des enfants. De ce fait, manquer ce repas matinal sous-entend qu'on expose les enfants à toutes éventualités néfastes et ambiguïtés dans l'apprentissage.

De plus, lorsqu'un apprenant a pris son petit déjeuner, quelle est l'attitude de ce dernier en classe ?

Les enseignants ont également donné une réponse à cette question posée, représentée par le tableau suivant.

Tableau 11 : Attitude des apprenants ayant pris le petit déjeuner pendant les heures des cours

N°	Attitude des apprenants	Réponses			
		Oui		Non	
		Ni	%	Ni	%
1	Attentifs	04	66,66	02	33,30
2	Enthousiaste	01	16,66	05	83,33
3	Joyeux	01	16,66	05	83,33

Source d'information : Notre enquête 2020 ; Ni : fréquence ; % : effectif en pourcentage.

À travers ce tableau, nous constatons qu'environ 66,66% d'enseignants notifient que, des apprenants qui prennent le petit déjeuner avant le début des cours de classe restent souvent attentifs, joyeux et dégourdis. En revanche, que ceux qui n'en prennent pas ou le font en retard, manifestent moins d'habileté et de courage. La faim dévore leur courage. On peut donc dire que, le repas du matin est un véritable déterminant du progrès scolaire. Car, il influe sur la capacité de l'apprentissage, en dénotant les aptitudes et traits socioémotionnels de l'apprenant.

À la question de savoir l'attitude lorsqu'un apprenant n'a pas pris son petit déjeuner, quelle est son attitude en classe ?

Tableau 12 : Attitude des apprenants n'ayant pas pris le petit déjeuner pendant la période des cours

N°	Attitude des apprenants	Réponses			
		Oui		Non	
		Ni	%	Ni	%
1	Moins attentifs	04	66,66	02	33,33 %
2	Moins participatifs	04	66,66	02	33,33 %
3	Triste	01	16,66	05	83,33 %
4	Méchant	01	16,66	05	83,33 %

Source : Notre enquête 2020

L'observation de ce tableau signale qu'environ 66,66% d'enseignants disent que les apprenants qui n'ont pas pris le petit déjeuner sont moins attentifs et passifs. Ce qui ne fait que confirmer l'hypothèse selon laquelle, la nutrition de l'apprenant avant le travail pédagogique est un facteur endogène indispensable dans l'apprentissage scolaire.

Tableau 13 : Attitude des apprenants ayant le petit déjeuner dans le sac

N°	Attitude des apprenants	Réponses			
		Oui		Non	
		Ni	%	Ni	%
1	Attention plus attirée vers le sac	05	83,33	01	16,66
2	Envie d'être très vite mise en récréation	04	66,66	02	33,33

Source d'information : Notre enquête 2020

L'analyse des résultats de ce tableau révèle les réactions des enseignants par rapport à l'attitude que prennent des apprenants, qui ont leur goûte dans le sac et n'ont pas encore petit déjeuner. Environ 83,33% d'enseignants pensent que des apprenants seraient distraits dans la salle et auraient tendance à regarder le sac qu'ils ont sous le pupitre ou entre les mains. Le fait d'avoir le petit déjeuner dans le sac pendant le déroulement de l'enseignement perturbe l'attention de l'apprenant dans le suivi du cours. Cette attitude prouve, combien de fois s'alimenter est un acte noble et bienfaiteur pour l'organisme humain.

Justement, le petit déjeuner contribue à l'obtention de bonnes performances, car les apprenants qui le prennent sont plus attentifs, assidus et travaillent mieux que ceux qui le sautent. La différence entre les deux catégories est grande sur le plan comportemental. Ce qui signifie que la nourriture est l'un des facteurs scolaires non négligeables, qui motive l'enfant à la réussite, en agissant sur ses traits de personnalités et sur son aptitude.

Tableau 14 : Conséquence de l'absence du petit déjeuner

N°	Manifestation de l'absence du petit déjeuner	Réponses			
		Oui		Non	
		Ni	%	Ni	%
1	Surmenage	05	83,33	01	16,66
2	Désintéressement du cours	04	66,66	02	33,33
3	Agitation et taquinage	04	66,66	02	33,33

Source : Notre enquête 2020.

Il ressort de ce tableau que 83,33% d'enseignants ont avoué que les apprenants, lorsqu'ils n'ont pas pris le petit déjeuner, manifestent plusieurs agissements négatifs : surmenage, désintéressement, ennui, évasion, méchanceté, mécontentement, l'impatience, etc. En définitive, l'absence du petit déjeuner ne favorise pas une assimilation facile des apprentissages. Cela peut contribuer à l'échec, voire à la cessation scolaire.

Les apprenants consomment, en petit déjeuner, pendant la récréation, les morceaux de pain tartinés, les petits gâteaux et les glaçons de jus de bissap ou des jus colorants. Ce petit déjeuner composé plus, par des aliments glucidiques provenant des féculents et d'un peu du gras. Ces aliments peuvent être légers, mais sont riches en glucides et lipides, qui sont tous deux, des aliments essentiels à apport énergétique et bâtisseur, susceptibles de redonner de la force et de reconstruire l'énergie des apprenants perdue pendant la première partie de la classe.

Tableau 15 : Approches de solutions.

N°	Approches de solutions	Réponses			
		Oui		Non	
		Ni	%	Ni	%
1	Conscientiser les parents	06	100	0	0
2	Existence des cantines scolaires dans les écoles.	05	83,33	01	16,66
3	Introduire dans les programmes scolaires l'importance du petit déjeuner.	04	66,66	02	33,33

Source d'information : Notre enquête 2020 ;

L'analyse de ce tableau révèle trois approches de solution citées. Environ 83,33% d'enseignants pensent que la meilleure solution, qui permettra aux apprenants d'avoir tous accès au petit déjeuner, c'est la création des cantines scolaires.

## 2.7. Résultats de l'entretien avec les apprenants

L'entretien s'est réalisé autour de soixante apprenants de CM2 constituant notre échantillon, soit dix apprenants par enseignant pris au hasard. Leur âge varie entre 11 et 13 ans. Cet échantillon est composé de 25 garçons et de 35 filles. Le tableau suivant dévoile l'idée des écoliers sur les causes du saut des petits déjeuners.

Tableau 16 : Causes du saut du petit déjeuner

N°	Désignation des causes du saut du petit déjeuner	Réponses			
		Oui		Non	
		Ni	%	Ni	%
01	Réveil tardif de l'apprenant	40	66,66	20	33,33
02	Occupation des parents	35	58,33	25	41,66
03	Préférence de prendre de l'argent	30	50	30	50

Source : Notre enquête 2020.

L'analyse de ce tableau nous révèle que 66,66% des apprenants accusent le réveil tardif comme cause du saut du petit déjeuner. Dans le sens inverse, environ 58,33% pensent que c'est l'occupation des parents qui leur empêche d'en prendre. Toutefois, la moitié de cet effectif, soit 50 % des apprenants préfèrent recevoir de l'argent des parents pour déjeuner à l'école. On pourrait dire que le saut de la prise du petit déjeuner relève de la responsabilité des parents et de celle de l'écopier. Sauf cas de force majeure où le temps ne le permet. Sinon, jusqu'à 13 ans, l'enfant reste mineur et est à la charge des parents. Selon les droits de l'enfant de l'UNICEF, qui stipulent que « chaque enfant a droit à la scolarisation » et a droit à une nutrition saine et équitable. Ainsi aucun repas ne devrait être sauté, pour le bien-être de l'enfant.

Tableau 17 : Fréquence du saut du petit déjeuner

N°	Désignations	Réponses			
		Oui	%	Non	%
01	Ne reçoivent rien comme argent	33	55	27	45
02	Reçoivent de l'argent pour le petit déjeuner	25	41,66	35	58,33
03	Prendent le petit déjeuner avant l'école	02	3,33	58	96,66

Source : enquête 2020.

Les résultats de ce tableau montrent que 55% des apprenants ne reçoivent rien de leurs parents pour le déjeuner le matin. Par contre, 41,66 % d'écopiers reçoivent de l'argent, mais ne le prennent pas de sitôt. Seulement 3,33 % d'élèves s'alimentent en famille avant la classe. En effet, les moyens financiers représentent un frein pour la réussite scolaire d'un enfant, surtout en ce qui concerne sa prise en charge alimentaire. Grand nombre de parents de faible revenu mensuel sont confrontés à ce problème de nutrition. Souvent la prise du petit déjeuner est négligée au profit du déjeuner ou encore du dîner. Cette réalité est caractéristique des difficultés socioéconomiques que connaît le pays depuis la dévaluation du CFA en 1994 et des crises subséquentes.

Tableau 18 : l'heure à laquelle, l'apprenant manifeste la faim.

N°	Désignation	Réponses			
		Oui	%	Non	%
1	9 heures avant la récréation	17	28,33	43	71,66
2	10 heures, lors de la récréation	30	50	30	50
3	À la sortie des classes	13	21,66	47	78,33

Source : Notre enquête 2020 ;

Ce tableau démontre l'heure à laquelle les apprenants constatent qu'ils ont faim et qu'ils se sentent un peu déséquilibrés. On constate qu'environ 50% des apprenants déclarent à grignoter ou à prendre un casse-croûte à partir de 10 heures. Évidemment, selon la programmation des pauses, il est prévu une récréation à 10 heures du matin.

Tableau 19 : Ressentiment dû à l'absence du petit déjeuner

N°	Désignation	Réponses			
		Oui	%	Non	%
1	Fatigue	12	20	48	80
2	Somnolence	13	21,66	57	95
3	Ennuis	15	25	45	75
4	Impression que le cours prend trop de temps	20	33,33	40	66,66

Source ; Notre enquête 2020

Il ressort de ces résultats que 33,33% des apprenants en sautant le petit déjeuner, luttent difficilement pour suivre le cours. Car, en tendant vers 10heures, les apprenants ressentent de la fatigue et s'ennuient. À cet instant, le cours suivi par ces écoliers paraît très long et compliqué à comprendre. Sur ce point, on revient au dicton qui dit « ventre affamé n'a point d'oreilles ».

À la question de savoir si les apprenants comprennent facilement les leçons lorsqu'ils n'ont pas pris le petit déjeuner, tous ont affirmé qu'ils obtiennent de mauvaises notes lorsqu'ils ont faim. Ils sont obligés de copier auprès des collègues. Cela veut tout simplement dire que lorsqu'un apprenant sent la famine, il perd tout espoir de bien travailler et les performances de compréhension s'amointrissent. Par conséquent, l'échec scolaire dans la circonscription scolaire de Bacongo pourrait dépendre de plusieurs facteurs, dont la prise ou non du petit déjeuner fait partie de ces paramètres, qui influent sur le passage en classe supérieure des apprenants.

### 3. Discussion des résultats

Cette étude porte sur l'impact de l'apport du petit déjeuner dans l'apprentissage chez les apprenants de la circonscription de Bacongo. Les populations cibles sont les encadreurs, les enseignants et les élèves. Ils ont tous été interrogés sur les indicateurs tels :

- les dynamiques identitaires ;
- l'impact du petit déjeuner sur les performances des apprenants ;
- les conséquences du manque de prise du petit déjeuner ;
- les approches de solutions.

En confrontant les résultats de nos différentes approches d'entretiens et questionnaires, nous avons constaté que le petit déjeuner permet aux apprenants d'être attentifs pendant la réalisation didactique. Pris le matin, le petit déjeuner a un impact sur le développement et l'épanouissement de l'apprenant. Ces apprenants auront de l'énergie nécessaire pour affronter la journée. Aussi, le moment favorable de la prise du petit déjeuner par les apprenants est pendant la récréation. En outre, les apprenants sont souvent désintéressés au cours, lorsqu'ils n'ont pu prendre leur petit déjeuner. Ainsi, le moment favorable pour l'apprentissage des apprenants par rapport au petit déjeuner serait l'avant-récréation. Car, ils ont besoin de l'énergie pour affronter la journée de travail. Malheureusement, le repas qu'ils prennent n'est souvent pas riche en composés nutritifs, plutôt peut être bourratif parce que son contenu est souvent des petits morceaux de pain au beurre, des Cao, spaghettis, et des jus bissap.

De ce fait, les apprenants ont avoué que l'absence du petit déjeuner crée des ressentiments négatifs et influence leurs performances.

En ce qui concerne les approches de solutions : la conscientisation des parents pour mieux s'occuper de leurs enfants avant le départ à l'école, la création des cantines scolaires et l'introduction de l'importance du petit déjeuner dans les programmes peuvent être des mesures susceptibles d'aider les apprenants à prendre leur petit déjeuner le matin avant les cours. Cela pour améliorer leurs performances dans le souci rendre plus visibles les meilleurs résultats.

Enfin, la qualité de l'instruction, la formation des enseignants, l'accès aux livres et autres matériels didactiques sont autant de facteurs exogènes qui influent sur la qualité de la scolarité. Ils déterminent dans une large mesure la nature du résultat final, à savoir, les aptitudes et les attitudes qui permettront à l'élève, au terme de ses études, de faire face aux exigences du système social.

Toutefois, les familles moins aisées de la population congolaise n'ont pas connaissance sur ces facteurs exogènes.

Ainsi, il est important pour les apprenants d'acquérir de bonnes habitudes alimentaires, susceptibles de maintenir la croissance et le développement de leur organisme.

### Conclusion

L'alimentation est un élément important pour le développement d'un enfant et l'épanouissement de celui qui fréquente le milieu scolaire. Elle est un facteur déterminant pour que l'élève soit attentif, assidu et ponctuel, car une bonne alimentation contribue à l'amélioration des rendements scolaires. Pour un apprenant qui va à l'école a donc besoin de commencer ses activités journalières par la prise du petit déjeuner pour éviter la dépression voire le stress. L'étude réalisée a permis de retenir que le petit déjeuner a un impact positif sur l'éducation, les capacités mentales et intellectuelles des élèves. Car il se présente comme une locomotive pour la performance des élèves scolarisés. Cependant, lorsqu'il est sauté, on assiste à des dépressions cognitives subjuguées par les situations de surmenage, de désintéressement, d'agitation, le taquinage, la fatigue, la somnolence, l'ennui, etc. Les causes de la non-prise du petit déjeuner relèvent de la négligence parentale, du choix des enfants, qui préfèrent l'argent que le goûter. Tous ces facteurs se présentent comme un frein dans le rendement scolaire.

Toutefois, il serait indispensable que la question de l'alimentation scolaire, qui se présente comme source d'énergie et de motivation dans les problèmes de santé et de scolarisation, soit traitée avec délicatesse par les autorités ministérielles. Afin d'éradiquer, la famine comme élément bloquant du rendement scolaire. En mettant en place quelques stratégies fiables, telle la création des cantines scolaires, au profit des Congolais.

### Références bibliographiques

- BEARD Jean, 2000, Symposium - Improving Adolescent Iron Status before Childbearing. - Iron Requirements in Adolescent Females. *Journal of Nutrition* : 440S-42S (130 p.).
- GRANTHAM-Mac Gegor, WALKER., HIMES Jean House, 1991, Nutritional supplementation, psychosocial stimulation, and mental development of stunted children: the Jamaican Study. *Lancet*, 338, 1991: p.1-5.
- HERCBERG S., PREZIOS Pierre., GALAN Paul. et al.,1991b, Apports nutritionnels d'un échantillon représentatif de la population du Val-de-Marne III - Les apports en minéraux et vitamines. *Rev Epidemiology et Santé Publication*, 39 : 245-61. 202.
- ROLLAND-CACHERA Marie Françoise, 2004a, Morphologie et alimentation de l'enfant, Evolution au cours des dernières décennies. 44e Journées Annuelles de Nutrition et Diététique, Paris, CNIT, 12 p. 406.
- WATERLOW Jean Claude, 1994, Causes and mechanisms of linear growth retardation. *Eur Journal of Clinical Nutritional* 48 (Suppl.1), S1-S4.
- WATERLOW Jean Claude,1988, « Linear growth retardation in less developed countries. Nestlé Nutrition Workshop Series., New York: Raven Press, Vevey Nestec. Vol. 14 : 104 p. 473.



*LAKISA*, est une revue semestrielle à comité scientifique et à comité de lecture des sciences de l'éducation du Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi (Congo). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Éducation à travers la diffusion des savoirs dans ce domaine. La revue publie des articles originaux dans le domaine des sciences de l'éducation ( didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, histoire de l'éducation, ou encore philosophie de l'éducation...) en français et en anglais. Elle publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques.

Les auteurs qui soumettent des articles dans la revue *LAKISA* sont tenus de respecter les principes et normes éditoriales CAMES de présentation d'un article en Lettres et Sciences Humaines (NORCAMES/LSH) ainsi que la typographie propre à la revue.

Les articles publiés sont la propriété de la revue. Cependant, les opinions défendues dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)  
École Normale Supérieure (ENS)  
Université Marien Ngouabi (UMNG)

**ISSN : 2789-5262**

Éditeur : LARSCED

[www.lakisa.larsced.cg](http://www.lakisa.larsced.cg)  
[revue.lakisa@larsced.cg](mailto:revue.lakisa@larsced.cg)  
[revue.lakisa@umng.cg](mailto:revue.lakisa@umng.cg)

BP : 237, Brazzaville-Congo