

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

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



N°7, Juin 2024

**École Normale Supérieure
Université Marien Ngouabi**



E.N.S

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

E-mail : revue.lakisa@larsced.cg | Tél : (+242) 06 639 78 24
revue.lakisa@umng.cg

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'Éducation), Université Marien NGOUABI (Congo)

Comité de rédaction

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

EKONDI Fulbert, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maître de Conférences (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

KOUYIMOSSOU Virginie, Maître-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

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

MOUSSAVOU Guy, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

Comité scientifique et de lecture

ALEM Jaouad, Professeur-agrégé (Mesure et évaluation en éducation), Université Laurentienne (Canada)

ATTIKLEME Kossivi, Professeur Titulaire (Didactique de l'Education Physique et Sportive), Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

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)

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

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

MANDOUMOU Paulin, Maître de conférences (Didactique des APS), Université Marien NGOUABI (Congo)

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), 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)

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

NGAMOUNSIKA 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)

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'éducation), Ecole Normale
Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

Indexation

Impact facteur 2024 : 5,337

<https://sjifactor.com/passport.php?id=23609>



https://www.base-search.net/about/en/about_sources_date.php?search_source=Lakisa



<https://reseau-mirabel.info/revue/20227/LAKISA-Revue-des-Sciences-de-l-Education>



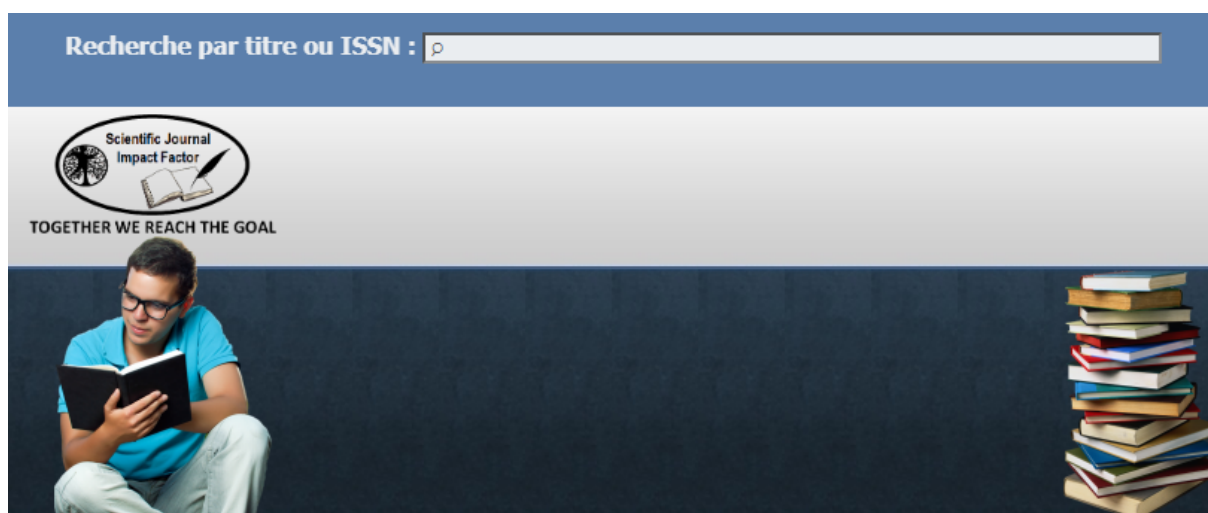
<https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/746880>



<http://www.openarchives.org/Register/BrowseSites?viewRecord=https://www.lakisa.larsced.cg/index.php/lakisa/oai>



Preuves d'indexation



Évaluation SJIF sur demande

La rédaction qui décide d'utiliser cette option recevra la valeur SJIF dans un délai de 7 jours.

Panneau des éditeurs SJIF

Registre du journal - (Service gratuit)

dans une base de données notée et prestigieuse de revues scientifiques.

Gérer le journal - (Service gratuit)

Cette section vous permet de placer des informations sur la revue, les rédacteurs et l'éditeur, etc.

Classement du journal SJIF

Liste complète des revues de la base de données de SJIFactor.com. Il contient actuellement plus de **24 000 revues** du monde entier.

Certificat

Revue des Sciences de l'Éducation

SJIF 2024 :

5.337

Domaine : Sciences sociales

Version évaluée : en ligne

Évaluation précédente SJIF

2023 : 3,307

2022 : 3,458


2021 : 3,159

2020 : Non indexé

La revue est indexée dans :

SJIFactor.com

Informations de base

Titre principal	Revue des Sciences de l'Éducation
ISSN	2790-1270 (E) / 2790-1262 (P)
URL	http://www.lakisa.larsced.cg
Pays	 République du Congo
Fréquence	Semestriel
Licence	Gratuit pour un usage non commercial
Disponibilité des textes	Gratuit



Fournisseurs de contenu indexés par date



Il s'agit d'une liste complète des fournisseurs de contenu indexés par BASE.

- » Nombre de documents : 352 218 879
- » Nombre de fournisseurs de contenu : 11 407
- » Dernière mise à jour: 2024-01-17

Légende:

-  Libre accès
-  Certains documents en libre accès

Fournisseurs de contenu indexé

-  Par date
-  Par pays

Fournisseur de contenu 	Documents 	% d'OA 	Pays 
Nom/URL : <input type="text" value="lakisa"/>			Tous 
LAKISA - Revues des Sciences de l'Éducation (Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation - LARSCED) 	42	 [100%]	cg 

LAKISA, Revue des Sciences de l'Education

Thématique [Sciences de l'éducation](#)

Titre	ISSN	ISSN-E	Années	Éditeurs	Action
LAKISA, Revue des Sciences de l'Education	2790-1262	2790-1270	2021 – ...	Université Marien-Ngouabi	



Site web <https://www.lakisa.larsced.cg>

Périodicité semestriel

Langues français, anglais

Éditeur Université Marien-Ngouabi (1961 à ...)

Autres liens [base-search](#) [openarchives](#)

Accès en ligne

Accès	Ressource	Modalité	Numéros	Autres liens	Action
Texte intégral	Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Education — LARSCED (site web)	Libre	2021 (no 1) — ...		

Suivi

Cette revue est répertoriée par Mir@bel mais n'est pas encore suivie par un partenaire. La mise à jour des informations n'est pas assurée. Les icônes et vous permettent de proposer des modifications.

[Connexion](#)

auréHAL

accès aux données
de référence de HAL

Fiche d'une revue

LAKISA

(ISSN : 2790-1270)

— Published by Ecole Normale Supérieure Université MarienNgouabi Brazzaville-Congo

SHERPA/ArMEO

[Voir les documents associés](#)
[Exporter](#)

- Auteurs
- Structures
- Domaines
- Revues
- Projets ANR
- Projets européens



Dossier d'enregistrement OAI-PMH

nom de l'élément	valeur de l'élément
URL de base	https://www.lakisa.larsced.cg/index.php/lakisa/oai
Nom du référentiel	LAKISA
Version du protocole	2.0
E-mail	revue.lakisa@larsced.cg
Date d'inscription	2022-11-03T10:36:10Z
Date de dernière validation	jeu. 3 novembre 2022 10:36:10 2022
ID du référentiel OAI	ojs2.www.lakisa.larsced.cg

Si vous êtes le responsable de ce référentiel, vous pouvez mettre à jour les informations enregistrées pour qu'elles correspondent aux nouvelles informations exposées via la réponse Identifier en exécutant à nouveau le processus de validation/enregistrement. Allez sur la [page de validation](#) et sélectionnez "Enregistrer ce site".

SOMMAIRE

Facteurs explicatifs du faible effectif des étudiants dans les filières lettres/langues à l'Institut Supérieur Pédagogique de la Gombe (Kinshasa, R.D. Congo)

Noel BULA NDUNGU1

Erreur en philosophie et les facteurs qui la déterminent : cas des lycéens de la commune IV du district de Bamako

Seydou Soungalo COULIBALY11

Historique du système éducatif en République Démocratique du Congo : État des lieux et Perspectives d'avenir

Alexandre David MOPONDI BENDEKO MBUMBU et Pierre BOMA KITIR CLAVER19

« Baya » au "rein" : Objet d'esthétique, créateur de lien d'attachement et tuteur de résilience chez des lycéennes ivoiriennes en situation de précarité sociale

Martin Armand SADIA, Joseph BEOGO et Yawa Ossi ESSIOMLE.....31

Évolution du rapport au savoir scientifique sur les plantes à fleurs : étude de cas des enseignants du cycle fondamental

Bérédougou KONÉ.....45

Échec à l'Examen d'État et indices de dépression chez les finalistes à Kinshasa : analyse clinique

Becker SUNGA SUNGA, Florentin AZIA DIMBU, Son PINDI MBUMBA, Marie-Bénédicte MUJINGA TSHIMBOMBO.....57

Système familial et inadaptations psychosociales chez les élèves admis à l'hôpital psychiatrique de Bingerville

Kouakou Mathias AGOSSOU.....71

L'éducation dans la région de l'est-Cameroun : enjeux, défis et perspectives

Rodrigue MBWASSAK87

Enseignement-apprentissage du yoruba dans les centres Barka du PAEFE au Benin : état des lieux et perspectives

Oba-Nsola Agnila Léonard Clément BABALOLA.....99

Analyse des pratiques d'exercices de mathématique et de français en classe de 6e pour la réussite des élèves aux collèges Félix Éboué et Gassi de N'Djamena

Korme Nemsou FARSA111

La tricherie aux examens scolaires par le recours aux technologies de l'information et de la communication (tic) à Abidjan

Williams N'Guessan KOFFI121

La découverte des lois en physique : Pierre Duhem contre l'heuristique de la méthode inductive

Tohotanga COULIBALY133

Adaptation de la didactique convergente à l'articulation touareg / français : apprentissage du genre grammatical

Alou AG AGOUZOOM145

La place de la formation continue des enseignants sur la prise en charge des élèves des écoles élémentaires de l'Inspection de l'Éducation et de la Formation de Thiaroye Sur Mer vivants avec un handicap	
Salif BALDE, Oumoul Khaïry COULIBALY et Thierno Mamadou Moctar BAH.....	157
L'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication en milieu universitaire camerounais (2001-2023)	
Miraille-Clémence MAWA	167
Analyse critique des méthodes et outils didactiques utilisés pour l'apprentissage du français dans le contexte multilingue au Togo	
Tchilabalo TABATI, Kokou AWOKOU et Anasthasie Marie OBONO MBA.....	177
Effet du sentiment d'efficacité personnelle sur l'appropriation de l'habileté motrice de nature des rotations sagittales (roue) : de l'apprenant exécutant à l'apprenant acteur	
Aimé Simplicie Christophe AMBETO, Roger Pierre IKOUNGA, David Sylvain MABASSA, Jean ITOUA OKEMBA et Aristide EWAMELA.....	191
Les superviseurs pédagogiques en éducation physique et sportive de Brazzaville et leurs rapports aux styles d'enseignement de Mosston et Ashworth	
Ghislain Armand MOUDOUDOU LOUBOTA, Georges KPAZAI, Paulin MANDOUMOU, Staëlle MBONDZO-KOUMOU et Alexia MIASSOUASSANA.....	203
Le geste d'institutionnalisation des savoirs dans les pratiques enseignantes <i>in situ</i> en classe de français : discours didactique et/ou traces écrites ?	
Bounama MBENGUE	215
Équité dans l'éducation en mathématiques en Afrique subsaharienne francophone : quels leviers actionner pour ne laisser aucun enfant pour compte ?	
Nambihanla Emmanuel OUOBA, Alexis Salvador LOYE, Emile OUEDRAOGO et Dieudonné Noaga KABORE.....	229
La formation continue des enseignants d'anglais de spécialité au secondaire technique au Togo : le cas de l'Inspection d'Enseignement Technique-Région Maritime	
Afaïtom TEKPETI et Kokou AWOKOU.....	263
Questions d'éducation à la santé en milieu scolaire à Madingou au Congo	
Lemadre Bellvy NGAYI, Ferdinand NDZANI et Patrice MOUNDZA.....	279
Inclusion scolaire des élèves présentant des troubles du neurodéveloppement à Lomé : quelles connaissances des enseignants du préscolaire et primaire ?	
Kossi Mawussi ETONGNON et Dossou Anani Koffi DOGBE-SEMANOU.....	287
Didactique du français au secondaire : profil et pratiques des enseignants congolais dans le contexte d'évaluation de la rédaction	
Solange NKOULA-MOULONGO.....	299
Dispositif didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'immunologie dans une perspective de l'approche par les compétences	
Mathias KYÉLEM et Innocent KIEMDÉ.....	313

Facteurs explicatifs du faible effectif des étudiants dans les filières lettres/langues à l'Institut Supérieur Pédagogique de la Gombe (Kinshasa, R.D. Congo)

Noel BULA NDUNGU, Institut Supérieur Pédagogique de la Gombe (RDC)

E-mail : noelbulandungu@gmail.com

Résumé

Cet article se situe dans la lignée des études visant à connaître les facteurs qui expliquent le dépeuplement de certaines filières d'études comme les lettres ou langues. Son l'objectif est de déterminer les facteurs qui démotivent les diplômés d'État, candidats aux études supérieures à l'Institut Supérieur Pédagogique de la Gombe, de ne pas choisir lesdites filières d'études. Pour atteindre cet objectif, nous avons fait recours aux entretiens semi-directifs auprès des 292 participants et l'analyse documentaire pour la collecte respective des données qualitatives et quantitatives. Les résultats de la recherche ont révélé que les facteurs démotivationnels du choix des filières lettres à l'Institut Supérieur Pédagogique de la Gombe sont : la perception de ses propres compétences dans ces langues, l'apprentissage de langues dans des centres d'éducation non formelle, la problématique de débouchés vers la carrière enseignante et la section suivie au secondaire.

Mots-clés : démotivation, filières lettres/langues, orientation scolaire et professionnelle

Abstract

This article is in line with studies aimed at knowing the factors which explain the depopulation of certain fields of study such as literature or languages. Its objective is to determine the factors which demotivate state graduates, candidates for higher studies at the Higher Pedagogical Institute of Gombe, from choosing said courses of study. To achieve this objective, we used semi-structured interviews with the 292 participants and documentary analysis for the respective collection of qualitative and quantitative data. The results of the research revealed that the demotivational factors for choosing literature courses at the Institut Supérieur Pédagogique de la Gombe are: the perception of one's own skills in these languages, learning languages in non-formal education centers, the problem of opportunities for a teaching career and the section followed in secondary school.

Keywords: demotivation, literature/language courses, educational and professional orientation

Introduction

La question de l'orientation vers les études supérieures est au cœur des enjeux éducatifs dans la plupart des pays du monde à cause non seulement du statut social qu'elle forge mais aussi à cause des perspectives professionnelles qu'elle met en jeu eu égard aux objectifs du développement national.

Pour se développer, une nation a besoin des ressources humaines, matérielles et financières. De toutes ces ressources, celles dites humaines sont capitales, dans la mesure où elles gèrent les autres ressources. Pour se doter des ressources humaines qualifiées et compétentes, l'État doit construire les écoles. Celles-ci sont chargées de former des citoyens susceptibles de répondre aux besoins de la nation.

Pour que cette éducation réponde aux besoins de développement d'une nation, elle doit être orientée vers la résolution des besoins en formation ou en main d'œuvre d'une nation. F.

Harbison (1972, p.12) affirme à cet effet que « *bien des pays en voie de développement planifient leurs systèmes éducatifs en fonction des besoins que posent leurs pays en matière de main d'œuvre* ». Il s'agit ici de l'importance de service d'orientation dans les choix des filières d'études à organiser et les candidats à former.

Cependant, actuellement en RD Congo, le système éducatif ne semble plus orienté vers les besoins. Les choix des filières organisées sont opérés selon les motivations personnelles des candidats. Par conséquent, certaines filières sont plus populeuses que d'autres. L'Observatoire National de l'Enseignement Professionnel et Apprentissage (ONEPA) soulignait en 2008 à cet effet qu'un métier qui n'attire pas se voit rapidement confronté à la problématique des recrutements difficiles et même à sa propre disparition. De même, nous disons qu'une filière d'étude qui n'attire pas est exposée à l'essoufflement. Parmi les filières non attractives ou à faible effectif d'étudiants, nous trouvons les lettres ou langues (N. Bula, 2013 et 2020 ; CTSE, 2009).

Face à cette situation, il devient important de s'interroger sur les raisons qui poussent les candidats, spécialement ceux du degré terminal des humanités à choisir telle filière d'études plutôt que telle autre au niveau supérieur et universitaire. A cet effet, plusieurs recherches visant à cerner les facteurs déterminants des choix des filières d'études, spécialement les études supérieures, ont été réalisées en RD Congo. Il convient de citer, à titre illustratif, les études de M. Mbemba (2015), D. Tsumbi (2015), L. Ekanga et D. Tukanda (2014), G. Meersseman (1974).

Toutes ces études citées ont cherché à déterminer les facteurs motivationnels des choix des filières d'études par les élèves ou les étudiants. Ainsi, nous sommes intéressé à mener une série d'étude visant à cerner les facteurs qui repoussent la majorité d'étudiants vers certaines filières d'études caractérisées par une pénurie de candidats comme les filières scientifiques (N. Bula, 2022), les filières psychopédagogiques (N. Bula, 2020).

La recherche de 2022 a révélé que les facteurs répulsifs du choix des filières scientifiques (biologie et techniques appliquées, chimie alimentaire, mathématique-informatique, physique appliquée) sont : la section suivie au secondaire, le sexe ainsi que la perception de compétences (manque d'aptitudes) et des facultés cognitives exigées dans les cours scientifiques (N. Bula, 2020). Alors que la faible demande des filières psychopédagogiques à l'Institut Supérieur Pédagogique de la Gombe s'explique non seulement par la section suivie au secondaire comme les filières scientifiques mais aussi par la fuite de la profession enseignante et le déficit d'information sur l'organisation de ces filières (N. Bula, 2020).

La présente étude s'inscrit dans la même ligne idée. Elle vise à connaître les facteurs de démotivation du choix des filières d'études supérieur spécialement les filières Lettres (Anglais et Cultures Africaines, et Français et Langues Africaines). Ainsi, l'étude soulève la question suivante : Quelles sont les raisons de la faible orientation des étudiants vers les filières Lettres et Sciences Humaines à l'Institut Supérieur Pédagogique de la Gombe. Pour répondre à cette interrogation, l'objectif poursuivi est de déterminer les facteurs de la démotivation du choix des filières Lettres et Sciences Humaines par les étudiants de l'Institut Supérieur Pédagogique de la Gombe. Cet article s'articule autour des points ci-après : (i) les repères méthodologiques, (ii) les résultats de l'étude et (iii) la discussion des résultats.

1. Méthodologie de l'étude

L'échantillon de cette étude est constitué de 292 étudiants, tirés par la technique d'échantillonnage par quota, de quatre filières d'études organisées à l'ISP-Gombe dont 122 étudiants (41,8%) de Sciences Commerciales Administratives et Informatique, 109 étudiants (37,3%) de Sciences et Techniques d'Accueil, 33 étudiants (11,3%) de Lettres et Sciences Humaines et 28 étudiants (9,6%) de Sciences Exactes. 65,4% de sujets interrogés sont du genre féminin contre 34,6% de sujets du genre masculin. La majorité des étudiants (50,7%) sont âgés

de 20 à 22 ans ; suivi des étudiants qui ont 17 à 19 ans (24,3%) et enfin ceux âgés d'au moins 23 ans (21,9%). Il convient de signaler que les 292 sujets proviennent des différentes sections d'études de l'enseignement secondaire dont 39,71% de sections générales (littéraire et scientifique), 50% de sections normales (normale, éducation physique, pédagogie générale, éducation préscolaire) et 10,29% de sections techniques (commerciale, hôtellerie et restauration, mécanique générale, l'électricité...).

Pour réaliser cette étude, nous avons utilisé la méthode d'enquête et la recherche documentaire appuyées par la technique d'entretien semi-directif accordé aux étudiants des premières années de graduat et la technique d'analyse documentaire pour collecter respectivement les données primaires et secondaires.

Le dépouillement d'archives nous a permis de consulter les listes des étudiants inscrits en premières années de graduat en Lettres (Anglais et Cultures Africaines et Français et Langues Africaines) à l'Institut Supérieur Pédagogique de la Gombe ainsi que leurs dossiers d'inscription. Les listes des étudiants inscrits étaient exploitées pour recueillir les informations nécessaires en rapport avec la population en vue de constituer l'échantillon de l'étude. En fait, dans le recueil des listes des étudiants, nous nous sommes intéressés aux effectifs des étudiants par département ainsi que leurs genres. Dans les dossiers des candidats deux paramètres avaient attiré notre attention à savoir : le sexe et la section suivie par les candidats au niveau secondaire. Ces informations étaient utilisées pour évaluer l'impact de la section suivie au secondaire et du genre sur l'orientation vers les filières lettres.

Les interviews ont été conduites dans le but de déterminer les facteurs de démotivation du choix de ces filières par les candidats à l'enseignement supérieur. La grille d'entretien comportait une question ouverte et une question fermée qui découle de la première question, outre les questions concernant l'identification des sujets. La première question consistait à donner les raisons à la base de la démotivation du choix des filières lettres. La seconde question demandait aux sujets de choisir parmi les raisons évoquées celle qui est la plus déterminante.

Les données ainsi récoltées ont été traitées grâce à la technique d'analyse de contenu et l'analyse statistique notamment les calculs de pourcentage, le test de chi-carré et le test V de cramer. Les pourcentages ont permis de connaître l'importance de certaines raisons avancées par les sujets qui expliquent vraiment le manque d'attrait de ces filières études. Le chi-carré d'ajustement était utilisé pour déterminer les facteurs déterminants. Le chi-carré d'indépendance et le coefficient de Cramer a permis de vérifier s'il y a une association significative entre les facteurs de démotivation du choix et chacune des caractéristiques des sujets enquêtés (les genres, les âges et les sections suivies au secondaire).

2. Résultats de l'étude

Les résultats de cette étude sont présentés selon la nature des données, à savoir : les données primaires et les données secondaires.

2.1. Résultats issus des données primaires

Cette section présente les résultats issus des données primaires. Il s'agit des données collectées durant les séances d'entretiens semi-directifs menées auprès des étudiants.

L'unique question posée aux étudiants était la suivante : quelles sont, à votre avis, les raisons qui repoussent la majorité d'étudiants de s'inscrire dans les filières lettres ?

Afin d'éviter l'inflation de N, nous posons une question supplémentaire, de savoir, de toutes les raisons citées, laquelle est majeure ? Les sujets enquêtés ont réagi et leurs réponses sont rapportées dans le tableau 1.

Tableau 1 : Facteurs de démotivation du choix des filières lettres/langues

Facteurs répulsifs	ni	%
Perception de compétence et de facultés cognitives sollicitées en langues	101	34,6
Perte de temps (apprendre dans un centre)	89	30,5
Problématique de débouchés vers la carrière enseignante	88	30,1
Influence de l'entourage	8	2,7
Effet de la section suivie aux humanités	6	2,1
Total	292	100

Source : Données de l'étude, 2020

Les données de ce tableau 1 révèlent cinq raisons ou facteurs qui repoussent le choix des études en Lettres ou langues :

- 34,6% des étudiants ont évoqué la Perception de compétence et de facultés cognitives sollicitées en langues. Ils pensent que malgré toutes les années d'apprentissage de ces langues aux niveaux primaire et secondaire, ils éprouvent encore des difficultés d'expression orale et écrite.
- 30,5% des étudiants estiment que c'est un passe-temps et une perte de l'argent au lieu de s'inscrire directement dans un centre d'apprentissage des langues. Il semblerait, selon nos sujets, dans ces centres l'assimilation est plus rapide en peu de temps et à moins chère.
- 30,1% des étudiants ont cité le problème des débouchés qui semblerait incertain pour ces options. En effet, ces options préparent exclusivement à la profession enseignante qui est méfiée par les jeunes à cause de la précarité des conditions de vie des enseignants.
- D'autres facteurs évoqués sont : l'influence de l'entourage (2,7%) et la section suivie aux humanités (2,1%).

La comparaison de ces cinq facteurs par la méthode de qui chi-carré d'ajustement ($X^2=152,62$; $dl=4$; $p=0,000$) montre également que les différences sont significatives car la p. valeur (0,00) est inférieure au seuil de 0,05. Nous rejetons l'hypothèse nulle et nous disons que les effectifs dans les différents facteurs sont répartis de manière disproportionnelle.

Nous constatons qu'environ 95,2% d'étudiants enquêtés ont évoqué la perception de compétence et de facultés cognitives sollicitées en langues, l'apprentissage dans un centre et la problématique de débouchés vers la carrière enseignante comme facteurs qui démotivent le choix d'études en lettres ou langues. Le test de chi-carré d'ajustement ($X^2=1,13$; $dl=2$; $p=0,57$) démontre que la proportion de ces trois raisons n'est pas significativement différente. Par conséquent, elles sont considérées comme facteurs répulsifs de l'orientation des étudiants vers les filières Lettes à l'Institut Supérieur Pédagogique de la Gombe. Le premier facteur est endogène alors que les deux derniers sont exogènes.

Après la détermination des facteurs explicatifs du faible choix des filières lettres à l'ISP-Gombe, nous avons voulu savoir si les raisons avancées par les sujets variaient selon le sexe, la section suivie aux humanités ou l'âge des sujets. En fait, nous avons voulu savoir si ces facteurs déterminants de la démotivation du choix des filières lettres évoqués par les sujets enquêtés étaient influencés par les variables sociodémographiques. Le test de chi-carré d'indépendance et le coefficient de Cramer ont été appliqués à cette fin. Pour de raisons purement méthodologiques, nous avons jugé bon de regrouper les facteurs non déterminants en un seul groupe dénommé « autres facteurs ».

Est-ce que ces facteurs déterminants (la perception de compétence et de facultés cognitives sollicitées en langues, l'apprentissage dans un centre et la problématique de débouchés) ne sont-ils pas influencés par les variables genre, âge et section suivie aux humanités ? Les résultats de ces combinaisons sont repartis dans les tableaux deux, trois et quatre suivants.

Tableau 2 : Facteurs répulsifs du choix de langues selon le genre

Facteurs Genres	Perception de compétences et des facultés cognitives	Perte de temps (apprendre dans un centre)	Problématique de débouchés	Autres	Total
Masculin	30	28	37	6	101
Féminin	71	61	51	8	191
Total	101	89	88	14	292

$Chi^2=4,04$; $p. Valeur = 0,26$; $V de Cramer =0,12$ et $dl = 3$

Source : Données de l'étude, 2020

Le résultat du test de chi-carré a révélé que la proportion d'hommes et de femmes n'est pas significativement différente dans les groupes de facteurs démotivationnels des filières lettres. La p valeur est de 0,26 supérieure au seuil de 0,05 avec coefficient de Cramer de 0,12. Nous acceptons l'hypothèse nulle et nous confirmons qu'il y a un lien faible entre les réponses de sujets et leur genre c'est-à-dire le genre des sujets n'a pas influencé de manière significative leurs réactions. En fait, les facteurs répulsifs du choix des études en langues sont perçus de la même façon par les étudiantes et les étudiants.

Tableau 3 : Facteurs répulsifs du choix de langues selon les sections suivies aux humanités

Facteurs Section	Perception de compétences et des facultés cognitives	Perte de temps (apprendre dans un centre)	Problématique de débouchés	Autres	Total
Générale	28	26	29	4	87
Normale	36	21	22	4	83
Technique	37	42	37	6	122
Total	101	89	88	14	292

$Chi^2 =4,67$; $dl=6$; $p. Valeur = 0,59$; $V de Cramer =0,09$

Source : Données de l'étude, 2020

Le résultat du test de chi-carré d'indépendance montre la proportion de diplômés de la section générale, normale et technique n'est pas significativement différente dans les différents facteurs évoqués qui expliquent la démotivation du choix des filières lettres. La probabilité associée à ce test est de 0,59 supérieure au seuil de 0,05 avec coefficient de Cramer de 0,09. Nous acceptons l'hypothèse nulle et nous confirmons qu'il y a un lien très faible entre les réponses de sujets et la section suivie au secondaire c'est-à-dire la section suivie au secondaire par des sujets n'a pas influencé de manière significative leurs réactions. En fait, les facteurs répulsifs du choix des études des langues sont perçus de la même manière par les étudiants quelle que soit la section suivie au secondaire.

Tableau 4 : Facteurs répulsifs du choix de langues selon la tranche d'âges

Facteurs Ages	Perception de compétences et des facultés cognitives	Perte de temps (apprendre dans un centre)	Problématique de débouchés	Autres	Total
17-19 ans	29	25	23	3	80
20-22 ans	58	43	40	7	148
23 ans et plus	14	21	25	4	64
Total	101	89	88	14	292

$Chi^2 =6,87$; $p. Valeur = 0,33$; $V de Cramer =0,11$ et $dl = 6$

Source : Données de l'étude, 2020

Le résultat de ce tableau 4 sur le lien entre les facteurs évoqués et la tranche d'âges des étudiants enquêtés montre que la proportion d'étudiants dans les différentes tranches d'âges n'est pas significativement différente dans les différents groupes de facteurs évoqués qui expliquent la démotivation du choix des filières lettres. La p valeur est de 0,33 supérieure au seuil de 0,05 avec coefficient de Cramer de 0,11. Nous acceptons l'hypothèse nulle et nous disons qu'il y a une association faible entre les facteurs évoqués et la tranche d'âges d'étudiants enquêtés, c'est-à-dire que la perception des facteurs du faible choix des études des langues ne varie pas selon qu'on est plus jeune ou plus âgés.

2.2. Résultats des données secondaires

Il s'agit des résultats issus de l'analyse des dossiers des étudiants inscrits dans les filières en étude citées ci-haut. L'objectif est de déterminer la catégorie d'étudiants selon la section suivie au secondaire qui s'orientent plus vers les filières lettres à l'ISP-Gombe. Il faut signaler que 99 étudiants étaient inscrits dans ces filières Lettres mais 68 dossiers seulement étaient disponibles et analysés.

Tableau 5 : Effet du type d'enseignement suivi au secondaire sur le choix des filières lettres

Section	Fréquence	Pourcentage
Générale	27	39,71
Normale	34	50,00
Technique	7	10,29
Total	68	100
Chi-carré = 17,32 ; dl=2 ; p=0,000		

Source : Données de l'étude, 2020

La lecture des données de ce tableau 5 révèle que 50,00% d'étudiants inscrits dans les filières lettres (Anglais et cultures africaines, ainsi que français et langues africaines) sont des diplômés d'État de l'enseignement normal. 39,71% d'étudiants ont suivi l'enseignement général dont 21 étudiants de la section littéraire et 6 étudiants de la section scientifique. L'enseignement technique est représenté par 10,29% des candidats.

Le résultat du test de chi-carré d'ajustement (Chi-carré = 17,32 ; dl=2 ; p=0,000 < 0,05) montre que les pourcentages des sujets par type d'enseignement suivi au secondaire diffèrent significativement. Mais le pourcentage des sujets ayant suivi l'enseignement normal ne diffère pas significativement du pourcentage de ceux ayant suivi l'enseignement général spécialement la filière littéraire (Chi-carré = 0,80 ; dl=1 ; p=0,37 > 0,05) et que les sujets ayant suivie les filières pédagogique et littéraire (80,88%) sont plus nombreux que ceux ayant suivie d'autres sections (19,22%). Les filières lettres sont donc plus préférées par les étudiants ayant suivi les humanités pédagogiques et littéraires au secondaire.

Tableau 6 : Effet du genre sur le choix des filières lettres

Genre	Fréquence	Pourcentage
Masculin	54	54,90
Féminin	45	45,10
Total	99	100
Chi-carré = 0,818 ; dl=1 ; p=0,365		

Source : Données de l'étude, 2020

Selon les données du tableau 6 ; 54,90% des candidats inscrits dans les filières lettres sont du genre masculin contre 45,10% des candidats du genre féminin.

Le résultat du test de chi-carré d'ajustement (Chi-carré = 0,818 ; dl=1 ; p=0,365 > 0,05) montre que les pourcentages des sujets par genre ne diffèrent pas significativement et que les hommes (54,90%) ne sont pas plus nombreux que les femmes (45,10%). Les filières lettres sont préférées par les hommes et par les femmes.

3. Discussion des résultats

Cette recherche visait à déterminer les facteurs explicatifs de la démotivation du choix des filières lettres à l'Institut Supérieur Pédagogique de la Gombe, à savoir : Anglais et Cultures Africaines ainsi que Français et Langues Africaines.

Après la présentation et l'analyse des données primaires et secondaires collectées respectivement par la technique d'entretien semi-directif accordé à 292 étudiants des premières années de graduat et la technique d'analyse documentaire, nous sommes abouti à la conclusion selon laquelle les facteurs de la démotivation du choix des filières lettres/langues par la majorité des diplômés d'État congolais sont la section suivie au secondaire (autres que la pédagogie et littéraire), la perception de compétences et des facultés cognitives exigées par les langues ainsi que l'apprentissage des langues dans un centre de l'éducation non formelle et la problématique de débouchés vers la carrière enseignante.

La perception de ses propres compétences comme facteur explicatif de la faible demande avait retenu l'attention de certains auteurs comme N. Bula (2022), M. Stitou et C. Duchesne (2011), M. Gaudreault et autres (2010), M.V. Campenhoudt et C. Maroy (2010), S. Kerger (2005), L. Lafortune et C. Solar (2003). Tous ces auteurs ont montré que la perception de compétences dans une discipline scolaire est un facteur prédictif de l'orientation scolaire et professionnelle ainsi que la réussite académique ou scolaire. La perception de ses propres compétences peut être réaliste ou irréaliste. Elle est irréaliste lorsqu'elle se fonde sur les croyances ou les préjugés véhiculés par l'entourage à l'égard de ces domaines. Ces croyances sont souvent issues d'expériences traumatisantes vécues en classe ou de préjugés véhiculés par la famille, l'école et la société. Ces croyances et préjugés diminuent chez les apprenants ou étudiants l'estime de soi et développe le sentiment de l'échec. M. Gaudreault et autres (2010) affirment à cet effet que la perception que se fait un jeune de ses performances et de ses aptitudes intellectuelles est fortement corrélée à la réussite scolaire et à la satisfaction de l'élève dans le monde scolaire. Cette dimension contribue de façon importante à l'estime de soi. M.V. Campenhoudt et C. Maroy (2010) ont observé que le jugement de la famille sur la compétence du jeune à réussir à l'université a un impact sur les aspirations des jeunes à poursuivre des études universitaires.

En fait, un étudiant ayant une opinion positive de ses compétences ou ayant de bonnes performances dans une discipline ou un domaine de la vie se sentira motivé et aura le désir d'entreprendre des études ou des activités d'apprentissage dont le niveau de difficultés est moyen ou élevé (W. Lens, 2006). Nous pensons que les jeunes ne veulent pas s'orienter vers les études de langues à cause non seulement de leur expérience (échecs et efforts fournis pour réussir et les enseignements non attrayants) au secondaire mais aussi des difficultés éprouvées dans les différentes langues en expression orale et/ou écrite. A cet effet, M. Dutrévis et M.C. Toczek (2007) estiment que les attitudes envers les disciplines scolaires ont plus d'influence sur les choix d'orientation scolaire et professionnelle que la performance en elle-même.

L'existence de centres de formation ou d'apprentissage des langues fait que plusieurs diplômés n'aspirent pas aux études de lettres. En fait, les jeunes qui préfèrent apprendre les langues dans le centre d'éducation non formelle, les voient dans leur côté purement utilitaire, c'est-à-dire un moyen de communication sociale. Ils ne trouvent rien de leur côté professionnel. Or, comme le soulignent ORIVE (2014), de APEC (2010), de J. Guichard et M. Huteau (2007), de C. Montmarquette, F. Mourji et S. Mahseredjian (1998), les jeunes tiennent compte de l'emploi et de ses évolutions dans leurs comportements de poursuite d'études, de choix de formation. En d'autres termes, ils tiennent compte de la rentabilité des études (M, Zerbo, 2023). Pour les sujets enquêtés, les langues n'offrent pas beaucoup d'opportunités d'emploi, si ce n'est que pour devenir enseignant. Cela se confirme davantage en observant l'organisation de stage dans cet établissement d'enseignement supérieur. En effet, les filières lettres sont les seules

filières à effectuer que le stage pédagogique ou d'enseignement alors que d'autres filières réalisent non seulement le stage pédagogique mais aussi d'entreprise ou d'administration.

Les filières lettres/langues sont donc reléguées au second plan à cause de la profession enseignante qu'elle prépare et jouissent d'une image négative de la part des jeunes par rapport aux filières comme les sciences commerciales, l'informatique de gestion et les sciences et techniques d'accueil. Cette image a un effet sur le choix des filières d'études comme l'ont observé M. Mbemba (2015) et D. Tsumbi (2015). Mais qu'est-ce qui pourrait expliquer cette démotivation de la profession enseignante chez les étudiantes ou étudiants congolais ? Les conditions socio-économiques et professionnelles des enseignants Congolais sont à la base de cette démotivation de la majorité des jeunes à exercer cette profession noble et d'utilité nationale. A cet effet, P.R. Lumeka (1985), A. Mboma (2005), J.B. Ndagijimana (2013) ainsi que L. Ekanga et D. Tukanda (2014) estiment que la démotivation de la profession enseignante a un lien avec les facteurs liés aux conditions socio-économiques et professionnelles. En fait, ils ont montré que plus les conditions financières (faible rémunération) et professionnelles sont défavorables, plus les élèves-maîtres sont démotivés à embrasser la carrière enseignante. Ainsi, selon ONEPA (2008), les difficultés de certains secteurs d'activité de recruter les jeunes sont liées à des conditions de travail, d'horaires, de contrat et de rémunérations difficiles. Cette image non reluisante de la profession enseignante a un impact négatif dans la formation de futurs enseignants (mission principale des Instituts Supérieurs Pédagogiques, en sigle, ISP) car la quête de compétence professionnelle pour son futur métier serait le cadet de souci des candidats inscrits dans les ISP surtout dans les filières comme Sciences commerciales, Gestion des entreprises, Hôtellerie et restauration, Accueil et tourisme... M.G.R. Ouedraogo (2023) a observé que la motivation des stagiaires à l'entrée de l'École Normale Supérieure à Burkina Faso était due au besoin de sécurisation socioprofessionnelle en intégrant la Fonction publique que le besoin d'une quête de compétences professionnelles pour son futur métier d'enseignant.

Les filières lettres repoussent les candidats ayant suivi d'autres sections que la pédagogie et la littéraire. Ce résultat corrèle avec celui de N. Bula (2022) qui avait montré que la section suivie est un facteur répulsif du choix de filières d'études. Les résultats de l'étude ont révélé que la majorité d'étudiants (80,88%) de ces filières sont des diplômés des sections pédagogique et littéraire. Ces deux sections sont caractérisées par un nombre d'heures élevé en français et anglais par semaine que les cours mathématiques. En plus, comme le souligne J-P. Yawidi (2016), elles développent chez les candidats les aptitudes à communiquer, la faculté mnémorique (mémoire) et le sens critique. Ces aptitudes sont les atouts pour une femme ou un homme de lettres.

Conclusion

Cette étude visait à connaître les raisons qui font que la majorité de diplômés d'État et candidat aux études supérieures ne préfèrent pas s'inscrire dans les filières des lettres ou langues. Un échantillon de 292 sujets a été tiré de manière non probabiliste par la technique accidentelle.

Les résultats de l'analyse documentaire et de l'entretien semi-structuré ont montré que le faible effectif des étudiants dans les filières des lettres est expliqué par la section suivie aux humanités secondaires, la perception de ses propres compétences dans ces langues, l'apprentissage de langues dans des centres d'éducation non formelle et la problématique de débouchés vers la carrière enseignante.

Cette étude a mis en exergue les facteurs de la démotivation du choix des filières lettres au niveau de l'enseignement supérieur. Ainsi, il est important que d'autres études soient menées pour les facteurs de l'orientation vers ces mêmes filières. Pour ce faire, une place de choix doit être accordée au service d'orientation scolaire et guidance.

Références bibliographiques

- BULA NDUNGU Noel, 2013, « Niveau du pourcentage obtenu à l'examen d'Etat et réussite en fin d'études universitaires dans les facultés populeuses de l'Université de Kinshasa », *Annales de l'ISP-Mbandaka*, n°30, p. 100-112.
- BULA NDUNGU Noel, 2020, *Facteurs répulsifs des choix des filières non populeuses à l'Institut Supérieur Pédagogique de la Gombe* (Mémoire de DEA inédit), Kinshasa, Université Pédagogique Nationale.
- BULA NDUNGU Noel, 2022, « Facteurs répulsifs du choix des filières scientifiques à l'Institut Supérieur Pédagogique de la Gombe », *Revue AKOFENA*, Vol 3, n°5, p.435-444, doi : 10.48734/Akofena. N5v3.38.22.
- CAMPENHOUDT Maud Van et MAROY Christian, 2010, « Déterminants des aspirations d'études universitaires des jeunes de dernière année secondaire en communauté française de Belgique », *Cahiers de recherche en éducation et formation*, vol. 77, p. 1-30.
- CELLULE TECHNIQUE POUR LES STATISTIQUES DE L'EDUCATION (CTSE), 2009, *Annuaire statistique de l'enseignement supérieur et universitaire : Année académique 2007-2008*, Kinshasa, CTSE.
- DUTREVIS Marion et TOCZEK Marie-Christine, 2007, « Perception des disciplines scolaires et sexe des élèves : le cas des enseignants et des élèves de l'école primaire en France », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol.36, n°3, p. 379-400, Doi : 10.4000/osp.1469.
- EKANGA LOKOKA Lambert et TUKANDA MANYA Daniel, 2014, *Motivation des élèves du secondaire à l'enseignement de l'histoire dans les écoles de la ville de Kananga*, Belgique, Histoire & Enseignement.
- GAUDREAUULT Marco et autres, 2010, *Comprendre les aspirations, les habiletés cognitives et l'engagement scolaire des jeunes des Laurentides*, Jonquière, ECOBES Recherche et transfert.
- GUICHARD Jean, 2007, « Entretien », *Orientation et insertion professionnelle*, p. 173-182, Paris, Dunod.
- HARBISON Frederick, 1972, *Planification de l'éducation et développement des ressources humaines*, Paris, Unesco-IIPE.
- KERGER Sylvie, 2005, *Le rôle du sexe dans les intérêts et choix scolaires pour les branches scientifiques et techniques* (Thèses de doctorat en psychologie), Université Nancy 2, http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php.
- LAFORTUNE Louise et SOLAR Claudine, 2003, *Femmes et maths, sciences et technos*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LENS, W., 2006, « Étudier bien à l'école, c'est important pour votre avenir : conséquences motivationnelles de la perception d'utilité », *Revue québécoise de psychologie*, Vol. 27, n°1, p. 117-133.
- LUMEKA LWA YANSENGA Placide-Raphaël, 1985, *L'autoperception des enseignants au Zaïre : contribution à la socio-psychologie professionnelle des enseignants dans les pays en développement*, Kinshasa, ECA.
- MBEMBA MANWANA Martin, 2015, « Choix et image de la section commerciale par les élèves du Lycée Sacré-Cœur », *Revue du CREDUPN*, n°064c, p.207-214.
- MBOMA MIGHIOM Anicet, 2005, *Comment modifier les comportements sociaux difficiles en milieux scolaires : fondement et pratiques*, Kinshasa, Presses Universitaires du Congo.
- MEERSSEMAN Guy, 1974, *Aspirations éducatives et professionnelles des finalistes de l'enseignement secondaire au Zaïre : Première approche*, Paris, UNESCO-IIPE.
- NDAGIJIMANA, Jean Baptiste, 2013, *Les facteurs de la faible motivation et leurs effets sur l'apprentissage. Cas des élèves de l'Ecole Normale Primaire au Rwanda*, Thèse de

- doctorat en sciences de l'éducation, Abidjan, Université Alassane Ouattara, <https://theses.hal.science/tel-00920269>.
- ONEPA, 2008, *Attractivités des métiers*, ONEPA.
- ORIVE, 2014, « Choix d'orientation et déroulement des études en première année de Licence », *ORIVE*, p.1-4.
- OUEDRAGO Mangawindin Guy Romuald, « Entrer en formation au métier d'enseignant à l'Ecole Normale Supérieure : contexte et logiques de décision au Burkina Faso », *Revue Lakisa*, n°6, p.155-163.
- STITOU Mariam et DUCHESNE Claire, 2011, « Poursuivre des études universitaires dès l'âge de 17 ans : étude des motivations d'étudiants Québécois », *Mc Gill journal of education*, Vol. 46, n°2, p.267-284.
- TSUMBI YAMFU Désiré, 2015, « Problématique du choix de la section hôtellerie par les élèves du Lycée Bolingani », *Revue du CRIDUPN*, n°065b, p.233-240.
- YAWIDI MAYINZAMBI Jean Paul, 2016, *Usage du test à l'école et en entreprise : Apport du conseiller d'orientation dans les évaluations psychopédagogiques*, Bruxelles, Edition Mabiki.
- ZERBO Marcel, 2023, « Rentabilités des études et choix de formation professionnelle chez les élèves et leurs parents : cas de deux écoles professionnelles de la Région de la Boucle du Mouhoun (Burkina Faso) », *Revue Lakisa*, n°6, p.202-211.

Erreur en philosophie et les facteurs qui la déterminent : cas des lycéens de la commune IV du district de Bamako

Seydou Soungalo COULIBALY, Institut de Pédagogie Universitaire (Mali)
E-mail : coulibalyseydousoungalo@gmail.com

Résumé

La problématique de l'erreur semble être, de plus en plus, importante en philosophie, notamment, chez les apprenants dans les établissements d'enseignement secondaire général au Mali. Le présent travail vise à identifier ces erreurs et les facteurs qui leur sont associés. Il s'appuie sur les résultats d'une enquête réalisée à l'aide d'un guide d'entretien auprès de trente professeurs de philosophie sélectionnés aléatoirement dans quinze lycées de la commune IV du district de Bamako. Les résultats obtenus permettent d'identifier seize types d'erreurs et vingt-deux facteurs qui les déterminent. Les plus fréquentes de ces erreurs sont les définitions inappropriées des concepts, les mauvaises argumentations et les mauvais plans des devoirs. S'agissant de leurs facteurs, il y a, entre autres : le niveau bas des apprenants en français et la non maîtrise de la méthodologie des devoirs. La pédagogie de l'erreur est donc nécessaire pour une meilleure intériorisation de la philosophie au lycée.

Mots clés : erreurs-facteurs-lycéens-philosophie-Bamako

Abstract

The problem of errors seems to be increasingly important in philosophy, particularly among learners in general secondary schools in Mali. This study aims to identify these errors and the factors associated with them. It is based on the results of a survey carried out using an interview guide with thirty philosophy teachers randomly selected from fifteen lycées in commune IV of the Bamako district. The results identify sixteen types of error and twenty-two factors that determine them. The most frequent errors were inappropriate definitions of concepts, poor argumentation and poor planning of assignments. The factors contributing to these errors include learners' low level of French and lack of mastery of homework methodology. The pedagogy of error is therefore necessary for a better internalization of philosophy at lycée.

Key-words: errors-factors-high school-students-philosophy-Bamako.

Introduction

L'éducation est le pilier de tout développement humain. Elle mérite d'être pensée dans tous ses aspects, en vue de permettre l'atteinte des objectifs d'apprentissage plus significatifs. Au Mali, tout comme ailleurs, les recherches se développent autour de l'acte éducatif, afin de l'enrichir davantage et de détecter les éventuelles faiblesses qui le minent, pour permettre à l'école d'offrir à la société des citoyens compétents.

L'erreur est inévitable dans le processus normal de l'apprentissage. Il apparaît impossible pour tout enseignant de délivrer un enseignement parfaitement adapté à tous ses apprenants dont les capacités d'apprentissage et les prérequis sont, potentiellement, différents.

L'erreur est souhaitable, dans la mesure où elle est formatrice et permet aux partenaires du contrat didactique de prendre du recul dans le cadre d'une reconstruction du savoir.

Dans le même ordre d'idées, les conceptions actuelles de la pédagogie et celles de la didactique préconisent que les erreurs des élèves soient prises en compte par l'enseignant. En

effet, l'erreur n'est plus la manifestation d'une non-connaissance qu'il convient d'ignorer ou de corriger immédiatement, mais d'une connaissance inadéquate sur laquelle la vraie connaissance va pouvoir se construire.

Au Mali, l'enseignement de la philosophie reste marqué par des étapes de développement politico-sociales que le pays a connues et qui se résument, comme suit :

De 1962 à 1968 : l'indépendance a eu un impact sur l'enseignement de la philosophie. L'option politique socialiste a permis d'ouvrir une voie pour une philosophie officielle marxiste-léniniste. Dans les séries : philosophie lettre 1 et philosophie langue 2, la philosophie était coefficient 10 et 10 heures de cours par semaine.

De 1968 à 1991 : une véritable lutte a été menée contre la philosophie et les professeurs de philosophie. La vision marxiste du monde ne convenait pas à l'idéologie de la classe dirigeante qui utilisait tous les moyens pour étouffer l'esprit philosophique. Cette situation a contribué à un rétrécissement considérable du volume horaire de la philosophie à tous les niveaux.

De 1992 à 2002 : Période de démocratie naissante libérant les incertitudes de la pensée et d'expression. Pendant cette période, l'enseignement de la philosophie a connu un grand développement avec la croissance de l'enseignement secondaire, de l'enseignement normal et la création d'une université à Bamako en 1996.

De cette période à maintenant, la philosophie fait toujours l'objet d'enseignement dans cet ordre d'enseignement et à peu près au même rythme.

Au regard de ce bref aperçu historique sur l'enseignement de la philosophie au Mali, l'on comprend qu'elle est restée dans l'ombre pendant toute la période du régime militaire de Moussa TRAORE. C'est ce qui justifierait ce faible engouement des spécialistes des sciences de l'éducation pour la philosophie car il existe très peu de recherches sur les difficultés d'enseignement et d'apprentissage de la philosophie.

Il faut signaler qu'après la consultation des relevés de notes de certains candidats malheureux au Bac 2021, il ressort que la plupart d'entre eux n'ont pas eu la moyenne en philosophie. De même, les résultats d'une étude menée par S. S. Coulibaly (2020, p.33-34) montrent que nombreux lycéens jugent la philosophie très difficile contrairement à la plupart des autres disciplines de leurs programmes d'enseignement, pour la simple raison que, très souvent, ils ne réalisent pas de bons scores lors des évaluations. Cette insatisfaction répétée aboutit à une indifférence des élèves face à la philosophie malgré qu'elle fasse partie des épreuves de l'examen du baccalauréat malien de toutes les séries confondues et elle est également enseignée dans toutes les classes de onzième année depuis 2012. Ce désintéressement engendre des conséquences négatives sur les performances scolaires de ces apprenants.

Par ailleurs, nous sommes dans un monde confronté, de plus en plus, à des problèmes liés à l'extrémisme, au terrorisme, au fanatisme, au racisme, à l'ethnocentrisme, etc. Ces phénomènes se répandent en Afrique de l'Ouest. Au Mali, de 2012 à nos jours, des comportements violents se manifestent chez nombreux jeunes et adolescents surtout dans les régions du Nord et du Centre. Tous ces problèmes sont presque idéologiques alors que la philosophie a pour l'objectif de former des esprits critiques qui prévalent très généralement la relativité dans les jugements. Une meilleure assimilation de la philosophie est susceptible de mettre fin aux préoccupations évoquées ci-dessus.

Tout cela nous fait comprendre qu'il est nécessaire aujourd'hui d'entreprendre des recherches pour faciliter non seulement l'apprentissage de cette discipline mais aussi de pouvoir résoudre les problèmes sociaux précédemment évoqués.

C'est dans cette optique que nous nous sommes intéressés à la question de l'erreur en philosophie, en vue de mieux cerner et de comprendre ses tenants et aboutissants.

Cet article vise à identifier les erreurs des lycéens de la commune IV du district de Bamako en philosophie et les facteurs qui les déterminent.

1. Approche méthodologique

L'étude couvre la commune IV du district de Bamako composée de 8 quartiers. La commune fait partie de la circonscription de l'académie d'enseignement de Bamako, Rive Gauche. Sur la base des rapports de la rentrée scolaire 2022-2023, elle comptait 45 lycées (privé, public et parapublic) pour 6315 élèves de la terminale et 52 professeurs de philosophie.

Les enquêtes de terrain ont été réalisées sur la base d'un échantillon aléatoire de 15 lycées, sélectionnés sur la base des listes (12 lycées privés, 2 lycées publics et 1 lycée parapublic) auprès de 30 professeurs de philosophie, sélectionnés de la manière que les établissements (soit respectivement 24, 4, et 2 professeurs du privé, du public, et du parapublic), soit le tiers des lycées de la zone d'étude, en raison de deux professeurs enquêtés par lycée avec une expérience professionnelle, variant de 3 ans à 25 ans de service.

Ces choix se justifient, non seulement, par la nature de l'objet d'étude mais aussi par la pertinence et la scientificité des démarches préconisées, en vue d'une réponse adaptée à la problématique de l'erreur. En d'autres termes, il semble nécessaire de s'entretenir uniquement avec les enseignants, les mieux indiqués pour un tel sujet de réflexion.

S'agissant des outils de collecte des données, il a été, successivement, fait recours à la recherche documentaire et à l'utilisation d'un guide d'entretien à l'intention des professeurs de philosophie. Les données collectées auprès des professeurs ont été analysées sur la base de l'analyse de contenu, de manière à mettre en exergue les occurrences d'apparition des thèmes identifiés. Il sera question des résultats de l'enquête de terrain dans le raisonnement suivant celui-ci.

2. Présentation et analyse des résultats d'enquête

Les résultats mis sous l'analyse sont classés en deux catégories d'informations, comme les données ci-dessous les précisent :

2.1. Les types d'erreurs identifiés par les professeurs de philosophie

Il convient de rappeler que les types d'erreurs identifiés par les professeurs se résument à seize, comme indiqué dans le tableau qui suit :

Tableau 1 : Types d'erreurs des lycéens en philosophie

Thématiques abordées	Nombre de fois			Total	%
	Privé	Public	Parapublic		
Définitions inappropriées des concepts	8	2	1	11	12.9
Mauvaise contextualisation	1	0	0	1	1.1
Sujet mal reformulé	1	2	0	3	3.5
Mauvaise problématique	1	1	0	2	2.3
Confusion entre enjeu philosophique et intention de l'auteur	1	1	0	2	2.3
Mauvais thème du texte	1	0	0	1	1.1
Mauvaise structure logique du texte	1	0	0	1	1.1
Mauvais plans des devoirs	13	3	2	18	21.1
Idées confuses	4	3	0	7	8.2
Idées désordonnées	3	2	0	5	5.8
Mauvaises argumentations	11	3	0	14	16.4
Hors sujet	5	1	0	6	7
Confusion dans les pensées des auteurs	7	2	0	9	10.5
Confusion entre philosophie et littérature	1	0	0	1	1.1

Confusion dans les époques des auteurs	3	0	0	3	3.5
Concepts mal orthographiés	0	1	0	1	1.1
Total	61	21	3	85	100

Source : S.S. COULIBALY, avril 2023.

Les résultats du tableau laissent apparaître que les élèves des lycées privés commettent plus d'erreurs que leurs camarades des lycées publics et parapublics. Toutes les erreurs citées dans le présent tableau sont présentes dans les établissements privés, à l'exception des concepts mal orthographiés.

En outre, seules deux erreurs ont été citées par les professeurs interrogés dans les lycées parapublics et c'est dans ces établissements que les élèves commettent moins d'erreurs en philosophie.

Selon les professeurs de philosophie enquêtés, les erreurs les plus fréquentes et fondamentales sont les suivantes : les mauvais plans des devoirs, les mauvaises argumentations, les définitions inappropriées des concepts, la confusion dans les pensées des auteurs, les idées confuses, les hors sujets, et les idées désordonnées, soit respectivement citées 18 fois ; 14 fois ; 11 fois ; 9 fois ; 7 fois ; 6 fois ; 5 fois par les professeurs enquêtés, soit une proportion cumulée de 82.3% des réponses du tableau.

Dans le même ordre d'idées, un professeur de philosophie, interrogé dans un lycée privé s'exprime sur les erreurs philosophiques : « Il y a des erreurs en philosophie, souvent tu poses la question et l'élève passe à côté carrément. Ils se trompent de la nature du sujet, si c'est un sujet à plan dialectique, l'élève peut penser que c'est un sujet de thèse unique. Il mélange souvent les pensées des auteurs. »¹ Il existe une congruence entre la pensée de cet enquêté et certaines erreurs, mises en évidence dans ce commentaire.

Toujours, en termes de comparaison entre les trois types de lycées sur la question de l'erreur en philosophie chez les lycéens, à l'exception de la mauvaise reformulation du sujet, toutes les autres erreurs communes sont plus importantes dans les lycées privés qu'au public.

2.2. Les facteurs associés aux erreurs des lycéens en philosophie

Les lycéens commettent des erreurs évidentes en philosophie. Ces erreurs s'expliquent par une multitude de facteurs, comme indiqué dans le tableau ci-dessous :

Tableau 2 : Facteurs associés aux erreurs des lycéens en philosophie

Thématiques abordées	Nombre de fois			Total	%
	Privé	Public	Parapublic		
Faible niveau des élèves en français	12	4	1	17	17.3
Non maîtrise de la méthodologie des devoirs	5	2	1	8	8.1
Préjugés négatifs	4	1	0	5	5.1
Mauvaises approches pédagogiques	5	3	0	8	8.1
Bas niveau de base	8	3	2	13	13.2
Plans des devoirs non conformes	3	1	0	4	4
Démotivation	6	1	0	7	7.1
Manque de lecture	6	1	0	7	7.1
Effectifs pléthoriques dans les classes	2	0	0	2	2
Non maîtrise de l'histoire de la philosophie	2	0	1	3	3
Absentéisme	1	0	0	1	1
Effets des nouvelles technologies	2	0	0	2	2
Indiscipline	1	0	0	1	1
Paresse	1	0	0	1	1

¹ Discours d'un professeur de philosophie du lycée Joseph KI-Zerbo, commune IV du district de Bamako, Avril 2023

Manque de concentration	8	0	0	8	8.1
Désengagements des parents	2	1	0	3	3
Conflits scolaires	2	0	0	2	2
Fréquence limitée des évaluations	1	0	0	1	1
Complexité des contenus philosophiques	2	1	0	3	2
Temps imparti limité	0	1	0	1	1
Absence de fouet	0	1	0	1	1
Emploi du temps inadapté	0	1	0	1	1
Total	72	21	5	98	100

Source : S.S. COULIBALY, avril 2023.

L'analyse des données du tableau ressort 22 facteurs qui rendent compte des erreurs commises par les lycéens en philosophie. Les plus importants concernent : le faible niveau des élèves en français, le bas niveau de base, le manque de concentration, la non maîtrise de la méthodologie des devoirs et les mauvaises approches pédagogiques, citées au total 54 fois, soit une proportion cumulée de 55,1% des réponses des enquêtés.

En outre, la démotivation, le manque de lecture et les préjugés négatifs ont été cités par 19,3% des professeurs de philosophie enquêtés. Certaines des causes citées par les enquêtés se retrouvent dans le discours d'un enseignant enquêté dans le secteur privé : « Les causes qu'on peut citer pour ces erreurs sont le manque de niveau, la non maîtrise de la langue d'activité notamment le français, le désintéressement surtout dans les séries où la philosophie n'a pas de coefficient élevé. »²

En termes de comparaison, le facteur le plus récurrent de l'erreur des lycéens en philosophie est la non maîtrise du médium d'enseignement. L'un des professeurs interrogés dans les lycées publics, atteste cela, en ces termes :

Les causes principales, moi je me dis peut-être que c'est un truc qui est venu de la base en réalité parce que le français-là même qu'ils ne maîtrisent pas, donc moi je me dis l'erreur c'est depuis la formation de base, les élèves ne viennent pas avec un bon niveau en français, donc quand ils n'ont pas un bon niveau en français, ils n'ont pas une bonne formation, certainement, ils auront du mal à traiter un sujet parce que tout ce qu'on dit, on ne le dit pas en *Bamanankan*, on le dit en français³.

Un tel propos montre la nécessité du renforcement de la langue d'activité en vue de faciliter l'intériorisation des connaissances philosophiques par les élèves.

Par ailleurs, la plupart des facteurs cités par les enquêtés pour expliquer l'erreur des apprenants dans cette discipline incriminent plus les élèves que les enseignants. Ce qui revient à dire que les enseignants minimisent leur responsabilité dans les erreurs commises par leurs élèves.

Le manque de coordination entre les professeurs de philosophie est sous-entendu dans les plans non conformes des devoirs, cités 4 fois par les professeurs enquêtés. C'est pour dire que les enseignants enseignent ces plans très différemment. Cela peut être l'origine des confusions chez les élèves, surtout chez les redoublants qui peuvent avoir des professeurs différents au fil des années.

L'analyse des données du présent tableau fait comprendre que la plupart des facteurs cités émanent des professeurs de philosophie enquêtés dans le secteur privé, suivis de ceux du secteur public. Cette situation est de nature à entraîner des discussions, s'agissant des résultats observés, dans la rubrique qui suit :

² Discours d'un professeur de philosophie du lycée privé Mary Saint Claire, Commune IV du district de Bamako, avril 2023.

³ Ibid.

3. Discussion des résultats

Selon les recherches de terrain et l'analyse des résultats obtenus, les erreurs qui ont été identifiées chez les lycéens, de façon hiérarchique, sont essentiellement : les mauvais plans du travail, les mauvaises argumentations, les définitions inappropriées des concepts, la confusion dans les pensées des auteurs, les idées confuses, le hors sujet, et les idées désordonnées.

En faisant le parallèle entre les erreurs identifiées et les erreurs évoquées par les auteurs étudiés, on s'aperçoit à la fois de convergences et de divergences d'idées. Les auteurs qui ont abordé ces erreurs sont, entre autres : R. Descartes (1637, p.13), C. Touré (1998 et 2007, p.161), J.P. Astolfi (1997, p.41-59), S.S. Coulibaly (2020, p.37), S. Bourezg et K.S. Necib (2016, p.18), S. Sbaa (2013, p.19-20) et I. Pereira (2015, p.3). En d'autres termes, ces auteurs corroborent les informations collectées sur le terrain, relatives à ces types d'erreurs.

Par ailleurs, précisons que les erreurs dont il est question ici, n'ont pas été nommées de la même manière par tous ces auteurs comme par exemple : certains auteurs ont parlé des erreurs de contenus et d'autres ont préféré dire, erreurs de procédures. Après analyse, de ces terminologies, il est clair qu'il s'agit des erreurs de fond et de forme, nommées par les enquêtés, les mauvaises argumentations, les mauvais plans, etc.

S'agissant des divergences entre les auteurs étudiés et les résultats issus de l'enquête, il y a entre autres : la confusion entre l'enjeu philosophique et l'intention de l'auteur, la confusion entre la philosophie et la littérature, et la confusion dans les époques des auteurs. Ces erreurs ne figurent nulle part dans la littérature étudiée.

Cependant, l'une des différences majeures qui existe entre les données du terrain et celles des écrits réside dans les spécificités des erreurs. Dans les documents étudiés, les erreurs sont présentées dans la plupart des cas de façon globale tandis que les résultats empiriques sont plus détaillés et spécifiés. C'est ce qui a permis de faire la typologie de seize (16) erreurs en philosophie chez les lycéens. Ainsi, l'erreur est appréciée de façon plus exhaustive que dans les ouvrages étudiés.

Certes, sur cette thématique, il y a quelques différences entre le terrain et la littérature mais malgré ces écarts, il est nécessaire de comprendre qu'il existe une complémentarité entre ces deux données. L'une enrichit l'autre et vice versa. Autrement dit, les deux données se renforcent mutuellement.

En ce qui concerne les facteurs associés aux erreurs commises en philosophie par les lycéens, les résultats de l'enquête du terrain et les points de vue des auteurs étudiés dans la littérature, sont mis en relation pour comprendre ces facteurs. L'enquête a permis d'identifier auprès des professeurs de philosophie les causes suivantes : le faible niveau des élèves en français, la non maîtrise de la méthodologie des devoirs, les préjugés négatifs, les mauvaises approches pédagogiques, la démotivation, le manque de lecture, le niveau faible de culture générale, l'effectif pléthorique dans les classes, l'insuffisance du temps institutionnel, les programmes inadaptés, les précipitations, la complexité du contenu des savoirs, etc. Les auteurs qui ont abordé les mêmes causes sont, entre autres : C. Touré (1998, p.64, 2003, p.5 et 2007, p.160-166), R. Descartes (1637, p.15), P.M. Bayama (2010, p.2-4), J.P. Astolfi (1997, p.41-59), S. Loua et A. Traoré (2006, p.9-11), I. Pereira (2015, p.2-3) et S.S. Coulibaly (2020, p.40-60).

Par ailleurs, les résultats de l'enquête mentionnent également comme causes des erreurs évoquées : l'absentéisme des élèves, l'absence de fouet, le désengagement des parents d'élèves, l'emploi du temps inadapté, les plans des devoirs non uniformes, les conflits scolaires, les effets des nouvelles technologies et l'indiscipline des élèves. Aucun de ces auteurs cités n'a mentionné ces causes. Toujours dans les divergences, les auteurs ont cité d'autres facteurs qui ne figurent nulle part dans les résultats de l'enquête, notamment : la mésestime de soi par R. Descartes (1637, p.8-10), les moyens didactiques limités par C. Touré (2007, p.166-167) et P.M. Bayama (2010, p.5), le phénomène de bachotage par UEMOA (2014, p.6), le conflit

cognitif par S. Bourezg, K.S. Necib (2016, p.19) et par la théorie constructiviste. Il existe également les divergences d'idées entre pairs, défendues par la théorie socioconstructiviste comme facteurs de ces erreurs.

Enfin, il est de constat qu'il existe assez de différences entre les écrits étudiés et les résultats collectés sur le terrain. Toutefois, il est à préciser qu'il y a une douzaine de similitudes dans les causes évoquées dans cette rubrique. A tout cela, s'ajoutent les facteurs psychologiques, plus valorisés par les auteurs étudiés que par les professeurs enquêtés. La prise en compte de ces facteurs permet d'apprécier davantage les causes de l'erreur en profondeur. La discussion des résultats nous amène à se pencher sur la dernière partie de notre réflexion.

Conclusion

Cette réflexion sur la question de l'erreur des lycéens en philosophie a permis de recenser nombreuses erreurs qui peuvent être réparties en deux grandes catégories, à savoir les erreurs de fond (les incohérences dans les raisonnements) et les erreurs de forme (les confusions ou les omissions des éléments constitutifs du plan réglementaire des devoirs). Les premières sont les plus récurrentes.

Les enseignants enquêtés ont mentionné plusieurs causes qui peuvent être à l'origine de ces erreurs dont les plus pertinentes sont le faible niveau des élèves en français et la non maîtrise de la méthodologie des devoirs académiques en philosophie.

Au regard de l'importance que les programmes de formation des lycéens accordent à la philosophie, discipline charnière des sciences humaines et l'une des rares disciplines, présente dans les épreuves du baccalauréat malien de toutes les séries confondues. Ainsi, la prise en compte de ces erreurs par les partenaires du contrat didactique en vue d'une intériorisation plus efficace des contenus philosophiques paraît nécessaire.

Au bout du compte, il est important de redynamiser les comités pédagogiques dans les lycées et professionnaliser l'enseignement de la philosophie en procédant aux recrutements du personnel qualifié avec le profil de formation adéquat. Les enseignants concernés doivent également revoir leur pédagogie pour que l'apprentissage de cette discipline soit davantage attractif. Cela peut se faire à travers des courts débats organisés par l'enseignant pendant ses cours, entre les élèves sur les actualités et les sujets axés sur les centres d'intérêts des adolescents.

Références bibliographiques

- ASTOLFI Jean Pierre, 1997, *Erreur, un outil pour enseigner*, Edition ESF, Paris.
- BAYAMA Paul-Marie, 2010, « Burkina Fasso : l'enseignement de la philosophie au Burkina », Diotime Revue internationale de la didactique et des pratiques de la philosophie n°46.
- BOUREZG Sihem et NECIBI Kram Sara, 2016, *L'erreur au service de l'Enseignement/Apprentissage*, Mémoire de Master en Science du langage et Didactique, Université Larbi Tebessi Tebessa.
- COULIBALY Seydou Soungalo, 2020, *Analyse des causes de l'erreur en philosophie chez les lycéens de la commune IV du district de Bamako*, Mémoire de Master en Sciences de l'Education, Madison International Institut & Business School.
- DECARTES René, 1637, *Discours de la Méthode : pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences*, Edition Joannes Maire, Paris.
- LOUA Seydou et TRAORE Abdoulaye, 2006, *Les difficultés d'apprentissage de la philosophie au lycée : cas du lycée Fily Dabo SISSOKO de Bamako et du lycée Manby SIDIBE de Kati*, Mémoire de maîtrise en psychopédagogie, ENSUP.
- PEREIRA Irène, 2015, « Didactisation de la dissertation de philosophie : pour une explication des normes implicites », Diotime Revue internationale de la didactique et des pratiques de la philosophie n°63.

- Erreur en philosophie et les facteurs qui la détermine : cas des lycées... Seydou Soungalo Coulibaly
- SBAA Soumaya, 2013, *Le rôle de l'autocorrection dans la production écrite en F.L.E chez les apprenants de 2^{ème} année secondaire, Mémoire de Master en didactique des langues-cultures*, Université Mohamed KHEIDER-BISKRA.
- TOURE Coumba, 1998, *L'enseignement de la philosophie au Mali : Problèmes et perspectives, cas des établissements : lycée Kalilou Fofana, lycée Adoul Karim Camara dit Cabral et lycée Askia Mohamed*, Mémoire de DEA en sciences de l'éducation, ISFRA.
- TOURE Coumba, 2003, « Mali : les difficultés des apprentis-philosophes », Diotime Revue internationale de la didactique et des pratiques de la philosophie, n°19.
- TOURE Coumba, 2007, *Problèmes didactiques et linguistiques de l'enseignement de la philosophie au Mali : Une étude de compréhension de textes des lycéens ayant comme langues premières le bamanankan et le fulfulde*, Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation, ISFRA.
- UEMOA, 2014, *Manuel de référence pour l'harmonisation progressive des épreuves du baccalauréat dans les états membres*, Ouagadougou.

Historique du système éducatif en République Démocratique du Congo : État des lieux et Perspectives d'avenir

Alexandre David MOPONDI BENDEKO MBUMBU, Université Pédagogique Nationale (RD Congo)
E-mail : bendekomopondi@yahoo.fr

Pierre BOMA KITIR CLAVER, Inspection Générale de l'Enseignement (RD Congo)
E-mail : bomakitirpierre@gmail.com

Résumé

Les brèves recherches historiques du système éducatif congolais montrent les liens étroits entre la formation dans la colonie et les intérêts essentiellement économiques de l'administration coloniale. Elle commence par mettre en place une structure sociale intermédiaire des « évolués », appelés à assurer la continuité de l'œuvre coloniale, dont seuls les enfants des chefs coutumiers avaient accès à la formation élémentaire des « agents d'exécution » dans différents domaines : administration, agriculture, plantations, minerais, transport, etc. L'administrateur colonial s'est donc limité à assurer le bon fonctionnement de l'administration et la production dans les plantations et mines.

A l'indépendance, le manque des cadres qualifiés pour le travail de la remise en question du système éducatif existant a laissé la voie libre à la poursuite de la politique éducative basée sur la gestion et les compétences pratiques, au détriment de la recherche et du développement de l'auto-emploi. Est-il qu'à ce jour, on peine à mettre en place des structures permettant de fournir les conditions de fonctionnement efficaces. On continue, pour exister, à suivre les traces des autres.

Le travail réalisé met ainsi en évidence la « sous-qualification » dans la formation et le manque des programmes cohérents qui prennent en compte les attentes des différents milieux socioculturels du pays. Comme éléments de réponse proposés à ce qui est mis en évidence, une structure indépendante de type *Direction des programmes* et une « nouvelle structure » de la formation continue.

Mots clés : Système éducatif, sous-qualification, inadéquation, réforme, formation.

Introduction

Brief historical research on the Congolese education system shows the close links between training in the colony and the essentially economic interests of the colonial administration. It begins by setting up an intermediary social structure of "evolved people", called to ensure the continuity of the colonial work, of which only the children of customary chiefs had access to the basic training of "executive agents" in different fields: administration, agriculture, plantations, minerals, transport, etc. The colonial administrator therefore limited himself to ensuring the proper functioning of the administration and production in the plantations and mines.

At independence, the lack of qualified executives for the work of questioning the existing educational system left the way open to the pursuit of educational policy based on management and practical skills, to the detriment of research and development. development of self-employment. To date, we are struggling to put in place structures to provide effective operating conditions. To exist, we continue to follow in the footsteps of others.

The work carried out thus highlights the “under-qualification” in training and the lack of coherent programs which take into account the expectations of the different socio-cultural backgrounds in the country. As elements of response proposed to what is highlighted, an independent structure such as Program Directorate and a “new structure” of continuing training.

Keywords: Education system, under-qualification, inadequacy, reform, training.

Introduction

Il est à constater qu’aux indépendances des pays africains au sud du Sahara, l’enseignement a, d’une façon générale, continué à fonctionner dans l’esprit et la conception laissés par l’école coloniale de la formation des agents d’exécution pour les différentes institutions du pays de niveau de formation rudimentaire qui dépassait difficilement le Collège et Lycée. Selon le type de colonisation, certains pays avaient à peine une dizaine d’universitaires formés à l’indépendance. C’est dans ce contexte que les autochtones étaient appelés à prendre la relève.

Signalons les efforts de l’UNESCO dans la création de certaines structures de formations, comme l’Institut Pédagogique National, dans les pays (la République Démocratique du Congo et les autres...) où le manque était vraiment criant. Les différents gouvernements ont octroyé des bourses d’études pour l’étranger, tout en créant des conditions pour la formation de la majorité qui reste au pays. Le résultat reste mitigé. Les sous-qualifications, notamment des professeurs du secondaire, sont toujours au centre des préoccupations au niveau national. Et dans l’entre-temps, de nombreux politiciens africains lèvent la voix pour souhaiter la prise en charge des besoins du milieu social dans la formation des jeunes.

Entre la formation à l’étranger des jeunes africains, qui n’a pas toujours une réalité locale, et la formation locale, qui est généralement très théorique, il faut trouver ce qu’il faut pour répondre présent à l’appel des politiciens africains. La réalité est qu’il y a très peu d’éléments de réponse de la part des acteurs de terrain africains, chercheurs en l’occurrence. Les quelques rares projets, pour ne citer que le projet d’harmonisation des Programmes de Mathématiques (HPM), restent inachevés, faute des financements et surtout de volonté des Africains de se prendre en charge.

Est-il qu’à ce jour, l’Afrique peine à mettre en place des structures permettant de fournir les conditions de fonctionnement efficaces. Elle continue, pour exister, à suivre les traces des autres. Le contexte fait que les hommes et les femmes qui acceptent d’assurer la continuité ne sont pas nécessairement armés pour le faire : ils (elles) n’ont pas toujours la maîtrise du contenu à enseigner (la sous-qualification scientifique) et la conception de l’enseignement efficace (sous-qualification pédagogique).

C’est dans ce contexte que nous inscrivons ce travail qui va dans le sens de proposer des éléments de solution au problème posé. Il consiste à retracer l’historique du système éducatif congolais pour essayer de mettre en évidence ce qui fait qu’il ait déphasage entre ce qui est appris à l’école et les réponses aux besoins du milieu socioculturel des apprenants. Il terminera par quelques propositions de solutions.

1. Les grandes périodes du système éducatif en République Démocratique du Congo

L’histoire du système éducatif¹ en République Démocratique du Congo, très liée à celle de la colonisation, se construit autour de trois époques bien distinctes.

¹ Le système éducatif, compris comme la *combinaison de différentes formes d’éducation, d’agents et de toutes les procédures d’organisation ainsi que le système d’enseignement*, prend en compte tout ce qui est en rapport avec l’école en se basant sur les éléments suivants : les *objectifs* caractérisant la politique de l’éducation ; les

1.1. Epoque précoloniale, de 1885 à 1908

L'époque précoloniale correspond à la période de l'État Indépendant du Congo (E.I.C.) pendant laquelle le Congo était une propriété privée du Roi des belges, Léopold II. Pour ce qui est du système éducatif, il y a eu, pendant cette période, quelques tentatives d'éducation ou de scolarisation des enfants. A la mort du Roi Léopold II en 1909, l'idée n'a pas fait long feu et n'a pas été appliquée. Toutefois, au cours de l'année 1890, des écoles de colonies étaient créées. Celles-ci récupéraient des enfants abandonnés par leurs parents et les plaçaient dans des colonies où ils suivaient une formation militaire, sous tutelle de l'État jusqu'à l'âge de 25 ans. Ils suivaient les cours de religion, de lecture, de la langue locale, de l'écriture et de calcul. Plus tard, d'autres écoles furent créées selon les besoins du milieu. Les missionnaires eux, formaient des catéchistes dans le but de préparer les prosélytes et un peu tard, des écoles professionnelles ont vu le jour dans le but purement économique.

L'enseignement précolonial au Congo était régi par des conventions entre l'administration coloniale et les missions chrétiennes catholiques et protestantes : en 1906, il y a eu un accord, Concordat, entre l'EIC et l'Église, représentés respectivement par le Chevalier De Cuve et Mgr Vico. Le Saint Siège a donné les grands principes de l'organisation scolaire dans la colonie ; une orientation agricole et professionnelle était donnée à l'école officielle et une inspection était prévue. La langue française était adoptée comme langue d'enseignement et l'état accordait aux missionnaires de faveurs telles que l'octroi des terrains et d'autres facilités pour l'installation et la création des écoles.

Après la reprise de l'EIC par la Belgique, il fut rédigé un texte portant sur l'organisation de l'enseignement libre (...) des missions nationales que la première guerre mondiale allait empêcher son aboutissement. En 1907, le Congo comptait 834 fermes-chapelles dont chacune était sous la conduite d'un catéchiste nègre mais sous la direction d'un missionnaire blanc ; 3 écoles secondaires ; 112 écoles primaires ; 21 orphelinats et 22 ateliers.

1.2. Epoque coloniale, de 1908 à 1959

Entre 1909 et 1914, il eut création de deux réseaux : des écoles subventionnées et des écoles non-subventionnées. Ces dernières formaient des catéchistes, religieux et des prêtres. En 1913, il eut création à Buta de la première école pour fils des chefs coutumiers. Des expressions « cité indigène » et « centre extra coutumier » sont apparues pour désigner les quartiers des congolais travaillant avec les blancs et en cette même année, 1913, la province orientale fut créée autour de Falls et le Kasai fut reconnu comme une région minière.

Dans la période de l'entre deux guerres mondiales, des grands changements ont été remarqués surtout avec des travaux de la commission FRANK qui a entrepris une étude sur l'enseignement au Congo-Belge et s'est proposé d'émettre des suggestions en vue d'une réforme. Le rapport de la commission FRANK a essayé de réorganiser l'enseignement dans le but de permettre aux pouvoirs publics de mieux contrôler le système éducatif. Ci-après quelques principes et recommandations des travaux de la commission :

- *adapter le programme et les méthodes au milieu indigène ;*
- *l'enseignement doit se donner en langue indigène ;*
- *organiser l'enseignement de masse ;*
- *créer des nombreuses écoles normales et multiplier des nombreuses petites écoles pour les garçons et pour les filles ;*

apprenants ; les différents niveaux et types d'enseignement ; les programmes ; la direction et la gestion des différentes unités d'enseignement ; les méthodes pédagogiques qui caractérisent la technique d'enseignement impliquant une activité de recherche et pédagogique ; le personnel enseignant et administratif ; les équipements de recherche et tout l'appui logistique.

- *solliciter la collaboration des missions nationales belges (missions religieuses) pour répandre, à l'aide de l'évangile, l'amour des Belges et l'influence belge jusque dans les coins les plus reculés de l'Afrique.*

En 1920, après la première guerre mondiale, une commission fût instituée et publia en 1924 un projet d'organisation. Après plusieurs débats, discussions et commentaires, on aboutit à un texte définitif en 1928, publié en 1929, valable pour 20 ans. En cette même année, 1920, une liste des matières était retenue dans le programme et enseignées selon que l'on habitait la campagne ou la ville.

Etaient enseignés :

- en campagnes : la rédaction, le calcul, l'arithmétique ; les travaux manuels et l'écriture ;
- en villes : l'histoire, la géographie, l'hygiène, les sciences naturelles et la morale, à ajouter aux matières des campagnes.

Il y avait une discrimination manifeste entre les missions nationales et les missions catholiques ; entre l'enseignement dispensé aux belges et celui destiné aux colonisés. Il eut aussi des écoles pour indigènes et des écoles adaptées aux besoins africains.

En 1922, une commission constituée par le Ministre Libéral des colonies, Mr Louis FRANK, précise que dans le système d'enseignement colonial, l'éducation doit primer sur l'instruction.

En 1926, le 25 décembre, il eut création de l'Inspection de l'Enseignement. Elle était essentiellement l'œuvre des missionnaires catholiques et protestantes. Pendant la même année, le système de formation deviendra très évolutif jusqu'à être transformé en foyers d'apprentissage, un groupement de masses sur des sites de grandes agglomérations de population. Les femmes d'un côté pour l'éducation ménagère et les hommes de l'autre pour une formation penchant sur la professionnalisation.

En 1927, en juillet, il eut nomination d'un Inspecteur Général de l'enseignement, en la personne de Hautefelt. A la même époque, les premiers Inspecteurs Provinciaux furent nommés dans les provinces de la colonie et de 1927 à 1960, la colonie belge a continué avec l'inspection primaire.

En 1929, un autre document apparut portant « organisation de l'enseignement libre au Congo et au Ruanda-Urundi » dans lequel des nouvelles structures étaient définies. Trois types d'écoles étaient organisés, à savoir :

- les écoles primaires du premier degré : situées en milieu rural soit en milieu urbain ;
- l'enseignement littéraire y était réduit, la scolarité était de deux ans et les enseignants étaient des moniteurs locaux ;
- les écoles primaires de deuxième degré : genre d'écoles situées dans les centres européens ;
- l'enseignement littéraire y était très développé. La scolarité était de trois ans ;
- les écoles spéciales : types d'écoles où l'on formait les instituteurs (écoles normales), les commis (écoles professionnelles), etc.

Vers 1930, la première convention se pointait déjà à l'horizon, entre l'État belge et les Églises Protestantes et Catholiques. Il eut création des *quelques Centres de Formation de Métiers et Artisanale*. Les tous premiers centres sont installés progressivement un peu partout dans le pays, essentiellement dans des provinces de la cuvette centrale :

- Bas-Congo : Kimpese, Kisantu, Lemfu, Ntumba, Gombe, Matadi ;
- Bandundu : Mbewo, Beno, Mukila ;
- Équateur : Mbandaka, Lisala, Bansakusu ;
- Province Orientale : Kisangani, Mombasa ;
- Kasai Occidental : Ilebo, Mweka ;
- Kasai Oriental : Lodja, Sankuru.

Faisons remarquer que la province du Bas-Congo a résorbé le plus grand nombre de Centres d'Apprentissage et des Métiers, parce que les explorateurs et colons belges ont pénétré

le Congo par l'embouchure du fleuve Congo. Et la présence de ces Centres a été justifiée par le passage d'un grand cours d'eau facilitant l'accès par pirogue aux missions.

En 1933, le 22 décembre, il eût création d'un Institut National pour l'Etude Agronomique du Congo Belge.

En 1934, le 14 septembre, le Gouverneur Général, Pierre Ryckmans a écrit : « *La colonie a fait appel, pour assurer le service de l'enseignement élémentaire, au dévouement des missions nationales. Avec des subsides très modestes, d'un peu plus de huit millions, 350 000 petits noirs fréquentent les écoles primaires. Résultats prodigieux, que toutes les colonies nous envient* » (De Jonghe, 1940).

En 1938, un nouveau projet voit le jour et donne lieu à de larges discussions, mais malheureusement, il était interrompu par le déclenchement de la Seconde Guerre mondiale. Le texte définitif n'apparut qu'en 1948. Il sera remplacé par un autre en 1952, qui a son tour sera profondément amendé en 1956. Tous ces textes fondamentaux étaient complétés par plusieurs arrêtés d'application aux différentes sections de l'enseignement et par des instructions du service de l'inspection. En 1940, le taux de scolarisation des enfants de 6 à 14 ans était de

12 %. En 1945, le Ministre des colonies, Goding, instaure l'enseignement officiel laïc pour enfants blancs et dont les premières écoles laïques sont nées en 1946.

En 1948, une réforme était rédigée et appliquée dix ans plus tard, dont le but était d'eupéaniser le système éducatif pour introduire des programmes belges dans les colonies afin d'améliorer l'enseignement et d'élever le niveau des enseignants par la formation. En cette même année (1948), environ 99,6 % des structures d'enseignement étaient gérées et contrôlées par les missions chrétiennes et 0,4 % par des entreprises privées pour la formation de leurs futurs employés.

En 1950, les premiers Africains sont admis dans des écoles officielles laïques et M. Paul Brien de l'ULB écrivait : « *Envisager sérieusement la création d'Universités Noires au Congo rencontre des impossibilités profondes. L'enseignement universitaire exige une préparation intellectuelle, morale et sociale qui est loin d'être atteinte au Congo Belge. Cette contrefaçon d'Université me paraîtrait bien dangereuse car elle éveillerait, à mon sens, chez le noir, insuffisamment préparé en ce moment, plus de vanité que de science et de déontologie* » (A. Scalais, 1950, p. 421 – 428).

En 1954, dans un climat de guerre scolaire, le Ministre libéral des colonies, Auguste Buisseret, décide la création au Congo d'un réseau d'écoles officielles et en octobre fut créé l'Université de Lovanium. En cette année, le taux de scolarisation des enfants de 6 à 14 ans est monté à 37%, ce qui plaçait le Congo à la même position que l'Italie. Toutefois, relevons un paradoxe : sur 12 élèves admis à l'école primaire, un seul terminait son cycle et un seul sur 6 accédait à l'école secondaire.

En 1955, il eût la création des premiers athénées du réseau officiel ; les effectifs des écoles représentaient 10 % de la population et le 26 octobre, un Décret créait l'Université Officielle (ou Libre) du Congo-Belge et du Ruanda-Urundi.

Pour résumer les époques précoloniale et coloniale, nous pouvons dire que pendant ces époques le colon avait plus besoin d'une main-d'œuvre immédiate. L'objectif principal des apprentissages assurés était de former une main d'œuvre qualifiée et rodée avec compétences pratiques au service de la colonie. La plupart de ces missionnaires-formateurs n'étaient ni diplômés de grandes écoles (en lettres ou en sciences), ni en pédagogie mais plutôt en théologie. Ils étaient à l'aise dans la formation des catéchistes.

L'enseignement destiné aux Congolais était presque axé sur les techniques et l'agronomie ; il a connu un changement avec le développement des écoles secondaires. Pour ce qui est de l'apprentissage des mathématiques, son enseignement était beaucoup plus tourné vers l'usage des algorithmes de calcul. Dans d'autres domaines, la priorité était donnée aux secteurs porteurs comme l'agriculture, avec la formation des moniteurs agricoles et agronomes utilisés

Historique du système éducatif en République... Alexandre David Mopondi Bendeko Mbumbu et al. dans les champs de caoutchouc, d'hévéa, de coton et de fibre... ; dans l'administration avec la formation des commis dactylographes et commis classeurs utilisés dans les bureaux ; dans la santé avec la formation des infirmiers et des secouristes ; en technique avec la formation des mécaniciens et conducteurs des engins lourds utilisés dans les carrières des mines pour exploiter le cuivre, le cobalt, le diamant, l'or, La lecture des programmes et leurs contenus révèlent que la formation assurée par le colon n'était pas solide, mais plutôt élémentaire.

En définitive nous pouvons retenir 3 (trois) points à savoir :

1. Les programmes scolaires, trop liés à la politique coloniale, utilisés en général, en mathématique en particulier, visaient des compétences pratiques, la maîtrise et l'usage des algorithmes.
2. L'administrateur colonial, pour éviter d'interagir directement avec l'indigène, a mis en place une classe sociale intermédiaire, des Évolués, formée d'enfants des chefs coutumiers. L'Évolué, appelé aussi le blanc à peau noire était appelé à mener une vie proche de celle du colon. Il était donc appelé à le remplacer à l'indépendance pour assurer la continuité.
3. La majorité de la population congolaise n'a pas été préparée à assurer la relève à l'indépendance. Il n'y a eu qu'un petit groupe d'enfants des chefs coutumiers, des évolués, qui a eu cette chance. Cela explique leur présence majoritaire dans l'administration à l'indépendance, une administration qui assure la continuité de ce que le colon avait mis en place.

1.3. Époque postcoloniale ou contemporaine, de 1960 à nos jours.

L'indépendance, si d'autres colonies africaines avaient des élites préparées et formées, en République Démocratique du Congo, par contre, il n'y avait ni élites ni cadres universitaires pour prendre la relève des colonisateurs. Bien qu'ouvertes en 1954 et 1955, respectivement les Universités de Lovanium (Université de Kinshasa, UNIKIN, aujourd'hui) et d'Élisabethville (Université de Lubumbashi, UNILU, aujourd'hui), elles n'étaient pas accessibles aux indigènes, à part quelques rares cas d'enfants des évolués. L'effectif total d'étudiants congolais en 1960 était de 264 sur un total de 485, Noirs et Blancs confondus².

Au niveau de l'enseignement primaire, le Congo-Belge fut l'une des rares colonies d'Afrique où les langues locales (Kikongo, Lingala, Tshiluba et Swahili) furent enseignées, cela grâce aux missionnaires Catholiques et Luthériens.

Le pays sortant d'une colonisation connaît une période tumultueuse. Il se pose, dans ce contexte, le problème de mise en place d'un système éducatif National et des réformes scolaires à opérer. Il faut le dire et le reconnaître que l'UNESCO a joué un grand rôle de partenariat dans la mise en place du système éducatif de la République Démocratique du Congo³. Il a notamment construit l'Institut Pédagogique National, IPN, et l'École Nationale d'Administration, ENDA, pour pallier au manque criant, respectivement d'enseignants qualifiés et magistrats. On continue toujours malheureusement à fonctionner dans ces conditions d'urgence, cela faute de temps pris pour une solution réfléchie et efficace. Ce travail de recherche d'une solution relève aussi de la responsabilité de l'Inspection Générale de l'Enseignement, IGE. À l'indépendance, l'Inspection Générale comptait en son sein : un Inspecteur en Chef de l'enseignement, un inspecteur en chef de l'enseignement secondaire, sept inspecteurs pour l'enseignement technique, quatorze inspecteurs pour le primaire et quarante-sept inspecteurs missionnaires, tous Belges.

En mai 1961, trente-neuf états Africains se sont rencontrés à Addis-Abeba pour la première Conférence des états Africains sur le développement en Afrique, organisée conjointement par l'UNESCO et la Commission Economique des Nations Unies en Afrique, CEA. Cette Conférence poursuivait deux objectifs :

- le premier était de fournir un forum aux états Africains pour qu'ils puissent définir leurs besoins en matière d'éducation en vue de promouvoir le développement social et économique ;

² Statistique historique de l'Université Lovanium, Google.

³ Voir le rapport de la Conférence de Lagos.

- le second était de tenter d'établir des plans à court et à long termes pour le développement de l'éducation, incluant des priorités en relation avec des potentialités économiques et sociales.

En plus, cette conférence a mis l'accent sur les réformes scolaires, le contenu des programmes, l'importance de répondre aux besoins de la main-d'œuvre qualifiée et des cadres pour remplacer les Blancs ; d'où la nécessité d'augmenter les écoles secondaires et de développer des structures post-secondaires. L'on s'est trouvé, à un moment donné, avec une augmentation des effectifs dans l'enseignement secondaire qui devenait prioritaire face aux structures de l'enseignement primaire. Le manque de moyens financiers suffisants n'a pas permis de traiter les deux problèmes à la fois. Signalons quand-même que la préoccupation pour le primaire était d'atteindre une alphabétisation généralisée et une scolarisation de 100 % en 1980.

1.4. Là où est la République Démocratique du Congo aujourd'hui concernant le système éducatif

L'on peut constater que :

1. Le système éducatif actuel continue, dans les faits, la politique coloniale de formation ; apprendre aux colonisés la gestion d'un État. Ce qui explique la nécessité de remettre en question ce système éducatif qui conduit à un apprentissage à la bureaucratie. Les jeunes étudiants congolais continuent à se décerner des diplômes pour faire valoir leurs compétences au chômage.
2. La remise en question du système éducatif congolais souffre d'un « manque de structures » et « d'activités de recherche » sur l'enseignement. Elle dépend de la vulgarisation des résultats de recherche venus d'ailleurs sous l'appellation des réformes (Approches par objectifs, par compétences, par situations, reformes des programmes, ...).
3. Cette vulgarisation nous arrive sous forme de projets de courte durée (deux ans au maximum) dans le cadre de la Coopération Gouvernementale ou des particuliers financés par des Institutions Financières Internationales comme la banque mondiale, Infos-routes,

En définitive, nous pouvons dire que le système éducatif congolais, dans sa philosophie de formation, n'est que la continuité du système éducatif mis en place par l'administration coloniale. Il n'a donc pas changé. Au vu de la qualité des formateurs qui n'a pas beaucoup évoluée, nous pouvons dire que le système éducatif congolais est une imposante usine de fabrication des sous-qualifiés. Quant à la mission de tout système éducatif de créer les richesses, l'on peut dire qu'il ne crée pas des richesses mais le déphasage avec la réalité socio-culturelle de l'apprenant.

La question qui se pose maintenant est de savoir si tous les aspects d'un système éducatif sont pris en compte dans ce système éducatif ? Autrement dit, est-ce qu'il faut nécessairement passer par l'école, au sens classique de terme, pour créer les richesses, trouver une solution au déphasage constaté avec la réalité socio-culturelle et les besoins de l'emploi ? Quelle place réservée à l'école traditionnelle et l'école que nous appelons de culture sociale ou de la rue dans ce système éducatif ? Sachant que dans l'école classique, ce sont des savoirs scientifiques bien ciblés, dans l'école traditionnelle, ce sont des savoirs pour faire fonctionner une communauté (tribu, clan, ...) et dans l'école de la rue, ce sont des savoirs de la culture générale des individus, des valeurs morales des associations (scoutisme, ...),

2. Dysfonctionnement du système éducatif congolais

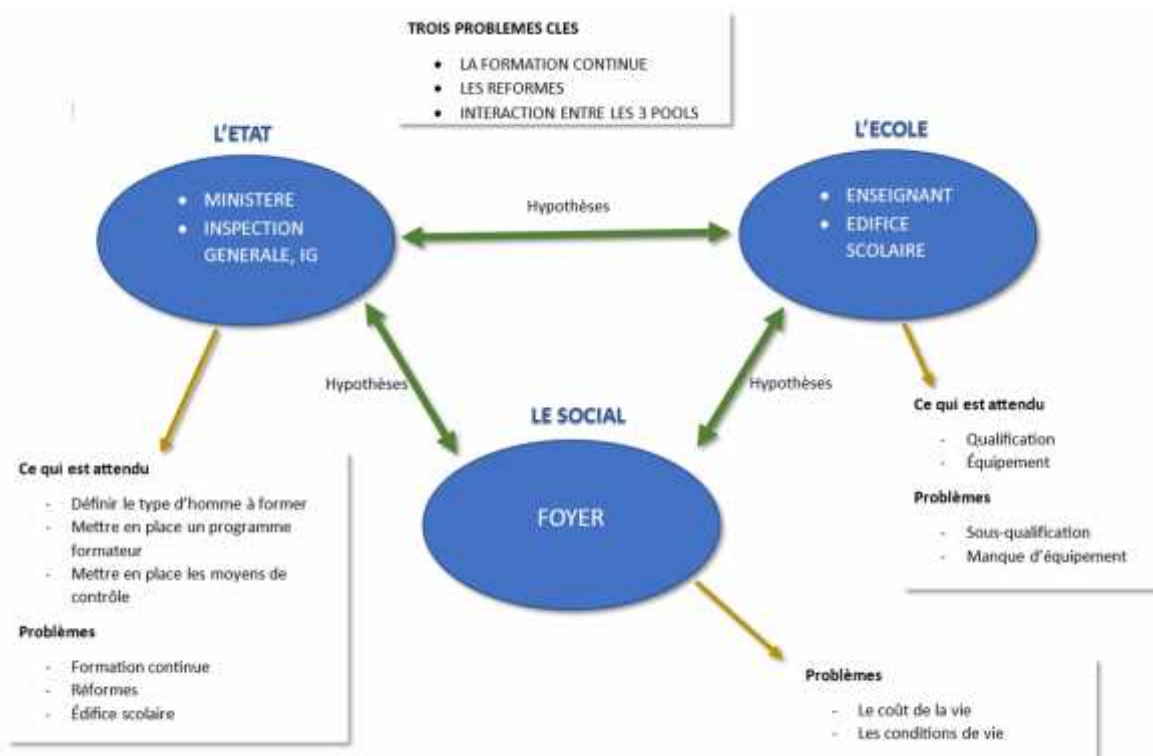
Les problèmes qui conduisent au dysfonctionnement du système éducatif en République Démocratique du Congo sont de tous les ordres : les composantes, la politique de formation, la sous-qualification, l'équipement, le social... Pour mieux les aborder, nous recourons au schéma ci-dessous à trois pools : l'État (le Décideur), l'École (la Formation) et le Social (les conditions de vie).

Nous sommes dans un milieu où les trois pools sont en interaction. L'État met en place une politique nécessaire permettant de répondre aux besoins de la société, du pays : il définit le type d'homme à former, le programme de formation, construit et équipe les édifices, organise le suivi de la réalisation de la formation.

Les problèmes qui se posent à ce niveau sont de l'ordre de la qualification et compétences de ceux qui vont définir et mettre en œuvre, concrétiser ou réaliser cette politique - de la révision de la politique mise en place pour plus d'efficacité (réforme des programmes, circulas, ...) - de l'équipement nécessaire pour cette réalisation. Une fois les éléments du projet en place, arrive alors le moment de créer des conditions pour sa réalisation. Cela suppose une structure scolaire bien équipée - des enseignants qualifiés. Ces derniers ont besoin des conditions de vie permettant d'agir avec efficacité.

On voit bien que dans cette interaction il y a beaucoup de problèmes à traiter. Nous allons, dans un premier temps, nous occuper de deux problèmes qui nous semblent être à la base de toute réussite d'un système éducatif, problème de révision de la politique de formation mise en place, donc problème de réforme des programmes et problème de la sous-qualification, donc problème de la formation continue.

Schéma n°1 : Dysfonctionnement du système éducatif congolais



3. Éléments de solution aux problèmes de réforme et de la formation continue

3.1. Problème de réforme

Le problème de réforme trouve sa concrétisation dans la réforme de « curricula », donc dans la réforme des programmes. C'est avec les programmes que peut commencer la formation. Notre problème en République Démocratique du Congo est que ces réformes viennent essentiellement de l'extérieur, sous forme de projets, pour une durée très courte. Nous les subissons sans prise de conscience des enjeux qui sont derrière. Pour sortir de ces projets qui ne viennent que pour déstabiliser les acteurs de terrain et endetter l'État Congolais, nous n'avons d'autres possibilités que de créer une structure de type *direction des programmes* qui

dépend directement du Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique (EPST), avec une mission bien précise. Nous proposons ci-dessous une structure de fonctionnement :

3.2. Direction des programmes

La Direction des programmes est une instance indépendante placée auprès du Ministre de l'EPST, avec comme mission offrir les garanties scientifiques nécessaires pour émettre des avis et formuler des propositions dans ses champs de compétences. Elle est ouverte à la représentation nationale et sociale en raison de l'importance de ses missions. Elle a comme :

A. Composition du bureau :

- A1 Directeur
- A2 Directeur-Adjoint
- A3 Secrétariat :
 - secrétaire ;
 - équipe de chargés de mission

B. Missions :

B1 La Direction des Programmes répond à :

- une demande de transparence dans le processus d'élaboration des programmes d'enseignement ;
- un besoin de cohérence entre les contenus dispensés, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, les évaluations et la formation des enseignants.

B2 Elle émet des avis et formule des propositions sur :

- la conception générale des enseignements dispensés aux élèves des écoles, des 7^{ème} année et 8^{ème} année de l'éducation de base et des humanités, et l'introduction du numérique dans les méthodes pédagogiques et la construction des savoirs
- le contenu du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, et des programmes scolaires, en veillant à leur cohérence et à leur articulation en cycles, ainsi que les modalités de validation de l'acquisition de ce socle
- la nature et le contenu des épreuves des examens conduisant aux diplômes nationaux de l'enseignement du second degré, ainsi que les possibilités d'adaptation et d'aménagement de ces épreuves pour les élèves présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant. Il lui est également possible de se saisir de toute question relevant de sa compétence, notamment des projets de réforme venus de l'extérieur.
- les critères de recrutement d'enseignants des premiers et seconds degrés, ainsi que les objectifs et la conception générale de la formation initiale et continue des enseignants

C. Mode de fonctionnement :

Pour l'exercice des missions qui lui sont confiées, la Direction des programmes peut mettre en place des *groupes d'experts* dont elle choisit les membres selon leurs compétences. Elle réunirait :

- trois didacticiens de sciences pures et trois didacticiens de sciences humaines.
- trois inspecteurs généraux adjoints dont un chargé de la formation.
- dix personnalités qualifiées

Comme le Directeur et le Directeur-Adjoint, les personnalités qualifiées sont nommées par le Ministre de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technologique (EPST) pour leur excellence dans leur domaine et leur connaissance du système éducatif.

3.3. Problème de la formation continue

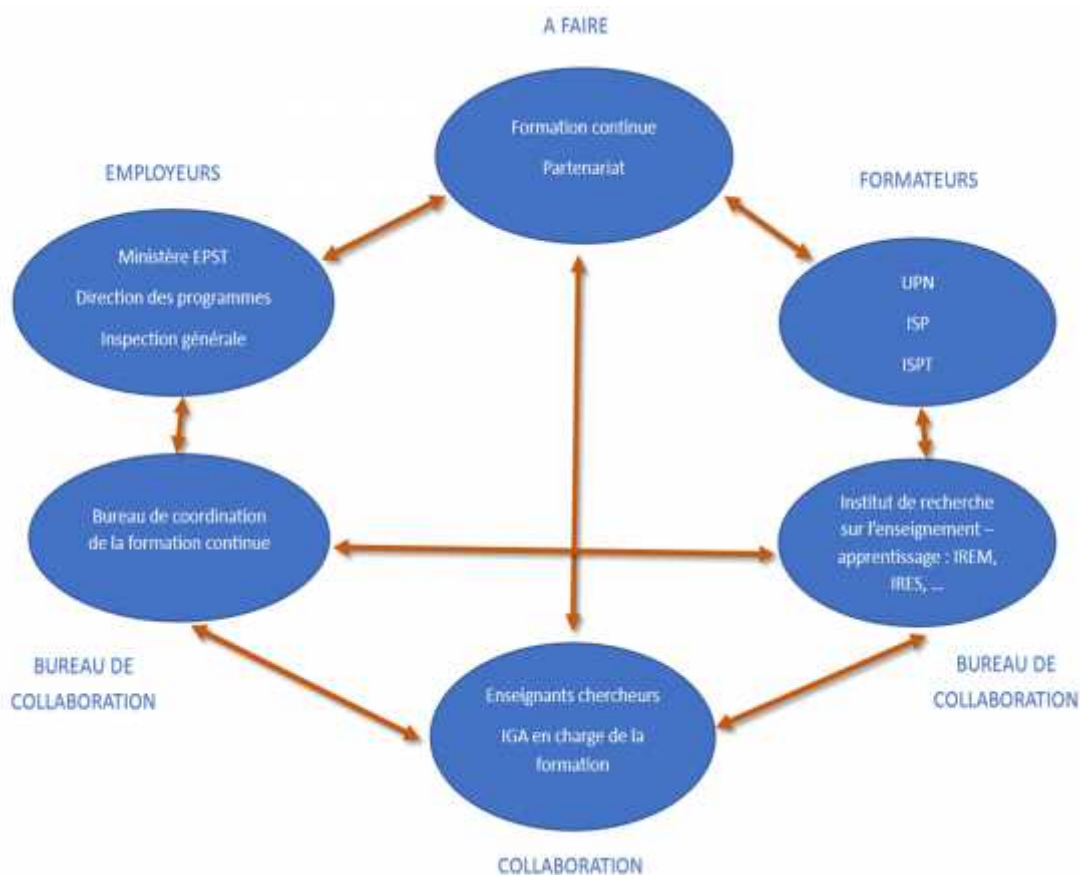
Pour parler de la formation continue, il faut qu'il ait d'un côté l'employeur et de l'autre le formateur. L'employeur constate un manque de rendement, identifie le problème, organise une formation et fait appel au formateur. Dans le cadre du Ministère de l'EPST, l'employeur

Historique du système éducatif en République... Alexandre David Mopondi Bendeko Mbumbu et al. c'est l'État et le formateur Institution de formation, Université Pédagogique Nationale (UPN) – Institut Supérieur Pédagogique (ISP) - Institut Supérieur Pédagogique Technique (ISPT).

L'employeur, par son service inspection générale de l'enseignement, organise la formation dans un bureau de coordination, géré par l'Inspecteur Général Adjoint chargé de la formation, où les inspecteurs de sciences et les formateurs se retrouvent pour réaliser la formation. Ces derniers viennent évidemment de l'Institut ou Centre de Recherche pour l'Enseignement de sciences, des mathématiques par exemple. Donc une collaboration doit être établie entre le bureau de coordination et le Centre de recherche sur l'enseignement de l'Institution Universitaire.

La formation continue suppose donc, d'une manière générale, un apport extérieur dans la continuité de qui est fait. Pour ce qui nous concerne, le formateur est du milieu de la formation initiale et de la recherche, UPN – ISP – ISPT, et le formé de l'établissement scolaire. Ils sont dans deux structures de fonctionnement différentes. Pour qu'il ait collaboration entre le formateur et le formé, il faut mettre en place un *partenariat* entre les deux Institutions. Cela s'est produit pour la première fois entre l'Inspection Générale de l'Enseignement, IGE, SERNAFOR, et l'Université Pédagogique Nationale, Institut de Recherche pour l'Enseignement des Mathématiques, IREM. Un bureau de coordination a été créé à l'Inspection. Les inspecteurs de sciences et les professeurs chercheurs de Sciences ont travaillé ensemble dans les quatre divisions éducationnelles de la Ville de Kinshasa⁴. Le schéma ci-dessous résume le long développement qui vient d'être fait.

Schéma n°2 : Problème de la formation continue



⁴ La synthèse de leurs travaux est dans deux ouvrages d'Alexandre Mopondi : Didactique des mathématiques dans la formation continue, Editions Universitaires Européennes (2019) – Formation continue, Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et technique (EPST), République Démocratique du Congo. Editions Les Impliqués, Achevé d'imprimer par Coriet Numérique – 14110 Conde-sur-Noireau (février 2023).

3.4. Proposition de structure de fonctionnement de la didactique des mathématiques

La didactique des mathématiques, épistémologie des mathématiques à son appellation d'origine, est une science nouvelle autonome. Elle ne devrait pas poser des problèmes de structure de fonctionnement entre le Département de mathématique et les Sciences de l'Éducation. Elle relève de la *recherche* des solutions aux problèmes de *contenu* mathématique. Sa place est donc dans une structure de recherche (Centre, Institut, Laboratoire) attachée à la Faculté de Sciences. Pour résumer :

A . Dans la *faculté de sciences*, on a une structure de type :

Centre
Institut } de recherche pour l'enseignement des mathématiques
Laboratoire

Par exemples :

Centre de recherche pour l'enseignement des maths (CREM) ;
Institut de Recherche pour l'Enseignement des maths (IREM) ;
Laboratoire de Didactique André Revuz (LDAR) ; ...

B . Les intervenants sont :

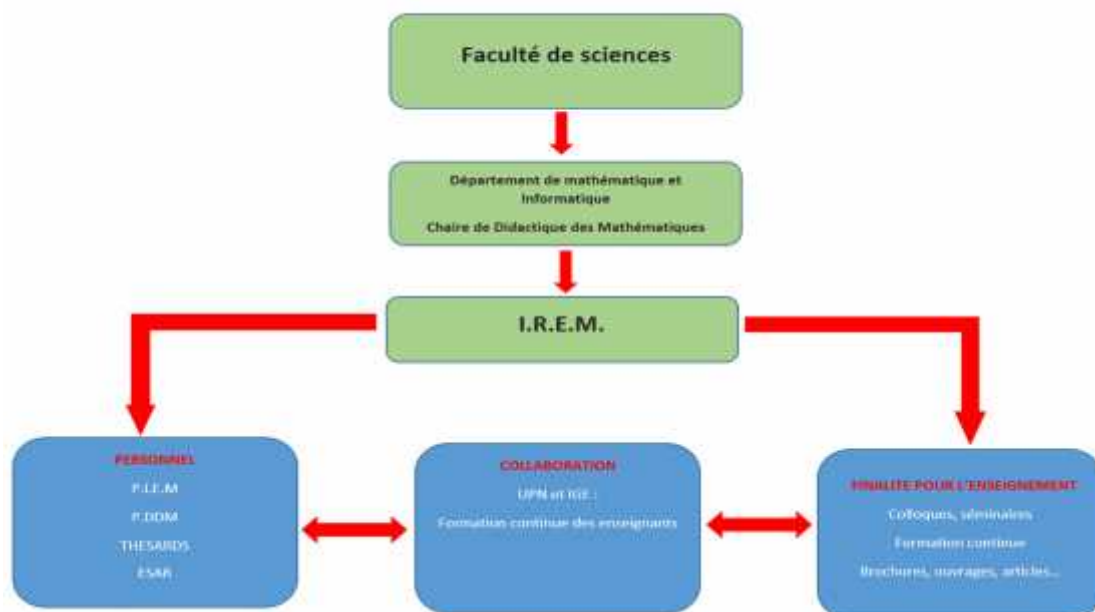
Professeurs de mathématiques du Département qui s'intéressent à l'enseignement ;
Professeurs de didactique des mathématiques ;
Thésards ;
Enseignants de secondaires impliqués dans des projets ou groupes de recherche.

C . Finalités de la recherche :

Communications dans des colloques, séminaires, (Emf, ADiMA, ...) ;
Formation continue des enseignants de mathématique du secondaire ;
Productions à publier (brochures, ouvrages, ...) ;
Formation des docteurs en didactique des mathématiques.

Schéma n°3 : Structure de fonctionnement de la didactique des mathématiques

Structure de fonctionnement de la didactique des mathématiques



IREM : Institut de Recherche pour l'enseignement des Mathématiques

IRES : Institut de Recherche pour l'Enseignement de Sciences

PIEM : Professeurs qui s'intéressent à l'Enseignement des Mathématiques

PIE : Professeurs qui s'intéressent à l'enseignement

P.ddm : Professeurs de Didactique des Mathématiques

ESAR : Enseignants du Secondaire Associés à un projet de Recherche

IGE : Inspection Générale de l'Enseignement

UPN : Université Pédagogique Nationale

ISP : Institut Supérieur Pédagogique

Conclusion

La conclusion ne peut être qu'une série d'interrogations : est-ce que le Congolais comprend la définition de l'école et les enjeux de celle-ci pour sa société, ou il y va pour un diplôme et un rang social ? Est-ce qu'il sait que dans sa société traditionnelle la notion d'école, comme projet de société, est au centre de ses préoccupations ? Fait-il un lien entre les deux écoles, traditionnelle et celle venue d'ailleurs ?

L'on pense que la solution aux problèmes des systèmes éducatifs africains en général, congolais en particulier, passe par l'établissement d'un lien entre les deux écoles en mettant en place une structure indépendante de type Direction des programmes où tous les acteurs de la vie publique sont conviés à identifier les besoins et mettre en place les programmes de formation. En attendant, pour ceux qui sont sur terrain, c'est-à-dire en activité, la formation continue reste un des moyens efficaces pour combler le manque.

Références bibliographiques

- DE JONGHE, 1922, « L'instruction publique au Congo », *Revue Congo Bruxelles*, I, 4, p. 501-531.
- DE JONGHE, 1931, L'enseignement des indigènes au Congo belge. Rapport présenté à la XXI^e Session de l'Institut Colonial Inter. National de Paris, mai 1931, Bruxelles, Dewarchet.
- DE JONGHE, 1940, L'enseignement colonial, rapport présenté au congrès colonial national. Ve session, Bruxelles, imp. Louis.
- LIESENBORGHS, 1940, « L'Instruction publique des indigènes du Congo Belge », in *Congo*, vol. I, 3, p. 233-271.
- JONNAERT, VANDER BORGHT, 1999, Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socio constructive pour une formation didactique des enseignants. De Boeck Université. Coll. Perspectives en éducation Bruxelles.
- MAUS, 1938-1939, « Le nouveau programme de l'enseignement libre », in *Congo*, 1938, II, 490-525 et 1939, I, p. 1-20.
- MOPONDI Alexandre, 2019, Didactique des mathématiques dans la formation continue : enseignants de mathématiques dans l'enseignement secondaire, Edit. Univ. Européennes (EUE).
- MOPONDI Alexandre, 2023, Formation continue, Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique (EPST), République Démocratique du Congo, Paris, Éditeur Les impliqués.
- SCALAIS, 1950, « La réorganisation scolaire au Congo Belge », *Zaire*, I, p. 421-428.
- VAN HOVE, 1949, « Orientation nouvelle de l'enseignement pour les indigènes en Afrique belge », *Semaine coloniale Universitaire*, p. 46-56.

« Baya » au "rein"¹: Objet d'esthétique, créateur de lien d'attachement et tuteur de résilience chez des lycéennes ivoiriennes en situation de précarité sociale

Martin Armand SADIA, Université Alassane OUATTARA, Bouaké (Côte-d'Ivoire)

E-mail: sdiamartino@yahoo.fr

Joseph BEOGO, Ecole Normale Supérieure, Koudougou (Côte-d'Ivoire)

E-mail: beogoseph@yahoo.fr

Yawa Ossi ESSIOMLE, ABLO, Ecole Normale Supérieure, Abidjan (Côte-d'Ivoire)

E-mail: yessiomle@yahoo.dr

Résumé

Le « Baya », communément connu comme parure et accessoire de beauté chez la femme africaine se voit conférer de plus en plus des fonctions nouvelles, notamment celles créatrices de lien d'attachement et source de résilience. L'objectif de cet article est de déterminer la relation entre bayas, attachement et résilience chez des filles scolarisées en situation de précarité. Cette étude cible des filles du Lycée Classique 1 de Bouaké, choisies sur la base d'un échantillonnage non probabiliste, notamment l'échantillonnage à boule de neige. L'ancrage théorique de cette étude est une combinaison de la théorie de l'évaluation cognitive et du coping et de la théorie de l'inconscient collectif de C. G. Jung. La méthode clinique et de l'étude de cas, les techniques de la recherche documentaire, de l'entretien semi-directif et de l'observation non participative ont permis de collecter des données utiles à cette étude. La méthode d'analyse de données est l'analyse qualitative, précisément l'analyse phénoménologique. Les résultats de l'étude indiquent que les filles lycéennes, au-delà de l'aspect esthétique du Baya, utilisent des savoirs endogènes avec le soutien des Marabouts, pour fidéliser les « tontons » pourvoyeurs de ressources et améliorer leur rendement scolaire.

Mots-clés : Baya - Précarité, Marabout- Tonton - Résilience, Expédients, Résultats scolaires.

Abstract

The "Baya", commonly known as an adornment and beauty accessory for African women, is increasingly being given new functions that consist in being a bond of attachment and a source of resilience. The objective of this article is to determine the relationship between bayas, attachment and resilience of precarious grammar school-girls. The sample is school-girls from the Lycée Classique 1 grammar school in Bouaké, selected on the basis of non-probabilistic sampling, namely snowball one. The theoretical background of this study is a combination of C. G. Jung's theory of cognitive evaluation and coping and the theory of the collective unconscious. Clinical case study, Literature review, semi-directive interview and non-participatory observation were used for data collection. The method of data analysis is qualitative analysis, namely phenomenological analysis. The results of the study indicate that grammar school-girls, beyond the aesthetic aspect of Baya, use indigenous knowledge with the support of the Marabouts, to retain the "uncles" who provide resources for improving their school performance.

Keywords: Baya – precariousness – Marabout - uncles – Resilience – Expédients - school Results.

¹ La notion de "rein" est une expression ivoirienne qui renvoie en réalité à la hanche.

Introduction

En Côte d'Ivoire, malgré des efforts étatiques pour assurer la parité entre filles et garçons en matière de scolarisation, des disparités demeurent. En effet, le taux net de scolarisation des filles en 2022 est de 22,8% contre 25,7% chez les garçons (MENET, 2022).

A Bouaké, ville située dans le centre de la Côte d'Ivoire, « des activités de sensibilisation pour la promotion de la scolarisation et le maintien de la jeune fille dans le circuit scolaire sont menées conjointement par des institutions étatiques, des organismes internationaux et des ONG locales » (A. Odunfa, 2003). Cependant, en 2022, le taux brut d'achèvement estimé respectivement à 46% au premier cycle et 33,8% au second cycle, reste inférieure à la moyenne nationale (MENET, 2022). Toutes ces statistiques indiquent que l'abandon scolaire des filles est un phénomène important à Bouaké qui nécessite des efforts. Des auteurs attribuent la persistance de l'abandon scolaire chez la jeune fille aux conditions socioéconomiques (O. Kouassi, 2016 ; H. Traoré, 2017, M.A. Sadia et H. Traoré, 2018). En 2022, ce sont 60% des filles qui ont été détectées à risque de décrochage selon la cellule d'orientation du lycée classique de Bouaké (2022). Les facteurs de risque identifiés sont relatifs aux conditions de vie qui riment le plus souvent avec précarité et dénuement (H. Traoré, 2017 ; M.A. Sadia et H. Traoré, 2018). Toutefois, contre toute attente, l'observation des relevés de notes révèle qu'après les congés de Noël, ces filles affichent bonne mine et parviennent à améliorer leur résultat progressivement au cours de l'année. A titre d'exemple, « une élève de la seconde C2 qui au premier trimestre a obtenu 6 de moyenne, s'est retrouvée successivement avec 12 et 13 de moyenne au deuxième et au troisième trimestre » (H. Traoré, 2017). Certaines filles justifient cette amélioration de leur résultat par le recours à des objets culturels, notamment le « baya ». Mais, comment le baya peut-il contribuer à la résilience matérialisée par la réussite scolaire des filles vivant dans des conditions de vie précaire ?

Selon J.G. Frazer (1983), « les notions de culture primitive, de totem, de tabou, de prohibition de l'inceste, d'exogamie, entre autres, permettent de proposer des interprétations cohérentes pour des institutions et des représentations qui, par-delà leur apparente bizarrerie et au travers de leur extrême diversité, acquièrent de ce fait une signification » (Préface). Parmi ces pratiques figurent le charme ou l'envoûtement, dont la définition s'impose. En effet, « du mot *carmen*, le charme est une formule magique, une incantation, un ensorcellement, un envoûtement, un attrait puissant, singulier, mystérieux ; il est ce qui fascine et rend fascinant, ce qui est supposé exercer une action magique » (W. Elloumi, 2018, 395). Selon I. Andreesco (2012, p. 1, Paragraphe 3) « le recours à la magie s'avérait, et s'avère toujours, nécessaire pour lutter contre toute forme de rivalité. (...) Une forme de magie diffuse est encore connue et utilisée surtout pour la santé et la prospérité de la maisonnée par de nombreuses femmes. Le recours à la sorcière ne se fera qu'en cas de déséquilibre grave ». Et, « les cas d'envoûtement sont des phénomènes quasi universels, ayant partout des manifestations similaires (perte de contrôle de soi, insomnie, cauchemars, maladie de peau, sensation corporelle étrange, etc.) » (C. Anröchte, 2008, p.66). Cette notion de « magie », « en histoire des religions rassemble aussi bien à des pratiques de guérison que, à l'opposé, des pratiques de malédiction, des techniques visant à assurer une réussite économique ou sociale ou à procurer des moyens de « séduction » – pour le dire avec euphémisme » (T. Galoppin, 2021, p. 604). En définitive, chez W. Elloumi (2018, p. 395), l'enchantement ou l'envoûtement peut se définir comme « la qualité de ce qui attire, plaît, sans que l'on puisse comprendre pourquoi, ni comment, sans réellement définir ce mystère ».

A travers cette définition, transparaissent des éléments caractéristiques de ce qu'il convient d'appeler attachement. Mais, que renferme ce concept d'attachement ?

L'attachement est un lien affectif et somatique qui se présente « comme une forme de comportement, simple ou organisé, qui aboutit à la recherche ou au maintien de la proximité à un individu différencié et préféré » (S. Tereno et al., 2007, p. 151). Le système d'attachement

a pour but de favoriser la proximité de l'enfant avec une ou des figures adultes afin d'obtenir un réconfort lui permettant de retrouver un sentiment de sécurité interne face aux éventuels dangers de l'environnement (R. Dugravier, 2015). Pour M. Mauss (2004), « les pratiques magiques ne sont pas vides de sens ». Parmi les représentations sociologiques des actes magiques, l'auteur attire notre attention sur « *l'image [...] du lien qu'on lie ou que l'on délie : lien des maléfices qui, méchamment, a été noué* » (Mauss, 2004, cité par C. Anröchte, 2008, p.66). En d'autres termes, la pratique de l'envoûtement « consiste littéralement à « clouer », « lier », une personne ou parfois un animal » (M. Martin, 2006, p.32). « *L'objectif habituel de la défexion est donc de soumettre un autre être humain à sa volonté, de le rendre incapable d'agir selon son propre gré* » (F. Graf, 1994, p. 141).

Dans la littérature scientifique, l'analyse des écrits permet de distinguer les auteurs qui promeuvent les savoirs endogènes dans leur dimension d'éducation non formelle (V. Ouattara, 2020) et ceux qui mettent en exergue leur importance dans l'éducation formelle (S. Lerwandowski, 2016). Malgré leur pertinence, ces écrits ne permettent pas de comprendre spécifiquement l'apport des Baya dans la résilience chez des filles scolarisées de Bouaké. C'est cette insuffisance qui justifie cette étude, dont l'objectif est de comprendre la relation entre les objets culturels, en l'occurrence le « baya » et la résilience scolaire des filles. Deux hypothèses sont formulées. La première postule que le baya contribue à établir un lien d'attachement fort entre les filles et les « tontons » pourvoyeurs de ressources. Quant à la seconde, elle affirme que le lien d'attachement fort entre les « tontons » pourvoyeurs de ressources et les filles contribue à la résilience scolaire.

L'ancrage théorique de cette étude est une combinaison de la théorie de l'évaluation cognitive et du coping et de la théorie de l'inconscient collective de C. G. Jung. En ce qui concerne la première, elle suggère que l'évaluation cognitive est un processus à travers lequel une personne évalue si une rencontre particulière avec l'environnement, est appropriée à son bien-être et si c'est le cas, de quelle façon cette rencontre participe à son épanouissement (S. Folkman, R. S. Lazarus, Rand J. Gruen, and A. DeLongis, 1986). Les processus d'évaluation subdivisée en deux parties sont influencés par les caractéristiques personnelles antérieures et les variables environnementales, et le coping intervient après l'évaluation en réponse au stress. Selon R. Lazarus et S. Folkman (1984), il incarne l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux que l'individu met en place pour gérer des exigences spécifiques, qui le met à l'épreuve ou surpasse ses ressources. Le coping est « le coping désigne l'ensemble des processus qu'un individu interpose entre lui et l'événement perçu comme menaçant, pour maîtriser, tolérer ou diminuer l'impact de celui-ci sur son bien-être physique et psychologique » (Paulhan Isabelle, 1992, 18). Le milieu socio-économique précaire (S. B. Nguéhan, 2007) et le stress familial (B. Egeland et T. Kreutzer, 1991 ; G. Puentes-Neuman, M. Trudel et S. Breton, 2007) ont un effet qui influent sur l'adaptation d'un enfant dans les études sur la résilience en contexte scolaire.

Contrairement à l'inconscient personnel qui se forme à travers l'histoire du sujet, l'inconscient collectif est lui constitué de « *formes représentatives les plus générales et les plus reculées dont dispose l'humanité* », dont les archétypes sont les thèmes (C.G. Jung, 1993, p.165). Ceux-ci, dans le cadre de la pathologie mentale, « *s'empare[nt] de la psyché [...] et l'oblige[nt] à transgresser les limites du secteur strictement humain [...], voilà un des motifs pour lesquels les hommes ont toujours eu besoin des démons* » (C. G. Jung, 1993, p. 168). Autrement dit, dans des situations d'adversité, de vulnérabilité et de traumatisme, l'homme cherche à se confier à l'irrationnel.

L'intérêt de l'étude est d'apporter une connaissance sur les travaux relatifs au concept de résilience surtout sur l'analyse des interactions relationnelles singulières des personnes confrontées à la précarité. Les facteurs de protection qui modifient les réactions dans l'environnement social et affectif peuvent résulter d'un échange interactif multifactoriel situé

au croisement entre l'individu, la famille et l'environnement social et dans le cas présent d'usage d'objets culturels en contexte scolaire.

1. Méthodologie

1.1. Site et participantes de l'enquête

Cette contribution s'appuie sur une étude réalisée au cours de l'année scolaire 2016-2017 au Lycée Classique 1 de Bouaké en Côte d'Ivoire. Ce lycée est situé au centre-ouest de cette ville. Plus précisément, il est au quartier Kamounoukro, sur l'axe qui mène à l'aéroport de Bouaké. Il fait face au CHU de Bouaké. Précisément, il se trouve entre le Centre d'Animation et ce Formation Pédagogique 1(CAFOP) et l'Institut National de Formation des Agents de la Santé (INFAS). Les filles concernées dans cette étude ont été recrutées sur la base d'un échantillonnage à boule de neige, notamment le tri volontaire. Les données ont été renforcées par une nouvelle enquête complémentaire réalisée auprès de deux étudiantes de l'université de Bouaké qui ont volontairement accepté de prendre part à cette recherche. Ainsi, au total, la taille de l'échantillon est de cinq filles.

Il importe de savoir que l'étude s'est réalisée dans le strict respect de l'anonymat requis par les filles. Les noms qui figurent dans ce texte sont des noms d'emprunt pour cacher l'identité des individus enquêtés et les protéger contre les risques de stigmatisation.

1.2. Méthodes et instruments de collecte de données

Cette étude de cas a mobilisé l'entretien de type semi-directif et le récit de vie qui ont permis d'interroger l'environnement familial, les conditions socioéconomiques de vie, les résultats scolaires, la valeur accordée au « Baya », et enfin le lien entre le « baya », l'attachement et la résilience chez les filles. Les interviews ont été enregistrées à l'aide d'un téléphone portable de marque iteL S13 et Huawei avant leur transcription.

1.3. Méthodes d'analyse et de traitement des données

Les données de cette étude ont fait l'objet d'une analyse qualitative, notamment phénoménologique. Il s'est agi en l'espèce de mettre l'accent sur les expériences, en termes de processus de résilience chez des filles vivant dans des conditions de précarité et qui, initialement présentaient, de faibles résultats scolaires.

2. Résultats

CAS 1 : Mam 2nd A- non boursière

) Synthèse de l'histoire de vie

Agée de 16 ans, Mariam est orpheline de mère depuis l'âge de 9 ans. Elle est l'aînée d'une fratrie de huit (8) enfants. Après le décès de sa mère, son père s'est remarié. Elle ne parvient pas à avoir une relation détendue la nouvelle épouse de son père qu'elle juge autoritaire : « *c'est ma marâtre qui décide de tout chez nous, Papa ne fait qu'exécuter. Le jour où sa femme ne veut pas que je mange, il ne peut rien faire* ». Face à cette situation qu'elle juge « *intenable* », elle décide de quitter ses parents qui résident à Duékoué dans l'Ouest de la Côte d'Ivoire : « *j'ai demandé à ce qu'on m'oriente en 6^e à Bouaké pour rester avec ma tante, la petite sœur de papa. Mais depuis ce temps, papa ne s'occupe plus de moi et de ma scolarité* ». Pourtant à Bouaké, cette « *tante n'est que ménagère et son conjoint un cordonnier de fortune qui en plus fait une addiction aux boissons frelatées "Koutoukou"* ». Selon Mariam, ils dorment dans une maison de deux pièces à Kôkô extension (Aboliba-derrrière Rails). Enfin, en ce qui concerne la relation entre sa tante et son homme, l'enquêtée révèle : « *ma tante se fait régulièrement battre par son mari qui la traite de bon à rien* » (*silence*). « *Comme je n'ai pas un autre endroit où aller pour étudier sereinement, je me sens obligé de rester dans ces conditions qui ont contribué à mon*

échec au Bepc bien qu'actuellement je suis en classe de seconde ». Par ailleurs, Mariam indique qu'elle a eu son premier rapport sexuel à 12 ans avec l'un de ses professeurs.

Finalement, quels sont les expédients utilisés pour faire face à la précarité de vie ?

J) Tuteur de résilience

Pour résoudre ses difficultés liées à des conditions de vie économique et affective (décès de la mère) précaires, « *J'ai mon Baya. Mais, j'utilise aussi une pommade et deux différentes qualités de miel que je mélange à de l'encens, et de l'herbe* ».



Image 1. Baya uni



Image 2. Pommade avec du miel brûlé



Image 3. Pommade avec du miel frais

Source : Enquête Sadia et Traoré, 2018

« Avant chaque rapport sexuel, j'introduis la pommade dans mon orifice vaginal. En plus de cette pommade, « j'ai des amulettes ». A ce sujet, elle précise : « Avant chaque rendez-vous, je fais des incantations selon la formule prescrite par le Marabout : *bissimilaye niano ka wouri hassoulayala ; fo kan man niania soro. Le kana nin (le prénom de la personne qui récite la formule) soro* »². Cette prière doit être récitée trois fois avant le passage à l'acte sexuel pour produire l'effet attendu.



Image 4 : amulette pour conditionner les « tontons »



Image 5 : Baya à une corde

Source : Enquête Sadia et Traoré, 2018

Ces différents objets ont pour fonction d'attirer « les tontons³ et de les mettre sous contrôle. Avec ce truc il est impossible à un homme qui qu'il soit et quoi qu'il fasse de me refuser un service. Ce produit a le mérite d'attirer les « tontons » pour leur soutirer de l'argent ».

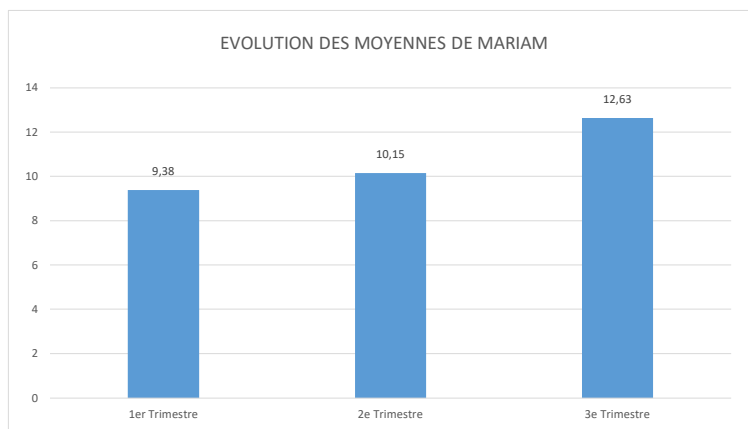
En l'espèce, les tuteurs de résilience chez Mariam sont : le Marabout, les tontons, une pommade et différentes quantités de miel mélangés à des herbes et de l'encens, y compris la

² (Miséricorde au tout puissant, niano s'est levé puis il s'est noyé ; il me faut à tout prix niano et que ses faveurs m'atteignent (le prénom de la personne qui récite la formule).

³ Ce sont des adultes qui ont un faible pour les adolescentes. Le plus souvent, ils ont l'âge du père de la gamine.

formule incantatoire récitée trois. Le recours à ces éléments semble avoir contribué à l'amélioration de ses résultats scolaires, comme l'indique l'histogramme ci-après.

) Evolution des résultats scolaires du cas



Source : Enquête Sadia et Traoré, 2018.

L'on observe une progression des résultats de cette élève, surtout à partir du deuxième trimestre qui coïncide avec la rencontre du « tonton ». Cette évolution des résultats pourrait être attribuée au recours aux objets culturels (expédients), au marabout et Tonton. L'ensemble de ces éléments apparaissent alors comme des tuteurs de résilience.

CAS 2 : Dama, 17 ans, 1^{ère} D.

) Synthèse de l'histoire de vie

Dama est originaire de Katiola. Son père, ex-agent de la Société Ivoirienne du Tabac (SITAB) est père de douze enfants et époux de trois femmes. Dama est la dernière des filles et le huitième enfant de toute la fratrie. Elle est la seule qui va à l'école. La mère de la jeune fille vend des fruits et légumes au marché de Koko, leur lieu de résidence, car les 35000frs de pension retraite de son père ne parviennent pas à couvrir toutes les charges de la famille. Malgré cet appui de sa mère, la jeune fille révèle : « *Par jour, nous mangeons une fois. Pour le couchage, il y a une chambre pour nous les cinq-filles. Les garçons se débrouillent chez leurs amis et au salon* ». Elle dit avoir eu son premier rapport sexuel à 12 ans avec comme partenaire un jeune mécanicien ami à l'un de ses frères.

) Tuteur de résilience

La résilience chez elle laisse apparaître le recours aux objets tels que les perles aux reins communément appelé « baya », ainsi que le révèle la photo suivante :



Image 5 : Bloc de bayas envoûtés

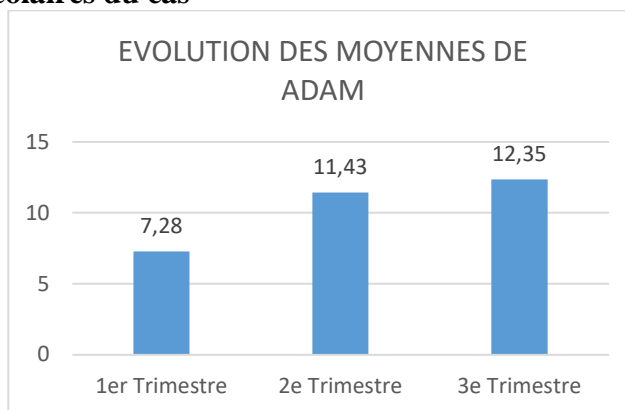
Source : Enquête Sadia et Traoré, 2018.

« *Les tontons aiment beaucoup jouer avec ça ! Quand tu les mets à la hanche, ils sont très contents* ». Mais, bien au-delà de leur caractère ludique et attrayant, Dama leur assigne une

autre fonction qui transparait à travers le nom : « *aller-retour* ». Avant chaque rapport sexuel, et surtout avant de porter ce « baya », je dois réciter cette prière : « *bissimilaye nougoutché ya signannèguè à da té nin (le prénom de la personne qui prononce la formule) lo hadayé dougoumanlè* »⁴.

Les facteurs ou tuteurs favorisant de résilience identifiée sont : tontons, perles (Baya) et incantation.

) Evolution des résultats scolaires du cas



Source : Enquête Sadia et Traoré, 2018.

L'on constate que de 7 de moyenne, Adam achève son année avec 12 de moyenne.

CAS 3 : AMINATA

) Synthèse de l'histoire de vie

Jeune élève de 18 ans, Aminata est non boursière. Elle a connu un parcours scolaire parsemé d'échecs. Orpheline de père et de mère depuis l'âge de 9 ans, elle vit à Koko, chez son oncle, non loin de la maternité dudit quartier. Ce dernier est sans emploi. Pendant les congés, Aminata fait du petit commerce, notamment la vente de fruits pour contribuer au frais de restauration de sa famille d'accueil. Mais, quand arrive la période scolaire, elle interrompt cette activité pour se consacrer à ses études. Dans son enfance, précisément entre 3 et 5 ans, Aminata a été victime d'attouchements sexuels de la part du fils aîné de son oncle qui l'a reçu après le décès accidentel de ses géniteurs.

) Tuteur de résilience

Pour faire face à sa condition précaire d'étude, Aminata utilise trois objets culturels concomitamment. Il s'agit des perles (Baya), de l'amulette et de la pommade.



Image 7: Bloc de bayas envoûtés envoûtés



Image 8: Pomade envoûtée



Image 9: Bloc de bayas

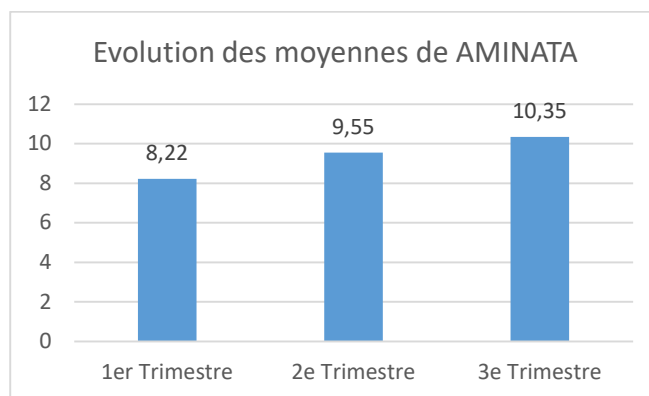
Source : Enquête Sadia et Traoré, 2018

⁴ (Miséricorde au tout puissant, au concepteur de nougou et au fer de signan ; ces deux personnages m'aideront à atteindre mes objectifs (le prénom de la personne qui prononce la formule).

En outre, elle récite les deux formules incantatoires : « *bissimilaye niano ka wouri hassoulayala; fo kan man niania soro. Le kana nin (le prénom de la personne qui récite la formule) soro* » ; ou encore « *bissimilaye nougoutché ya signannèguè à da té nin (le prénom de la personne qui prononce la formule) lo hadayé dougoumanlè* ».

En l'espèce, les tuteurs de résilience sont : tontons, amulette, perles, pommade et les formules incantatoires.

) Évolution des résultats scolaires du cas



CAS 4 : BETY LA BLONDE,

) Synthèse de l'histoire de vie

Étudiante en sociologie, Bety est issue d'une famille polygamique. Son père, planteur ne parviens pas à subvenir aux charges de chacun de ses 8 enfants. Déjà en 6^{ème} alors que je n'étais âgée que de 12 ans, j'ai commencé à avoir des relations intimes avec mon professeur d'Anglais. Grâce à cette relation, j'ai pu subvenir à mes besoins scolaires jusqu'à l'obtention de mon BEPC. Je me suis séparé de ce dernier quand j'ai été orienté dans un établissement dans une autre ville. La-bas encore, je me suis « accrochée à un autre homme, un cadre des impôts. Mais, « à un moment donné, il voulait se jouer les avars, j'ai été conseillée par une amie de l'attacher avec un baya travaillé. Depuis, la troisième jusqu'à ce jour, nous sommes ensemble. Il est collé comme schwimgum tarzan⁵ ».

) Tuteur de résilience

Le Baya devient du coup le tuteur de résilience chez Bety. Elle y met toute sa croyance et en fait un investissement spirituel, moral et matériel :

Je ne joue pas avec cette affaire de baya deh ! Chaque année, je renouvelle les choses chez mon marabout. Le dernier que je porte vient du Sénégal. Mon homme trouve que j'ai une belle forme et que le baya met ma silhouette en valeur. Il aime me voir en baya régulièrement. Donc, j'en profite pour renforcer mes choses. Qui est folle !

En l'espèce, chez Bety, les tuteurs de résilience identifiés sont : tontons et les perles (Baya) envoûtées.

CAS 5 : LA BRUTE,

Agée de 30 ans, l'histoire de la Brute, commence en année de Licence après la perte accidentelle de son père. Aucun de ses oncles ne voulant l'aider, elle a commencé par faire de petites activités génératrices de revenus sur le campus universitaire. Grâce à cette activité, elle obtient son master. Après son inscription en thèse, elle rencontre un homme marié, cadre de

⁵ Une expression ivoirienne pour traduire une forme de dépendance indissoluble.

l'administration. Très tôt, une de ses amies lui conseille « de ne pas jouer avec cette chance qu'elle risque de ne pas avoir deux fois ». C'est ainsi qu'elle lui conseille une femme au forum dans le marché d'Adjamé à Abidjan. Les deux amies effectuent le déplacement à cet effet. C'est donc à Abidjan que La Brute obtient un Baya et une pommade. « Depuis ce jour, le gars ne peut plus se passer de moi. C'est grâce à son soutien que je suis aujourd'hui docteur ».

3. Discussion

L'objectif est de comprendre la relation entre les objets culturels, notamment le « Baya » et la résilience scolaires des filles. Deux hypothèses sont formulées. La première postule que le baya contribue à établir un lien d'attachement fort entre les filles et les « tontons » pourvoyeurs de ressources. Quant à la seconde, elle affirme que le lien d'attachement fort entre les « tontons » pourvoyeurs de ressources et les filles contribue à la résilience scolaire.

Les sujets interrogés révèlent que le baya favorise l'établissement d'un lien de dépendance entre les « tontons » et elles. Ce résultat corrobore les travaux de C. Anröchte (2007), I. Andreesco (2012) et M. A. Sadia et H. Traoré (2018). En effet, par la puissance de l'envoûtement, les « tontons » se sentent liés, collés et indéfiniment attachés aux jeunes filles qui usent de cet attachement pour réaliser leur projet professionnel. Mais, en plus de l'attachement à l'homme, il y a aussi un second niveau d'attachement : l'attachement culturelle. Les filles utilisatrices de bayas sont elles aussi attachées à cette pratique. De sorte que l'essentiel de leur union repose sur cet objet culturel et en la puissance qu'elle comporte (J.-P. Albert *et al.*, 2016).

En ce qui concerne l'hypothèse 2, les résultats des différentes filles interrogées se sont nettement améliorés en fin d'année ; indiquant ainsi une modification des capacités cognitives et comportementales auprès des filles. Cette évolution est observée parce que le récit de leur vie montre que les filles sont devenues résilientes en réponse au facteur de risque que constitue la précarité de vie, dans un processus dynamique et évolutif (M. Anaut, 2005 ; M.A. Sadia et H. Traoré, 2018). Les objets culturels comme tuteurs de résilience vont les accompagner en les revalorisant et permettre aux adolescentes de faire des expériences positives qui contribuent à les aider à se protéger des aspects délétères de leur environnement social (M.A. Sadia et H. Traoré, 2018).

Selon M. Anaut (2005) les études cliniques (L. Fortin et M. Bigras, 2000 ; B. Cyrulnik, 2004 ; M. Anaut, 2005), un adulte significatif dans la vie de l'enfant à risque a un rôle majeur dans l'émergence de ce processus de résilience. On peut donc affirmer que les objets culturels tutorisent et tuteurisent leur développement et assurent un rôle de tuteur de résilience selon B. Cyrulnik (1999, 2001, 2004). Les tuteurs montrent une modification sociale favorisant un développement des capacités cognitives et comportementales, conduisant à une résilience chez les élèves-filles. La précarité de vie se présente comme un facteur de risque une variable externe sur les filles et leur environnement (variable interne). Il en résulte une forme de résilience spécifique résultant d'un processus dynamique et évolutif au sujet (M. Anaut, 2005). Les tuteurs développementaux que les filles mobilisent comme moyen de résilience, se comprend à la lumière de la théorie de la désorganisation sociale de l'école de Chicago de A. Coulon (1992). Cette théorie prévoit que lorsque la modernité entraîne une dépréciation des conditions de vie, l'autorité parentale est affaiblie. Les enfants dont les besoins ne sont plus satisfaits, se rebellent et s'adonnent à toutes les pratiques qui les aideraient à se maintenir.

En effet, les croyances dans l'accomplissement personnel pour se maintenir dans le circuit scolaire des filles, sont le reflet d'un ensemble de facteurs sociaux. Chez les filles du lycée classique 1 de Bouaké, la résilience est liée à la prise de conscience des conditions de vie précaire et surtout la capacité de rebondir vers une autre possibilité de vie socialement viable. C'est-à-dire cette capacité à humaniser les difficultés majeures et à s'ouvrir à l'espoir d'un rebond possible, même dans de graves circonstances de la vie (S. Paugam, 2000). Cette étude

valide les travaux de J. Lecomte (2005) qui, dans l'analyse de la relation entre la réussite scolaire et la condition de vie, révèle l'influence notable des facteurs biologiques, socioculturels, socioéconomiques et pédagogiques surtout chez les élèves-filles.

Enfin, ces résultats sont bien expliqués par les théories convoquées. En effet, la théorie de l'évaluation cognitive et du coping justifie l'appui sur les « tontons » comme expédients et tuteur de résilience. Quant à la théorie de l'inconscient collective de C. G. Jung (1993), elle permet d'apprécier scientifiquement les pouvoirs que les Baya chargés de force exercent sur leur cible. Le caractère irrationnel de cette pratique qui échappe au visible donne à croire en une puissance invisible qui peut aider à réussir même s'il s'appuie sur des « démons » : *lesquels les hommes ont toujours eu besoin des démons* » (C. G. Jung, 1993).

Conclusion

Cet article sur l'usage du Baya révèle que cet artifice esthétique, est utilisé par les apprenantes comme tuteur de résilience scolaire et universitaire. L'ouverture sur les savoirs endogènes permet de percevoir que les bayas sont créateurs d'un double attachement : attachement entre les files porteuses du baya et les « tontons » pourvoyeurs de ressource et attachement entre les filles et la croyance en la puissance du baya "attacheur". Il s'agit à la fois, d'un attachement affectif et culturel.

Ces résultats peuvent être améliorés en prenant en compte le point de vue des « tonton » présumés envoûtés et celui des marabouts fournisseurs de ces expédients surchargés de forces occultes. En toute état de cause, les résultats satisfaisants des filles utilisatrices de bayas envoûtés pose tout de même un réel problème d'éthique lié à la pratique de sexe transactionnel par des adolescentes.

Références bibliographiques

- ABDELKHALEK Touhami et FOUZIA Ejjanoui, (dir), 2010, « Approche multidimensionnelle de la pauvreté : Présentation théorique et Application au cas de la ville de Marakech », Working payé, n°513. Récupéré le 18 août 2017 du site : <http://erf.org.eg/publications/approche-multidimensionnelle-de-la-pauvrete-presentation-theorique-et-application-au-cas-de-la-ville-de-marrakech/>
- ANRÔCHTE Cyprien, 2007, « L'envoûtement entre science et croyance », in *Le Journal des psychologues*, 2007/10 (n° 253), p. 65-68.
- TERRISSE Bernard, LEFEBVRE Marie-Louise, MARTINET Nathalie et LAROSE Francois, 2000, « Les facteurs familiaux associés à la réussite des enfants de milieu socio-économiquement faible dans les programmes d'intervention éducative précoce. In Les tendances actuelles de l'intervention précoce en Europe », *Chapter: 13, Publisher: Pierre Mardage éditeur*, Editors: Franz Peterander, Otto Speck, Gérard Pithon, Bernard Terrisse, p.193-206.
- BORIS Cyrulnik, 1999, *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob.
- BORIS Cyrulnik, 2001, *Les vilains petits canards*, Paris, Poches Odile Jacob.
- BORIS Cyrulnik, 2004, *Sauve-toi, la vie t'appelle*, Paris, Poches Odile Jacob.
- BRESSON Maryse, 2012, *Sociologie de la précarité*, Paris, Armand colin.
- BRISSIAUD Remi, 2013, *Apprendre à calculer à l'école, les pièges à éviter en contexte francophone*, Paris, retz
- COULON Alain, 1992, *L'Ecole de Chicago*, Paris, Puf, coll. « Que Sais-Je ? », n° 2639, rééd. 2002. DSRP, 2009, « La longue crise », Rapport de la Récupéré du site <https://www.imf.org/external/french/pubs/ft/scr/2009/cr09156f.pdf>, consulté le 5 mai 2018.
- DUÉE Michel, 2005, « L'impact du chômage des parents sur le devenir scolaire des enfants », *Revue économique*, 2005/3 (Vol. 56), p. 637 à 645.

- EGELAND, Byron & KREUTZER Terri, 1991, "A longitudinal study of the effects of maternal stress and protective factors on the development of high risk children", in Greene, A., Cummings, E. M., & Karraker, K. (Eds.), *Life-span developmental psychology: Perspectives on stress and coping*, p. 61–84. Hillsdale, NJ: Erlbaum. Google Scholar
- ELLOUMI Wafa, 2018, *Charme et séduction dans La Créature des Abysses de Fredj Lahouar* In : *Le Charme de l'Antiquité à nos jours* [en ligne]. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, (généré le 19 février 2024). Disponible sur Internet : <http://books.openedition.org/pub/40584>. ISBN : 979-10-300-0617-9. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.pub.40584>.
- FORTIN Laurier et BIGRAS Marc, 2000, « La résilience des enfants : facteurs de risque, de protection et modèles théoriques », *Pratiques psychologiques*, 2000, 1, p. 49-63.
- FRAZER, James George, 1983, *Le Rameau d'Or. Le roi magicien dans la société primitive. Tabou et les périls de l'âme*. Trad. de l'anglais par Pierre Sayn et Henri Peyre, Paris, R. Laffont.
- GRAF Fritz, 1994, *La magie dans l'Antiquité gréco-romaine*, Paris, Les Belles Lettres.
- GUADALUPE Puentes-Neuman, TRUDEL Marcel et BRETON Stéphanie, 2007, « L'élève à risque et l'expression de la résilience : une étude longitudinale centrée sur la personne », *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 623–646. <https://doi.org/10.7202/018961ar>.
- HAMMES Patricia Simone, MARC Bigras, MARIA Aparecida Crepaldi, 2015, "Personal and family characteristics of academically resilient young children", Brazil, Universidade federal de Santa Catarina,
- HAMMES Patricia Simone, 2014, *La réussite scolaire et les compétences socio-affectives des élèves au début de l'école primaire : les méthodes d'évolution et les facteurs associés* Université du Québec à Montréal, Thèse
- HERBRARD, C., P., 2002, *Les filles et les filières scientifiques : étude des facteurs psychologiques favorisant l'orientation des filles vers un métier scientifique*, Thèse de doctorat en psychologie, Université de Toulouse 2, France. Récupéré le 17 août 2017 du site : www.theses.fr/061141x, <https://doi.org/10.4000/rhr.11464>.
- IOANA Andreesco, 2012, « La magie de la souillure dans la magie d'amour (Olténie, Roumanie) », *cahier de la littérature orale*, p. 169-191. <https://doi.org/10.4000/clo.1518>
- JEAN-PIERRE Albert, ANOUK Cohen, AGNIESZKA Kedzierska-Manzon et DAMIEN Mottier, 2016, « Présentation », *Archives de sciences sociales des religions* [En ligne], 174 | Avril-Juin, mis en ligne le 01 avril 2016, consulté le 24 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/assr/27697>; DOI : <https://doi.org/10.4000/assr.27697>.
- JUNG Carl Gustave, 1993, *Psychologie de l'inconscient*, Paris, Le Livre de poche. de doctorat, <https://archipel.uqam.ca/6950/1/D2682.pdf>.
- Kamagaté, Issouf, 2018, Côte d'Ivoire : Un taux de croissance de 8% projeté entre 2018-2019, www.fratmat.info, consulté le 10 janvier 2019
- KOFFI K., JEAN Marcel, 2014, « Résiliences et Sociétés: concepts et applications », *Ethique et économique/ Ethics and Economics*, 11(1), 2014. Récupéré du site : <http://papyrus.bib.umontreal.ca/xmliubitstream/handle/1866/10258/koffi.pdf>, consulté le 15 janvier 2018.
- KOUASSI Odette, 2016, *Décrochage scolaire et conditions de vie socio-économiques des jeunes filles des quartiers de Koko et N'gattakro de Bouaké*, UAO-Bouaké, Mémoire Master, np.
- LANGÉVIN Louise, 1999, *L'abandon scolaire. On ne naît pas décrocheur !* 2^{ème} Ed. Québec, Les Éditions Logiques.
- LECOMTE Jacques, 2006, *Un sens à sa vie*, Paris, Odile Jacob.

- LEROUX Mylène, 2009, *Etude des relations entre la résilience d'enseignantes et d'enseignants du primaire œuvrant en milieux défavorisés et la réflexion sur la pratique*, Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- LEWANDOWSKI Sophie, 2010, *Savoir Locaux et formation en afrique : les enjeux des politiques internationales*, Paris, Karthala.
- MALASPINA Diane et SARA E. Rimm-Kaufman, 2008, "Early Predictors of School Performance Declines at School Transition Points", *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, v31 n°9, p.1-16.
- MANCIAUX Michel, 2001, « La résilience Un regard qui fait vivre », in *Études* 2001/10 (Tome 395), p.321-330.
- MARGARET Burchinal, ELLEN Peisner-Feinberg, ROBERT Pianta & CAROLLEE Howes, 2002, "Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories", *Journal of School Psychology*, 40, p.415-436.
- ANAUT Marie, 2006, « L'école peut-elle être facteur de résilience ? », *Empan*, 3(63), p.30- 39.
- ANAUT Marie, 2005, « Le concept de résilience et ses applications cliniques », in *Recherche en soins infirmiers* 3 (82), p.4-11, <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2005-3-page-4.htm>, consulté le 8 juin 2017.
- DELMAS Marie-Charlotte, 2003, *Superstitions et croyances des pays de France*, Paris, Éditions du Chêne.
- MARTIN Michaël, 2020, « Les tablettes de Defixio », *L'Archéologue-Archéologie nouvelle*, 46, Février-Mars 2000, p.32-34.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE FRANÇAISE, 2017, Récupère le 26 juin 2017 du site : www.education.gouv.fr/cid4006/égalité-des-filles-et-des-garcons.html.
- NGUEHAN Siméon Boris, 2007, *Environnement social précaire, décrochage scolaire et stratégies de réussite : une étude exploratoire du phénomène au quartier New-Bell de Douala*, Université de Douala - Master II, https://www.memoireonline.com/02/11/4243/m_Environnement-social-precaire-decrochage-scolaire-et-strategies-de-reussite--une-etude-explor0.html, consulté le 5 mai 2018.
- FARGIER Noémie, 2017, « Mesures de l'envoûtement : série, répétition et dédoublement », UGA Éditions. Imaginaire sériel : les mécanismes sériels à l'oeuvre dans l'acte créatif, pp.39-48, 978-2-37747-000-6. {hal-03246956}.
- OUATTARA youssouf, 2017, *Estime de soi et violence chez des élèves du Collège Ouézin Coulibaly de Bouaké*, Mémoire de Master, Abidjan, Cestia, np.
- PAUGAM Serge, 1991, « Les statuts de la pauvreté assistée », *revue française de sociologie*, 32 (1), p.75, 101 récupéré du site : www.persee.fr/doc/rfsoc-0035-2969-1991-num-32-1-4021, consulté le 5 mai 2018.
- PAULHAN Isabelle, 1992, « Le concept de coping », in *L'année psychologique*, 1992 vol. 92, n°4. p.545-557. doi : <https://doi.org/10.3406/psy.1992.29539>. https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1992_num_92_4_29539.
- PIERRE G. Coslin, 2012, « Précarité sociale et déscolarisation », *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], 41/3 | 2012, Online since 07 September 2015, connection on 15 March 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/3882>; DOI : 10.4000/osp.3882.
- PAUGAM Serge, 2005, *Le salarié de la précarité : les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*, Paris, P.U.F., <https://www.cairn.info/le-salarie-de-la-precarite--9782130558460.htm>, consulté le 5 mai 2018.
- PUENTES-NEUMAN Guadeloupe, TRUDEL Marcel & BRETON Stephanie, 2007, « L'élève à risque et l'expression de la résilience : une étude longitudinale centrée sur la

- personne », *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), p.623–646.
<https://doi.org/10.7202/018961ar>.
- SADIA Martin Armand, 2014, *Dysfonctionnements du milieu et résistance au changement chez les mineurs déviants incarcérés de la Maison d'Arrêt et de Correction d'Abidjan (Maca)*, Thèse de doctorat en psychologie de l'éducation, Univac-ENS Abidjan s/c UAO bouaké, np.
- SADIA Martin Armand et TRAORE Horokiyatou, 2018, « Objets culturels et résilience chez les lycéennes ivoiriennes », *Revue Universitaire des Sciences de l'Éducation*, n°12, EDUCI.
- SUSANA Tereno, ISABEL Soares, EVA Martins, DANIEL Sampaio, ELLIZABETH Carlson, 2007, « La théorie de l'attachement : son importance dans un contexte pédiatrique », in *Devenir*, 2007/2 (Vol.19), Éditions Médecine & Hygiène, p.151-188, DOI10.3917/dev.072.0151.
- THOMAS Galoppin, 2021, « La magie entre Antiquité et Moyen Âge : traditions, innovations, autorités », *Revue d'histoire et des religion*, p. 603-616.
- TRAORE Horokiyatou, 2017, *Précarités des conditions de vie et résilience chez des filles du Lycée Classique 1 de Bouaké*, Mémoire Master, Cestia-Abidjan, np.
- WAFI Elloumi, 2018, *Rêve, fantasme, quête d'identité dans La Créature des Abysses de Fredj Lahouar in L'Imaginaire au féminin : du liminal à l'animal...*, Presses Universitaires de Bordeaux.
- WAFI Lahouel-Zaier, 2018, « Processus d'attachement dans le contexte du handicap », in *Contraste* 2018/2 (N° 48), p.163-180.
- WRESINSKI Joseph, 2007, « La grande pauvreté et précarité », <http://www.joseph-wresinski.org/fr/grande-pauvrete-et-precarite141/>, consulté le 24 mars 2019.

Évolution du rapport au savoir scientifique sur les plantes à fleurs : étude de cas des enseignants du cycle fondamental

Bérédougou KONÉ, École Normale Supérieure de Bamako (Mali)

E-mail : beredougouk@gmail.com

Résumé

Cet article s'intéresse aux multiples erreurs transmises dans le savoir enseigné, qui déterminent les façons d'enseigner et qui s'expriment dans le rapport au savoir des enseignants. Son objectif est d'entraîner une évolution de leur rapport au savoir sur les plantes à fleurs. Les enseignants ont été soumis à des travaux de groupes et des débats de classe pour résoudre un problème scientifique sur les plantes à fleurs. Cette activité a permis de repérer des représentations qui se manifestent en obstacles épistémologiques donnant forme au rapport au savoir des enseignants. Ce rapport se manifestant par les idées comme : le fruit de l'arachide se forme à partir d'un œuf issu de la fécondation, les fruits sont portés par les racines, le bulbe d'oignon, et le tubercule de pomme de terre sont des fruits ou des graines. Le rapport au savoir des enseignants est à l'origine de certaines erreurs fréquentes dans les savoirs transmis aux élèves.

Mots-clés : arachide, enseignant, rapport au savoir, plantes à fleurs, TAD.

Abstract

This article focuses on the multiple errors transmitted in the knowledge taught, which determine the ways of teaching and which are expressed in the teachers' relationship to knowledge. Its objective is to lead to an evolution in their relationship to knowledge about flowering plants. Teachers were put through group work and class debates to solve a science problem about flowering plants. This activity made it possible to identify representations which manifest themselves as epistemological obstacles giving shape to the relationship with teachers' knowledge. This relationship manifested by ideas such as : the peanut fruit is formed from an egg resulting from fertilization, the fruits are borne by the roots, the onion bulb, and the potato tuber are fruits or seeds. Teachers' relationship to knowledge is at the origin of certain frequent errors in the knowledge transmitted to students.

Keywords: peanut, teacher, relationship to knowledge, flowering plants, TAD.

Introduction

Il nous a été donné de constater au cours des suivis des élèves-professeurs en stage pratique à l'école fondamentale (collège), que le savoir enseigné en classe est parsemé d'erreurs. Dès lors, il est nécessaire d'identifier et de chercher à comprendre les contraintes à l'origine de ces erreurs. L'objectif de cette étude est de repérer les représentations fréquentes, qui sont en écart avec les savoirs scientifiques des enseignants du cycle fondamentale, et qui donnent forme à leur rapport au savoir sur les plantes à fleurs. Nous partons du postulat que les erreurs que les enseignants transmettent dans le savoir enseigné semblent être liées à leur façon d'appréhender le savoir, c'est-à-dire à leur rapport aux objets de savoir enseigner. L'étude porte sur un groupe de 53 enseignants du cycle fondamental, inscrits en licence à l'École normale supérieure (ENSup). Ils sont soumis à une activité de résolution d'un problème scientifique en rapport avec le savoir enseigné au fondamentale en Botanique. Le travail est conduit dans une séquence d'enseignement-apprentissage en didactique de la biologie. Il est mené par des travaux de groupes et des débats de classe. Les idées émises ont permis de repérer des

représentations en écart du savoir scientifique et des obstacles épistémologiques qui sont le socle de leur rapport aux objets de savoir. Ce rapport au savoir est remis en cause à l'aide de documents outils contenant des savoirs scientifiques avérés. Ainsi, quelles sont les représentations constantes des enseignants qui donnent forme à leur rapport au savoir sur les plantes à fleurs ?

Pour le corps de cette étude, une brève description du cadre théorique est suivie de la méthodologie, puis les résultats et la discussion.

1. Cadre théorique

Le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet de savoir, lié en quelque sorte à sa façon de l'apprendre (B. Charlot, 2003). Il est relation de sens et relation de valeur : « l'individu valorise ou dévalorise les savoirs en fonction du sens qu'il leur confère » (E. Bautier et J.-Y. Rochex, 1998, p. 34). Pour A. Garnier (2008), le rapport au savoir semble se constituer au point de rencontre de multiples contraintes, entre autres, les prescriptions de l'institution où l'enseignant est observé ; de ses appartenances privées ; des négociations interactives avec ses élèves.

Ce travail est adossé à la Théorie Anthropologique Didactique (TAD) de Y.-Chevallard (1989, 1991). Nous abordons ici deux aspects du rapport au savoir : les types de rapports au savoir et les manifestations du rapport au savoir des enseignants.

1.1. Les types de rapports au savoir

Chevallard (1991) spécifie deux types de rapports au savoir :

- Le rapport institutionnel au savoir : lorsqu'une institution comme l'école emprunte un savoir, elle le redéfinit et elle le fait, en établissant une succession d'objets à apprendre qu'elle organise en un texte du savoir ; en instaurant une progressivité dans l'introduction de ces objets de savoir (chronogénèse) et en assignant à chaque acteur, enseignant, élève, des responsabilités différentes et spécifiques vis à vis de ce savoir (topogénèse). Elle impose ainsi au sujet une façon de connaître qui lui est propre : c'est ce que la TAD appelle le « rapport institutionnel au savoir ». Dans cette perspective théorique, tout rapport au savoir est spécifique d'un savoir et s'inscrit donc nécessairement dans un rapport institutionnel.

- Le rapport personnel au savoir : toute personne appartient en même temps à de multiples institutions. Elle y rencontre de multiples objets de savoir et se construit des rapports personnels à ces objets, des façons d'être et de les utiliser bien différentes des usages de l'école. Elle est, selon les termes de la TAD, « assujettie » à de multiples institutions. Il est probable que ces différences donnent lieu à des tensions. Toute personne développe en fait plusieurs rapports pour un savoir donné. Pour A.-Garnier (2008), « le rapport personnel au savoir se constitue au point de rencontre, des prescriptions de l'institution où l'enseignant est observé, de ses appartenances privées ». Quant à M. L. Schubauer-Leoni et L. Ntamakiliro (1994), Chevallard (1989), le rapport personnel au savoir comporte deux composantes, la composante publique que le sujet livre à autrui dans l'interaction d'enseignement, et la composante privée dont seul le sujet peut faire état.

1.2. Manifestations du rapport au savoir de l'enseignant

Selon A. Garnier (2008), « l'étude des gestes professionnels d'un enseignant pourrait révéler en partie son rapport au savoir et celui prescrit par l'institution ». Cela veut dire que l'enseignant fait un choix de certains objets du texte du savoir à apprendre (savoir officiel). Certains objets sont réellement travaillés dans la relation didactique, alors que d'autres n'en ont plus besoin et il passe sous silence certaines façons de faire ou de les utiliser qui semblent aller de soi. L'ensemble de ces objets est mobilisé différemment par les acteurs selon la partition des responsabilités et la progression de l'institution au fil des moments de l'étude. Ces usages relatifs au savoir fondent le contrat institutionnel, dont une large part est implicite. Ainsi,

Garnier (2008) pense que le rapport au savoir ne se dissocie pas des façons d'enseigner, « nous l'appréhendons par le biais des gestes de l'enseignant ». Pour l'auteur, la TAD, permet de surcroît d'envisager une dimension dynamique dans les pratiques professionnelles, parce que le savoir n'est ni un état définitif, ni un attribut du sujet, le rapport au savoir personnel de l'enseignant comme celui de l'élève est constamment retravaillé en contexte ; d'une part, du fait de la succession des objets dans le défilement du temps didactique, qui produit l'agencement des différents moments de l'étude ; d'autre part, par la concurrence des diverses appartenances du sujet. Le rapport au savoir de l'enseignant « répond comme en écho au rapport au savoir des élèves » (A. Garnier, 2008, p. 25). Il se constitue et évolue au quotidien dans la lecture de l'activité de ses élèves et est le résultat d'ajustements constants au fil des interactions didactiques. La conformité à l'institution expliquerait la pérennité des façons d'enseigner, mais la conjugaison de ces déterminismes agissant comme autant d'injonctions contradictoires donnerait lieu à des tensions, des conflits que l'enseignant doit dépasser pour agir. « Ces tensions caractériseraient tout rapport au savoir et seraient perceptibles dans les gestes et le discours du sujet » (A. Garnier, 2008, *op. cit.*, p. 25).

Mettre en évidence les représentations erronées des enseignants sur les plantes à fleurs permettrait d'accéder au moteur silencieux, invisible de leur rapport au savoir.

2. Méthodologie

Le terrain de l'étude est celui des enseignants du cycle fondamental (collège), qui se sont inscrits en licence à l'ENSUP. L'étude de cas de l'enseignement des plantes à fleurs en classe de 7^e au niveau fondamental constitue le corps principal de la recherche. Nous avons passé par deux étapes pour identifier le rapport au savoir des enseignants :

- définir le rapport au savoir institutionnel au travers les contenus des programmes de l'ENSUP, de l'Institut de formation des maîtres (IFM) et du cycle fondamental. Les programmes officiels constituent le corpus à partir duquel une analyse de contenus permet, dans un premier temps, d'établir les caractéristiques du rapport institutionnel à l'enseignement des plantes à fleurs ;

- identifier le rapport (personnel) des enseignants à ce savoir, tel qu'il est exprimé.

Pour l'étude sur le rapport au savoir, nous avons mis en œuvre une démarche de résolution de problème en utilisant comme technique d'animation les travaux de groupes et les débats de classe. Le problème à résoudre est le suivant : « L'arachide est une plante à fleurs, ces fleurs sont portées par les tiges et bien visibles, par contre les fruits sont enterrés dans le sol. Comment l'arachide fait ses fruits ? Quelles différences y a-t-il entre l'appareil reproducteur de l'arachide et ceux des trois plantes suivantes : pomme de terre, oignon, et maïs ?

La séquence s'est déroulée en quatre phases. Pour la question 1, la production doit comporter schémas et texte (poster) et pour la question 2, présenter la production sous forme de tableau avec trois éléments de comparaison des appareils reproducteurs porte sur les fleurs, les fruits, les graines.

Phase 1 : production d'affiche de sous-groupes

Les enseignants sont repartis en six groupes. Tous les groupes répondent aux deux questions et font une production commune sous forme d'affiche (texte + schémas).

Phase 2 : production des affiches qui servent de supports du débat de classe

Nous avons fait un premier traitement des productions des sous-groupes en les regroupant en deux catégories. Cette catégorisation permet de déterminer les grandes lignes du rapport au savoir. En nous appuyant sur l'analyse des productions des sous-groupes en fonction des idées qu'elles contiennent, nous avons constitué deux groupes ayant des conceptions proches, chaque

groupe fait une nouvelle production synthèse des premières productions de groupes, toujours sous forme d'affiche (texte + schémas).

Phase 3 : débat de classe (débat scientifique)

Les deux productions constituent le support du débat de classe. La production d'un groupe est portée au tableau et présentée à la classe par un rapporteur du groupe, Les membres de l'autre groupe ne partageant pas les mêmes idées posent des questions et les membres de telle production argumentent. Lorsqu'ils ont compris l'explication, la seconde production est affichée. Ainsi, les deux productions sont présentées et questionnées. Le but est de chercher à comprendre ce qu'ils font, disent, écrivent ; le sens qu'ils donnent à leur insu ou par habitus à ce qu'ils font, leur forme de rationalité.

En posture de modérateur, nous pointons peu à peu les représentations et obstacles en nous appuyant sur le cadre conceptuel de référence, c'est-à-dire les contenus scientifiques à enseigner en classe. Nous avons ensuite procédé à une comparaison de ces deux productions et nous notons au tableau les points communs et les différences entre les deux solutions possibles.

Phase 4 : mise à l'épreuve des idées des enseignants.

Nous proposons des documents outils comportant des informations scientifiques du cadre conceptuel de références pour permettre aux enseignants de corroborer leurs idées. Après lecture de ces documents, nous les engageons dans le débat sur les obstacles identifiés tout en le structurant et en nous focalisant sur les informations du cadre conceptuel de référence. Les documents fournis permettent de créer un conflit cognitif, de les amener à être en débat avec eux-mêmes, d'interroger les rationalisations qu'ils opèrent de leurs propres représentations : - comment ça marche ? - Pourquoi ça ne marche pas ainsi ? Ce débat leur permet d'indiquer si leurs idées sont recevables.

Les arguments donnés permettent de pointer le rapport typique au savoir. Lorsqu'ils ont clairement identifié les limites de leurs idées, nous les avons encadrés pour sélectionner les propositions qui semblent être adaptées et compléter par des savoirs des documents outils pour présenter une synthèse écrite.

3. Résultats et discussion

- Identification des objets de savoir sur les plantes à fleurs dans le savoir à enseigner à l'IFM, à l'ENSup et au cycle fondamental.

Au niveau de l'IFM, l'enseignement porte sur l'étude de l'arachide (appareil végétatif et reproducteur), les caractères généraux des fleurs de dicotylédones et des appareils végétatifs.

Au niveau licence, le savoir enseigné porte sur l'étude de la systématique et la biologie des grands groupes de la classification végétale avec une description des cormophytes, une étude de leur reproduction sexuée, une description des fleurs, fruits et graines des spermaphytes.

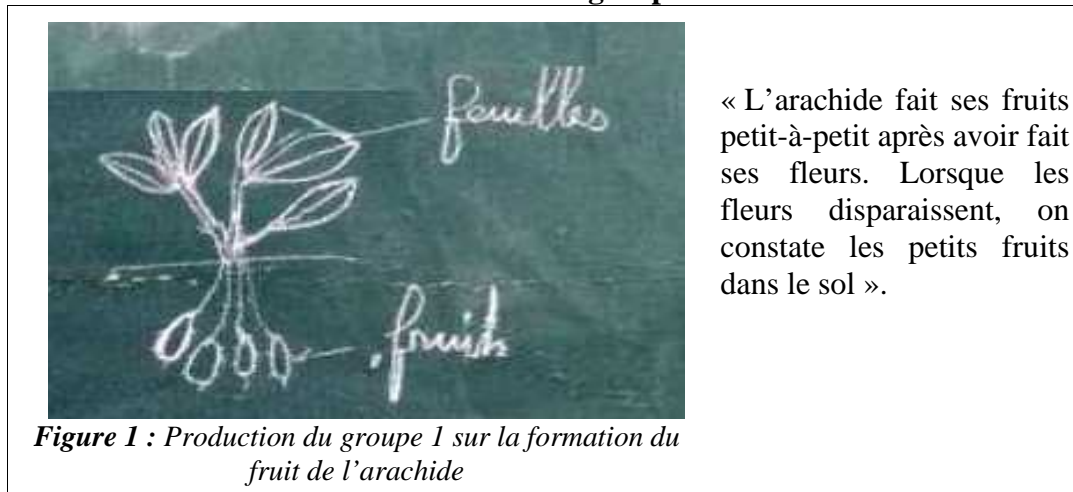
Au niveau du cycle fondamental, l'enseignement porte sur l'étude de l'arachide ou une autre plante à fleur (appareil reproducteur), la comparaison des appareils reproducteurs de quelques plantes (fleurs, fruits, graines). Ceci montre que les enseignants du cycle fondamental ont eu accès au savoir scientifique portant sur les plantes à fleurs dans toutes ses dimensions, au cours de leur formation initiale de base à l'IFM et en formation initiale de renforcement de compétences à l'ENSup. Cette étude est faite avec les enseignants en semestre 5 - licence à l'ENSup, soit un an après avoir reçu les enseignements de biologie végétale (semestre 1 et 2). A leur niveau, ils devraient acquérir les connaissances nécessaires pour pouvoir bien enseigner au niveau du fondamental.

- Les représentations des enseignants en écart avec le savoir scientifique

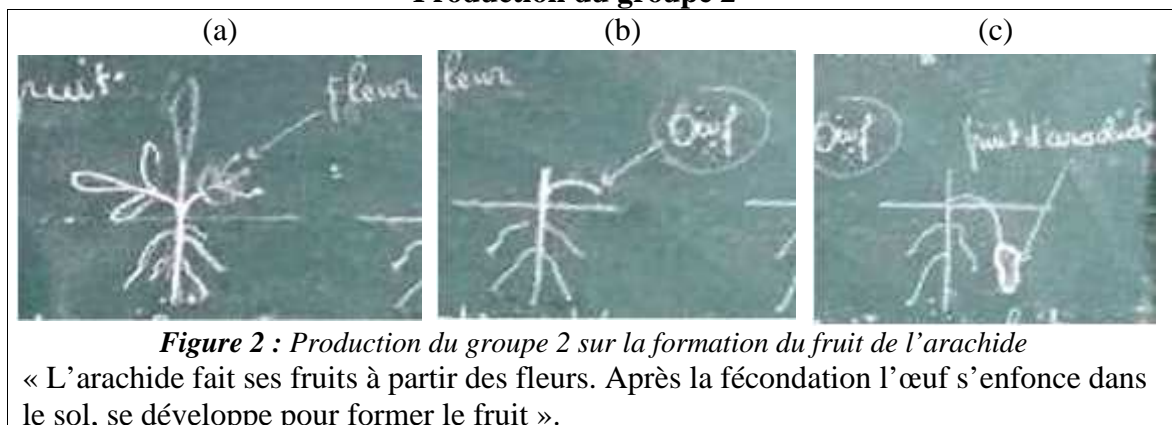
Ces représentations alimentent le rapport au savoir des enseignants du cycle fondamental sur les plantes à fleurs.

Pour la formation du fruit de l'arachide : les productions des deux groupes sont présentées comme suit

Production du groupe 1



Production du groupe 2



Les enseignants ont une appréhension naïve et très simpliste et même erronée de la formation du fruit.

Pour le groupe 1, les fruits apparaissent sur les racines après la disparition des fleurs. La relation entre la fleur et le fruit n'est pas établie, car le concept de fécondation n'apparaît pas dans les idées.

Pour le groupe 2 : la fécondation se produit entre les organes de la fleur pour donner un œuf qui s'enfonce dans la terre et se développe. L'idée de fécondation apparaît ici, mais les connaissances sur la structure du pistil et de la double fécondation sont absentes dans les idées. Pour les types de fruits et les graines chez les plantes à fleurs : les tableaux produits sont ainsi présentés.

Plantes	Formule Florale	Fruit	Graine
Arachide	$5S+5P+10E+1C$	Fruit sec (graine)	Dicotylédone
Pomme de terre	$5S+5P+5E+2C$	Fruit charnu	Monocotylédone
Maïs	$5S+5P+5E+2C$	Fruit Sec	Monocotylédone
Oignon	$5S+5P+6E+3C$	Fruit charnu	Monocotylédone

Figure 3 : Production du groupe 1

Plantes	A. reprod	F. florale	Type de fruit	Type de graine
Arachide	10E + 5P + 1C + 1 carpelle	$5S+5P+10E+1C$	sec indéhiscent	Dicotylédone
Pomme de terre	5E + 5P + 5E + 2C	$5S+5P+5E+2C$	charnu	Monocotylédone
Maïs	12S + 5P + 1C + 1 carpelle	$5S+5P+10E+1C$	sec indéhiscent	Monocotylédone
Oignon	5P + 10E + 3C + 3C	$5S+5P+6E+3C$	charnu	Monocotylédone

Figure 4 : Production du groupe 2

Nous focalisons notre analyse sur les types de fruits et de graines. Si pour l'arachide et le maïs, les réponses données par les deux groupes sont exactes, nous pensons que celles données pour l'oignon et la pomme de terre ne sont pas raisonnées. Il semble que les enseignants perçoivent les bulbes (feuilles modifiées) et les tubercules (tiges modifiées) comme des fruits et des graines.

À partir de ces productions, nous identifions deux types des représentations et des obstacles épistémologiques qui les sous-tendent.

Représentations	Obstacles épistémologiques
<ul style="list-style-type: none"> - le fruit est issu de la transformation de l'œuf - le fruit se forme au niveau des racines après la disparition des fleurs - les bulbes et les tubercules sont des fruits 	<ul style="list-style-type: none"> - pas de différenciation entre fruit et graine - méconnaissance de la structure du pistil - les fruits sont enterrés (arachide, pomme de terre, oignon).

- Stratégie pour entraîner le changement conceptuel

La mise à disposition de ressources scientifiques : pour amener les enseignants à un changement conceptuel, nous avons mis à l'épreuve leurs représentations, en mettant à leur disposition des documents outils contenant des savoirs du cadre conceptuel de référence : sur l'arachide, l'oignon, la pomme de terre.

Nous avons repéré des liens internet (figure 5 ci-dessous), qui donnent accès à des ressources pertinentes sur les plantes à fleurs. Nous leur avons envoyé par WhatsApp ces liens pour exploitation.



Figure 5 : Capture d'écran des liens envoyés par WhatsApp

Chez les plantes, on sait que le fruit provient de deux fécondations dans l'ovule de la fleur. Les étamines, organes mâles, produisent des grains de pollen. Un grain produit deux cellules mâles qui fécondent trois cellules femelles dans l'ovule (oosphère, et les deux noyaux du sac embryonnaire). Deux œufs sont alors formés à l'issue de deux fécondations simultanées que l'on appelle double fécondation. Ces œufs et l'ovule qui les contient se transforment en graine. Et puisque l'ovule est logé dans l'ovaire, c'est ce dernier qui se transforme en fruit. Ce sont ces connaissances scientifiques que les enseignants ne semblent pas avoir acquis à la suite de leur cursus de formation, et précisément à l'ENSUP, à la suite du cours de biologie végétale. La production de savoir sur la formation du fruit de l'arachide : après avoir confronté leurs premières productions avec les informations tirées des ressources mis à disposition, et à la suite d'un second débat de classe les élèves ont élaboré un contenu de savoir sur la reproduction de l'arachide. Ce contenu se présente comme suit : « la fleur est bisexuée, sur la même fleur, il y a des organes mâles, les étamines qui produisent les grains de pollen. Ces derniers donnent deux cellules mâles pour la reproduction. Un organe femelle, le pistil comprenant à sa base l'ovaire. Dans ce dernier se retrouve l'ovule et dans celui-ci les cellules femelles qui seront fécondées. La fécondation a lieu au niveau de la même fleur. Après la fécondation, l'ovaire s'enfonce dans le sol. Dans le sol, l'ovaire se développe et donne le fruit (gousse), l'ovule se développe et donne la graine. Le schéma ci-dessous résume la formation du fruit :

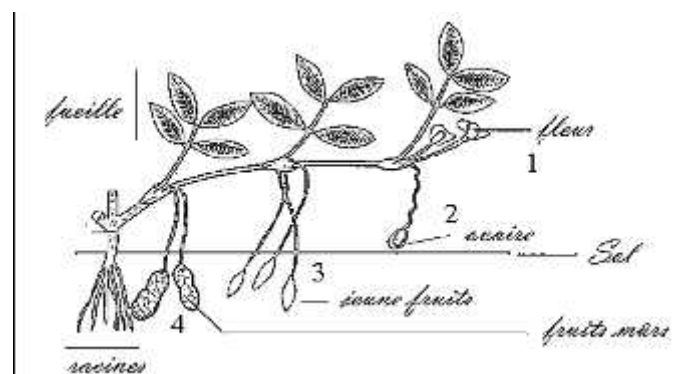


Figure 6 : Schéma proposé par la classe sur la formation du fruit de l'arachide

- La production d'un contenu de savoir sur la comparaison des appareils reproducteurs

Le tableau de synthèse est le suivant

Tableau 1 : Comparaison des appareils reproducteurs produit par la classe

	Fleur	Fruit	Graine (nombre de cotylédons)
Arachide	Fleurs solitaires formant un épi 5S+5P+10E+1C	Fruits sec : gousse	Dicotylédone
Pomme de terre	Fleurs regroupées en cyme axillaires 5S+5P+10E+2C	Fruit charnu : baie	Dicotylédone
Maïs	Les fleurs sont unisexuées avec des fleurs mâles groupées en panicules terminale et des fleurs femelles groupées en épis La fleur n'a pas de périanthe 0S+0P+ 3E+1C		Monocotylédone
Oignon	Fleurs regroupées en Cyme de type ombelle 3S+3P+6E+3C	Fruit charnu : Capsule	Monocotylédone

Le rapport au savoir académique reste important pour les enseignants spécialistes d'une discipline (A. Bronner, 1997) ; P. Berdot, C. Blanchard-Laville, et A. Bronner, (2000). Un enseignant a de multiples rapports aux savoirs : rapports aux savoirs disciplinaires qu'il a appris et qu'il doit faire apprendre, rapport aux savoirs professionnels acquis dans une formation professionnelle ou sur le tas, qui eux-mêmes se déclinent en de nombreux savoirs (savoirs didactiques, savoirs de gestion de classes et de conflits, savoirs administratifs, etc.). On ne se trouve donc plus tellement face à des rapports à l'apprendre, mais plutôt face à des rapports au « faire apprendre » et à des rapports aux savoirs professionnels, en fait à ce qui touche directement à la professionnalité des enseignants. Le rapport au savoir peut se présenter suivants trois dimensions : épistémique, identitaire et sociale (B. Charlot, 1997).

- La dimension épistémique renvoie à la nature de l'activité déployée lors de l'apprentissage

L'individu met en œuvre dans des espaces personnels des activités qui lui sont propres, et qui peuvent varier selon les types d'objets sur lesquels porte l'apprentissage. Lorsque l'individu s'approprie un savoir-objet et en est conscient, il est capable de le désigner, y compris dans d'autres lieux que l'école. Il peut ne pas construire d'objet de savoir en tant que tel, mais apprendre à maîtriser les relations, les distances avec soi, les autres, le monde (E. Bautier et J.-Y. Rochex, 1998 ; B. Charlot, 1997) ; il participe à un processus d'objectivation/dénomination qui « constitue dans un même mouvement, un savoir-objet et un sujet conscient de s'être approprié un tel savoir » (B. Charlot, 1997, p. 80).

- La dimension identitaire : apprendre, c'est toujours entrer dans un rapport avec l'autre ; une dimension identitaire qui renvoie « à l'histoire du sujet, à ses attentes, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même, et à celle qu'il veut donner aux autres » (B. Charlot, 1997, *op. cit.*, p. 84). Cette dimension renvoie à la « façon dont le savoir prend sens par rapport à des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires, à la vie que l'on veut mener, au métier que l'on veut faire » (E. Bautier et J.-Y. Rochex, 1998, p. 34).

- La dimension sociale : l'individu existe et apprend dans un groupe social, ce qui signifie que « l'engagement d'un individu dans une forme particulière de l'apprendre peut-être mis en correspondance avec son identité sociale » (B. Charlot, 1997, p. 87). C'est dans ce groupe social qu'il est confronté à des situations, à des relations, à des modalités éducatives, et il élabore le sens, les interprétations et les pratiques (E. Bautier et J.-Y. Rochex, 1998, p. 46).

Conclusion

Les études du rapport au savoir des enseignants permettent de comprendre les pratiques professionnelles et les idées sous-jacentes à leurs représentations ; les ressources qu'ils mobilisent ainsi que les obstacles auxquels ils font face pour traiter certains sujets en classe. Le rapport au savoir académique reste important pour les enseignants spécialistes d'une discipline. Les pratiques d'enseignement et le rapport aux objets du savoir que l'enseignant va enseigner sont des facteurs déterminants de l'apprentissage de l'élève. Cette étude nous a révélé que les enseignants du cycle fondamental ont des représentations erronées sur de nombreux objets de savoir qu'ils enseignent, et cela se traduit par la diffusion d'erreurs fréquentes dans les savoirs scientifiques enseignés. Nous avons fait l'effort, en tant que spécialiste de didactique de la biologie, de mettre en place un dispositif didactique pour mettre en évidence les limites de leurs connaissances, et en même temps, entraîner une évolution de leur rapport au savoir sur les plantes à fleurs. Nous inscrivons dans la perspective de cette étude, la vérification du rapport au savoir de ces enseignants soumis à la recherche-action lors de leur suivi en stage dans le cycle fondamental.

Références bibliographiques

- BAUTIER Elisabeth et ROCHEX Jean-Yves, 1998, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris, A. Colin, 302 p.
- BERDOT Pierre, BLANCHARD-LAVILLE, Claudine et BRONNER Alain, 2000, « Savoir mathématique et rapport au savoir des professeurs de mathématiques. Traumatismes en chaîne et résonances identitaires », in BEILLEROT Jacky, BLANCHARD-LAVILLE, Claudine et MOSCONI Nicole, 1996, *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, p. 119-150.
- BRONNER Alain, 1997, « Les rapports d'enseignants de troisième et de seconde aux objets » « nombre réel » et « racine carrée », *Recherches en didactique des mathématiques*, n°17(3), p. 55-80.
- CAILLOT Michel, 2014, « Les rapports aux savoirs des élèves et des enseignants », in BERNARD Marie-Claude., SAVARD Annie et BEAUCHER Chantale. (dir.) *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*, CRIRES. p.7-18. http://tel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf.
- CHARLOT Bernard, 2003, « La problématique du rapport au savoir », in MAURY Sylvette et CAILLOT Michel, (dir.), *Rapport au savoir et didactiques*. Paris, Faber, p. 33-50.
- CHEVALLARD Yves, 1989, « Le concept de rapport au savoir, rapport personnel rapport institutionnel, rapport officiel ». *Actes du séminaire de didactique des maths et de l'informatique*, Grenoble, LSD IMAG, p. 211-235.
- CHEVALLARD Yves, 1991. *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La pensée sauvage 240 p.
- SCHUBAUER LEONI Maria Luisa, NTAMAKILIRO Ladislas, 1994, « La construction de réponses à des problèmes impossibles », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 1, p. 87-113, <https://doi.org/10.7202/031702ar>.
- GARNIER Annie, 2008, « Le rapport au savoir de l'enseignant, révélateur du fonctionnement du système didactique », *JRIEPS* n°14, p. 22-39 <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5889>.
- SCHNEEBERGER Patricia, ORANGE Christian., ORANGE-RAVACHOL Denise et LHOSTE Yann, 2021. *Précis de didactique des SVT pour enseigner au collège et au lycée*. Presses Universitaires de Bordeaux, 243p.

Annexes

Objets de savoirs sur les plantes à fleurs dans le cursus de formation des enseignants de SVT du cycle fondamental

1- Programme de biologie végétale niveau de la licence à l'ENSup

Première partie : Introduction à la botanique

Deuxième partie : Etude de la systématique et la biologie des grands groupes de la classification végétale

2.1. *Les classifications végétales*

2.2. Les grands groupes de la classification végétale

2.2.1. Les Procaryotes (schizophytes)

- Bactéries
- Cyanobactéries

2.2.2. Les eucaryotes

- Les champignons
- Les algues eucaryotes
- Les lichens
- Les bryophytes
- Les ptéridophytes
- Les spermaphytes

2.3. La Biologie des grands groupes

2.3.1. Méiose et formation du zygote

2.3.2. Reproduction sexuée chez les thallophytes

2.3.3. Reproduction sexuée chez les cormophytes

TD-TP (3H/semaine)

Les classifications végétales

Description des appareils végétatifs des végétaux :

- Description des thallophytes (algues, champignons, lichens)
- Description des cormophytes (mousses, fougères, spermaphytes)
- Description des fleurs, fruits et graines des spermaphytes

Culture et observation microscopique de la moisissure du pain

Constitution d'un herbier

Observations microscopiques de structure d'organes végétaux

2- Extrait du programme de sciences naturelles de l'IFM

(1^{ère} année sciences naturelles /physique-chimie)

Centre d'intérêt 3 Organisation générale des plantes sans fleur	Thème 1 Etude d'une plante sans fleur : la moisissure du pain Thème 2 Autres plantes sans fleur	Contenu 1-Technique de culture de la moisissure du pain 2-Aspect macroscopique 3- Aspect microscopique 3.1Appareil végétatif 3.2 Appareil reproducteur et reproduction. Tableau de classification des plantes sans fleur	
Centre d'intérêt 4 Organisation générale des plantes à fleur	Thème 1 Etude d'une plante dicotylédone : l'Arachide	Contenu 1-Appareil végétatif 1.1 Racines 1.2 Tige 1.3 Feuilles 2- Appareil reproducteur 2.1 L'inflorescence 2.2 La fleur	2.3 Caractères généraux des fleurs des dicotylédones 2.4 Fruit et graine 3-Tableau comparatif des appareils végétatifs de quelques plantes dicotylédones

	Thème 2 Etude d'une plante monocotylédone Le Sorgho (3 heures)	Contenu 1-Appareil végétatif 1.1 Racine 1.1.1 Racine de la plante 1.1.2 Caractères généraux des racines de monocotylédones 1.2 Tige 1.3 Feuille 1.3.1 Feuille de la plante 1.3.2 Caractères généraux des feuilles des monocotylédones 2- Appareil reproducteur 2.1 Inflorescence 2.2.1 Verticilles protecteurs 2.2.2 Verticilles reproducteurs	2.2 Fleur 2.2.3 Formule florale et diagramme floral 2.2.4 Caractères généraux de la fleur 2.3 Caractères généraux des fleurs de monocotylédones 2.4 Fruit et graine 2.5 Caractères généraux des graines de monocotylédones 3- Tableau comparatif des appareils végétatifs de quelques plantes monocotylédones.
--	--	--	---

3- Extrait de programme de sciences naturelles du cycle fondamental

Dans le programme officiel, le contenu à enseigner en biologie et particulièrement sur les plantes figure au niveau de la classe de 7^e. ce contenu se présente comme suit :

Chapitre B : Botanique

Plantes à fleurs

Dans une première leçon l'élève fait une étude morphologique de l'appareil reproducteur de la plante choisie, dans une deuxième leçon il fera l'étude comparée des appareils reproducteurs de quelques autres plantes à fleurs.

A- Etude morphologique de l'appareil reproducteur d'une plante à fleurs.

Exemples proposés au choix : le flamboyant ou le cotonnier ou la crotalaire ou l'arachide.

B- Etude comparée des appareils reproducteurs de quelques plantes à fleurs (variétés des types floraux, des fruits et des graines.

Nota B : il s'agit de faire comprendre qu'il existe plusieurs variétés de types floraux de fruits et de graines.

Plantes sans fleurs

L'étude pratique de ces plantes exige une programmation judicieuse des leçons au cours de l'année, cela afin de faciliter les récoltes. Souvent l'utilisation de la morphologie de ces plantes et de leur mode de reproduction élargira le champ de connaissance de l'élève.

Etude pratique d'une seule plante sans fleurs et reconnaissance des autres plantes sans fleurs citées : Fougères, Mousses, Algues, Champignons à chapeau, Moisissures, Lichens.

Échec à l'Examen d'État et indices de dépression chez les finalistes à Kinshasa : analyse clinique

Becker SUNGA SUNGA, Institut Supérieur Pédagogique de la Gombe (RD Congo)

E-mail: beckersunga@gmail.com

Florentin AZIA DIMBU, Université Pédagogique Nationale (RD Congo)

E-mail: aziaflorentin@gmail.com

Son PINDI MBUMBA, Institut Supérieur Pédagogique de la Gombe (RD Congo)

E-mail: mbumson@gmail.com

Marie-Bénédicte MUJINGA TSHIMBOMBO, Institut Supérieur Pédagogique de la Gombe (RD Congo)

E-mail: Mariamujinga98@gmail.com

Résumé

Cet article tente d'évaluer la souffrance psychique que ressentent les élèves finalistes ayant échoué à l'Examen d'État. Pour ce faire, la population d'étude est composée de ces élèves soumis à l'échelle de Dépression de Beck et à des entretiens cliniques. Ces outils cliniques ont permis d'appréhender les signes de dépression chez les participants. Il a été observé que les scores obtenus par la quasi-totalité de ces finalistes de Kinshasa correspondent à une dépression à intensité modérée. Un seul sujet enquêté a obtenu un score se rapportant à une dépression sévère. En outre, il ressort des contenus des éléments d'entretiens cliniques que les participants ont des vécus dépressifs qui se traduisent par la baisse d'humeur, la diminution de l'appétit, le découragement, le manque d'intérêt, les troubles de sommeil et même les idées suicidaires.

Mots-clés : Kinshasa, Dépression, Examen d'État, élèves finalistes.

Abstract

This article attempt to assess the psychic suffering of finalists who failed the State Examination. To this end, they were subjected to the Beck Depression Scale and clinical interviews. These clinical tools were used to identify signs of depression in the participants. It was found that the scores obtained by almost all of the Kinshasa finalists corresponded to moderate-intensity depression. Only one obtained a score for severe depression. In addition, the content of the clinical interviews revealed that the participants had depressive experiences, reflected in low mood, reduced appetite, discouragement, lack of interest, sleep disorders and even suicidal ideation in some of the finalists.

Key words: Kinshasa, Depression, State exam, finalists.

Introduction

Réussir aux épreuves d'Examen d'État, décrocher le diplôme d'État est le souhait ardent de tout élève finaliste et de sa famille. En effet, c'est depuis sa première édition en 1967, que la réussite à cette étape est devenue une condition *sine qua non* pour accéder aux études supérieures en République Démocratique du Congo. Cette épreuve - qui est l'équivalent du baccalauréat français - est sélective. Elle n'est pas à la portée de tout le monde. A chaque édition, l'on enregistre des cas d'échecs.

R. Ngub'usim Mpey Nka, J. Enguta Mwenzi et G. Kakenza Kitumba (2022) précisent que les premiers diplômés d'État furent délivrés à l'issue de l'édition de juin 1967. Cette édition pionnière connut la participation de trois mille deux cent-trente-sept (3.237) candidats d'une dizaine d'options à travers le pays. Il y eut deux mille deux cent-soixante-douze (2.272) réussites, soit 70%.

B. Musuyi Atar, N. Mangwala Kwaya et C. Kikwisiya Ngewa (2020) font observer que de 1967 à 2009, l'Examen d'État a connu quarante-trois éditions avec quatre millions huit cent soixante-dix-huit mille sept cent dix-neuf (4.878.719) participants dont deux millions six cent-quatorze mille sept cent-soixante-trois (2.614.763) réussites, soit 54% et deux millions deux soixante-quatre mille neuf cent cinquante-six (2.264.956) échecs soit 46%. V. Mwanan'ese Lumande, et J. Kahindo Semwavyo (2022) ont rapporté que dans la chefferie de Watalinga en province de Nord-Kivu, sur quatre cent-quarante-huit (448) élèves finalistes, seulement cent-vingt-deux (122), soit 27,2% ont obtenu leurs diplômes d'Etat et trois cent vingt-quatre (324), soit 72,8%, avaient échoué.

Il est évident que la plupart d'élèves se trouvent perdus après leur échec à cette épreuve. Cela les plonge dans une souffrance psychique, se traduisant notamment par des troubles de sommeil, du découragement, de la diminution ou de l'augmentation de l'appétit, des tentatives de suicide ou des projets précis de suicide, de sentiment d'être sans valeur envers ses proches. En outre, certains élèves ayant échoué peuvent faire l'objet de stigmatisation et de discrimination. Ce qui peut renforcer, leur souffrance psychique.

C'est pour ces raisons que B. Sunga Sunga, M.-B. Mujinga Tshimbombo, et J. Bukaka Buntangu (2023) soulignent que dans la situation d'échec ou de redoublement scolaire, les parents, les enseignants, les personnes se situant dans l'environnement immédiat de l'élève ont tendance à le culpabiliser, à l'humilier. Ils oublient que l'écolier, en situation de redoublement scolaire, traverse souvent une période de stress, d'anxiété, voire de dépression qui pourrait influencer toute sa scolarité, voire toute sa vie.

Les Conseils Pratiques pour Votre Santé (2010) mentionnent qu'aujourd'hui, plus que jamais, la dépression fait d'impressionnants ravages à tous les niveaux de la société. Selon des recherches réalisées en milieu scolaire au Québec, le taux de dépression varie entre 6 et 26 % dans cette population (D. Marcotte et P. Baron, 1993). À Kinshasa, capitale de la République Démocratique du Congo, une étude récente menée par B. Sunga Sunga, Mujinga M.-B. Tshimbombo et J. Bukaka Buntangu (2023) révèle que les élèves en situation d'échec manifestent un léger niveau de dépression, excepté ceux qui avaient un passé traumatisant qui ont manifesté une dépression moyenne à intensité modérée.

D. Marcotte, L. Fortin, E. Royer, P. Potvin et D. Leclec (2001) estiment que la dépression chez les adolescents constitue la problématique pour laquelle ces derniers sont le plus souvent dirigés vers de services de santé mentale. Pour leur part, J. Peltz et R.-D. Rogge (2016) ont fait remarquer que le stress est devenu le lot des élèves s'étant fixés des buts inatteignables. D'après D. Marcotte et P. Baron (L. Larouche 2005), la dépression chez les adolescents représente un phénomène important. Selon des recherches réalisées en milieu scolaire au Québec.

Pour D. Marcelli, il a existé une période de méconnaissance de la dépression chez l'enfant et chez l'adolescent. Aujourd'hui encore, si l'on parle souvent des symptômes de dépression, le diagnostic de dépression chez l'enfant et chez l'adolescent est rarement formulé. M.-E. Gagné, D. Marcotte et L. Fortin (2011) ont prouvé que les élèves en dernière année d'étude présentent davantage de symptômes dépressifs que ceux fréquentant les classes régulières.

Ainsi, la présente recherche s'intéresse à l'étude des signes de dépression chez des candidats malheureux à l'Examen d'État. Elle soulève les questions suivantes : les candidats malheureux à l'Examen d'État présentent-ils des signes de dépression ? Dans l'affirmative, de quel ordre ? Leur tableau clinique présente quels types de signes ?

Dans les lignes qui suivent, il sera question de présenter le design méthodologique, les résultats qui ont sanctionné la recherche ainsi que leur interprétation.

1. Repères méthodologiques

1.1. Participants

La population est constituée des élèves finalistes ayant échoué à l'Examen d'État lors de l'édition 2022 et habitant Kintambo, l'une des communes de la ville province de Kinshasa. La recherche ne dispose pas de statistiques pour cette catégorie d'élèves. De cette population est tiré un échantillon non probabiliste de type accidentel de dix sujets.

Cette faible taille se justifie par l'orientation idiographique que suit la présente étude. Elle s'oppose à l'orientation statistique qui privilégie la normalité de l'échantillon d'étude (soit, au minimum, supérieur ou égal à trente sujets) et la manipulation des données quantitatives. F. Parot et M. Richelle (2013) affirment que Piaget, dont l'œuvre a marqué la psychologie du développement et la psychologie cognitive, ne s'est jamais encombré de grands nombres de sujets. Ses recherches menées avec rigueur portaient parfois sur très peu de sujets, mais se révélaient étonnamment valides et reproductibles.

En outre, l'orientation idiographique s'intéresse aux personnes confrontées aux situations-problèmes tels les élèves de 6^e année ayant échoué aux examens d'État. Elle les aborde d'une manière individuelle, c'est-à-dire, comme des cas uniques. Car, l'être humain, d'après cette orientation, est une personne unique ayant une histoire personnelle qui ne peut être assimilée à aucune autre.

L'échantillon a été monté avec comme critère d'inclusion : résider dans la commune de Kintambo, avoir échoué à l'Examen d'État au cours de l'année scolaire 2021-2022 et enfin se montrer disponible à participer à cette recherche.

1.2. Méthode et techniques

La méthode clinique a été adoptée dans le cadre de cette recherche. Pour K. Charhaoui et H. Benony (2009), la méthode clinique s'insère dans une activité pratique comportant l'appréciation des composantes psychiques de l'individu en souffrance et leur compréhension dynamique. En ce sens, elle s'intéresse au « fait » ou « événement psychologique normal ou pathologique », indépendamment de sa cause connue ou supposée.

Ainsi donc, le recours à la méthode clinique pour la présente étude se justifie par le fait qu'elle nous permet d'aborder nos sujets d'enquête comme des personnes aux prises avec une situation-problème. Dans ce sens, elle favorise le contact et l'expression émotionnelle (affective) de ces dernières et l'émergence de relation entre les faits (ce qui leur est arrivé) et la production de leurs représentations subjectives. Dans cette perspective, l'analyse de leur situation est faite sous un angle subjectif et globalisant.

Pour recueillir les données, recours a été fait à l'entretien clinique et à l'Échelle de Dépression de Beck version Adolescent. Ces deux instruments comptent parmi les outils de recherche en psychologie clinique sous l'approche idiographique. Et leurs choix se justifient par le fait qu'ils permettent de mieux saisir les signes de dépression contribuant au vécu dépressif des élèves ayant échoué à l'examen d'Etat, et de déterminer leur niveau dépressif.

Tenant compte de la nature qualitative des données recueillies par ces instruments, l'on a recouru à l'analyse de contenu ainsi qu'à l'étude de cas pour le traitement des données récoltées. L'étude de cas est un examen approfondi des sujets, un à un. Lors de cet examen, le chercheur présente les faits de chaque sujet dans un acheminement chronologique qui permet une analyse particulière de toutes ses informations.

A.-M. Huberman et M. Miles (1991) définissent l'étude de cas comme un contexte circonscrit dans lequel l'on étudie des événements, des processus et des résultats, dans des cadres variés. Selon J.-L. Pedinielli (2016), dans le domaine de la recherche ou de la théorie,

l'étude de cas est l'un des meilleurs moyens de constitution et de validation des hypothèses et des interprétations. Elle vise à obtenir des informations exhaustives au sujet d'un cas et à générer des données subjectives riches qui permettent de développer des hypothèses empiriquement testables (A. Lamoureux, 1992).

2. Présentation des cas

Compte tenu de la nature qualitative de cette étude, nous présentons les sujets d'enquête sous forme de cas cliniques. Ce sont des écoliers rencontrés dans des établissements scolaires, chacun de ces sujets constitue un cas. Et pour des raisons d'éthique et de déontologie, nous utilisons des noms d'emprunt en lieu et place de leurs vraies identités. Dans la présentation de chaque cas, nous retenons les éléments d'identification, le récit biographique fourni par les écoliers finalistes ayant échoué à l'examen d'État, les résultats obtenus à l'Échelle de Dépression de Beck et l'analyse psychologique de chaque cas.

2.1. Cas Soucieux

2.1.1. Éléments d'identification

Âgé de 23 ans, du sexe masculin ; originaire du Kongo Central ; il est le fils unique et en 6^e année pédagogique. Il a échoué à l'examen d'État, ses parents sont vivants mais divorcés.

2.1.2. Extrait du récit biographique

Lors de la publication, je suis sorti avec mon cousin pour vérifier les résultats, nous avons gaspillé beaucoup d'argent. Nous avons essayé à trois reprises ; mais il n'y avait pas d'information. Ma mère m'attendait devant la porte pour savoir le résultat, je lui ai répondu qu'il n'y avait pas d'information, elle était soucieuse suite à mon échec à l'Examen d'État. Ma mère me poussait à étudier, mais je ne voulais pas lire mes notes ; je passais tout mon temps à manipuler mon téléphone, suivre la musique à la télévision, ...

Nous avons pensé au minerval que les parents avaient payé, je me suis enfermé sur moi-même, j'étais découragé, j'avais pleuré au fond de moi, j'avais fait de l'insomnie : je m'efforçais de dormir mais le sommeil ne venait pas. Je me suis senti très mal pour reprendre l'année avec le tout petit, porter encore les uniformes. Je pensais à reprendre les études dans une autre école suite à la personne qui nous avait envoyé des fuites et nous avait menti avec de mauvaises réponses. Ma mère m'avait conseillé de rester dans la même école en disant : « cette fois-ci, tu dois réussir, mon fils ».

Concernant la réaction, certains m'encourageaient et d'autres se moquaient de moi.

2.1.3. Résultat du test

À l'échelle de dépression de Beck, il a obtenu un score de 12 points, ce qui correspond à une dépression modérée.

2.1.4. Analyse psychologique

Soucieux s'est présenté à notre entretien comme un élève qui se culpabilise suite à son échec à l'Examen d'État. Il a manifesté comme signes de dépression : l'insomnie, la baisse de l'humeur. L'humeur dépressive décrite est ressortie à l'Échelle de Dépression de Beck avec un niveau de dépression modérée.

2.2. Cas Situation compliquée

2.2.1. Éléments d'identification

Originaire de l'Équateur, âgée de 22 ans, du sexe féminin, elle est l'unique fille dans une famille de huit enfants. Elle est en 6^e année commerciale et a échoué aux examens d'État. Elle est orpheline de père.

2.2.2. Extrait du récit biographique

J'avais échoué parce que je n'étais pas assidue à l'école, je n'avais personne pour supporter mes études, papa est mort avant que je ne puisse débiter mes études. Maman n'avait pas de moyens pour me scolariser. En 2021, j'ai présenté l'Examen d'État. Je me suis auto-scolarisée, pendant les examens de quatre jours, j'avais cru avoir bien travaillé. Lors de la publication, je n'avais pas réussi. J'étais découragée de reprendre les études. Ma mère ne s'occupe que de mes petits frères...

Suite à mon échec, je gémissais en pleurant. Ma mère était mécontente et pleurait aussi. Suite à mes nombreux échecs, j'ai décidé d'arrêter les études car, j'étais devenue un sujet de moqueries pour mes amies dans le quartier.

J'étais totalement découragée, ma tante m'avait encouragé de reprendre mes études malgré les situations difficiles.

2.2.3. Résultats du test

À l'échelle de dépression de Beck, elle a obtenu un score de 15 points ce qui correspond à une dépression modérée.

2.2.4. Analyse psychologique

Lors de notre entretien **Situation compliquée** a exprimé toute la douleur qu'elle avait endurée après la publication des résultats. Orpheline de père, malgré les difficultés, elle s'est investie intégralement pour passer aux épreuves des examens d'État. Perturbée et bouleversée par l'échec, elle s'est sentie abattue. Les moqueries de son entourage l'ont découragée au point d'abandonner les études.

2.3. Cas Rendu malade après son échec

2.3.1. Éléments d'identification

Originaire du Kongo-Central, âgé de 20 ans, du sexe masculin, dans une famille de trois enfants (dont deux garçons et une fille), il occupe la troisième place dans la fratrie, ses parents sont tous vivants.

2.3.2. Extrait du récit biographique

Le jour de la publication était une journée de honte pour moi et pour ma famille, y compris pour mon entourage.

J'étais tombé malade, après la publication des résultats. J'avais même perdu ma voix à force de crier. Ma journée était très mauvaise en famille : mes parents y compris mes amis m'ont conseillé de changer d'école... Moi-même, j'avais très mal au cœur, mais je n'arrivais pas à le manifester. Ma mère avait réagi en me poussant d'aller poursuivre mes études ailleurs, elle m'a encouragé, y compris mes amis.

Mes parents m'ont conseillé de travailler plus qu'auparavant et de donner le meilleur de moi-même. Ils m'ont suggéré de changer d'école. J'étais à Lukunga Pompage ; maintenant, je suis à l'école Kimvula pour la réussite. Les paroles et les attitudes de mes parents m'ont encouragé.

Mes amis ne m'ont pas repoussé, plutôt, ils me prodiguent des conseils ; leurs réactions n'ont pas influencé mon humeur en mal.

2.3.3. Résultat du test

À l'échelle de dépression de Beck : il a obtenu un score de 15 points ce qui correspond à une dépression modérée.

2.3.4. Analyse partielle

Rendu malade après son échec s'est montré à notre entretien comme un élève qui voulait extérioriser toute sa souffrance. Surpris et choqué par son échec, il a somatisé sa souffrance en tombant malade.

2.4. *Cas Voulait se suicider*

2.4.1. Éléments d'identification

Originaire du Kasai Central, âgée de 19 ans, du sexe féminin, dans une famille de cinq enfants (dont trois filles et deux garçons), elle occupe la deuxième place dans la famille et elle est orpheline de père.

2.4.2. Extrait du récit biographique

La journée de la publication était mouvementée par les élèves qui avaient réussi à l'examen d'État. J'ai échoué à cause de différents travaux que j'effectuais à la maison. Je n'avais pas le temps de relire mes notes. J'attendais les fuites. Suite à mon échec, j'étais effondré, mon regard était focalisé au sol, c'était la pire journée de ma vie, je pensais me suicider, quitter ce monde. Je n'ai rien à attendre de l'avenir, je suis une charge pour mon entourage, ma disparition serait un soulagement. Mes parents étaient fâchés contre moi. Ils étaient tous fâchés contre moi à cause de l'argent qu'ils avaient payé. C'est comme jeter de l'argent par la fenêtre. Le reste de la famille était triste suite à mon échec qui avait influencé leur humeur y compris le mien. Ils m'avaient grondé comme pas possible. Mon oncle et ma tante me disaient que je n'ai plus droit à suivre la télé ni à me réjouir : ma place était dans la chambre, je m'y enfermais.

Je n'arrivais pas à me réjouir suite à mon échec, ni dormir. J'avais l'insomnie lorsque je pensais que mes amis avaient tous réussi et moi, j'avais échoué. Ma vie n'avait plus de sens. Mais mes parents m'avaient tout de même encouragée de ne plus échouer, en prenant mes études aux sérieux, d'arrêter avec les distractions.

2.4.3. Résultat du test

À l'échelle de dépression de Beck, elle a obtenu un score de 15 points ce qui correspond à une dépression modérée.

2.4.4. Analyse partielle

Voulait se suicider s'est sentie isolée et a perdu le goût de vivre. Ainsi, elle a développé des idées suicidaires : ces symptômes se manifestent par une dépression d'intensité modérée à l'échelle de dépression.

2.5. *Cas Beaucoup de problèmes à la fois*

2.5.1. Éléments d'identification

Originaire du Kasai Central, âgée de 24 ans, de sexe féminin, dans une famille de deux enfants, elle occupe la deuxième place dans la famille, orpheline de père.

2.5.2. Extrait du récit biographique

Mon nom n'était pas sorti lorsque j'avais vérifié plus de deux fois, j'avais commencé à pleurer en pensant aux différents frais que j'avais payés et gaspillés pour mes études. Toute la famille était triste pour le résultat. Ce qui a causé mon échec : je ne prenais pas mes études aux sérieux, je faisais les sorties inutiles avec mes copains.

J'étais rendue enceinte aussi pendant la période des Examens d'État ; pour la présentation des examens, j'ai quitté Goma pour aller à (Masisi) territoire sans compter les aléas de la route, les (tueries) pendant les quatre jours des examens.

La personne qui supportait mes études n'avait plus les moyens pour me prendre en charge. Mais hélas ! Mon grand-père avait soutenu mes études, toute ma famille m'avait poussé d'aller étudier. Mes amis étaient surpris d'apprendre que j'ai échoué. Certaines personnes de mon quartier se moquaient de moi.

2.5.3. Résultat du test

À l'échelle de dépression de Beck, elle a obtenu un score de 13 points qui correspond à une dépression modérée.

2.5.4. Analyse partielle

Beaucoup de problèmes à la fois, orpheline de père depuis son enfance, le contexte de passation des épreuves des examens d'État, sa grossesse à la même période. La situation d'échec a fait remonter la souffrance des souvenirs et a amplifié la douleur. C'est ainsi que qu'elle a manifesté une dépression modérée à l'échelle de Beck.

2.6. Cas Plan de suicide précis

2.6.1. Éléments d'identification

Originaire du Bandundu, âgé de 20 ans, du sexe féminin, dans une famille de deux enfants, elle y occupe la première place.

2.6.2. Extrait du récit biographique

Le jour de la publication de résultats, la journée était très mouvementée par les élèves qui avaient réussi. La publication était faite à 6 heures du matin. J'étais stressée par l'événement et lorsque je cherchais à voir mes résultats, il n'y avait pas d'information à cinq reprises. J'ai commencé à pleurer en pensant à l'argent que papa et maman avaient payé pour le minerval, y compris les différents frais que l'on demande en 6^e année.

Suite à mon échec je suis tombé malade « j'avais voulu mourir, retourner dans le sein de ma mère ».

Mes parents étaient tristes, c'était une mauvaise journée inoubliable dans ma vie. Ils m'ont encouragée d'aller encore étudier en promettant de payer encore le minerval. Mes amis me consolait, et à chaque reprise, la réaction de mes parents y compris de mes amis m'avait influencée positivement. Mes camarades ne m'avaient pas découragée. Malgré tout, j'avais un plan précis pour me tuer, parce que la mort allait me libérer de l'échec. Mon plan était de me jeter dans le fleuve Congo.

2.6.3. Résultat du test

À l'échelle de Beck, elle a obtenu un score de 15 points, ce qui correspond à une dépression modérée.

2.6.4. Analyse partielle

Stressée par son échec, elle a perdu le goût de vivre. Elle a développé des idées suicidaires, y compris la solitude à l'égard des autres, toute la souffrance a été somatisée au point qu'elle a développé aussi la maladie.

2.7. Cas *Isolement*

2.7.1. Éléments d'identification

Originaire du Bas-Congo, âgé de 19 ans, de sexe masculin, dans une famille de sept enfants, il y occupe la deuxième place.

2.7.2. Extrait du récit de biographique

Pendant la journée, j'étais paniqué et je n'arrivais pas à retenir mes émotions suite à la publication ; j'étais impatient de voir mes résultats. Lorsque j'ai appris que j'avais échoué, j'avais la tristesse et je me suis senti mal suite à mon échec ; la journée était bizarre. Je n'avais plus envie de voir personne ; je me suis en fermé dans la douche entrain de pleurer, je ne mangeais plus.

Mes parents avaient réagi : ils étaient tristes mais par la suite, ils m'ont encouragé en disant que l'année prochaine sera mon année. Les amis avaient réussi, ils étaient là pour me soutenir en m'encourageant.

Ma tante et ma mère avaient mon numéro de code pour mes résultats, il n'y avait pas de connexion, aucune nouvelle. Les paroles et attitudes de mes parents m'encourageaient mais, ma tante me critiquait.

Mes amis de classe me soutenaient d'aller de l'avant. J'étais émotionné suite à l'échec.

2.7.3. Résultat du test

Lors de l'évaluation à l'échelle de dépression de Beck, il a obtenu un score de 8 points, ce qui correspond à une dépression modérée.

2.7.4. Analyse partielle

Emotionné suite à son échec, *Isolement* était envahi par la honte et la culpabilité. Il s'est enfermé dans la douche pour pleurer. Les critiques de sa tante ont renforcé son isolement. Ainsi, il a développé l'anorexie, l'insomnie.

2.8. Cas *traumatisant*

2.8.1. Éléments d'identification

Originaire du Bandundu, âgée de 18 ans, du sexe féminin, dans une famille de cinq enfants, il y occupe la quatrième position.

2.8.2. Extrait du récit biographique

Je me sentais fatiguée parce que les résultats étaient sortis à 19 heures. J'avais un mauvais pressentiment parce que ma famille avait déjà mon code de 14 chiffres et elle avait mes résultats. Ma famille ne voulait pas me communiquer mon échec. Je n'arrivais plus à rester à la maison, j'ai pleuré de 22 heures à 6 heures. Le lendemain, j'ai eu un peu de courage pour prendre ma douche. Je n'arrivais pas à manger, ni à boire, ni à dormir.

Suite à mon échec, je me suis sentie limitée dans mes projets en me disant que ma vie se limitait là. Les amis avec qui nous avons échoué, nous nous sommes soutenus mutuellement.

Ma mère m'encourageait de reprendre les études, d'aller de l'avant et de travailler dur. J'avais reçu les encouragements de tous mes proches.

2.8.3. Résultat du test

À l'échelle de dépression de Beck, elle a obtenu un score 14 points, ce qui correspond à une dépression d'intensité modérée.

2.8.4. Analyse partielle

Limitée suite à son échec, **Traumatisée** a été perturbée par les attitudes de ses parents et elle avait perdu l'envie de rester à la maison. Ainsi, elle a développé le sentiment de rejet.

2.9. Cas Peur de la réaction des parents

2.9.1. Éléments d'identification

Agé de 18 ans, originaire du Katanga, né dans une famille de trois enfants, il est le premier de cette fratrie, ses parents sont vivants, il a représenté une fois les examens d'État.

2.9.2. Extrait du récit biographique

Le jour de la publication des résultats, la peur m'avait envahi, lorsque j'ai donné mon code à ma grande sœur j'avais des palpitations, il n'y avait pas de connexion à cinq reprises, je me suis senti coupable, indigne de mon échec ; j'étais un objet de moquerie dans le quartier, je m'étais senti découragé pour les études.

Je pleurais en criant, j'étais troublé, j'avais comme l'impression que tout est fini dans ma vie et pourtant j'avais bien préparé mes examens de quatre jours. J'étudiais tous les jours mais hélas, j'ai échoué, j'étais inconsolable. Pendant plusieurs semaines, j'étais enfermé dans ma chambre, je ne mangeais plus, je ne dormais plus.

Mon échec m'avait donné le dégoût de vivre, car toute ma famille était triste, ma tante qui me soutenait, mes parents m'ont conseillé de retourner à l'école, y compris mes amis.

2.9.3. Résultat du test

À l'échelle de dépression de Beck, il a obtenu un score de 8 points ; ce qui correspond à une dépression d'intensité modérée.

2.9.4. Analyse partielle

Peur de la réaction des parents, le sujet envahi de honte et de culpabilité, il est dégoûté de vivre suite à son échec, cette situation a favorisé la manifestation des signes de dépression, perte d'appétit et de la tristesse.

2.10. Cas suicidaire

2.10.1. Éléments d'identification

Agée de 19 ans, de sexe féminin, originaire du Kasai central, orpheline de père, née dans une famille de cinq enfants, elle occupe la deuxième place et a échoué à l'examen en 2022.

2.10.2. Extrait du récit biographique

La journée de la publication était mouvementée par les élèves qui avaient réussi aux Examens d'État. J'étais effondrée suite à mon échec. Mon regard était fixé par terre. C'était une pire journée de ma vie et j'avais conçu l'idée de me suicider, de quitter ce monde.

J'ai échoué à cause de différents travaux que j'effectuais à la maison, je n'avais pas de temps de réviser mes cours. Mon oncle était mécontent y compris ma tante, en me disant que je n'avais plus droit ni de suivre la télé ni de me réjouir. Je m'étais réfugiée dans la chambre. J'avais des insomnies lorsque je pensais à mes amis qui ont satisfait à l'examen d'État. J'allais me suicider vu que je n'avais pas pu supporter la douleur, ma vie n'avait plus de sens.

Ma mère et mon oncle étaient fâchés contre moi à cause de l'argent qu'ils avaient dépensé. J'avais une humeur triste. Quelques jours après, j'étais encouragée par ma mère de reprendre la classe et de me concentrer aux études.

Malgré les encouragements de ma mère, je n'ai plus rien à attendre de l'avenir, je suis une charge pour mon entourage, ma disparition serait un soulagement.

2.10.3. Résultat du test

À l'échelle de dépression de Beck, il a obtenu un score de 16 points, ce qui correspond à une dépression d'intensité sévère.

2.10.4. Analyse partielle

Suite aux différents travaux qu'elle effectuait à la maison, qui sont à la base de son échec y compris l'attente de fuites qui l'a déçue, elle a développé des idées suicidaires, elle avait l'insomnie, la tristesse, découragée par les études, elle n'a pas pu supporter la douleur et sa vie n'avait plus aucun sens.

3. Analyse globale

Après avoir présenté l'analyse partielle de chaque cas, nous allons maintenant les analyser globalement et engager un sens aux faits relevés. Cette analyse concerne tous ces cas suivant les objectifs assignés à cette étude.

Notons par ailleurs, nous effectuons l'analyse globale de ces différents cas suivant les deux aspects :

- Les manifestations des signes de la dépression après l'échec aux Examens d'État ;
- Les principaux symptômes de dépression mesurés chez les élèves ayant échoué à l'examen d'État.

3.1. Les manifestations des signes de dépression après l'échec scolaire

La lecture attentive de ces différents cas révèle que la situation d'échec aux examens d'État favorise la manifestation des signes de dépression chez les élèves. Car l'échec est ressenti comme une frustration et, sur le plan affectif, il s'exprime par la tristesse, la culpabilité, le dégoût... Autrement dit, l'échec et les réactions des parents provoquent une perturbation émotionnelle chez les élèves ; ce bouleversement influe sur le comportement de l'élève. À titre exemplatif, évoquons le cas de **Soucieux** qui se culpabilise suite à son échec à l'examen d'État. Ainsi, il a manifesté comme signes de dépression : l'insomnie, la baisse de l'humeur. L'humeur dépressive décrite est ressortie à l'Echelle de Dépression de Beck avec un niveau de dépression modérée.

Parlons aussi du cas **Isolement**, émotionné. Suite à son échec, il était envahi par la honte et la culpabilité. Il s'est enfermé dans la douche pour pleurer. Les critiques de sa tante ont renforcé son isolement. Ainsi, il a développé l'anorexie, l'insomnie.

En outre, lorsque l'élève a un passé traumatique, les signes de la dépression dus à un échec scolaire renforcent le côté dépressif. C'est le cas **Beaucoup de problèmes à la fois**, orpheline de père depuis son enfance : le contexte de passation des épreuves des examens d'État, sa grossesse à la même période. La situation d'échec a fait remonter la souffrance des souvenirs et a amplifié la douleur. C'est ainsi qu'elle a manifesté une dépression modérée à l'Echelle de Beck.

Évoquons le cas de **Rendu malade après son échec**, surpris et choqué de son échec, il a somatisé sa souffrance en tombant malade.

3.2. Les principaux signes de dépression mesurés chez les élèves ayant échoué

La lecture des différents cas présentés révèle l'existence de divers signes de la dépression chez les élèves ayant échoué. En effet, lorsqu'un élève échoue, il manifeste des signes de dépression souvent négligés par son entourage immédiat, voire par ses propres parents.

Illustration : le cas **Voulait se suicider**, bouleversée par son échec, l'attitude de ses parents et de ses amis a été traumatisante. Elle s'est sentie isolée et a perdu le goût de vivre, ainsi elle a développé des idées suicidaires, ces symptômes se manifestent par une dépression d'intensité modérée à l'Echelle de dépression.

Le cas de **Suicidaire**, illustre bien l'échec qui a provoqué ce qui suit : elle a développé des idées suicidaires, et avait de l'insomnie, de la tristesse, parce que découragée par les études. Elle n'a pas pu supporter la douleur et sa vie n'avait plus aucun sens.

Le cas **Plan de suicide précis** renseigne clairement sur les signes de la dépression : stressée par son échec, elle a perdu le goût de vivre, et a développé les idées suicidaires y compris la solitude à l'égard des autres, toute la souffrance a été somatisée au point qu'elle a développé aussi la maladie.

À titre illustratif, le cas **Situation compliquée** qui est orpheline de père, malgré les difficultés, elle s'est investie intégralement pour passer aux épreuves des examens d'État. Perturbée et bouleversée par l'échec, elle s'est sentie abattue et découragée. Les moqueries de son entourage l'ont découragée au point d'abandonner les études.

4. Discussion des résultats

Les résultats de cette recherche ont mis en évidence avec les outils cliniques, les signes de dépression chez les élèves finalistes ayant échoué à l'Examen d'État. Cela rejoint le point de vue de plusieurs chercheurs en la matière. C. Zakari (2013), a souligné le fait que les événements négatifs de la vie sont significativement reliés à la dépression et ce, autant chez l'adulte que chez l'adolescent. L'étude de X. Liu, J-Y. Tein, Z. Zhao, I-R. Sandler (2005), menée auprès de 1.362 adolescents chinois âgés de 12 à 18 ans, a démontré l'impact des événements négatifs de la vie sur les comportements suicidaires et l'apparition des signes de dépression chez les adolescents. Effet, presque tous les cas de l'échantillon ont manifesté les signes de la dépression. Ces résultats corroborent les résultats des recherches de B. Sunga Sunga, M.-B. Mujinga Tshimbombo et J. Bukaka Buntangu (2023) qui ont démontré que les élèves en situation d'échec scolaire manifestent les signes de dépression.

En effet, la lecture attentive de ces différents cas révèle que la situation d'échec à l'examen d'État favorise la manifestation des signes de dépression chez les élèves. Car l'échec est ressenti comme une frustration et sur le plan affectif et comportemental, il s'exprime par la baisse de l'humeur, la culpabilité, le dégoût, la perte d'intérêt.

Dans la même perspective, d'après une étude d'A.J. Mitchell et H. Subramaniam (2005), la spécificité de la dépression à l'adolescence se retrouve dans une estime de soi plus faible, l'hypersomnie, l'importance des plaintes somatiques, les tentatives de suicide et des phénomènes hallucinatoires. À l'inverse, les adolescents ne présentent que rarement des modifications de l'appétit, l'aggravation matinale de la symptomatologie ou des phénomènes délirants très typiques des formes adultes.

Les résultats de ces différentes études évoquées, corrélerent avec la nôtre en démontrant l'existence des signes de dépression chez les élèves en situation d'échec scolaire.

Conclusion

Cette étude avait pour ambition première d'évaluer la souffrance psychique des élèves finalistes ayant échoué à l'Examen d'État. Pour ce faire, un échantillon occasionnel de dix (10) sujets a été soumis à l'Echelle de Dépression de Beck et à des entretiens cliniques. Ces outils cliniques ont permis d'appréhender les signes de dépression des enquêtés. Il a été observé que

les scores obtenus par la quasi-totalité de ces finalistes de Kinshasa correspondent à une dépression à intensité modérée. Un seul dans le lot a obtenu un score se rapportant à une dépression sévère.

En outre, il ressort des contenus des éléments d'entretiens cliniques que les participants ont des vécus dépressifs qui se traduisent par la baisse d'humeur, la diminution de l'appétit, le découragement, le manque d'intérêt, des troubles du sommeil et même des idées suicidaires chez certains écoliers finalistes.

Il s'avère que l'entourage n'encourage pas le finaliste qui a échoué aux Examens d'Etat à vivre cet événement comme un drame de sa vie. On ne doit pas l'acculer pour les dépenses effectuées durant l'année scolaire pour le conduire à ces épreuves. Les causes multiples qui entrent en jeu et produisent les résultats insatisfaisants pour tout le monde ne relèvent pas que de la victime principale qu'est l'élève. La part des parents et tuteurs n'est pas négligeable car tout cet entourage concourt un tant soit peu aux Examens d'Etat dans leur phase de préparation et même lors du déroulement. Combien de parents s'intéressent au déroulement des Examens d'Etat ? Combien demandent, chaque jour, comment l'enfant a présenté son épreuve et quelles sont ses chances de réussite ?

Le finaliste qui échoue aux Examens d'Etat sombre dans la dépression ; il est malade et doit être soigné puisqu'il ressent cet échec comme une trahison dont il doit payer les frais. Cela pèse lourdement sur ses épaules et d'une manière inconsciente, il se sent abandonné de tous, isolé face à son sombre destin.

Comme tout malade, le candidat malheureux aux Examens d'Etat attend de la société plus de compréhension et de compassion. Toutes les analyses ont abouti à un même constat et l'on doit se tourner vers les parents et autres responsables vivant autour de ces cas sociaux pour un réarmement moral qui leur accorde une seconde chance plutôt que cette condamnation globale. Seuls ceux des élèves qui ont rencontré cette attitude auprès de leur mère, pour la plupart, ont accepté de reprendre l'année avec détermination et ont surmonté la dépression des premiers moments de la publication des résultats des Examens d'Etat.

Un accompagnement psychologique d'un conseiller d'orientation ou d'un psychologue clinicien serait le bienvenu aussi bien auprès des victimes des échecs aux Examens d'Etat que de leurs parents respectifs. Le climat de la famille doit être assaini pour redonner confiance aussi bien aux parents qu'aux élèves ayant échoué. Car la suspicion s'installe et l'on ne sait plus à quel saint se vouer pour reprendre l'uniforme. Pourtant, bien des choses doivent être réparées pour que l'on reparte du bon pied.

C'est le rôle que le clinicien psychologue devrait jouer auprès de ces jeunes qui voient leur élan vers l'avenir, brisé par l'absence d'information à leur demande de code auprès des serveurs des lignes de communication ou des imprimeurs des journaux de l'Inspection d'Enseignement.

Bibliographie

- CHARHAOUI Khadija et BENONY Hervé, 2009, *Entretien clinique*, Paris, Saint Benoit.
- CONSEILS PRATIQUES POUR VOTRE SANTÉ, 2010, *Comment déclencher les mécanismes naturels de votre corps : Manuel pratique d'Autosuggestion*, Québec, Bobywell.
- GAGNE Marie-Eve, MARCOTTE Diane et FORTIN Laurier, 2011, « L'impact de la dépression et de l'expérience scolaire sur le décrochage scolaire des adolescents », *Revue canadienne de l'éducation*, Vol.34- N°2, p.77-92.
- HUBERMAN A. Michael et MILES Matthew A., 1991, *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, De Boeck Université.
- LAMOUREUX André, 1992, *Une démarche scientifique en sciences humaines*, Laval, Québec, Éditions Études Vivantes.

- LAROUCHE Line, 2005, *Relation entre les comportements interpersonnels et la dépression chez les adolescents en fonction du genre*, Mémoire en psychologie, Université du Québec à Chicoutimi.
- LIU Xianchen, TEIN Jenn-Yun, ZHAO Zhongtang et SANDLER Irwin N., 2005, « Suicidalité et corrélations chez les adolescents ruraux de Chine », *Journal of Adolescent Health*, Vol.37- N°6, p. 443-451.
- MARCELLI Daniel, 1995, *Les états dépressifs à l'adolescence*, Paris, Elsevier Masson.
- MARCOTTE Diane et BARON Pierre, 1993, « L'efficacité d'une stratégie d'intervention émotivo-rationnelle d'adolescents dépressifs du milieu scolaire », *Revue canadienne de counseling*, N°27, p.77-92.
- MARCOTTE Diane, FORTIN Laurier, ROYER Egide, POTVIN Pierre et LECLEC Danielle, 2001, « L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque de l'abandon scolaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, Vol.27- N°3, p.687-712.
- MITCHELL Alex J. et SUBRAMANIAM Hari, 2005, « Pronostic de la dépression chez les personnes âgées par rapport à l'âge moyen : une revue systématique des études comparatives », *American journal of psychiatry*, Vol.162, p.1588-601.
- MUSUYIATAR Barthélemy, MANGWALA KWAYA Nabot et KIKWISIYA NGEWA Christian, 2020, « Réussite aux Examens d'Etat et accès à l'enseignement supérieur en milieu rural », *Revue du Développement d'Anthropologie de l'Université de Kinshasa*, N°3, p. 159-178.
- MWANAN'ESE LUMANDE Vérité et KAHINDO SEMWAVYO Jackson, 2022, « Esquisse des causes des échecs massifs aux Examens d'Etat en section pédagogique dans la chefferie de Watalinga », *International Journal of Innovation and Applied Studies*, Vol.37- N° 2, p. 323-330.
- NGUB'USIM MPEY NKA Richard, ENGUTA MWENZI Jonathan et KAKENZA KITUMBA Guelord, 2022, « L'Examen d'État en question ! Monographie n° i : résultats et qualité des réussites à l'Examen d'Etat pour la ville de Kinshasa », *Zaire-Afrique*, p. 1-24.
- PAROT François et RICHELLE Marc, 2013, *Introduction à la psychologie : histoire et méthodes*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PEDINIELLI Jean-Louis, 2016, *Introduction à la psychologie clinique*, Paris, Armand Colin.
- PELTZ Jack et ROGGE Ronald D., 2016, « Les Effets indirects de l'hygiène du sommeil et des facteurs environnementaux sur les symptômes dépressifs chez les étudiants », *Journal de la fondation Nationale du Sommeil*, Vol.2- N°2, p.159-166.
- SUNGA SUNGA Becker, MUJINGA TSHIMBOMBO Marie-Bénédicte et BUKAKA BUNTANGU Jacqueline, 2023, « Analyse clinique de la dépression chez les écoliers adolescents en situation de redoublement scolaire », *Cahiers africains de recherche en éducation*, N°16, p. 157-172.
- ZAKARI Sandra, 2013, *Syndrome d'épuisement scolaire et dépression à l'adolescence*. Thèse de doctorat en Psychologie, Université de Strasbourg.

Système familial et inadaptations psychosociales chez les élèves admis à l'hôpital psychiatrique de Bingerville

Kouakou Mathias AGOSSOU, Université de Man (Côte d'Ivoire)

E-mail: agossouakm@yahoo.fr

Résumé

L'objectif de cette étude est d'analyser les relations entre les types de familles, leur fonctionnement, les conditions de vie, les inadaptations psychosociales de certains élèves admis à l'hôpital psychiatrique de Bingerville. Un échantillon de 384 élèves a été déterminé. Les données recueillies à l'aide de la recherche documentaire et de l'enquête par questionnaire ont été soumises par une méthode transversale descriptive. Le traitement informatique a été fait à l'aide des logiciels Microsoft Word et Epi-6 Fr version 2000. L'étude montre de façon quantitative les principaux résultats suivants : une prédominance masculine, soit 72,9% ; la tranche d'âge de 13 et 17 ans a été la plus représentée avec 27 % ; les célibataires sont les plus fréquents avec 37,76% ; les agriculteurs sont les plus touchés avec 25,3% ; les scolarisés dont les deux parents sont séparés / divorcés sont les plus nombreux avec 36,7%. Par ailleurs, l'agitation était le motif de consultation le plus fréquent avec 29,2% ; les diagnostics psychiatriques retenus dominant sont les psychoses avec 67,7 % ; les antécédents familiaux de troubles psychiatriques sont fréquents chez nos scolarisés avec 49% et les pathologies sont plus fréquentes chez les scolarisés vivant hors des deux parents, soit 52,08. Dès lors, des efforts doivent être consentis pour élaborer des instruments d'évaluation standardisés pour ce type d'étude.

Mots-clés : Bingerville, système familial, inadaptations psychosociales, élève, hôpital psychiatrique

Abstract

The objective of this study is to analyze the relationships between types of families, their functioning, living conditions, and the psychosocial maladjustments of certain students admitted to the Bingerville psychiatric hospital. A sample of 384 students was determined. The data collected using documentary research and the questionnaire survey were submitted using a descriptive cross-sectional method. The computer processing was done using Microsoft Word and Epi-6 Fr version 2000 software. The study quantitatively shows the following main results: a male predominance, i.e. 72.9%; the age group of 13 and 17 was the most represented with 27%; singles are the most common with 37.76%; farmers are the most affected with 25.3%; schoolchildren whose two parents are separated/divorced are the most numerous with 36.7%. Furthermore, agitation was the most frequent reason for consultation with 29.2%; the dominant psychiatric diagnoses retained are psychoses with 67.7%; family history of psychiatric disorders is common among our students with 49% and pathologies are more frequent among students living apart from both parents, i.e. 52.08. Therefore, efforts must be made to develop standardized evaluation instruments for this type of study.

Keywords: Bingerville, family System, psychosocial maladjustments, student, psychiatric hospital.

Introduction

La question de la réussite scolaire comme celle de son échec a toujours constitué l'une des préoccupations majeures des acteurs et partenaires du système éducatif ainsi que des chercheurs en sciences sociales et en éducation. Ainsi, dans le souci de rechercher les

déterminants de la réussite scolaire et donc de lutter contre l'échec à l'école, nombre de travaux ont situé la responsabilité de la famille au premier plan. En effet, en tant que premier milieu par excellence de l'éducation, la cellule familiale peut contribuer à l'amélioration des résultats scolaires et donc à la réussite de celui-ci lorsque les conditions affectives, sociales et économiques sont réunies. Cela est plus évident, lorsque les parents s'engagent fermement à mettre en place un procédé pour l'aboutissement heureux des études de leurs enfants. C'est dans ce contexte que plusieurs études ont porté sur la contribution de la famille au succès scolaire (T. Locoh, 1988 et K. M. Agossou, 2022 a et b). Cependant peu d'études ont porté sur le système familial et les inadaptations psychosociales des élèves admis dans les hôpitaux psychiatriques (B. Coulibaly, 1983 et M. Haidara, 1995). L'ampleur des troubles mentaux dans le monde fait de la santé mentale une priorité en termes de santé publique (A. Arzimanoglou et al., 1984 ; MC Georges et Y. Tourne, 1994 et C. Bynau, 2004). Toutefois même s'il y'a eu des écrits sur ces questions, ceux-ci ne sont pas assez nombreux. Nous en avons exploré certains, en vue de mieux orienter l'étude sous l'angle de la psychologie de l'éducation. À travers cette étude, il s'agit pour nous d'analyser les relations entre les types de familles, les conditions de vie, le fonctionnement du système familial et les inadaptations psychosociales de certains élèves admis à l'hôpital psychiatrique de Bingerville. Pour ce faire, nous avons trois grands axes à étudier dans le développement qui suit. Cette étude vient compléter celles déjà effectuées sur les grands thèmes de l'éducation familiale en général. Mais elle ne saurait être exhaustive, vu la complexité des problèmes de l'école, de famille en général et celle de la Côte d'Ivoire en particulier. La première partie se consacre à la méthodologie, la deuxième porte sur les résultats et la dernière présente la discussion des résultats.

Problématique

Les études sur les dysfonctionnements familiaux sont nombreuses et variées (C. Lévi-Strauss, 1949 ; E. M. Hetherington et al., 1984, 1986 1989 et R. Loeber et al., 1986). Ces auteurs montrent que la structure familiale diffère beaucoup selon le milieu : il s'agit dans le milieu rural d'une famille élargie nombreuse et polygamique résidant dans l'espace d'une concession commune. Dans le milieu urbain, elle fait éclore plusieurs types d'organisations familiales allant de la famille polygamique classique jusqu'à des formes abâtardies de famille monoparentale centrée sur une femme avec ses enfants mais dépendant des subsides d'un homme, généralement père des enfants (Y. D. Amoussou, 2005 et K. M. Agossou, 2019, 2020, 2021, 2022 a et b). L'un des postulats de la sociologie de la famille est que les structures familiales sont des microcosmes sociaux, qui dans leur procès d'organisation, de fonctionnement et d'évolution restent tributaires de l'environnement social dont l'une des variables d'approche est le milieu géographique (milieu de résidence) dans ses principales modalités urbaines, semi urbaines et rurales. Le rôle des facteurs familiaux dans la psychopathologie de l'enfant est reconnu (M. Le blanc et al., 1991 et R. Cloutier et al., 1990 et 1992). Il existe néanmoins peu d'études de ces facteurs utilisant des instruments standardisés. Cette situation vient en partie des difficultés méthodologiques inhérentes à ce type d'études, et notamment à l'intrication qui existe entre facteurs familiaux et environnementaux. A. Chauvin (1992 et 2009) et M. Haidara (1995) ont trouvé une prévalence de la schizophrénie de 3 à 10 % chez les patients dont un des parents est schizophrène. En France, J. Lacan (2001), a décrit la famille nucléaire comme le lieu le plus propice à l'évolution psychologique de l'enfant. Pour lui, la famille conjugale concentrant les conditions du conflit fonctionnel de l'Œdipe produit des effets psychologiques sur l'individu qui font progresser les idéaux et l'inspiration créatrice dans la société. Ce mouvement subversif et critique où se réalise l'homme (le complexe d'Œdipe) trouve son germe le plus actif dans les conditions de la famille conjugale. Le complexe de la famille conjugale crée les réussites supérieures du caractère, du bonheur et de la création. Dans la sociologie de la famille africaine, démographes, ethnologues, historiens ou sociologues, pour tous ces chercheurs, la famille se

révèle une porte d'entrée privilégiée permettant d'investir la complexité du social. La place centrale et fondamentale de la famille permet une analyse sous différents angles. Marcel Mauss l'a même qualifiée de fait social total : « Tout fait en tant que social est total dans ce sens qu'il est partie intégrante d'un tout (système ou structure) et qu'il s'incarne dans l'expression individuelle » (R. Boudon et F. Bourricaud 1994, p. 250). Il faut voir que l'emploi d'un pareil concept n'indique pas que la famille est un système fermé sur lui-même, mais plutôt en constante interaction avec la société. La société et la famille fonctionnent en vases communicants : « La famille est une institution tellement consubstantielle à la société que ses transformations peuvent apparaître comme le reflet des changements de la société globale autant que comme un des mécanismes de transformation de la société globale » (H. Mendras et F. Forsé 1983, p. 233). Cette institution, à la base de la société, fait en sorte que tous les changements internes intervenant dans l'antre de la famille, tel un miroir, modèlent notre société. Dans la fonction et structure de la famille africaine, elle, qui à certains égards constitue un phénomène universel est caractérisée par quatre fonctions essentielles : sexuelle, reproductive, économique, éducationnelle. Sans les deux premières, la société s'éteint, sans la troisième la vie s'arrête et la dernière nous montrerait la fin de la culture (G. P. Murdock dans M. Spiro 1968). À partir de cette base fonctionnelle, les sociétés modèlent la famille, sa structure variant selon la culture ou la société d'où elle émerge laissant place aux particularités et originalités culturelles.

Voilà en fait d'où proviennent les différents systèmes de parenté et les modes de résidence ainsi que tous les termes utilisés pour s'y référer. On ne peut comparer une famille québécoise à une famille ivoirienne. Chacune de ces familles a sa propre histoire, sa propre évolution et son origine. On ne peut donc pas utiliser une théorie unique de l'évolution familiale. La complexité de ce fait social se représente bien dans la multitude de termes utilisés pour définir la famille : unité familiale, ménage, groupe domestique, etc. Dans les différents types d'organisation familiale africaine, deux principaux types de familles existent essentiellement : la famille nucléaire et la famille étendue. Le terme « famille nucléaire » est très courant en Occident, mais dans le cas des familles africaines, l'organisation familiale préférentielle est celle des familles étendues. G. P. Murdock (1959), montre, à partir de l'Atlas ethnologique, que la famille étendue prévaut dans 45 % des sociétés africaines, et la famille polygame avec logements séparés des épouses dans 43 % des cas observés (Tabutin dans T. Locoh 1988, p.459). La famille étendue se compose d'au moins deux frères (dans les sociétés patriarcales regroupant leurs familles en un tout. On peut dire aussi que la famille étendue comprend « toutes les personnes participant aux activités de coopération que sont la consommation, la production et l'éducation des enfants » (P. K. Makinwa-Adebusoye 1999, p. 136). Des gens n'ayant aucun lien de famille direct comme des domestiques ou des ouvriers peuvent aussi être compris dans l'univers familial étendu. On voit donc que l'on ne peut se référer à la famille nucléaire ou au noyau familial (une famille biologique composée du père, de la ou des mère(s) et des concessions) pour réaliser des analyses dans le contexte africain. L'emploi d'un tel concept dans la réalité africaine pourrait conduire à occulter les réseaux d'entraide qui sont au cœur des stratégies de subsistance qui conduisent différentes personnes à mettre en commun certaines de leurs ressources (R. Marcoux, 1994 ; C. Ghasarian, 1996 et R. Deliège, 1996). Au vu de ces dispositions familiales, quel rapport peut-il exister avec le volet psychiatrique ? Au niveau psychiatrique, dans la notion de structure, les deux termes de névrose ou de psychose s'emploient également de façon habituelle pour désigner une maladie, c'est à dire l'état de décompensation visible dans lequel est arrivée une structure par la suite d'une inadaptation de l'organisation profonde et fixe du sujet à des circonstances nouvelles, intérieures, devenues plus puissantes que les moyens de défense dont il dispose (B. Coulibay, 1983 ; M. P. Bouvard et M. Dugas, 1991 ; J. Bergeret, 1986 ; S. Chouinard et al., 2003 et M. Baby, 2005). Si le diagnostic est posé correctement en tenant compte des signes cliniques (symptomatologie) et des données

économiques profondes, l'emploi des termes névrose ou psychose est légitime dans la mesure où il se réfère à la structure authentique du patient (B. Koumaré et JP. Coudrey, 1983 ; D. Lauru, 2004 et G. Menet et Y. L. Stany, 2005. Selon des auteurs et le manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (H. Ey et al., 1974 ; J. D. Guelfi, 1985 et J. D. Guelfi et al., 1993), la maladie mentale se définit comme étant un syndrome caractérisé par des perturbations cliniquement significatives dans la cognition. La régulation des émotions ou le comportement d'une personne qui reflète un dysfonctionnement dans les processus psychologiques, biologiques ou développementaux sous-jacents au fonctionnement mental (L. V. Thomas et R. Luneau 1980). Ils existent plusieurs pathologies liées aux troubles mentaux notamment la schizophrénie, la toxicomanie, la dépression... Selon l'hôpital psychiatrique de Bingerville, ces pathologies peuvent être causées par des facteurs organiques, c'est-à-dire un dysfonctionnement du corps ayant des répercussions sur le psychique de l'individu ou des facteurs non organiques. Ce qui signifie que le trouble mental dans ce cas-ci est dû à des facteurs environnementaux, relationnels, émotionnels. Dans le monde on dénombre environ 450 millions de personnes souffrant de troubles mentaux. Dans les pays développés tout comme dans les pays en voie de développement, les ressources consacrées à la santé mentale sont de 3 % au lieu de 13%. (Organisation Mondiale de la Santé, 2008). En Côte d'Ivoire, la prise en charge de la maladie mentale incombe à différentes structures sanitaires telles que l'Hôpital Psychiatrique de Bingerville et l'Institut National de Santé Publique d'Adjamé. Ce sont les plus importantes du pays, voire de la sous-région. À l'Hôpital Psychiatrique de Bingerville pour l'année 2017, l'on dénombre environ 700 hospitalisations sans comptés les dossiers externes. On y trouve environ 32 lits pour les deux pavillons femmes de l'hôpital. L'hospitalisation s'élève à 30.000francs CFA le séjour quel que soit la durée de l'hospitalisation.

Dans le but de promouvoir le bien être, prévenir les troubles mentaux, dispenser des soins, améliorer les chances de rétablissements, promouvoir les droits fondamentaux et réduire la mortalité, la morbidité et le handicap chez les personnes atteintes de troubles mentaux, l'Organisation Mondiale de la Santé met en place un Plan d'Action pour la Santé Mentale. Le plan d'action a une portée mondiale et est conçu de façon à orienter les plans d'actions nationaux. Il vise quel que soit les ressources disponibles, à améliorer la réponse du secteur social et des autres secteurs intéressés et proposer des stratégies de promotions et de préventions. C'est pour répondre aux besoins de la promotion de la santé mentale que fut créé en 2008 le Programme National de Santé Mentale en Côte d'Ivoire par le Ministre d'alors. Il a eu pour mission de contribuer à la réduction de la morbidité et de la mortalité liées aux pathologies psychiques par la mise en œuvre d'activités de type promotionnel, préventif, curatif et de recherche. À cet effet, le Programme National de Santé Mentale organise, des séances de travail avec les élèves et les médecins, il participe aux programmes de santé mentale au cours des quels, il forme et informe le personnel de santé sur la santé mentale et donne des orientations en vue de l'amélioration des soins dans le domaine de la santé mentale aussi pour la promotion de la santé mentale, il organise également des semaines de sensibilisations des populations dont le dernier en date est celui de Bouaflé en 2015. Ces semaines de sensibilisations, sont des occasions pour le Programme National de Santé Mentale d'être en contact avec les populations, et de les sensibiliser sur l'importance de la santé mentale. Aussi, marque-t-il la journée mondiale de la santé mentale, prévue tous les 10 octobre de chaque année. Parmi les infrastructures de lutte contre les troubles mentaux en Côte d'Ivoire, nous avons les différents hôpitaux spécialisés notamment l'Institut National de Santé Publique d'Adjamé et l'hôpital psychiatrique de Bingerville qui sont les plus important du pays voir de la sous-région. L'hôpital psychiatrique de Bingerville assure les soins des personnes ayant l'âge de 16 ans et plus. Il dispose d'une organisation lui permettant de prendre en charge les malades qui y sont admis. Cette organisation comprend une équipe administrative pour assurer tous les aspects administratifs de l'hôpital. L'hôpital psychiatrique de Bingerville est scindé en pavillons dont

trois pavillons hommes et deux pavillons femmes Esquirol et régis. Les pavillons femmes comprennent chacun un personnel de santé spécialisé composé de médecins psychiatres, infirmiers spécialisés, et de médecins généralistes pour les soins cliniques et médicaux. Cette équipe est tenue d'administrer des soins médicaux aux malades en vue de leur stabilisation, à travers le diagnostic de la pathologie et la prescription de médicaments. En plus du personnel de santé, nous avons le service social de l'hôpital composé des éducateurs spécialisés et des Assistants Sociaux qui eux, sont chargés d'assurer la rééducation, la réinsertion des malades dans leur famille et enfin leur réinsertion dans la société. Les Educateurs Spécialisés et des assistants sociaux sensibilisent les parents des malades sur les comportements à adopter pour faciliter la réinsertion de celles-ci et ainsi éviter les rechutes chez elles. C'est donc tout un équipement médical et social qui est mis autour de la malade en vue de lui assurer une stabilité mentale et sociale après la maladie à laquelle elle fait face. Malgré tout ce dispositif qui est mis autour de ces femmes pour leurs stabilisations, le constat que l'on fait est que beaucoup d'entre elles rechutent. En effet, après stabilisation et réinsertion de celles-ci dans leur famille respective, l'on constate que certaines malades sont à nouveau réadmisées en hospitalisation au bout d'un certain temps, pour avoir fait une nouvelle crise, d'où une rechute. Il y'en a qui comptabilise plus d'une rechute et ainsi vont connaître plusieurs hospitalisations au cours de leur vie. Par exemple, en 2017, sur 344 hospitalisations chez les femmes, l'hôpital Psychiatrique de Bingerville enregistre environ 95 cas de rechutes. Soit 27,61% de rechutes. Pour l'année 2018 jusqu'au mois d'octobre, l'on comptait environ 100 cas de rechutes. Aussi l'autre constat que nous faisons est que l'hôpital psychiatrique de Bingerville enregistre parfois des cas d'abandons des patientes. L'hôpital se retrouve ainsi parfois confronté à des situations où les parents de malades abandonnent leur malade. Malgré la stabilisation de la malade et sa capacité à regagner la cellule familiale, certains parents décident de jeter l'éponge, refusant de les accueillir chez eux, les laissant ainsi à la charge de l'hôpital. Nous voulons pour exemple les chiffres des années 2016,2017 dont le nombre d'abandons s'évalue à environ 30 cas d'abandons et pour l'année 2018, jusqu'au mois d'octobre, l'on comptabilise environ 16 cas d'abandon. Ce sont là des chiffres qui nous interpellent. D'où les questions de recherche suivantes : Existe-t-elle une relation entre le modèle familial et les inadaptations psychosociales des scolarisés admis à l'hôpital psychiatrique de Bingerville ? Quelles sont les caractéristiques sociodémographiques, cliniques et modèle familial des scolarisés admis à l'hôpital psychiatrique de Bingerville ? les objectifs de l'étude sont les suivants : étudier en premier lieu, la relation entre le modèle familial et les inadaptations psychosociales et en deuxième lieu, décrire les caractéristiques sociodémographiques, cliniques et le modèle familial des scolarisés admis à l'hôpital psychiatrique de Bingerville. L'hypothèse qui se dégage de l'étude est la suivante : plus le modèle familial et adaptations psychosociales sont déstructurés plus les élèves sont admis à l'hôpital psychiatrique de Bingerville.

1. Méthodologie

1.1. Site et participants à l'étude

L'étude s'est déroulée dans la ville de Bingerville plus précisément à l'hôpital psychiatrique pendant l'année scolaire 2022-2023. Ville de la Côte d'Ivoire au bord de la lagune Ebrié, Bingerville appartient au district autonome d'Abidjan et se situe à 18 kilomètres à l'est, avec une population de 91.319 habitants (2014). Avec pour langue parlée le français, l'ebrié, le dioula et plusieurs autres langues. Elle est depuis 2001 incluse dans le département d'Abidjan. Les raisons du choix de cette ville sont les suivantes : la présence de l'hôpital psychiatrique, ce centre est le tout premier et le principal centre du pays et l'on peut y trouver plusieurs pensionnaires, notamment les patients-élèves. L'échantillonnage comprend les critères d'inclusion, ici les élevés ayant été consultés ou hospitalisés dans le service de psychiatrie de Bingerville pendant ladite période et appartenant à un groupe d'affections nosographiques

précisées. Les critères de non inclusion, ici les élèves dont le diagnostic n'a pas permis de le rattacher à une affection nosographique précisée et antérieurement hospitalisés ou suivis en externe et les élèves non vus. Taille minima de l'échantillon : Une taille minima de l'échantillon a été calculée à partir de la formule suivante : $n = 4PQ/i^2$. P= fréquence trouvée 10% (fréquence de la schizophrénie). Q=1-p. I= la précision de l'enquête estimée à 3%. La fréquence de la schizophrénie a été utilisée parce que c'est l'affection la plus couramment rencontrée dans le service de psychiatrie. Ce qui aboutit à n= 384 patients.

1.2. Instruments de collecte des données et méthodes d'analyse des données

Nous utilisons la méthode transversale descriptive pour décrire et analyser les relations entre types de familles, conditions de vie, fonctionnement du système familial et inadaptation psychosociale de certains élèves admis à l'hôpital psychiatrique de Bingerville. Ainsi donc, nous avons choisi de soumettre aux élèves (patients et leurs parents) un questionnaire comportant les items suivants : les noms et prénoms, sexe, ethnie, religion, profession des parents, la situation matrimoniale des parents, niveaux d'étude, origines des consultations, motifs de consultations, diagnostic évoqué à l'entrée etc. Le traitement informatique été fait à l'aide des logiciels Microsoft Word et Epi-6 Fr version 2000.

2. Résultats

Les résultats se regroupent autour des variables telles que les caractéristiques sociodémographiques des enquêtés, les caractéristiques cliniques, la structure familiale et inadaptations psychosociales des scolarisés admis à l'hôpital psychiatrique de Bingerville.

2.1. Caractéristiques sociodémographiques des élèves admis à l'hôpital psychiatrique de Bingerville

Tableau 1 : Répartition des enquêtés selon le sexe et la tranche d'âge

Répartition des enquêtés selon le sexe		
Sexe	Effectif absolu	Pourcentage
Masculin	280	72,9
Féminin	104	27,1
Total	384	100
Répartition des enquêtés selon les tranches d'âge		
Tranches d'âge	Effectif absolu	Pourcentage
5-12 ans	104	27
13-17 ans	244	63,5
18-24 ans	24	6 ;3
25-30 ans	12	3,2
Total	384	100

Source : enquête de terrain à l'hôpital psychiatrique de Bingerville.

Dans ce tableau au niveau du sexe, le sexe masculin est prédominant chez nos enquêtés avec 72,9 % contre 27,1 % pour le sexe féminin. Le sexe ratio est de 3 en faveur du sexe masculin. Au niveau de la tranche d'âge, il faut noter que la tranche d'âge 13-17 ans est la plus représentée avec 244 cas sur 384 soit 27 %.

Tableau 2 : Répartition des enquêtés selon l'ethnie et la religion

Répartition des enquêtés selon l'ethnie		
Ethnie	Effectif absolu	Pourcentage
Sénoufo	123	32
Bété	43	11,2
Guéré	35	9,1
Baoulé	59	15,4
Agni	27	7

Ebrié	20	5,2
Adjoukrou	17	4,4
Bron	26	6,8
Autres*	34	8,9
Total	384	100
Répartition des enquêtés selon la religion		
Religion	Effectif absolu	Pourcentage
Chrétienne	274	71,4
Musulmane	80	20,8
Animiste	19	4,9
Autres	11	2,9
Total	384	100

Source : enquête de terrain à l'hôpital psychiatrique de Bingerville.

Autres* Guinéen -Burkinabé-Malien

Dans ce tableau au niveau des ethnies, les Sénoufos sont les plus représentés avec 123 cas sur 384 soit 32 %, suivis des Baoulés avec 59 cas sur 384 soit 15,4%. Au niveau de la religion les enquêtés de religion Chrétien sont les plus fréquents avec 274 cas sur 384 soit 71,4%, suivis des Musulmans avec 80 cas sur 384, soit 20,8 %.

Tableau 3 : Répartition des enquêtés selon la profession, le statut matrimonial et le niveau de scolarisation des parents

Répartition des enquêtés selon la profession des parents		
Profession	Effectif absolu	Pourcentage
Agriculteurs	97	25,3
Commerçants	56	14,6
Profession libérale	71	18,5
Ménagère	48	12,5
Fonctionnaire	55	14,3
Autres*	57	14,8
Total	384	100
Répartition des enquêtés selon le statut matrimonial des parents		
Statut matrimonial	Effectif absolu	Pourcentage
Marié(e)	87	22,65
Célibataire	145	37,76
Veuf (v)	28	7,29
Divorcé (é)	52	13,55
Autres	72	18,75
Total	384	100
Répartition des enquêtés selon le niveau de scolarisation		
Niveau de scolarisation	Effectif absolu	Pourcentage
Non scolarisé*	151	39,32
Primaire	111	28,9
Secondaire	72	18,76
Supérieur	50	13,2
Total	384	100

Source : enquête de terrain à l'hôpital psychiatrique de Bingerville.

Autres* : artistes, chauffeurs, sans profession. Non scolarisé* patients n'ayant pas fréquenté l'école.

Les professions des parents enquêtés les plus touchées sont les agriculteurs et la profession libérale avec respectivement 97 cas et 71 cas sur 384 soit 25,3 % et 18,5 %. Au niveau du statut matrimonial, les célibataires sont les plus représentés avec 145 cas sur 384 soit 37,76 %. Au niveau de la scolarisation, les patients non scolarisés sont les plus représentés avec 151 cas sur 384 soit 39,32 %.

2.2. Caractéristiques cliniques des élèves admis à l'hôpital psychiatrique de Bingerville

Tableau 4 : Répartition des enquêtés selon l'origine de consultation, le(s) motif(s) de consultation et le diagnostic évoqué à l'entrée

Répartition des enquêtés selon l'origine de consultation		
Origine de consultation	Effectif absolu	Pourcentage
Médecine	32	8,33
Famille	273	71,09
Force de l'ordre	14	3,65
Elève lui-même	45	11,72
Autres*	20	5,21
Total	384	100
Répartition des enquêtés selon le(s) motif(s) de consultation		
Motif(s) de consultation	Effectif absolu	Pourcentage
Insomnie	34	8,9
Troubles de comportements	46	12
Agitation	113	29,5
Incurie	19	4,9
Agressivité	71	18,5
Toxicomanie	32	8,3
Plusieurs motifs	42	10,9
Autres*	27	7
Total	384	100
Répartition des enquêtés selon le diagnostic évoqué à l'entrée		
Diagnostic évoqué à l'entrée	Effectif absolu	Pourcentage
Psychoses aiguës	98	25,5
Psychoses chroniques	84	21,9
Schizophrénie	78	20,3
Névroses	46	12
Psychose maniacodépressive	38	9,9
Pharmacopsychose	19	4,9
Autres*	21	5,5
Total	384	100

Source : enquête de terrain à l'hôpital psychiatrique de Bingerville.

Dans ce tableau, des origines des consultations l'on remarque que (Autres* : mission chrétienne, amis, voisins) 71,09 % soit 273 des enquêtés ont consulté à la demande de leur famille. Dans les motifs des consultations (Autres* : céphalées, refus alimentaire, tentative de suicide, fugue, crises épileptiformes), l'agitation et l'agressivité avec respectivement 113 et 71 cas sur 384 soit 29,5 et 18,5 % sont les motifs pour lesquels les enquêtés sont consultés le plus souvent. Dans le diagnostic évoqué à l'entrée (Autres* : démence, autisme, comitialité), les psychoses aiguës avec 25,5%, suivies des psychoses chroniques avec 21,9 % sont les pathologies les plus fréquemment rencontrées.

2.3. Structure familiale des élèves admis à l'hôpital psychiatrique de Bingerville

Tableau 5 : Répartition des patients selon le statut marital des parents, le nombre d'épouses du père, le nombre de coépouses de la mère et le lieu d'éclosion de la maladie

Répartition des enquêtés selon le statut marital des parents		
Le statut marital des parents	Effectif absolu	Pourcentage
Parents mariés cohabitant	90	23,4
Séparés /divorcés	141	36,7
Un parent décédé	117	30,5
Les deux parents décédés	36	9,4

Total	384	100
Répartition des enquêtés selon le nombre d'épouses du père		
Le nombre d'épouses du père	Effectif absolu	Pourcentage
Plusieurs épouses	30	7,8
Une épouse	139	32,6
Pas d'épouses	215	56
Total	384	100
Répartition des enquêtés selon le nombre de coépouses de la mère		
Le nombre de coépouses de la mère	Effectif absolu	Pourcentage
Pas de coépouses	226	58,6
Une coépouse	125	32,8
Plusieurs coépouses	33	8,6
Total	384	100
Répartition des patients selon le lieu d'écllosion de la maladie		
Le lieu d'écllosion de la maladie	Effectif absolu	Pourcentage
Famille	133	34,6
Hors de la famille	251	65,4
Total	384	100

Source : enquête de terrain à l'hôpital psychiatrique de Bingerville

Ici, les enquêtés dont les parents sont séparés / divorcés sont les plus nombreux avec 36,7%. Les orphelins de père et mère représentent 9,4 %. Les enquêtés de père célibataire sont les plus représentés avec 56 %. Les enquêtés dont les mères n'ont pas de coépouses sont les plus représentés avec 58,6 %. Dans 65,6 % des cas, la maladie est survenue hors de la famille.

Tableau 6 : Répartition des patients selon le lieu de vie du malade, les antécédents familiaux et les antécédents personnels

Répartition des enquêtés selon le lieu de vie du malade		
Le lieu de vie du malade	Effectif absolu	Pourcentage
Avec le père	49	12,8
Avec la mère	28	7,3
Avec les deux parents	107	27,29
Hors les deux parents	200	52
Total	384	100
Répartition des enquêtés selon les antécédents familiaux		
Les antécédents familiaux	Effectif absolu	Pourcentage
Psychiatriques	188	49
Médicaux	80	20,8
Chirurgicaux	23	6
Néant	93	24,2
Total	384	100
Répartition des enquêtés selon les antécédents personnels		
Les antécédents personnels	Effectif absolu	Pourcentage
Psychiatriques	121	31,5
Médicaux	76	19,8
Chirurgicaux	28	7,3
Néant	159	41,4
Total	384	100

Source : enquête de terrain à l'hôpital psychiatrique de Bingerville.

Dans ce tableau, on peut lire, 52 % des enquêtés vivent hors de leurs deux parents. 49 % des enquêtés ont antécédents familiaux de troubles psychiatriques et 41,4 % des enquêtés n'ont aucun antécédent tandis que 31,5 % ont des antécédents psychiatriques.

Tableau 7 : Répartition des enquêtés selon les tranches d'âge, le sexe, le diagnostic évoqué à l'entrée, le lieu de vie du patient et le sexe

Répartition des enquêtés selon les tranches d'âge et le sexe					
Tranches d'âge	Sexe	Masculin		Féminin	
		Effectif absolu	%	Effectif absolu	%
5-12 ans		74	26,42	30	28,84
13-17 ans		181	64,64	63	60,54
18-24 ans		19	6,78	5	4,80
25-30 ans		6	2,14	6	5,76
Total		280	100	104	100
Répartition des enquêtés selon le diagnostic évoqué à l'entrée et le sexe					
Diagnostic	Sexe	Masculin		Féminin	
		Effectif absolu	%	Effectif absolu	%
Psychoses aiguës		68	24,28	30	28,84
Psychoses chroniques		54	19,28	30	28,84
Schizophrénie		78	27,85	00	0,0
Névroses		20	7,14	26	25
Psychose maniaco-dépressive		30	10,71	8	7,69
Pharmaco psychose		17	6,07	2	1,92
Autres		13	6,64	8	27,01
Total		280	100	104	100
Répartition des enquêtés selon le lieu de vie de l'enquêté et le sexe					
Lieu de vie	Sexe	Masculin		Féminin	
		Effectif absolu	%	Effectif absolu	%
Avec le père		47	16,78	2	1,92
Avec la mère		26	09,28	2	1,92
Avec les deux parents		104	37,14	3	2,28
Hors de deux parents		103	36,78	97	93,26
Total		280	72,9	104	27,1

Source : enquête de terrain à l'hôpital psychiatrique de Bingerville

La tranche d'âge 13-17 ans est la plus représentée pour les deux sexes. De façon générale, le sexe masculin est le plus représenté par les pathologies. 52,08 % des enquêtés vivent hors des deux parents et sont de sexe masculin dans 72,21 % des cas.

Tableau 8 : Répartition des enquêtés selon le diagnostic, les tranches d'âge, le diagnostic et le lieu d'éclosion

Répartition des enquêtés selon le diagnostic et les tranches d'âge										
Diagnostic	Age		5-12 ans		13-17 ans		18-24 ans		25-30 ans	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%		
Psychoses aiguës	98	94,23	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Psychoses chroniques	6	5,27	77	31,55	0	0,0	1	8,33		
Schizophrénie	0	0,0	78	31,96	0	0,0	0	0,0		
Névroses	0	0,0	46	18,55	0	0,0	0	0,0		
Psychose maniaco-dépressive	0	0,0	38	15,57	0	0,0	0	0,0		
Pharmaco psychose	0	0,0	5	2,04	14	58,33	0	0,0		
Autres	0	0,0	0	0,0	10	41,63	11	91,67		
Total	104	27	244	63,5	24	6,3	12	3,2		

Répartition des enquêtés selon le diagnostic et le lieu d'écllosion				
Diagnostic	Famille		Hors famille	
	Eff	%	Eff	%
Psychoses aiguës	12	9,02	86	34,26
Psychoses chroniques	42	31,57	42	16,73
Schizophrénie	35	26,31	43	17,13
Névroses	20	15,03	26	10,35
Psychose maniaco-dépressive	0	0,0	38	15,13
Pharmaco psychose	11	8,27	8	3,18
Autres	12	9,77	8	3,18
Total	133	34,6	251	63,4

Source : enquête de terrain à l'hôpital psychiatrique de Bingerville

Les psychoses aiguës avec 94,23 % sont les pathologies les plus fréquentes pour la tranche d'âge allant de 5 à 12 ans tandis que la schizophrénie et les psychoses chroniques avec respectivement 31,96 % et 31,35 % sont plus fréquentes pour la tranche d'âge allant de 13 à 17 ans. De façon générale, les pathologies sont survenues le plus souvent hors de la famille.

3. Discussion des résultats

L'objectif assigné à cette étude est celui d'analyser les relations entre types de familles, conditions de vie, fonctionnement du système familial et inadaptation psychosociale de certains élèves admis à l'hôpital psychiatrique de Bingerville. De façon spécifique, il s'est agi de décrire les caractéristiques sociodémographiques des élèves, leurs les caractéristiques cliniques et la structure familiale de ceux des élèves admis à l'hôpital psychiatrique de Bingerville. Le questionnaire et la partie théorique visaient à répondre à l'hypothèse de recherche qui est la suivante : les types de familles, les conditions de vie, le fonctionnement du système familial et les inadaptations psychosociales. Les résultats reflètent le constat selon lequel les familles ivoiriennes ont changé. Elles connaissent des transformations de leurs structures qui ont un impact sur la disponibilité des parents et la communication parents-enfants. Les résultats convergent vers une réalité tangible, celle de la déstructuration des familles ivoiriennes influence et oriente les comportements déviants et délinquants des adolescents ivoiriens en milieu urbain. Au niveau des caractéristiques sociodémographiques et pour le sexe : on a constaté une prédominance du sexe masculin avec 280 cas sur 384 soit 72,9 %. Ceci peut s'expliquer par le fait que l'altération de l'état de santé d'un garçon se fait beaucoup plus vite sentir sur le plan socioprofessionnel et familial que celui de la fille. Aussi un malade mental de sexe masculin serait relativement plus violent donc difficile à gérer à la maison. B. Koumaré (1983) signale que 66% des malades psychiatriques étaient de sexe masculin. Ce résultat concorde avec celui de M. Baby (2005), qui rapporte que 74,4% des cas d'urgence psychiatrique étaient de sexe masculin. Y. L. S. Menet Gacebe (2005) a trouvé une prédominance du sexe masculin chez les malades hospitalisés ainsi que chez ceux suivis en ambulatoire avec respectivement un taux de 78,9% des cas et 60,9% des cas. Pour ce qui est des tranches d'âge : la tranche d'âge 13-17 ans était la plus représentée avec 244 cas sur 384 soit 63,5 %. C'est cette population qui est la plus touchée. Cela peut s'expliquer par : la population générale est jeune. Cette population est confrontée à des difficultés de la vie (scolarisation, chômage, autonomie financière, elle est exposée à des événements de vie stressant (précipitant le déclenchement de la maladie et les récives), perturbation du développement affectif (maltraitance), perturbations des relations intrafamiliales, problèmes d'identité. Nous avons trouvé une prédominance de cette tranche d'âge avec un taux de 33,5 % des consultations externes. Ce résultat est aussi assimilable à celui de B. Coulibaly (1983) qui a trouvé au Mali une prédominance de la tranche d'âge avec un taux de 37,3 % des patients hospitalisés. Nos résultats concordent avec celui de Y. L. S. Menet Gacebe (2005), qui a trouvé respectivement une

prédominance des tranches d'âge avec un taux de 39,8% des hospitalisés et 34,7% des suivis en externe, et un taux de 30,6% de l'effectif total. M. Baby (2005), après une étude sur les urgences psychiatriques au Mali a trouvé que cette tranche d'âge la plus représentée avec 53 cas sur 149 soit 35,6% des cas. L'incidence de la schizophrénie est évidemment modulée par l'âge, la majorité des cas surviennent entre 15-35 ans. Pour l'ethnie : Les Senoufos étaient les plus nombreux avec 32 %. Ceci peut s'expliquer par le fait que l'étude a été effectuée dans le milieu hospitalier. Pour la situation matrimoniale des parents, les célibataires étaient les plus touchés avec 145 cas sur 384 soit 37,8 %. Ce nombre important de célibataires serait en rapport avec la stigmatisation rattachée aux troubles psychiatriques. Il peut s'agir d'un indicateur d'exclusion des malades mentaux. La maladie mentale serait un handicap pour une vie de couple. La désocialisation secondaire aux troubles psychiatriques serait vectrice d'incapacité ou de marginalisation. Nous corroborons Y. L. S. Menet Gacebe (2005), qui a rapporté que 47 % des patients suivis en consultation externe étaient célibataires. Ce résultat concorde avec celui de M. Baby (2005), qui a trouvé que 47,6% des cas d'urgence psychiatrique étaient des célibataires. Pour les motifs de consultation, l'agitation et l'agressivité étaient les motifs de consultation les plus évoqués avec respectivement 29,5 % et 18,5 %. Ce résultat est proche de celui de Y. L. S. Menet Gacebe (2005), pour qui l'agitation et l'agressivité sont des motifs de consultation les plus évoqués avec respectivement 20,6% et 15,3%. Pour l'origine de consultation, La famille a été à l'origine des demandes de soin dans 71,09 %. Pour le diagnostic, est divers et dominé par les psychoses qui représentent 67,7 % avec comme chef de file la schizophrénie qui représente 20,3 %. La prédominance de la schizophrénie s'explique par le fait que cette psychose débute à l'âge jeune, appelée habituellement psychose de l'adulte jeune. Cependant dans l'étude c'est la population jeune qui est la plus touchée. Selon M. Baby (2005), les moments féconds de schizophrénie représentaient 30,2% des pathologies. Pour la structure familiale, de nombreuses hypothèses ont été élaborées dans ce domaine, leur point faible reste actuellement leur absence d'étayage par des vérifications expérimentales.

Les principales théories dérivent des constats effectués au cours du traitement de certaines familles de schizophrènes et mettent en exergue les interactions et les troubles de la communication observés à l'intérieur de ces familles. La théorie du double lien (Bateson) met l'accent sur les perturbations du système de communication à l'intérieur de la famille, où le sujet est pris dans une série d'injections contradictoires qui le bloquent dans une situation intenable sans lui laisser d'autres échappatoires que des réponses ambiguës ou absurdes. La notion de schizophrénie (maladie) s'estompe alors au profit de la notion de symptômes pathologiques, modes d'expression et de réponse du sujet pris dans un système de communication paradoxal dont la mère serait le principal inducteur. C'est ainsi que le divorce/séparation des parents a été retrouvé chez 131 élèves sur 384 soit 36,7 %. Il n'est pas nécessaire de vérifier que les familles monoparentales expérimentent des conditions de vie plus difficiles que les familles intactes. En outre, les données confirment une observation classique : les familles désunies en comparaison aux familles intactes sont défavorables sur le plan conditions de vie, déficientes sur le plan du fonctionnement psychosocial et propices aux troubles du comportement et à l'activité délictueuse. Vivre dans une famille brisée est un facteur de risque pour le développement des enfants et des adolescents, ainsi que le prouve la méta-analyse de R. Loeber et L. M. Stouthamer (1986) et de E. M. Hetherington et B. Martin (1986), ainsi que l'analyse de R. Cloutier et J. Drolet (1990) de la situation familiale au Québec. De même dans leurs études, M.P. Bouvard et M. Dugas (1991), ont rapporté chez environ 20 % de patients, des situations intrafamiliales anormales telles le divorce ou la séparation des parents et un climat de tension intrafamilial. Selon E. M. Hetherington et K. A. Camara (1984) ; E. M. Hetherington et al. (1989), les problèmes d'ajustement au divorce peuvent être accentués par des conditions stressantes tels que les conflits parentaux chroniques, l'absence de figure d'identification paternelle ou la diminution des ressources due à la monoparentalité. Ces

conditions difficiles peuvent retarder l'acquisition de certaines aptitudes psychosociales chez l'enfant. Des événements à haute valeur significative sur le plan relationnel et affectif sont susceptibles d'avoir un rôle favorisant : changement du statut conjugal, deuils, conflits familiaux et professionnels, éloignement d'un proche. S'il est souvent aléatoire de donner une valeur causale aux événements de ce type, il est toujours important pour le traitement de repérer les remaniements qu'ils entraînent dans la dynamique de la personnalité. Pour le lieu d'éclosion de la maladie, chez 65,4 % des patients, la maladie est survenue hors de la famille. Les changements de milieu culturel semblent jouer un rôle favorisant dans le déclenchement de la maladie : urbanisation, acculturation, isolement social et migration. De fait, la réactivité des schizophrènes s'étend à toutes les modifications de leur environnement comme le montre la particulière fréquence des événements vitaux précédant les épisodes initiaux et les rechutes de la maladie. En revanche, il ne semble pas exister de grandes variations de fréquence de la schizophrénie d'une culture à l'autre. Certes les modes d'expression et les formes de la psychose peuvent varier selon le contexte culturel, la fréquence relative de ses symptômes diffère parfois d'un pays à l'autre. Pour les antécédents des parents et collatéraux : les patients dont les parents avaient des antécédents psychiatriques étaient les plus touchés avec 49%. L'intervention des facteurs génétiques dans la schizophrénie paraît actuellement bien démontrée. Cependant, la nature de ces facteurs d'environnement reste à éclaircir. Les études sur les familles des schizophrènes montrent de façon concordante une augmentation du risque morbide d'autant plus élevé que le lien de parenté est plus étroit. Alors que le risque morbide est de l'ordre de 1% dans la population générale, il s'élève à environ 4 % dans la parenté du deuxième degré (oncles, tantes, cousins, neveux), à 6% chez les parents (père et mère) et à 10 % dans le reste de la parenté du premier degré (frères, sœurs, enfants). Le risque est supérieur à 30 % pour les enfants de deux parents schizophrènes. A. Chauvin (1992) a trouvé une fréquence de la schizophrénie de 3 à 10 % dans les familles où un des parents est schizophrène et de 20 à 40 % si les deux parents le sont.

Conclusion

Au terme de cette étude, il faut considérer les facteurs familiaux dans la prise en charge de patients présentant une pathologie mentale. S'il existe des critères pour poser le diagnostic en psychiatrie, il n'existe que peu d'instruments standardisés permettant une évaluation de l'environnement familial en pratique psychiatrique courante. Dès lors des efforts doivent être consentis pour élaborer des instruments d'évaluation standardisés pour ce type étude. Ainsi, cette étude recommande de ne pas avoir de préjugés sur la maladie mentale et fréquenter les services de prise en charge psychiatrique. Elle demande de lutter contre la stigmatisation et la marginalisation des malades mentaux dans la société après leur stabilisation en les resocialisant et en démystifiant leur maladie afin de faciliter leur réintégration familiale et/ou socioprofessionnelle.

Références bibliographiques

- AGOSSOU Kouakou Mathias et KOUADIO Kouamé Armel, 2021, « Conditions familiales et environnement social des personnes en situations de vulnérabilités dans le district d'Abidjan : besoins à combler et stratégies d'adaptation », *International Academic Journal of Education & Literature*, Vol 2 Issue 1, p. 64-77.
- AGOSSOU Kouakou Mathias, 2019, « Relations fraternelles, dynamique familiale et résilience d'être membre d'une fratrie dont l'un est atteint d'une pathologie mentale dans le District d'Abidjan », *Revue Ivoirienne des Sciences de l'Education*, n° 29, p.16-37.
- AGOSSOU Kouakou Mathias, 2020, « Influence du mode d'hébergement et des conditions de vie des élèves sans tuteurs sur le rendement scolaire : cas du premier cycle du Lycée

- Moderne de Danané (Côte d'Ivoire) », *European Scientific Journal*, Vol 16 n° 13, p. 320-347.
- AGOSSOU Kouakou Mathias, 2022a, « Souffrances parentales et parcours scolaires atypiques des élèves décrocheurs de la ville de Man (Côte d'Ivoire) », *Revue Internationale de Recherches et d'Etudes Pluridisciplinaires*, Spécial n°005, p. 387-412.
- AGOSSOU Kouakou Mathias, 2022b, « Déliaison familiale et dissociation paternelle primaire sur le développement psychosocial de l'enfant ivoirien : cas des enfants marginaux de la commune d'Adjamé », *Revue Africaine de victimologie, résilience et du bien-être*, n°1, p. 42-61.
- AMOUSSOU-YEYE Denis, 2005, « Types d'organisation familiale et urbanisation en Afrique : le cas de Cotonou. Éléments pour une sociologie de la famille Africaine moderne », *Xxv Congrès international de la population session : la famille en Afrique*.
- ARZIMANOGLU Alexis, AICARDI Jean et LAPLANE Dominique, 1984, « Commission on epidemiology and prognosis, International league against epilepsy. Guide line for epidemiologic studies on epilepsy », *Epilepsia* : 25(2), p. 184-198.
- BABY Moulaye, 2005, *Les urgences psychiatriques au Mali : étude épidémio-clinique dans le service de psychiatrie de l'hôpital du point, G*. Thèse de Doctorat en médecine, Université de Bamako (Mali), N°70.
- BERGERET Jean, 1986, *Psychologie pathologique*, Paris, Masson.
- BOUDON Raymond et BOURRICAUD François, 1994, *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris, Éditions « Quadrige », Presses Universitaires de France, p.250.
- BOUVARD Manuel Pierre et DUGAS Michel, 1991, « Place des parents en psychiatrie de l'enfant : Etude de l'environnement familial des enfants et des adolescents hospitalisés dans un service de psychiatrie de l'enfant », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, N° 11-12, p. 524.
- BYNAU Claude, 2004, *Accueillir les adolescents en grande difficulté. L'avenir d'une désillusion*. Ramonville : coll. Trames, Erès, p.320.
- CHAUVIN Annick, 1992, « Troubles mentaux des parents, souffrance des enfants », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, N° 8-9, p. 477.
- CHAUVIN Annick, 2009, « L'expertise psychiatrique du très jeune enfant et de sa mère : une mission des unités d'hospitalisation mère-bébé ? », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, N°7-8 vol 57, p. 593-598.
- CHOUINARD Sylvie, STIP Emmanuel, COMTOIS Ginette, CORBIERE Marc, BOLE Pierre, LAMONTAGNE Line, LECAVALIER Michel et BEAUREGARD Francine, 2003, « Retour à l'école de jeunes patients souffrant de troubles mentaux graves : premier regard sur un projet pilote montréalais », *Benzodiazépines : santé mentale et santé sociale*, p. 273-3-290.
- CLOUTIER Richard et DROLET Jacques, 1990, *La santé mentale des familles réorganisées au Québec, rapport de l'analyse secondaire de l'Enquête Santé-Québec*. Centre de recherche sur les services communautaires, Université Laval, Québec.
- CLOUTIER Richard, DROLET Jacques et DUBE Nicole, 1992, *La santé mentale des parents de familles réorganisées au Québec*. (Dir.), Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de la Santé et des Services sociaux, Direction des communications.
- COULIBALY Bakoroba, 1983, *Approche épidémiologique de la demande de soins psychiatriques au Mali*, Thèse de Doctorat en médecine, Université de Bamako (Mali), N°83.
- DELIEGE Robert, 1996, *Anthropologie de la parenté*, Paris, Armand Colin.
- EY Henry, BERNARD Paul et BRISSET Charles, 1974, *Manuel de psychiatrie*, Paris, Masson
- GEORGES Marie-Claude et TOURNE Yvette, 1994, *Le secteur psychiatrique*, Paris, « Que-sais-je ? », Presses Universitaires de France.

- GHASARIAN Christian, 1996, *Introduction à l'étude de la parenté*, Paris, Éditions du Seuil.
- GUELFY Jean Daniel, 1985, *Psychiatrie de l'adulte*. Éditions ELLIPSES.
- GUELFY Jean Daniel, BOYER Patrice, CONSOL Silla, OLIVIER-MARTIN René, 1993, *Psychiatrie*, PUF, Fondamental.
- H Aidara Mahamoud, 1995, *Evaluation des activités de consultation du service de psychiatrie de l'hôpital du Point G.*, Thèse de Doctorat en médecine, Université de Bamako (Mali), N° 95
- Hetherington Eileen Mavis et Camara Kathleen A, 1984, « Family in transition : the process of dissolution and reconstruction », in R.D. Parke, *Reviews in Child Development Research 7 : the Family*, University of Chicago Press, Chicago.
- Hetherington Eileen Mavis et Martin Barclay, 1986, « Family factors and psychopathology in children », in *Psychopathological Disorders of Childhood*, 3rd Edn, eds Quay H., Werry J. (New York, NY : Wiley :), p. 332–390.
- Hetherington Eileen Mavis, Stanley-Hagan Margaret et Anderson Edward R, 1989, « Marital transition » : *A child perspective*, *American Psychologist*, 44, n°2, p. 303-312.
- Koumare Baba et Coudray Jean-Pierre, 1983, « Problématique de la santé mentale au Mali ». *Mali médical* VI, N°1, p. 47-60.
- Lacan Jacques, 2001, *Les complexes familiaux dans la formation de l'individu. Essai d'analyse d'une fonction en psychologie* in, *Autres écrits*, Paris, Seuil, p. 23-84, Éditions Navarin 1984.
- Lauru Didier, 2004, *La Folie adolescente-Psychanalyse d'un âge en crise*, Paris, coll. L'espace a, analytique, Denoël.
- Lempérière Thérèse et Feline André, 1977, *Abrégé de psychiatrie de l'adulte*, Paris, Masson.
- Levi-Strauss Claude, 1949, *Les structures élémentaires de la parenté*, Paris, Éditions Mouton.
- Locoh Thérèse, 1988, *Structures familiales et changements sociaux*. In *Population et sociétés en Afrique au sud du Sahara* (sous la direction de Dominique Tabutin), Paris, L'Harmattan. p.441-478.
- Loeber Rolf et Stouthamer-Loeber, 1986, « Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency », in M. Tonry, N. Morris, *Crime and justice : An Annual Review* ,7, p. 29-150.
- Makinwa-Adebusoye Paulina K, 1999, *La famille africaine en milieu rural*. In Adepoju, Aderanti. *La famille africaine, politiques démographiques et développement*, Paris, Édition Karthala, série Questions d'enfances, p.135-152.
- Marc Le Blanc, Pierre McDuff et Richard E, 1991, « Types de familles, conditions de vie, fonctionnement du système familial et inadaptation sociale au cours de la latence et de l'adolescence dans les milieux défavorisés », *Santé mentale au Québec*, vol. 16, n° 1, p. 45-75.
- Marcoux Richard, 1984, *Le travail ou l'école, L'activité des enfants et les caractéristiques des ménages en milieu urbain au Mali*. S.L. : Études et travaux du CERPOD, 1994, N°12, p. 200.
- Mendras Henri et Michel Forsé, 1984, *Le changement social, tendances et paradigmes*. Paris, Armand Colin collection.
- Menet Gabece Yan Lionel Stany, 2005, *Demande de soins psychiatriques, données épidémiologiques en milieu hospitalier au CHU du Point G.*, Thèse de Doctorat en médecine. Université de Bamako (Mali), N° 96.
- Murdoch George P, 1959, *Africa: Its Peoples and their Culture History*. New York (NY), McGraw-Hill.

SPIRO Melford Elliot, 1968, « Is the family universal ? In Marriage, family and residence », S. 1 : Edited by Paul Bohannan and John Middleton, *American Museum Sourcebooks in Anthropology*, p.221-235.

THOMAS Louis Vincent et LUNEAU René, 1980, *La terre africaine et ses religions. Traditions et changements*, Paris, Éditions L'Harmattan.

L'éducation dans la région de l'est-Cameroun : enjeux, défis et perspectives

Rodrigue MBWASSAK, Université de Bertoua (Cameroun)

E-mail: rodriguembwassak@yahoo.fr

Résumé

Les études sur l'éducation au Cameroun font état de ce que les sociétés forestières et côtières ont été les premières à entrer en contact avec le monde occidental et l'école moderne (J. Ekango Epoh, 2010 ; H. Ngonga, 2010). Ce n'est que progressivement que l'école s'est étendue sur l'ensemble du territoire camerounais, mais avec des disparités dans l'offre d'éducation entre les groupes sociaux. Ces disparités ont continué malgré les efforts déployés par le gouvernement au cours des années postindépendances. Le point 264 de la SND 2020-2030 (2020) pointe du doigt les « politiques d'éducation et [...] une inégale répartition du personnel au profit des zones urbaines et de l'insuffisance du paquet minimum dans les services, notamment en milieu rural ». L'analyse du positionnement de la région de l'Est en matière d'éducation en lien avec celui des autres régions conforte ce postulat (H. Ngonga, 2010). Or des études ont montré depuis T. Schultz (1961) et J. Mincer (1974) que l'éducation permet de modifier les caractéristiques des individus, leur position sur le marché du travail et son influence dans les rapports de force existant entre les différents groupes sociaux. S'appuyant sur une analyse documentaire sur la période (1960-2022), cet article vise à : (1) analyser l'évolution historique de l'éducation dans la région de l'Est-Cameroun ; (2) évaluer l'incidence de cette évolution sur le niveau d'instruction et le développement social et, (3) identifier les défis et les perspectives à relever qui peuvent faire de cette région une locomotive en matière d'éducation et de développement au Cameroun.

Mots clés : éducation, région de l'est-Cameroun, disparités, enjeux, défis et perspectives

Abstract

Studies on the education in Cameroon show that forestry and coastal societies were the first to come into contact with the Western world and the modern school (J. Ekango Epoh, 2010 ; H. Ngonga, 2010). It is only gradually that the school has spread throughout the Cameroonian territory, but with disparities in the supply of education between the regions. These disparities continued despite the efforts made by the government during the post-independence years. Point 264 of the SND 2020-2030 (2020) points to « education policies and [...] an unequal distribution of staff for the benefit of urban areas and the inadequacy of the minimum package in services, especially in rural areas ». The analysis of the positioning of the Eastern region in terms of education in relation to that of other regions supports this postulate (H. Ngonga, 2010). However, studies have shown since T. Schultz (1961) and J. Mincer (1974) that education makes it possible to change the characteristics of individuals, their position on the labor market and its influence in the power relations between the different social groups. Founded by documentary analysis over period (1960-2022) this article has three objectives : 1) to analyze the historical evolution of education in the Eastern Cameroon region; 2) to assess the impact of such development on the level of education and social development and, finally, 3) to identify the challenges and prospects to be met that can make the Eastern region a development locomotive in Cameroon

Keywords: education, East Cameroon, disparities, issues, challenges and perspectives.

Introduction

Le territoire administratif de la région de l'Est a été créé par décret N° 2008/376 du 12 novembre 2008 portant organisation administrative de la république du Cameroun. Ce territoire épouse les contours de la province de l'Est Cameroun qui avait été créée le 24 juillet 1972 par le décret N° 72/349 portant organisation administrative de la république unie du Cameroun. C'est la plus grande région du Cameroun en termes de superficie (109002 km²). Mais paradoxalement, elle est certainement aussi l'une des plus pauvres du pays. Avec ses quatre départements, la région de l'Est est restée longtemps très enclavée, ce qui a eu une incidence significative sur la scolarisation de nombreux enfants (R. Mbwassak, 2022). Maîtriser l'historique de l'éducation d'un peuple, c'est connaître son âme profonde, c'est avoir connaissance des hommes et femmes qui ont marqué l'histoire de ce peuple, c'est mieux préparer ce peuple à assoir son développement et son progrès en s'appuyant sur sa culture, sur ses forces et ses faiblesses. Dès lors, qu'est-ce qui peut expliquer la sous-scolarisation longtemps observée dans la région de l'Est-Cameroun ? quel a été l'impact de cette sous-scolarisation sur le développement économique, politique et social de la région ? et quels défis et perspectives peuvent être engagés pour faire de la région de l'Est un pôle de développement au Cameroun ? Nous émettons l'hypothèse que la région de l'Est-Cameroun au cours de son histoire a longtemps été marginalisée du point de vue de l'étroitesse de sa carte scolaire. Cette sous-scolarisation a eu une incidence significative sur son développement économique, politique et social. De plus, pour que la région de l'Est devienne une locomotive en matière de développement au Cameroun, les pouvoirs publics doivent offrir aux populations de la région une éducation formation de qualité en s'appuyant sur les énormes potentiels que dispose la région (étendues des terres arables, richesses du sol et du sous-sol) et sur la technologie du cycle primaire au supérieur.

L'histoire de l'école moderne postindépendance (1960-2022) dans la région du soleil levant peut s'articuler autour de deux phases majeures : la première phase (1960-1998) a vu l'ouverture par le gouvernement de façon disparate et déséquilibrée de plusieurs écoles primaires et lycées dans toute la région. La seconde phase qui va de 1998 à 2022 a connu la création de plusieurs établissements de formation et d'une université d'état en plus de l'augmentation des écoles, lycées et collèges privés et publics dans toutes les villes y compris dans certains villages de la région. Cet article qui revisite l'évolution de l'école moderne postindépendance dans la région de l'Est ambitionne de retracer la dynamique sociale de l'éducation dans la région de l'Est pour comprendre ses avancées, ses goulots d'étranglement afin d'analyser en deuxième lieu son impact sur le développement de la région. En troisième ressort il met en exergue les enjeux, les défis et les perspectives de l'éducation afin de faire de la région de l'Est un pôle de développement au Cameroun.

1. Dynamique de l'éducation dans la région de l'Est Cameroun

La dynamique de l'éducation dans la région de l'Est Cameroun de 1960 à 2022 peut être divisée en deux phases, à savoir la phase d'intériorisation de l'éducation (1960-1998) et l'ère de l'éducation globale (1998-2022).

1.1. La phase d'intériorisation de l'éducation (1960-1998) : évolution et enjeux.

Deux moments clés de l'évolution de l'éducation sont mis en exergue au cours de cette période. Il s'agit de l'éducation à l'ère des plans quinquennaux (1960-1985) et de l'éducation avant la loi d'orientation de l'éducation (1985-1998).

1.1.1. L'éducation à l'ère des plans quinquennaux (1960-1985)

L'histoire de la scolarisation dans la région de l'Est est intimement liée, d'abord, à l'entreprise d'évangélisation chrétienne, puis au projet de colonisation, engagé par les états

européens. Les premières écoles furent ainsi construites par les missionnaires allemands (1884,1916), français et anglais (1919, 1959) dans les villes où s’installaient les différentes administrations coloniales [Doumé, Lomié, Bertoua, Batouri, Yokadouma]. Par la suite il ya eu les écoles régionales (P. Bigombe Logo et J. J. Sinang, 2023). À l’accession du Cameroun à l’indépendance en 1960, les premiers responsables du pays sont conscients que l’avenir se construit par l’éducation. D’emblée, l’Etat s’arroge le droit sur la scolarisation. C’est l’acteur principal (P-M. Njiale, 2009). Selon R. Batengune Assil (2023, p. 238) : « Ahidjo avait choisi de faire de l’éducation nationale la matrice de la future usine des artisans du développement du pays ». Dans cette perspective, des écoles furent d’abord créées dans les chefs-lieux des départements de la région, venant ainsi s’ajouter aux écoles existantes dans certaines villes coloniales, à l’Ecole Normale des Instituteurs Adjoints (ENIA) de Bertoua et au cours complémentaire à Abong-Mbang. En 1969 la région de l’Est disposait de 61 écoles à cycle complet, 52 écoles à cycle incomplet, 2 établissements publics d’enseignement secondaire (Bertoua et Abong-Mbang), 2 établissements privés d’enseignement secondaire (Bertoua et Doumé), 1 établissement public d’enseignement technique (Batouri), 1 établissement privé d’enseignement technique (Bertoua) (Atlas Régional, 1969, p. 17). De quelques écoles et quelques collèges, la région a vu sa carte scolaire s’agrandir à la fin des années 1980 avec la création des lycées et la multiplication des écoles et collèges jusque dans les chefs-lieux d’arrondissement, ce qui a permis d’augmenter de manière soutenue le taux de scolarisation (PASEC,1998, p. 17). Seulement, les types d’enseignement : technique et professionnel demeurent marginaux au profit de l’enseignement général (Cameroun, 2005, p. 16). L’école devait être faite en priorisant les objectifs fixés par les plans quinquennaux de développement. L’un des principes spécifiques de cette période consistait à « subordonner l’octroi des bourses aux élèves et aux étudiants poursuivant exclusivement des études conformes à ces orientations » (R. Mbwassak, 2022, p. 30).

L’école pré et post coloniale dans la région de l’Est a façonné des hommes et des femmes qui de par leur vie et leurs actions ont contribué au rayonnement de la région du soleil levant et du Cameroun. D’ailleurs pour P. Bigombe Logo et J.J. Sinang (2023, p. 22) : « à partir de 1957, la région de l’Est a produit un personnel gouvernemental diversifié ». Ils citent entre autres personnalités gouvernementales de cette région : Malouma Raymond Lebeau, Dieudonné Mpito Biende, Pierre Pitol Kaigama, Ateba Mvondo André, Philomon Adjibolo etc. qui ont été des grands hommes politiques ; Marigoh Mboua Marcel, Pierre Ninekan, Jean Baptiste Mabaya, Gabriel Ndibo Mbarsola, Felix Sabal Lecco, etc. Ceux-ci furent les premiers fils de l’Est à entrer dans le gouvernement. De plus en dehors de ces commis de l’Etat et de ces hommes politiques il y eut d’autres fils de cette région avec des profils diversifiés : des journalistes, des enseignants, des médecins, et des ingénieurs, tous formés ont participé au rayonnement de leur localité d’origine et au développement de cet état nouvellement indépendants.

Notons que la région de l’Est étant très grande en superficie, au cours de la période 1960-1985 plusieurs de ses enfants éloignés des villes n’avaient pas accès à l’école. Certains enfants devaient parcourir 14 à 20 km (en aller et retour matin et soir) pour rejoindre une école dans un village voisin et revenir en famille le soir. C’est pourquoi, pour candidater à une inscription scolaire : « la main de l’enfant postulant devait traverser sa tête et toucher l’oreille opposée à son bras » (P. Bigombe Logo et J.J. Sinang, 2023, p. 154).

1.1.2. L’éducation avant la loi d’orientation de l’éducation (1985-1998)

Les efforts considérables entrepris durant les années 60 et 70 ont permis d’augmenter de manière soutenue le taux de scolarisation dans la région de l’Est. Cependant, au cours des années 80, la conjonction de difficultés économiques et structurelles que connaît le Cameroun a abouti à un certain nombre de blocages qui ont remis en cause le mode de développement des

systèmes (PASEC, 1998, p. 17). De plus, la période allant de 1986 à 1994 a été marquée par une grave crise économique couronnée par la dévaluation du Franc CFA intervenue en 1994 (R. Mbwassak, 2022). Si un nombre important d'enfants continue à aller à l'école, en revanche certains parents les plus démunis ont retiré leurs progénitures de l'école afin qu'ils exercent un métier rentable à court terme parmi la pléthore d'activités, quoique précaires, qu'offre le secteur dit informel. Il s'agissait du petit commerce, de la recherche de l'or ou des produits forestiers non ligneux etc (F. Feuzeu, 2021). Une des particularités de ce secteur est l'emploi des jeunes en bas âge qui sont par ricochet détournés du système éducatif. Un nombre important d'enfants y est sollicité et se soustrait ainsi de l'école. Selon l'Enquête Démographique et de Santé du Cameroun 1991-1998 citée par PASEC (1998) le niveau de scolarisation a connu une baisse entre 1991 et 1998. La crise a également affecté le rythme de construction et de renouvellement des infrastructures scolaires. Le recours aux communautés locales, et en particulier aux associations de parents d'élèves, n'a pu prendre le relai que dans un nombre limité de cas (PASEC, 1998, p. 7). En somme dans la région de l'Est comme dans le reste du Cameroun « l'ampleur de la crise, par ses effets sociaux, aura fini par fragiliser la crédibilité et la perception de l'image de l'école auprès des populations » (P.M. Ndjiale, 2009). Ce qui fait dire à R. Sothérine Tassie (2023, p. 350) que « jusqu'à la fin du siècle dernier, la région de l'Est était considérée comme une zone sous-scolarisée à cause de l'étroitesse de sa carte scolaire »

1.2. L'époque de l'éducation globale après la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun (1998-2022)

Cette période est marquée par deux constats pertinents : à partir des années 1998, la région de l'Est va connaître une envolée éducationnelle à travers l'augmentation année après année de son taux de scolarisation, seulement cette croissance de la population scolaire est plus marquée au primaire et moyennement au secondaire, le supérieur étant très mal desservi.

1.2.1. Une envolée éducationnelle mitigée

La crise sociétale que connaît le Cameroun vers la fin des années 80 se précise et devient sévère et multiforme dans la décennie 90 (P.M. Ndjiale, 2009). La région de l'Est n'est pas épargnée par cette crise au niveau de son système éducatif. D'ailleurs certaines écoles se retrouvent avec pour seul enseignant, le directeur, le reste du personnel enseignant ayant abandonné les salles de classe face à la dégradation de leur traitement salarial et aux mauvaises conditions de travail (J. Ekango Epoh, 2010). Les élèves du primaire tout comme ceux du secondaire en grand nombre abandonnent les études pour aider les parents dans les travaux domestiques et exercer les métiers de l'informel (F. Feuzeu, 2022). La scène scolaire devient propice aux réformes nécessaires (P.M. Ndjiale, 2009). Ainsi, pour faire face aux défis de la scolarisation des jeunes, le gouvernement a organisé les Etats généraux de l'éducation en 1998. La loi n° 98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation nationale au Cameroun qui en découle a positionné l'éducation comme une priorité nationale (Cameroun 2005). De plus, la suppression des frais de scolarité a entraîné une augmentation importante des effectifs scolaires dans la région de l'Est tout en diversifiant le public accédant à l'école (PASEC, 2007, p.10). On enregistre dès lors une augmentation de la population scolaire du secondaire, qui va de la dizaine de milliers d'élèves au courant de l'année scolaire 1998-1999 à 45803 élèves au cours de l'année scolaire 2008-2009. Cet effectif va grandissant d'année en année. Il est de 75224 élèves durant l'année scolaire 2018-2019 pour atteindre le pic de 89298 élèves au courant de l'année scolaire 2021-2022 (Service régional de la carte scolaire et de l'orientation scolaire, 2023). Si les effectifs des élèves ont pratiquement doublé, le nombre de salles de classe accueillant cette population scolaire n'a pas suivi le même rythme d'augmentation. En effet, au courant de l'année scolaire 2008-2009 la région de l'Est avait 1124 salles de classe (dans 65 établissements publics), 1813 classes (dans 159 établissements) en 2019 et 2014 classes (dans

159 établissements) au courant de l'année scolaire 2021-2022 (Service régional de la carte scolaire et de l'orientation scolaire, 2023). Le même déficit en établissements scolaires se pose au niveau des effectifs du personnel enseignant affecté pour s'occuper de ces apprenants. A titre d'illustration, pour 45803 élèves enregistré au cours de l'année scolaire 2008-2009, il n'y avait que 18 conseillers d'orientation (CO) affectés dans les établissements de la région de l'Est, soit un déficit de 135 conseillers d'orientation pour un ratio de 1CO/300 élèves. Dix ans plus tard, c'est-à-dire courant année scolaire 2018-2019 pour un effectif de 75224 élèves, il n'y avait que 121 CO, soit un déficit de 130 CO et au cours de l'année scolaire 2021-2022, pour un effectif de 89298 élèves, la région de l'Est avait 165 CO soit un déficit de 133 CO. Les conséquences directes de cette situation sont les échecs scolaires, l'augmentation de la violence dans les campus scolaires, les grossesses précoces, les abandons scolaires, la consommation des drogues et stupéfiants etc.

1.2.2. Un retard dans les études supérieures.

Les populations de la région de l'Est du fait de leur éloignement avec les villes universitaires, avaient des difficultés à envoyer leurs enfants à l'université. Du coup une fois admis au baccalauréat, bon nombre d'entre les jeunes admis à cet examen se lançaient dans la quête d'un emploi rémunéré afin de s'autonomiser financièrement et assister les parents déjà très appauvris. Ce qui a fait que le nombre de diplômés du supérieur originaire de la région du soleil levant est resté très faible. Le pire de cette situation est que les plus téméraires qui prenaient une inscription à la faculté allaient faire des études essentiellement littéraires dans les filières telles que le droit, l'histoire, la géographie, la sociologie, la philosophie, l'anthropologie etc (R. Mbwassak, 2022). Du coup la fracture en termes de compétences en ingénierie peu importe le domaine, entre les populations de la région de l'Est et les autres régions, notamment les régions du Centre, de l'Ouest, du littoral etc. est grande. Or le besoin massif de main d'œuvre qualifiée pour promouvoir le développement des secteurs prioritaires et émergents de l'économie est grande dans la région y compris sur l'étendue du territoire national. Cette situation déplorable a eu d'énormes incidences sur le développement de la région.

2. Incidences de l'évolution de l'éducation sur la région de l'Est

L'évolution de l'éducation telle que perçue a eu des conséquences nombreuses sur la qualité de la formation des jeunes et sur le développement social de la région.

2.1. Incidences de la dynamique de l'éducation sur la formation des jeunes

L'école pré et postcoloniale s'est positionnée dans la région du soleil levant comme étant la voie royale pour l'ascension sociale. Elle forme la première élite qui bouleverse l'aristocratie traditionnelle et les hégémonies d'antan. À son tour cette première élite a travaillé pour la formation de l'élite bureaucratique de la région, notamment dans les métiers de l'enseignement, de l'administration territoriale et du journalisme (R. Sothérine Tassie, 2023, p. 368). À partir des années 1991 l'école dans la région de l'Est va connaître une augmentation qualitative et quantitative du fait de la construction par le gouvernement de plusieurs lycées et collèges d'enseignement général et technique dans les quatre chefs-lieux de département que compte la région. Quelques remarques sont à faire en ce qui concerne les incidences de la dynamique de l'éducation sur la formation des jeunes dans la région de l'Est :

Avant 1998, l'école dans la région du soleil levant était presque essentiellement une école orientée vers les filières littéraires. En effet, toute la région de l'Est jusqu'en 1984 ne disposait que d'un seul lycée d'Enseignement technique (le lycée technique de Bertoua-kpokolota créé en 1976) (Service régional de la carte scolaire et de l'orientation scolaire, 2023). Même avec la création de plusieurs lycées d'enseignement général et technique de 1991 (lycée technique de Bertoua, lycée technique d'Abong-Mbang, lycée de Mokolo 4...) à nos jours, l'enseignement

général continu d'attirer le maximum d'élèves. Conséquence, la plupart des diplômés originaires de la région de l'Est ont des compétences littéraires. Même dans l'enseignement supérieur, ils se retrouvent très représentés dans les séries et filières classiques (littérature, philosophie, anthropologie, histoire...) qui ne s'appuient pas forcément sur des curricula et un référentiel de formation qui est de nature à conférer le savoir-faire, au détriment des filières professionnelles ou professionnalisantes qui elles, sont plus favorables à la création des richesses et au développement (R. Mbwassak, 2022). D'ailleurs sur l'ensemble du territoire national « La proportion des jeunes qui font l'enseignement technique est faible (10,1%) par rapport à ceux de l'enseignement général quel que soit le cycle, le milieu de résidence et le sexe » (MINEFOP, 2015, p. 7). À l'ouverture des premiers recrutements des enseignants d'université titulaires de doctorat Ph. D dans les trois dernières universités créées le 5 janvier 2022 par le Président de la République, et notamment à l'université de Bertoua et dans ses grandes écoles (2022-2023), les natifs de la région de l'Est se sont retrouvés sous-représentés dans plusieurs domaines des sciences exactes avec en prime l'absence de candidature dans la quasi-totalité des filières scientifiques, techniques et professionnelles. Un vrai désert en ingénierie de compétence et de formation selon toute vraisemblance. Cette situation s'est aggravée lors du deuxième recrutement spécial (2023-2024) ou à l'université de Bertoua et ses grandes écoles l'Est n'a pu présenter que 04 candidats sur les 193 postulants, et tous les quatre dans les filières littéraires. Les sciences dures (exactes) de ce fait apparaissent comme le parent pauvre de l'éducation dans la région de l'Est.

Toutefois, il convient de remarquer que les études portant sur l'enseignement général ont le mérite d'avoir permis à la région du soleil levant de bénéficier d'une masse critique d'intellectuels membres du gouvernement faisant la promotion de l'éducation dans différentes localités de la région. À ce propos des bourses d'étude sont octroyées par les élites de la région membres du gouvernement aux jeunes admis aux études supérieures dans certaines localités. Par exemple : Ndibo Mbarssola soutenait financièrement la scolarité des jeunes Gbaya qui poursuivaient les études, ce qui a permis de constituer progressivement la future élite de cette communauté (P. Bogombe Logo et J.J. Sinang, 2023, p. 121) ; Mpito Biende « décernait des prix aux meilleurs élèves de la Boumba et Ngoko et apportait un soutien aux étudiants en contribuant au paiement de leurs droits universitaires » (P. Bigombe Logo et J.J. Sinang, 2023, p. 160) ; Charles Ndoumba « s'appliquait à soutenir l'association des étudiants de la région de l'Est. Il leur apportait une aide substantielle chaque fois que ses moyens le permettaient » (P. C. Bandah Panga et al. 2023, p.259).

2.2. Incidences de la dynamique de l'éducation sur le développement de la région

Pour la Banque Mondiale (1988) « Sans scolarisation pas de développement. Seule l'éducation peut donner à un pays les compétences dont il a besoin pour assoir durablement son économie et améliorer la qualité de vie de sa population ». Ainsi, il est admis que l'éducation est un facteur clef du développement durable. Les gouvernements africains ayant bien compris cette réalité ont entrepris, au lendemain de leur accession à l'indépendance, un gros effort de développement des capacités éducatives depuis le cycle primaire jusqu'au supérieur.

Pour ce qui est de la région de l'Est, l'éducation a permis de former des hommes qui ont servi l'État au plus haut niveau, mais ils ont aussi posé les bases de l'évolution socioéconomique aussi bien au niveau de leur communauté respective que de leur unité administrative d'origine (P. Bigombe Logo et J. J. Sinang, 2023, p. 115). À cet effet, dans le cadre des grands projets pour le développement du Cameroun, la région de l'Est a bénéficié du fait de la diplomatie de son élite membre du gouvernement du bitumage de la route Ayos Bonis en 2012, du tronçon Bertoua-Batouri en 2022, de la création de l'école Normale Supérieure de Bertoua en 2018 et des hôpitaux et plusieurs services sociaux de base dans chaque un de ses arrondissements. Toutefois, malgré cet embelli, on observe sur l'ensemble de la région un faible niveau de

développement social et économique (enclavement de la région, absence des biens et services de base : eau, électricité, médicaments dans les hôpitaux, ...)

De quelques élites membres du gouvernement dans les années 60 à 80, la région est aujourd'hui représentée dans toutes les sphères et les instances de décision au sommet de l'État (gouvernement, parlement, justice...) sous le couvert de l'application du principe des équilibres sociologiques. Les œuvres de ces hauts commis de l'état sont perceptibles. Entre autre, Mabaya a su marquer d'une pierre blanche le développement du département du haut-Nyong. L'ETA (Ecole Technique d'Agriculture) d'Abong-Mbang et le Centre de perfectionnement des armées en technique de combat en zone forestière (CPATCZF) en sont les fleurons indélébiles (P. Bigombe Logo et J. J. Sinang, 2023, p. 215), René Zé Nguelé a abattu un travail énorme dans les secteurs de l'éducation nationale (construction des écoles, des lycées et collèges, formation et recrutement des enseignants), de la communication (formation et recrutement des journalistes) et de la fonction publique (P. Bigombe Logo et J. J. Sinang, 2023, p. 296).

3. Enjeux, défis et perspectives de l'éducation pour la région de l'Est

Les enjeux et les défis de l'éducation dans la région de l'Est sont nombreux et diversifiés. On peut relever entre autres :

- la qualité de l'éducation : dans la plupart des départements de la région de l'Est le ratio élève/maitre est au-delà de 100 élèves par enseignant. Par exemple, dans le département de la Boumba et Ngoko, le ratio élève/maitre est de 108 élèves par enseignant. En examinant la situation au cas par cas, l'on se rend compte que la situation est bien plus grave. En effet chaque cours dans l'enseignement primaire devrait être encadré par au moins un enseignant. En tenant compte de 06 cours minimum par école, et de la carte scolaire de 134 écoles publiques, ce département présente en réalité un besoin d'au moins 642 enseignants et 268 salles de classe au minimum (C. Mendama Bekono, 2021). L'enseignement secondaire souffre de l'insuffisance des infrastructures d'accueil, de commodités élémentaires et du personnel enseignant en français, en anglais et en mathématiques (Cameroun, 2005, p. 63). Il ya également un enjeu dans la gestion des ressources humaines. En effet, les écoles des zones rurales sont vidées de leurs enseignants au profit des zones urbaines. De plus, la mauvaise gestion des enseignants relevant du code du travail est particulièrement pointée du doigt (F. Feuzeu, 2022). Dans le même sens il y a un enjeu et un défi dans l'augmentation du nombre des conseillers d'orientation (CO) qui présente un déficit régional de l'ordre de 133 CO (Service régional de la carte scolaire et de l'orientation scolaire, 2023). Ceci va favoriser un meilleur suivi psychopédagogique des apprenants et un meilleur accompagnement dans la réussite scolaire et la préparation de ces derniers à l'insertion professionnelle. De plus, « l'éducation dans la région de l'Est a subi un faible taux d'amélioration de la qualité avec l'arrivée incessante des réfugiés centrafricains depuis 2013 » (H-G. Mbeng Dang et al., 2021, p. 63). Il est donc nécessaire : de renforcer les mesures éducatives en termes de construction des salles de classe, afin de réduire le nombre d'élèves par classe et par conséquent limiter la cohabitation des niveaux scolaires dans une classe. Dans l'enseignement primaire, les résultats des études menées par (PASEC) indiquent que globalement les acquis des élèves en termes d'apprentissages sont relativement médiocres (Cameroun, 2005, p. 61). Pour relever ce défis le gouvernement doit mettre à la disposition des élèves des manuels scolaires quitte à atteindre une moyenne de 1 livre pour 3 enfants.

- l'accès aux nouvelles technologies : il s'agit de promouvoir l'accès aux nouvelles technologies de l'information et de la communication dans le système de formation en général (écoles primaires, enseignement secondaire, et dans l'enseignement supérieur). Il existe une grande fracture numérique entre les établissements scolaires des grandes métropoles et les établissements scolaires à vocation rurale de la région de l'Est (R. Mbwassak, 2017). Or, comme le rappelle D. Woloschuk (2014) une éducation de qualité est celle qui intègre les

nouvelles technologies, apprête les élèves pour le marché du travail et les prépare aux défis du XXI^e siècle. La numérisation en cours dans presque tous les secteurs d'activité est une interpellation à plus d'efforts en faveur des Écoles Primaires Publiques des ZEP, à l'instar de la région de l'Est, qui pour la plupart n'ont pas accès à l'énergie électrique, et de surcroît, présentent des difficultés sérieuses pour se connecter au réseau internet. L'université de Bertoua gagnerait à devenir un pôle de développement technologique qui impulsera l'innovation et la création des richesses pour le développement effectif de la région et du pays.

- la formation professionnelle : il s'agit d'assurer dans l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire technique des formations qui, en quantité comme en qualité, seraient déterminées en référence aux demandes de l'économie camerounaise. La nécessité d'une éducation plus axée sur la formation professionnelle s'impose. L'orientation des jeunes vers des filières professionnelles à forte valeur ajoutée s'invite comme une exigence sociale et économique. Ceci va permettre de former des créateurs d'emploi et non des débrouillards et des demandeurs d'emploi qui n'ont pour seule compétence que la connaissance des belles lettres.

- l'orientation massive des jeunes vers les sciences exactes et les séries et filières donnant accès à l'ingénierie technique, technologique, agricole, minière, industrielle etc. Il s'agit pour l'élite éclairée de la région de soutenir, d'accompagner et d'encourager les jeunes vers les sciences dures et les filières de formation innovantes et pratiques qui peuvent leur permettre à terme d'être compétitif sur le marché du travail, de trouver un emploi, de s'auto employer ou d'employer d'autres jeunes. Plusieurs secteurs du développement local et national ont besoin d'une main d'œuvre qualifiée qui manque cruelle à l'Est. Les familles doivent pour cela oublier le rêve très répandu de la bureaucratie administrative et des stéréotypes professionnels qui les poussent à orienter leurs progénitures vers les filières classiques qui prédisposent plus au fonctionnariat. Dans cette logique, les jeunes doivent opter pour une orientation scolaire et professionnelle qui leur permet d'acquérir des savoir-faire et des compétences recherchés sur le marché de l'emploi, de la production économique et des innovations technologiques, gage d'une insertion professionnelle assurée après les études.

- la lutte contre les fléaux sociaux tels que les abandons scolaires, les grossesses précoces, les violences scolaires, la consommation des drogues/ stupéfiants, le phénomène du portemonnaie magique, la pornographie à l'école etc. s'impose comme une nécessité de premier plan. « La région de l'Est a enregistré 2222 cas d'abandon scolaire au cours de l'année scolaire 2020-2021 (soit 126 cas dans la Boumba et Ngoko, 371 cas dans le Haut-Nyong, 503 cas dans la Kadey et 1262 cas dans le Lom et Djerem) » (S. Mbessa, 2023, p. 13). Les grossesses précoces quant à elles sont monnaie courante chaque année dans les établissements scolaires de la région de l'Est. Elles sont aussi un facteur qui explique les abandons scolaires dans cette région. En effet selon S. Mbessa (2023, p.15) « 364 cas de grossesses ont été recensés au cours de l'année scolaire 2020 -2021, 408 cas en 2021-2022, 472 cas en 2022-2023 ». Ce phénomène est plus accentué dans les villages miniers, dans la quasi-totalité des zones rurales et des villages où les camionneurs séjournent. Pour minimiser les abandons scolaires, le gouvernement devrait s'efforcer à revoir les coûts des frais exigibles et des frais d'APEE. Il doit aussi apporter de l'aide en fourniture scolaire de base (cartables, cahiers, livres), et mettre sur pied des équipes permanentes de sensibilisation des parents et des élèves sur la nécessité qu'il ya de poursuivre les études, notamment dans les villages miniers où les enfants désertent les établissements scolaires sous le regard impuissant des autorités administratives et des responsables scolaires. En effet comme l'affirme A. Mokam et C. Tsikam (2017), « dans certaines localités où l'activité d'orpaillage domine comme à Kambelé une très grande partie d'enfants abandonne les écoles pour se ruer vers l'or et le résultat est le fort taux de consommation d'alcool des plus jeunes au plus vieux ». Les parents devraient s'impliquer davantage dans la scolarisation de leurs enfants à travers un suivi quotidien et le maintien de la communication avec les enseignants pour une meilleure synergie d'action de suivi de leurs progénitures dans les apprentissages scolaires.

- la lutte contre les violences scolaires a un enjeu et un défi de grande importance dans l'éducation et la stabilité des établissements scolaires. Les violences sont très récurrentes dans les établissements scolaires de la région. Il ne se passe pas une semaine sans qu'il n'y ait été signalés les cas de violence dans l'un ou l'autre établissement de la région de l'Est. Ces violences sont de divers formes (physiques, verbales, psychologiques, structurelles, cyber-violence etc.) et peuvent s'expliquer par une diversité de causes : mauvaises compagnies, influences négatives des paires, consommation des drogues et stupéfiants, mauvais usage des TIC, absence de l'autorité parentale, maltraitements des enfants, conflits familiaux, représentations sociales, etc.). Pour minimiser la présence de la violence dans les campus scolaires, il est nécessaire de mettre sur pied une synergie d'action entre tous les membres de la communauté éducative. À ce propos le parent en tant que premier éducateur de son enfant doit apprendre à ce dernier la notion de respect (du bien d'autrui, des aînés). Il doit s'impliquer dans le suivi de sa progéniture, s'investir dans la collaboration parent-enseignant ; l'enseignant doit être le modèle exemplaire pour l'apprenant, il doit le sécuriser et lui prodiguer des conseils sur les méfaits de la violence, il doit garder une certaine distance avec l'élève ; le corps administratif doit créer un climat serein propice aux bonnes pratiques pédagogiques, il doit être juste, rigoureux dans l'application des décisions disciplinaires ; l'élève quant à lui doit être flexible à toutes les recommandations à lui faites sur les méfaits de ce phénomène, il doit s'autodiscipliner et respecter le règlement intérieur de son établissement scolaire. Pour tous ces fléaux, le conseiller d'orientation dans l'établissement scolaire doit sensibiliser les uns et les autres sur les conséquences de ces fléaux et les inviter à se détourner du mauvais chemin pour se concentrer sur les apprentissages scolaires et leurs projets d'avenir socioprofessionnel.

- l'université de Bertoua peut-elle servir de levier pour la transformation et le développement de la région de l'Est ? Selon le décret n°2022/0008 du 06 janvier 2022, l'université de Bertoua a pour mission entre autres d'élaborer et de transmettre les connaissances, de développer la recherche et la formation des hommes dans la région de l'Est. De rendre accessible la formation supérieure à tous ceux qui ont la vocation et la capacité de concourir à l'appui au développement et à la promotion sociale et culturelle.

Pour remplir ses missions, cette jeune institution universitaire est composée de quatre grandes écoles (l'École Normale Supérieure (ENS) à Bertoua, l'Institut Supérieure d'Agriculture, du Bois, de l'Eau et de l'Environnement (ISABEE) située à Bélabo ; l'École Supérieure des Sciences de l'Urbanisme et du tourisme (ESSUT) logée à Abong-Mbang ; l'École Supérieure de Transformation des Mines et des Ressources Énergétiques (ESTM) installée à Batouri et de quatre facultés, il s'agit de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines ; la Faculté des Sciences ; la Faculté des sciences économiques et de gestion ; la Faculté des Sciences juridiques et Politiques. À la vue des missions qui sont assignée à cette jeune université et de la diversité de ses offres de formation professionnelle, nous pensons que la régionalisation des enseignements donnera une plus-value à la professionnalisation dont l'Approche par les Compétences s'efforce de mettre en œuvre. Aussi, le potentiel naturel qu'offre la région de l'Est constitue un atout indéniable aux formations agropastorale, sylvicole, piscicole, apicole avec la part belle à la culture et à la transformation du Cacao, du Café, de l'Hévéa, du Karité, du bananier-plantain, du palmier à huile, des agrumes, de la canne à sucre etc.

Avec ses huit écoles, l'université de Bertoua prend progressivement corps pour constituer dans un avenir proche, à travers ses produits finis et diversifiés, l'un des leviers avec lequel, il faudra composer pour booster les secteurs économiques dans la Région du Soleil levant. En effet, il est établi que le stock de capital humain conditionne l'aptitude d'un pays à innover, autrement dit à engendrer le progrès technique. L'enseignement supérieur doit « former des travailleurs qualifiés et générer l'innovation » (J. Martin 2013). Et les critères d'évaluation de sa performance sont essentiellement des outputs économiques. En conséquence, pour devenir

un levier de développement dans la région de l'Est et au Cameroun, l'investissement à l'université de Bertoua en matière d'enseignement doit s'orienter vers les secteurs d'innovation et les secteurs à forte valeur ajoutée en utilisant la technologie. En effet l'enseignement supérieur se doit d'offrir des formations pourvoyeuses de compétences permettant d'améliorer l'employabilité des individus dans cette économie globalisée du savoir.

Conclusion

Il était question dans cet article de comprendre les raisons qui expliquent la sous-scolarisation longtemps observée dans la région de l'Est Cameroun et d'analyser l'incidence qu'a eu cette sous-scolarisation sur le développement économique, politique et social de la région. L'analyse documentaire faite au cours de son histoire (1960-2022) révèle que la sous-scolarisation longtemps observée dans la région de l'Est-Cameroun est due à l'étroitesse de sa carte scolaire, ce qui a eu une incidence significative sur le niveau d'instruction de ses enfants et sur son développement économique, politique et social. Deux phases majeures ont été relevées au cours de cette histoire : la phase d'intériorisation de l'éducation (1960-1998) marquée par la formation des cadres régionaux chargés de participer à la gestion du pays, puis par la crise économique qui a entraîné une baisse de la scolarisation dans la région. La seconde phase de l'éducation (1998-2022) a été marquée par la multiplication progressive des écoles, des lycées et collèges dans toute la région avec l'augmentation des effectifs scolaires. Cette phase a été couronnée par la création de l'université de Bertoua et ses grandes écoles. Aussi, cette région doit faire face à plusieurs défis (amélioration de la qualité de l'éducation, formation professionnelles et techniques, recours à l'usage des TIC dans la formation du primaire au supérieur, lutte contre certains fléaux et déviance, orientation massive des jeunes vers les sciences exactes etc.) pour espérer devenir une locomotive en matière de développement au Cameroun.

Références bibliographiques

- MBWASSAK Rodrigue, 2017, *Instrumentation de la démarche didactique du conseiller d'orientation et amélioration du projet professionnel par les élèves : le cas du logiciel GPO2 Collège*, Mémoire de Master 2, Université de Yaoundé 1.
- MBWASSAK Rodrigue, 2022, *Pratiques d'orientation-conseil et projet professionnel de l'élève au Cameroun. Une étude menée dans les établissements d'enseignement secondaire public de la ville de Bertoua*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Yaoundé 1.
- ATLAS REGIONAL, 1969, *Sud-Est*, République Fédérale du Cameroun.
- BANDAH PANGA Patrick Calvin, MEBOUF MIMBANA Aristide et BIGIOMBE LOGO Patrick, 2023, « Joseph Charles Ndoumba, un cacique de l'UNC et du RDPC », *Presse de l'UCAC*, 370, p. 250-270.
- BANQUE MONDIALE, 1988, *L'éducation en Afrique subsaharienne : pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expérience*, Washington, DC.
- BATENGUNE ASSIL Raphael, 2023, « Félix Sabal-Lecco, une figure emblématique du landernau politique et administratif de l'Est-Cameroun à la trajectoire atypique (1919-2010) », *Presse de l'UCAC*, 370, p. 230-249.
- BECKER Gary, 1964, *Human capital*, Princeton University Press.
- CAMEROUN, 2005, *Document de stratégie sectorielle de l'éducation (2005)*, Commission technique d'élaboration de la stratégie sectorielle de l'éducation.
- CAMEROUN, 2017, *Rapport d'analyse des données de la carte scolaire*, MINBASE.
- EKANGO EPOH Jean, 2010, *Évolution et déterminants de la scolarisation des enfants au Cameroun entre 1991 et 2004*, Mémoire de master professionnel, IFORD Cameroun.

- FEUZEU François, 2021, « Les problèmes de l'éducation en zone rurale. Une approche empirique pour l'intellection des pesanteurs du Système Educatif Camerounais », *International Multilingual Journal of Science and Technology (IMJST)*, Vol. 6 issue 4.
- FEUZEU François, 2022, « Le développement durable dans le secteur de l'éducation en zones rurales. Enjeux, défis et perspectives d'action », *International Multilingual Journal of Science and Technology (IMJST)*, Vol. 7 issue 4.
- MARTIN Jean, 2013, « Les politiques d'aide au développement académique. Les paradoxes des théories du capital humain et la nouvelle économie du savoir », *Politiques universitaires*, 250, p. 59-71.
- MBENG DANG Hanse Gilbert, MENGUE OLEME Sothérie, KOUADJOVI KALEDE II, 2021, *L'Est-Cameroun face au phénomène de dysergie, de dysnomie et de disfonction. Regards croisés sur les mobilités et les enjeux sécuritaires*, Edition Union Européennes.
- MBESSA Sandrine, 2023, *Les actes des journées pédagogiques régionales 2023*, Inspection régionale de pédagogie en charge de l'orientation et vie scolaire.
- MENDAMA BEKONO Calvin, *Rapport de fin d'année 2019/2020*, Délégation Départementale de l'éducation de base de la Boumba et Ngoko, Yokadouma.
- MINCER Jacob, 1974, *Schooling, experience and earnings*. NBER Press, New York.
- MINEFOP, *Le Plan d'Action National pour l'Emploi des Jeunes (PANEJ) 2016-2020*, Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle du Cameroun, 2015.
- MOKAM Aurelie et TSIKAM Cyrille, 2017, *Impact de l'exploitation artisanal de l'or sur les populations de Kambélé, region de l'Est Cameroun*, Ucac-icy.net.
- NGONGA Henry, 2010, *Efficacité comparée de l'enseignement public et prive au Cameroun*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Bourgogne.
- NJIALE Pierre Marie, 2009, « Entre héritage et globalisation : l'urgence d'une réforme de l'école au Cameroun », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*.
- PASEC, 2007, *L'enseignement primaire au Cameroun : investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif 1995/1996*. MINEDUC/CONFEMEN, 1998.
- PASEC., *Rapport PASEC Cameroun. Le défi de la scolarisation universelle de qualité*, MINEDUC/CONFEMEN.
- SERVICE RÉGIONAL DE LA CARTE SCOLAIRE ET DE L'ORIENTATION SCOLAIRE, *Rapport d'activité du premier trimestre*, Délégation régionale des enseignements secondaire de l'Est, 2023.
- SCHULTZ Théodore, 1961, « Investment in human capital », *the American Economic Review*, Vol 51, No.1.
- SOTHERINE TASSIE Rolland, 2023, « Monseigneur Lambert Van Heigen, Patriarche de l'église catholique à l'Est-Cameroun », Presse de l'UCAC, 370, p. 351-366.
- STRATEGIE NATIONALE DE DEVELOPPEMENT 2020- 2030 (SND30), *pour la transformation structurelle et le développement inclusif (du Cameroun)*, MINEFI.
- WOLOSCHUK, Dianne, (2014), « Education de qualité », <http://perspectives.ctf-fce.ca/fr/article/302>.

Enseignement-apprentissage du yoruba dans les centres Barka du PAEFE au Bénin : état des lieux et perspectives

Oba-Nsola Agnila Léonard Clément BABALOLA, Université de Parakou (Bénin)

E-mail: obanshola@yahoo.fr

Résumé

L'enseignement-apprentissage intensif de la langue nationale pendant les deux premières années de scolarisation est l'innovation pédagogique trouvée dans les centres d'éducation bilingue Barka du Programme d'Appui à l'éducation et à la Formation des Enfants exclus du système éducatif au Bénin (PAEFE) en vue d'un apprentissage scolaire efficace en français au cours des années suivantes. Les concepteurs de ce programme pédagogique espèrent qu'il permettra le développement des compétences cognitives sur lesquelles s'installeront plus tard d'autres compétences linguistiques et disciplinaires. Cette étude vise à examiner l'enseignement-apprentissage du yoruba dans sa pratique pour voir s'il garantit effectivement aux apprenants les compétences linguistiques nécessaires pour l'objectif visé. Pour ce faire, l'on a procédé à un examen du dispositif d'enseignement de la langue, à travers l'analyse des ressources matérielles disponibles et leur usage par les enseignants. L'attention est focalisée sur les unités d'enseignement relatives à l'appropriation du yoruba standard par les apprenants dans les deux premières années de formation consacrées à cet effet. Il ressort de l'étude que le dispositif pédagogique actuel manque de ressources didactiques tant en matière de contenu d'apprentissage que de démarche didactique pour relever le défi de compétence de l'écrit en langue maternelle qui est le véritable déterminant de tous les apprentissages ultérieurs. La discussion des points de faiblesse du système d'enseignement a permis de proposer des pistes pour une prise en compte des spécificités de la langue et du contexte d'apprentissage.

Mots-clés : Yoruba, enseignement-apprentissage, éducation bilingue, évaluation.

Abstract

The intensive teaching-learning of the national language during the first two years of schooling is the pedagogical innovation found in the Barka bilingual education centers of the Support Program for the Education and Training of Children excluded from the Education system in Benin (PAEFE) with a view to effective school learning in French during the following years. The designers of this educational program hope that it will allow the development of cognitive skills on which other linguistic and disciplinary skills will later be based. this study aims to examine the teaching-learning of yoruba in its practice to see if it effectively guarantees learners the necessary language skills for the intended purpose. To do this, we carried out an examination of the language teaching system, through the analysis of the material resources available and their use by teachers. Attention is focused on the teaching units relating to the appropriation of standard Yoruba by learners in the first two years of training devoted to this purpose. It emerges from the study that the current pedagogical system lacks didactic resources both in terms of learning content and didactic approach to meet the challenges of writing skills in the mother tongue, which is the real determinant of all subsequent through the analysis of the material resources available and their use by teachers. Attention is focused on the teaching units relating to the appropriation of standard Yoruba by learners in the first two years of training devoted to this purpose. It emerges from the study that the current pedagogical system lacks didactic resources both in terms of learning content and didactic approach to meet the challenges of writing skills in the mother tongue, which is the real determinant of all subsequent learning. The discussion of the weak points of the education

Keywords: Yoruba, teaching-learning, bilingual education, evaluation

Introduction

La Suisse à travers le Programme d'Appui à l'Éducation et à la Formation des Enfants exclus du système éducatif (PAEFE) a développé, depuis 2011, un modèle d'alternatif d'éducation bilingue qui permet aux enfants béninois âgés de 9 à 15 ans qui ne sont jamais allés à l'école ou en sont trop tôt sortis, de bénéficier d'une scolarisation alternative ou d'accéder à une formation professionnelle, à travers les centres Barka. La mise en œuvre du modèle pédagogique bilingue dans ces centres a permis l'utilisation de certaines langues nationales béninoises comme matière et véhicule du savoir à côté du français, majoritairement dans les deux premières années des quatre ans de ce dispositif éducatif du PAEFE. Le *yoruba* est l'une de ces langues. Comme toutes les langues nationales de ce projet, il est enseigné à l'oral et à l'écrit à travers plusieurs domaines d'enseignement : la causerie-débats, la lecture et l'écriture en première année ; la grammaire, la communication orale et écrite et la lecture courante en deuxième année ; la communication orale et écrite et la lecture courante en troisième année. Il sert également comme véhicule d'enseignement dans les deux premières années pour les champs d'éducation scientifique et technologique ; les champs d'éducation sociale, d'éducation artistique, et des mathématiques. Conçu pour régler les problèmes d'adaptation de l'école au milieu de l'apprenant et pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage, l'objectif principal est l'appropriation en un temps relativement court de la lecture-écriture en langue nationale en vue de son transfert ultérieur dans l'apprentissage scolaire en français. Mais quelle est la méthodologie sous-jacente à la pédagogie d'enseignement-apprentissage de cette langue dans ce système bilingue de transition ? Quel est le dispositif pédagogique mis en place dans ces écoles ? Et pour quels résultats ? La littérature existante ne s'est pas encore beaucoup penchée sur l'analyse des pratiques d'enseignement-apprentissage des langues nationales dans le bilinguisme de transition. Les recherches en didactique des langues en Afrique s'intéressent beaucoup plus à l'enseignement des langues étrangères en contexte plurilingue, oubliant que la qualité de l'appropriation de l'écrit en langue maternelle est le véritable déterminant de tous les apprentissages ultérieurs. Les évaluations de l'enseignement-apprentissage du hausa au Niger rapportées par A. Dandi (2010, pp. 4-6) avaient seulement pour but de comparer les résultats de l'enseignement bilingue à ceux de l'enseignement traditionnel monolingue en français sur le point de son efficacité. Les processus d'apprentissage et les pratiques pédagogiques ont été peu décrits. Toutefois A. Seydou (2009) cité par A. Dandi (2010, p.7) fait remarquer la délicatesse et la complexité de l'enseignement de l'expression écrite en langues nationales sous ses aspects d'orthographe et de grammaire.

Les questions d'approches et de stratégies pédagogiques d'enseignement-apprentissage des langues nationales dans les systèmes bilingues français-langue nationale sont autant plus importantes que ces langues ne sont pas encore assez documentées pour l'enseignement. (M. Wambach 1991, cité par A. T. Doumbia, 2000, p. 98). Aussi, l'enseignement-apprentissage de la langue nationale répond à un objectif pédagogique spécifique, celui de faciliter l'acquisition du français. Par ailleurs, cette langue étant la première langue des apprenants, les méthodes d'enseignement-apprentissage du français ne seront pas efficaces dans son appropriation. Il serait utile de découvrir les contours de l'enseignement-apprentissage du yoruba dans ce contexte bilingue, et comment l'objectif pédagogique de facilitation de l'acquisition de la seconde langue est assuré. Les questions relatives à l'organisation de l'enseignement de la langue, au méthodes, démarches ou approches pédagogiques, au contenu des apprentissages,

aux manuels didactiques et à la formation des enseignants seront en effet abordés dans ce travail.

Pour ce faire, la méthodologie appliquée ici est basée sur une analyse qualitative de tout le dispositif éducatif relatif à l'enseignement du *yoruba*, à travers les dimensions suivantes : - contenu de l'enseignement en *yoruba*, -ressources matérielles et humaines, -condition d'enseignement, -mise en œuvre des enseignements. Les données examinées ont été recueillies grâce aux entretiens avec les acteurs et aux observations des pratiques de classe. Le travail présenté dans cet article concerne l'enseignement-apprentissage de la langue *yoruba* dans les centres d'éducation bilingue du PAEFE, plus précisément au niveau des centres de la commune de Tchaourou. La première partie de cet article situe brièvement le contexte d'enseignement du *yoruba* dans les centres Barka. La deuxième décrit le dispositif pédagogique d'enseignement du *yoruba* dans les centres Barka. La troisième partie, quant à elle, est consacrée à l'analyse de ce dispositif pédagogique. La quatrième partie concerne des propositions pour une appropriation efficace de la langue *yoruba* à même d'aider à l'acquisition du français à partir des acquis en langue nationale.

1. L'enseignement du *yoruba* dans les centres Barka du PAEFE : éléments de contexte

Le Programme d'appui à l'éducation et à la formation des enfants exclus du système éducatif (PAEFE) est mis en œuvre au Bénin dans le département du Borgou depuis septembre 2010. Il couvre sept des huit communes de ce département. Depuis son avènement, le PAEFE propose une offre éducative alternative qui s'appuie à la fois sur les contenus des programmes de l'école primaire et des contenus éducatifs liés à la culture et au milieu des apprenants à partir de quatre langues du milieu. Ce contenu des écoles primaires formelles est dispensé selon l'approche pédagogique bilingue (langues nationales béninoises et langue française), en quatre ans au lieu de six. Les langues béninoises *baatonum*, *fulfuldé*, *boo* et *yoruba (nago)* sont utilisées diversement à cette fin dans les centres *BARKA* dudit département. La philosophie qui sous-tend cette approche pédagogique est l'utilisation des langues que parle et comprend l'apprenant, comme vecteur d'instruction, en vue de garantir la qualité du contenu éducatif. L'approche éducative AFI-D (Alphabétisation Formation Intensive pour le Développement), développée par l'ONG Solidar Suisse au Burkina Faso est réadaptée et enrichie par l'approche par compétences (APC) dans la mise en œuvre de l'enseignement-apprentissage.

Le modèle pédagogique des centres Barka du PAEFE propose un bilinguisme de transfert dont la particularité est le démarrage de l'enseignement-apprentissage par la première langue de l'apprenant et l'introduction progressive du français. Ainsi en première année, la langue nationale est utilisée matière et exclusivement comme médium d'enseignement dans une proportion de 80% du programme contre 20% du français comme matière. En deuxième année, la part de la langue nationale est ramenée à 60%, mais garde toujours le statut de matière et médium d'enseignement. Elle devient seulement comme matière avec une part de 20% en troisième année et en quatrième année. C'est à partir de la troisième année que le français prend progressivement la place de médium d'enseignement, la langue nationale, étant déjà bien acquise, elle sert seulement comme matière dans les deux dernières années.

Le PAEFE met en œuvre l'enseignement bilingue *yoruba* -français dans deux centres Barka dans la commune de Tchaourou, l'une des communes du département du Borgou bénéficiaire de ce programme. Il s'agit des centres Barka de Wari Maro, et d'Alafiarou. Cette année scolaire 2021-2022, ces deux centres d'enseignement bilingue *yoruba*-français ont scolarisé un total de 66 apprenants, dont 45 à Wari Maro et 21 à Alafiarou. Les apprenants ont pour langue maternelle le *shab* de Tchaourou à Alafiarou et le *nago* à Wari Maro (*nago* de Bassila – Manigri-). Les pourcentages de similarité entre les variantes en usage dans ces centres et le *yoruba* standard est de 70% pour le *shab* et de 63% pour le *nago* de Wari Maro, si on ne tient pas compte des différences au niveau de la morphologie, et respectivement 61% et 51% quand

les variations morphologiques sont prises en compte (A. Kluge 2011, p.164-167). Une multiplicité de profil dialectal est aussi observée au niveau des enseignants qui ne sont pas toujours forcément natifs de la localité, bien que parlant le yoruba. Quant aux activités pédagogiques en langue yoruba, elles sont administrées en yoruba standard, tout comme dans les documents pédagogiques. En effet la langue yoruba étant un continuum dialectal différencié, un yoruba standard fondé sur les parlers *y* et *gbá* s'est développé au fil du temps. Cette variante comprise par l'ensemble des communautés yoruba est enseignée à l'école, utilisée dans les médias, et employée dans la littérature. C'est ce yoruba modernisé qui sert de médium pour l'enseignement-apprentissage en classe.

2. État des lieux du dispositif de l'enseignement du yoruba dans les centres Barka du PAEFE

Dans cette partie, un état des lieux est fait sur l'enseignement du yoruba dans l'offre éducative du PAEFE. L'on décrit les différents aspects du dispositif pédagogique mis en place à cet effet, à savoir le profil des enseignants et les activités pédagogiques (les programmes et supports pédagogique, ainsi que les pratiques de classe).

2.1. Les acteurs de l'enseignement-apprentissage du yoruba dans les centres Barka

Appelés communément « animateurs », les enseignants utilisés par le programme pour conduire les enseignement-apprentissages sont proposés par les organisations non gouvernementales d'intermédiation qui collaborent avec le PAEFE dans les localités d'accueil du programme. Les animateurs sont ainsi choisis dans la communauté à la base, parmi les néo-alphabétisés formés par ces organisations. Il s'agit généralement des lettrés en yoruba et en français, avec un niveau BEPC au moins. Après leur recrutement, ils suivent une formation initiale spécifique en langue nationale et une formation pédagogique. La formation initiale spécifique porte sur la formation linguistique et dure environ un mois. Le contenu de cette session est constitué du rappel des règles de transcription et d'orthographe de la langue nationale, de l'initiation à la grammaire du yoruba, des travaux d'appropriation des documents pédagogiques et de la métalangue de l'enseignement des disciplines non langagières, notamment les mathématiques en langue yoruba. Les formateurs sont souvent des linguistes et des maîtres-alphabétiseurs. La durée de la formation pédagogique est variable. De deux semaines à deux mois, elle est assurée par les inspecteurs des enseignements primaires, et porte sur les démarches méthodologiques des différentes disciplines, le renforcement du niveau de base des animateurs en langue française et la pédagogie. La formation continue en linguistique et en pédagogie se font également une fois par an pour recycler les animateurs et les préparer à une nouvelle rentrée. La PAEFE emploie actuellement quatre animateurs bilingue yoruba/français pour les deux centres bilingues yoruba /français existant, à raison de deux animateurs par centre. Le recrutement des apprenants se faisant chaque deux ans, chaque animateur conduit généralement la même promotion du premier niveau jusqu'au quatrième. Le tableau suivant renseigne sur les animateurs bilingues yoruba /français actuellement en poste dans les centres *Barka*.

Tableau 1 : Informations sur les animateurs bilingues yoruba/français du PAEFE

Identité des animateurs	Centre Barka	Niveau d'enseignement	Diplôme	Origine dialectale	Ancienneté à PAEFE en 2022
OMONLOWO Nathalie	Centre d'Alafiarou	Niveau 2	BEPC et CEAP/EP	<i>Shab</i> / Tchaourou	6 ans
MONSIA Jacques		Niveau 4	BAC et CAP/EP	<i>Shab</i> / Tchaourou	8 ans

SALAMI ASSOUMA Iliasso	Centre de Wari Maro	Niveau 1	BAC, CAP/EP et Licence 3	<i>Yoruba / y</i>	8 ans
EROKOTAN Adelin		Niveau 2	BAC et CAP/EP	<i>If / Bant</i>	6 ans

Source : C. Babalola (2022).

L'examen du tableau montre que tous les enseignants ont comme langue première le yoruba ou l'un de ses dialectes et qu'ils ont reçu une formation de base solide dans les écoles normales d'instituteurs, donc ils sont suffisamment qualifiés pour les pratiques pédagogiques.

2.2. Les activités pédagogiques d'enseignement-apprentissage de la langue yoruba

Les notions ou contenus du programme relatifs à l'enseignement-apprentissage du yoruba sont exécutés durant les quatre années de formation selon une répartition annuelle dressée par niveau. Les activités pédagogiques d'appropriation de la langue nationale sont spécifiques à chaque niveau de formation. Elles sont prépondérantes au cours des deux premières années dont l'objectif est d'approfondir l'apprentissage de la langue nationale en vue de s'en servir pour le transfert de l'apprentissage du français et des autres disciplines à partir de la troisième année. C'est pourquoi les activités pédagogiques présentées ci-dessous sont celles de l'apprentissage de la langue yoruba dans les deux premiers niveaux.

2.2.1. Le premier niveau : les activités de l'unité langue nationale et communication

Le premier niveau de la formation du PAEFE relatif à la langue première de l'apprenant est consacré à l'unité « langue nationale et communication » dont l'objectif poursuivi est d'amener les apprenants à atteindre le stade de post-alphabétisation en langue nationale. Cette unité rassemble les activités de causerie-débat, d'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue nationale. Le but de la causerie-débat est de consolider et de perfectionner l'expression orale en langue nationale, tout en provoquant un changement positif et qualitatif de l'attitude des apprenants par rapport aux problématiques traitées. L'enseignement-apprentissage vise l'acquisition des mécanismes de la lecture, la compréhension et l'aisance de la lecture en langue nationale. Les leçons d'écriture quant à elles doivent permettre aux apprenants de savoir écrire correctement des sons, des mots, des phrases, des petits paragraphes sous dictée ou de leur propre composition dans les divers genres de textes en langue nationale.

Les différents domaines de l'unité « langue nationale et communication » sont abordés en pratique dans une liaison étroite, l'un après l'autre, selon le principe de l'intégration disciplinaire. Ainsi les leçons démarrent par les activités de causerie-débat qui aboutissent à un texte qui sert de support aux autres enseignements. La démarche méthodologique de la causerie-débat s'exécute selon le plan suivant : - rappel/révision/motivation, - présentation du problème du jour à partir d'une illustration ou d'une situation concrète, - échanges sur le problème du jour, - récapitulatif des solutions issues des échanges à travers un texte, - choix d'une phrase slogan. A partir de cette phrase retenue au cours de la leçon de causerie-débat, une lettre est isolée pour l'enseignement-apprentissage de la lecture à travers la combinatoire. À cette première séance, la lecture est en général syllabique du fait de l'importance accordée à la méthode syllabique dans la démarche d'apprentissage. Les différentes autres séances de l'enseignement-apprentissage de la lecture conduisent progressivement les apprenants vers la lecture de textes suivis de la manière la plus expressive possible, tout en contrôlant le degré de compréhension. S'en suit après l'apprentissage de l'écriture dont les leçons viennent elles-mêmes s'intégrer à celles de l'apprentissage de la lecture. La lettre apprise dans les leçons précédentes fait l'objet d'enseignement-apprentissage de sa calligraphie. C'est ainsi que les

apprenants découvrent et s'approprient les différentes lettres de l'alphabet de la langue durant les diverses séances dédiées à cet effet. L'enseignement-apprentissage de l'écriture en première année met principalement l'accent sur les formes essentielles des lettres au moyen de l'écriture correcte des sons et des mots et de courtes phrases. Il s'appuie sur un manuel de lecture de soixante-dix pages, comportant vingt leçons de causerie-débat permettant d'aboutir à chaque fois à des combinatoires. Le manuel, en plus des exercices d'application et d'évaluation, contient quatre activités d'intégration dont l'objectif est de donner l'occasion à l'apprenant d'exercer les compétences abordées dans l'enseignement-apprentissage.

2.2.2. *Le deuxième niveau : la grammaire de la langue dans la langue, la lecture/compréhension et la communication écrite*

L'enseignement-apprentissage de la langue nationale au deuxième niveau des centres Barka du PAEFE continue avec l'apprentissage de la lecture de textes. À cela s'ajoute l'enseignement-apprentissage de la grammaire de la langue nationale en langue nationale, précisément le yoruba dans le cas d'étude, dont l'objectif est de découvrir la structuration de la langue, ainsi que la métalangue nécessaire pour parler de la langue et réfléchir sur son fonctionnement. L'approche pédagogique est l'enseignement explicite de la grammaire de la langue nationale. Les leçons de grammaire visent la découverte des classes de mots (nom, verbe, adjectif, adverbe, pronom, déterminant) et l'étude de la phrase (organisation de la phrase, types de phrases, fonctions dans la phrase). Une leçon de grammaire en langue nationale s'exécute en deux séances et comporte plusieurs phases dont les plus importantes sont : une séquence d'observation-découverte au cours de laquelle le point de grammaire de la leçon du jour est découvert, une séquence d'exercices d'application, une synthèse de la règle de la grammaire découverte, et des exercices de consolidation. L'enseignement de la grammaire du yoruba a comme supports un manuel de l'élève et un guide du maître. Parallèlement à cet apprentissage spécifique, les apprenants continuent l'apprentissage de la lecture de textes et de la communication écrite.

L'enseignement-apprentissage de la lecture et de la communication écrite au deuxième niveau se fonde sur *Le manuel de lecture courante (IWE KIKA 2)* conçu par le PAEFE. Les séances de lecture portent généralement sur les textes de ce manuel de lecture riches en diversité thématique relative à l'environnement de l'apprenant. Plutôt que le simple déchiffrement des lettres, syllabes ou mots, comme au premier niveau, l'accent est mis sur la compréhension à travers trois exercices de compréhension de texte prévus dans le manuel. Un quatrième exercice destiné à la communication écrite vient fermer la série des activités de cette séance d'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture. L'animateur explique les mots ou expressions non courantes en vue de l'enrichissement du vocabulaire des apprenants et de l'acquisition d'un langage soutenu dans sa langue nationale. Les séances d'enseignement-apprentissage de la lecture compréhension et de la communication écrite en troisième année des centres Barka du PAEFE sont organisées de la même manière.

3. Analyse du dispositif pédagogique d'enseignement-apprentissage du yoruba

La langue yoruba est effectivement enseignée intensivement aux apprenants des centres *Barka* du PAEFE durant les deux premières années à travers la lecture-écriture et la grammaire de la langue. Toutefois, le bilan que l'on peut faire de cette durée d'apprentissage n'est nullement satisfaisant, car le dispositif pédagogique soulève quelques points d'analyse qui méritent d'être examinés. La question de l'enseignement-apprentissage des normes d'écriture du *yoruba* sera tout d'abord considérée, puis ensuite le problème de l'enseignement du yoruba et les dialectes.

3.1. De la mise en œuvre de l'enseignement-apprentissage du yoruba

L'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture du yoruba dans les deux premiers niveaux des centres Barka porte essentiellement sur le micro-univers linguistique. Le mot reste l'unité d'enseignement de l'écrit, avec pour support les exercices de combinaisons alphabétiques. Cet enseignement de la lecture, et surtout de l'écriture essentiellement basé sur les méthodes de l'alphabétisation envisage seulement l'enseignement-apprentissage de l'écrit comme la maîtrise de la mécanique structurelle de l'écriture (phonèmes, syllabes, mots). Même si la lecture compréhension expose plus ou moins les apprenants au modèle de textes écrits en yoruba, avec des unités significatives, la dimension sémiographique de l'écrit en langue *yoruba* n'est nullement présente dans les différentes séances d'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture. Si nous prenons en compte la finalité première de l'écriture qui selon J.-P. Jaffré (2000, p.15), est « de donner à certains concepts une forme visible et reconnaissable... », pour ainsi répondre « ... à une demande universelle dictée par les impératifs de la communication écrite : doter le lecteur de signes graphiques aussi distincts que possible. », on peut s'apercevoir que le contenu actuel de l'enseignement-apprentissage du yoruba ne permet pas aux apprenants de s'approprier des outils indispensables au fonctionnement correct de l'écriture du yoruba, surtout dans ses aspects sémiographiques. Jean-Pierre Jaffré (2000, p.15) rappelle effet que :

On peut considérer que l'écriture repose en fait sur un double principe. Le premier joue le rôle d'une mécanique de base qui assemble, selon des lois combinatoires, une série d'unités issues d'un inventaire restreint... Toutefois, la raison d'être de l'écriture n'étant pas de noter des sons mais de représenter des signes, en l'occurrence des signes linguistiques, cette mécanique sert à la construction d'un autre principe de l'écriture, tout aussi essentiel que le premier, mais situé cette fois sur un plan qui englobe l'écriture d'unités lexicales, ou *logographie*, et l'écriture d'unités grammaticales, ou *morphographie*. C'est ce que nous appelons *sémiographie*.

La démarcation qui distingue les formes graphiques par des blancs graphiques est un élément essentiel de cet aspect sémiographique du *yoruba* négligé dans son enseignement-apprentissage dans les centres Barka du PAEFE. Le processus démarcatif de l'écrit ou la règle des blancs graphiques, pourtant essentiel pour l'écriture des langues isolante comme le *yoruba* se remarque peu dans le contenu pédagogique et dans la mise en œuvre de l'enseignement-apprentissage du yoruba. Et pourtant, les blancs graphiques permettent de faciliter le traitement des formes linguistiques et leur lecture dans le processus d'apprentissage d'une langue. La conséquence est la segmentation anarchique des mots qui s'observe dans la production écrite des apprenants caractérisée principalement par des agglutinations et des césures incorrectes. Toute chose causée par le manque d'une pratique réfléchie de l'écrit et la méconnaissance de la structure de la langue. L'enseignement-apprentissage se limitant seulement à la maîtrise de l'alphabet pour l'orthographe du mot, sans toucher les normes de segmentation dans l'écriture de la phrase et du texte. Il en est de même pour la délimitation des phrases. La ponctuation et les majuscules ne sont pas non plus une priorité dans l'enseignement-apprentissage du yoruba aux deux premiers niveaux des centres Barka. Ces divers constats au niveau de l'observation de classe et de l'examen des manuels de lecture-écriture montrent un manque d'articulation de l'apprentissage des aspects langagiers, en particulier des notions grammaticales dans l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les centres Barka.

L'apprentissage explicite de la grammaire du yoruba qui devrait combler ce manque en deuxième année ne s'assure non plus des retombées sur la lecture et l'écriture. La grammaire du yoruba en langue *yoruba* se consacre beaucoup plus aux parties du discours comme en français, sans tenir compte des spécificités fonctionnelles du yoruba. Le processus d'enseignement-apprentissage (démarche d'enseignement, manuel) ne prévoit pas le réinvestissement des connaissances grammaticales apprises dans une production écrite en vue

de la sollicitation des compétences discursives y relatives. L'observation a permis aussi de relever que certains aspects du volet orthographe et de la production écrite sont négligés dans le dispositif d'apprentissage. Les règles de segmentation, d'élision, de contraction pourtant productives dans le fonctionnement écrit du yoruba sont absentes du manuel de grammaire de la langue yoruba exploité pour les apprentissages grammaticaux, alors que ces aspects grammaticaux sont ceux qui occasionnent le plus de difficultés à l'écrit aux apprenants. L'enseignement-apprentissage du ton, même s'il figure comme leçon dans le manuel de grammaire en langue yoruba, n'est pas contextualisé dans les activités d'écriture. Les genres textuels ne sont pas étudiés concomitamment aux savoirs grammaticaux dont ils dépendent. En effet les séances de communication écrite devraient servir de tremplin pour s'approprier les techniques de rédaction de différents genres de textes. Mais dans la pratique, les productions écrites sont focalisées souvent sur les genres textuels narratifs ou explicatifs, sans une démarche didactique appropriées. Ce qui ne permet pas un apprentissage systématique et progressif de la grammaire du texte relative à chacun des genres textuels, en vue de son transfert plus tard.

Comme nous l'avons déjà dit plus haut, l'enseignement-apprentissage du yoruba dans les centres Barka du PAEFE souffre d'une absence d'articulation de la grammaire aux compétences de lecture et écriture. Les enseignants ont tendance à enseigner la lecture-écriture et la grammaire de façon cloisonnée. Cette pratique est contraire à la didactique de l'écrit qui recommande que l'activité grammaticale soit délayée implicitement dans celle de la lecture-écriture (François Vincent 2016).

En dehors de ces faiblesses notées dans les manuels et dans la pratique pédagogique, la dialectalisation du yoruba est aussi un goulot d'étranglement pour l'enseignement-apprentissage de la langue dans les centres Barka.

3.2. Langue enseignée et dialectes locaux du yoruba

Le yoruba étant un continuum dialectal, l'enseignement-apprentissage de cette langue est ainsi confronté à la coprésence du yoruba standard prévu pour les activités de classe et les dialectes yoruba locaux (*shab* à Alafiarou et *nago* de Bassila à Wari Maro) qui sont les langues maternelles des apprenants. Le matériel et les supports pédagogiques sont écrits en yoruba standard avec des néologismes pour des concepts à didactiser, même si des erreurs d'interférence dialectale sont persistantes dans les manuels actuellement utilisés. Un état des lieux nous a permis de savoir que seuls deux enseignants sur les quatre étaient habitués à la pratique du yoruba standard, les deux autres n'étant que locuteur seulement du dialecte *shab* pour l'un et du dialecte *isha* de Bantè. Ils ont été néanmoins formés en alphabétisation en yoruba et arrivent à lire le yoruba standard, bien qu'ils ne soient pas locuteurs pratiquant de ce dialecte. Ces derniers sont obligés de se former continuellement en yoruba standard pour s'approprier les exigences terminologiques et normatives du yoruba à enseigner. Cependant, selon les indications pédagogiques, tous les enseignants se doivent d'adapter à tout moment la prononciation, le vocabulaire et la syntaxe à ce qui est le plus connu des apprenants en donnant les équivalents appropriés, surtout dans les activités de l'oral. Mais pour les activités de lecture et de communication écrite, les enseignants exigent des apprenants qu'ils emploient un modèle de langue standard. Ce qui peut poser problème dans certaines régions comme Wari Maro où la différence dialectale entre le standard et la variété locale est plus accentuée. Par ailleurs les traits du standard qui doivent être didactisés ne le sont pas toujours car les enseignants n'ont pas aussi une connaissance solide en la matière, ce qui fait que le degré de standardisation de la langue enseignée dépend d'un enseignant à un autre. De la même manière, la démarche d'intégration, d'induction et de confrontation des diverses variétés de la langue qui est souhaitée dans ces cas de figure est souvent confrontée à la non maîtrise des dialectes en situation par les enseignants. Il en ressort une insécurité linguistique qui installe une situation d'inconfort entre

usage et norme tant au niveau des apprenants que des animateurs, et qui freine la bonne maîtrise des enseignements dispensés.

4. Suggestions pour l'efficacité du dispositif pédagogique

Comme on l'a vu à travers l'état des lieux du dispositif pédagogique mis en oeuvre dans les centres Barka, l'efficacité de l'enseignement-apprentissage du yoruba dépend de la qualité du matériel pédagogique et surtout de la compétence linguistique des enseignants. Il s'agit d'une part de créer et proposer des outils pédagogiques pour travailler les normes orthographiques de la langue et les genres textuels dans une approche intégrant tous les champs d'enseignement de la langue. Une rélecture du matériel didactique des centres Barka s'impose pour enrichir leur contenu linguistique, perfectionner les démarches et stratégies d'acquisition de la lecture et de l'écriture en yoruba standard. Pour ce faire, les caractéristiques effectives du modèle standard de la langue d'enseignement, ainsi que ses conventions normatives doivent être didactisées non seulement dans les leçons de grammaire, mais aussi et surtout dans les leçons de lecture et d'écriture. Pour pallier les difficultés en écriture liées aux aspects langagiers, il convient de privilégier les directives de l'approche articulation lecture écriture grammaire (ALEG) mise en place par François Vincent et son équipe de recherche, et qui se définit comme « une planification, un pilotage et une évaluation par l'enseignant d'activités assurant des liens explicites entre les notions grammaticales et les compétences à lire et écrire » (F. Vincent et S. Gagnon-Bischoff, 2017). En effet, dans cette approche didactique, les activités grammaticales peuvent être soit contextualisées, c'est-à-dire faites « de savoirs grammaticaux mobilisés en situation de compétences, par exemple la compréhension en lecture par le biais d'un phénomène grammatical récurrent, ou la révision d'un texte à partir de stratégies faisant appel à un savoir grammatical », ou soit spécifiques quand elles « consistent à enseigner une notion grammaticale en dehors du contexte d'écriture ou de lecture ». F. Vincent & al. (2016, p.18-19) insistent sur les recommandations des chercheurs sur quelques dispositifs didactiques par lesquels la compétence scripturale peut se développer efficacement. En effet, qu'elles soient spécifiques ou intégrées, les activités grammaticales doivent « 1) réunir des élèves autour d'une tâche d'écriture ; 2) laisser une grande initiative aux élèves pour discuter des graphies possibles, avec une phase de réflexion et d'argumentation plutôt longue ; 3) impliquer une utilisation du métalangage, essentiel à la communication sur la langue et l'écrit ; 4) prévoir une activité où les interactions entre les élèves sont fondamentales, et où l'enseignant assure un rôle de médiateur ; 5) remettre en question le statut de l'erreur, en lui permettant d'avoir un statut de déclencheur de discussion, où elle est perçue comme un facilitateur d'apprentissage ». Il est donc nécessaire que les notions grammaticales nécessaires à l'écrit soient réinvesties dans les activités de lecture ou d'écriture pour l'optimisation des effets sur les compétences. Nous suggérons également que l'approche didactique de l'ALEG tienne compte de certains aspects socio-didactiques, en pensant l'apprentissage du yoruba standard à partir du dialecte local pour ainsi induire l'acquisition intégrale de la langue et de façon plus naturelle. Car comme le dit I. Idiazabal (1987) cité par A. Olçomendy (2020, p. 182), « dans l'optique d'une pédagogie active de la langue, l'introduction des considérations normatives ne doit cependant pas présenter un caractère prescriptif, mais plutôt s'inscrire dans une démarche d'observation, d'induction et de confrontation des divers registres du fonctionnement langagier ». D'autre part, la formation des enseignants à la compétence linguistique dans les deux formes langagières en confrontation est nécessaire. Il leur faut non seulement avoir une bonne maîtrise du fonctionnement et des normes du yoruba standard, mais aussi une connaissance des caractéristiques et des règles du dialecte des apprenants. Il est indispensable que la formation initiale des futurs enseignants de ce centre bilingue inclue la connaissance des dialectes et du standard afin d'aiguiser leur conscience sur les spécificités de chacun.

Conclusion

L'objectif de départ de cette étude était de faire une analyse du dispositif de l'enseignement-apprentissage du *yoruba* dans les centres d'éducation bilingue du PAEFE. Bien que l'enseignement-apprentissage en langue maternelle soit un véritable atout de réussite pour cette innovation pédagogique, la compétence des enseignants et les ressources pédagogiques disponibles sont très limitées pour atteindre l'objectif de réussite qui voudrait que les apprenants excellent dans la lecture et l'écriture de leur langue première pour développer les compétences cognitives en vue d'un apprentissage de la langue seconde.

Les documents didactiques utilisés et les contenus pédagogiques mis en œuvre ne permettent pas l'appropriation efficiente de la langue maternelle qui est le *yoruba*, car n'étant pas utilisés dans une démarche d'articulation des pratiques d'enseignement de la grammaire, de l'écrit et de la lecture. Les normes orthographiques de la langue ne font pas objet d'activités contextualisées ni dans les manuels, ni dans les pratiques de classe en vue de la compétence de l'écrit en langue *yoruba*. Cet état de chose observé dans les classes est aggravé par la faiblesse de l'encadrement des enseignants qui ont des compétences linguistiques limitées en *yoruba* standard et en matière de fonctionnement des variétés linguistiques locales. À cela s'ajoute la situation sociolinguistique des centres Barka avec les dialectes différents de la langue standard d'enseignement, que pourtant le dispositif d'enseignement doit intégrer pour un enseignement efficace de la langue première. Notre travail souligne la nécessité de repenser l'enseignement-apprentissage du *yoruba* en vue d'articuler l'apprentissage de la grammaire avec les compétences langagières visées en lecture et écriture. Cette articulation permettra à coup sûr de « régler les problèmes de lecture et d'écriture et d'utiliser un contexte authentique pour favoriser la représentation globale du système de la langue » (F. Vincent et S. Gagnon-Bischoff, 2017). Il est nécessaire de poursuivre cette recherche, en cherchant à évaluer les compétences linguistiques réelles des apprenants en fin du dispositif d'apprentissage du yoruba dans les centres Barka, afin d'analyser leurs erreurs et d'identifier avec précision les points qui posent le plus de problèmes dans l'utilisation fonctionnelle de la langue par les apprenants.

Références bibliographiques

- DANDI Adamou, 2010, L'enseignement/apprentissage du hausa dans les écoles bilingues au Niger : pratiques en cours et perspectives méthodologiques. Mémoire de maîtrise, Université de Ouagadougou, Burkina Faso, 62p.
- DOUMBIA Amadou Tamba, 2000, « L'enseignement du bambara selon la pédagogie convergente au Mali : théorie et pratiques », in *Nordic Journal of African Studies* 9(3), p. 98-107
- JAFFRE Jean-Pierre, 2000, « Écritures et sémiographie », *Linx* [En ligne], 43 | 2000, pp. 15-28, mis en ligne le 11 juillet 2012, consulté le 31 août 2022. URL : <http://journals.openedition.org/linx/1038>
- KLUGE Angela, 2011. *A sociolinguistic survey of the Ede language communities of Benin and Togo, Introduction and Volume 1: Ede language family – Background and assessment methodology*, SIL Electronic Survey Reports 2011-002, <https://www.sil.org/series/journal-language-survey-reports>, (consulté le 31 août 2022).
- OLÇOMENDY Argia, 2020, « Langue basque et variation dans l'enseignement au Pays basque nord », in : Variation linguistique et enseignement des langues : Le cas des langues moins enseignées [en ligne], Paris, Presses de l'Inalco, pp.175-187 (consulté le 31 août 2022). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/pressesinalco/40042>>.
- VINCENT François, EMERY-BRUNEAU Judith., DEZUTTER Olivier, LE FRANÇOIS Pascal, LAROSE François, 2016. L'enseignement de la grammaire au service du développement de compétences en lecture et en écriture : une synthèse des connaissances. Rapport de la recherche, programme Actions Concertées, FRQSC 2015-LC-188047,

Programme de recherche sur la lecture et l'écriture. Gatineau : Université du Québec en Outaouais, 38 p.

VINCENT François et GAGNON-BISCHOFF Sarah, 2017, « L'articulation lecture-écriture-grammaire : à quoi sert-elle et comment l'utiliser en classe ? », in Réseau d'information pour la réussite éducative, Centre de transfert pour la réussite éducative. Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/2017/01/articulation-grammaire/>.

Analyse des pratiques d'exercices de mathématique et de français en classe de 6^e pour la réussite des élèves aux collèges Félix Éboué et Gassi de N'Djamena

Korme Nemsou FARSIA, Université de N'Djamena (Tchad)

E-mail: farsiakorme@yahoo.fr

Résumé

En classe de 6^e, la mathématique et le français, sont deux disciplines estimées clés parmi les six autres contenues dans le programme d'études. Elles disposent ensemble onze heures par semaine avec dix comme coefficients. Ainsi, pour ces disciplines, les enseignants ont assez du temps pour dérouler leurs activités pédagogiques. Or, dans la pratique, le constat montre que des enseignants mobilisent très peu les élèves autour des exercices faits en classe ou à domicile. Ces moments de pratique d'exercices sont considérés, pour nombre d'entre eux, comme des pertes de temps. Dans ce cas, quels moyens les enseignants utilisent-ils pour améliorer la qualité de l'apprentissage des élèves de 6^e ? Les pratiques d'exercices peuvent-elles servir à la vérification des acquis et à la réussite des élèves ? Pour répondre à ces questions, 272 élèves ont été interrogés, quatre cahiers de textes et des relevés de notes en mathématique et en français de 6^e sont consultés et analysés. Les résultats obtenus indiquent que la régularité des exercices pratiqués en classe et traités en interaction contribue à l'obtention des bonnes notes et à la réussite des élèves.

Mots-clés : pratique d'exercices, élève, note, réussite, mathématique, français.

Abstract

In the 6th grade, mathematics and French are two of the six subjects considered as key in the curriculum. Together, they have eleven hours per week with ten coefficients. Thus, for these subjects, teachers have enough time to carry out their pedagogical activities. However, in practice, the observation shows that teachers mobilize very little pupils around the exercises done in class or at home. These moments of exercise practice are considered, for many of them, as a wastes of time. If that's so, what means do teachers use to improve the quality of learning for 6th graders ? Can exercise practices be used to test learning and students' success? To answer these questions, 272 students were interviewed, four textbooks and transcripts in 6th grade mathematics and French were consulted and analyzed. The results obtained indicate that the regularity of the exercises practiced in class and processed in interaction contributes to the achievement of good grades and to the success of pupils.

Keywords : exercise practice, pupil, grade, success, mathematics, French.

Introduction

L'enseignement au collège, plus précisément en classe de 6^e, vise à outiller les élèves des connaissances et des aptitudes essentielles, non seulement pour poursuivre des études secondaires, mais aussi pour s'adapter à la vie quotidienne. En effet, pour améliorer la qualité et l'efficacité de son enseignement, le professeur met constamment les élèves en situation d'apprentissage et surtout, susciter en eux la curiosité de la découverte. Cette recherche se focalise sur les classes de 6^e considérées comme des classes de transition entre le primaire et le collège. Les élèves de ce niveau d'études viennent d'une part, consolider les acquis du primaire, particulièrement ceux du Cours Moyen (CM) et d'autre part, jeter la base de nouvelles méthodes de résolution des problèmes dans les collèges.

Les programmes tchadiens réactualisés en 2008 comprennent pour les classes de 6^e les disciplines suivantes : Mathématiques, Français, Arabe, Histoire-géographie (HG), Science de la Vie et de la Terre (SVT), Physique-Chimie (PC), Instruction Civique (IC), Éducation Physique et Sportive (E.P.S). Parmi ces disciplines, les mathématiques et le français se distinguent par des volumes horaires et des coefficients les plus élevés, respectivement par semaine : 5 heures et 6 heures, avec quatre comme coefficient. Le temps et le coefficient alloués confèrent à ces matières l'appellation des matières de base ou matières clés au collège. L'on sait, en effet, que l'enseignant est préoccupé de savoir ce que les élèves apprennent pendant et à la fin de la leçon, du chapitre, du trimestre et de l'année scolaire. Divers moyens sont utilisés pour vérifier chaque étape des acquis. Ces moyens peuvent être des questions orales et écrites, exercices et interrogations, devoirs, compositions, examens, etc. Aujourd'hui, toutes ces pratiques sont regroupées sous le vocable « évaluation ». Ici, l'article se focalise sur les pratiques d'exercices en classe et sur ceux traités à domicile. Deux objectifs sont ainsi visés : analyser les exercices pratiqués en classe et traités hors classe ; apprécier la réussite des élèves par les notes trimestrielles de français et de mathématique. Dans l'enseignement actuel, le contrôle des acquis des élèves demeure au centre des débats de la formation éducative. Bien que les différents types d'exercices ou examens sont planifiés dans la préparation du cours, mais leurs exécutions effectives dans la pratique enseignante demeurent hypothétiques. De ce point de vue, comment se déroulent la pratique et le traitement des exercices ? Comment l'usage des exercices améliore-t-il la réussite des élèves ? Pour répondre à ces questions, il importe de décrire premièrement ce qui se passe en classe en termes des constats et, dans un second temps, en termes des données recueillies auprès des élèves.

1. Problématique

Il est question d'examiner le constat des contrôles de l'apprentissage des élèves par les exercices réalisés et la réussite qui en découle.

1.1 La pratique d'exercices pendant l'enseignement

Les exercices traités pendant l'enseignement entrent dans la maîtrise des notions développées, la compréhension et l'approfondissement de l'apprentissage. Ils sont exécutés soit en classe soit à domicile. À cela, s'ajoutent des questions orales, exemples et contre-exemples qui prennent l'allure de véritables contrôles d'apprentissage.

Des questions, exemples et contre-exemples sont couramment utilisés. Au début de chaque cours, l'enseignant vérifie le niveau des élèves par le rappel des connaissances récemment enseignées. Cette vérification utilise divers outils : questions écrites et orales, récitation, révision à travers des exemples. Cette première étape se nomme vérification des prérequis ou des préalables. Les questions posées peuvent être fermées ou ouvertes. Pour le premier cas, l'élève donne une réponse unique et pour le second, il répond en utilisant ses propres expressions ou son propre vocabulaire. L'autre manière de suivre les acquis des apprenants passe par des exemples, comme ceci : « Donnez-moi un exemple ou un contre-exemple ». C'est une manière de demander une chose semblable ou son contraire qui sert à expliquer, à illustrer ou à préciser l'idée développée.

Généralement, ces formes d'interrogations plus ou moins simplifiées sont adressées aux élèves de façon individuelle ou collective. Les réponses obtenues et traitées permettent d'établir un pont entre les anciennes connaissances et les nouvelles. Certains enseignants font plus d'attention à cette étape qu'ils accordent plus de temps. Ils donnent ainsi l'occasion à leurs apprenants d'entamer des nouvelles notions à partir des références fixées. D'autres par contre accordent très peu de crédit à cette activité particulière. Ils préfèrent donner plus du temps au développement et à la progression de la nouvelle leçon.

Du point de vue pédagogique, pour R. Legendre (1993, p.593), un exercice est une « activité d'application répétée et graduelle d'apprentissages antérieurs dans un but de maîtrise, de perfectionnement, de consolidation, d'entretien, de rappel ou de contrôle ». Ainsi, l'exercice scolaire est une activité orale ou écrite donnée aux élèves en vue de vérifier leur niveau de compréhension des notions déjà enseignées. Le traitement de l'exercice par l'enseignant ou par l'élève permet à ce dernier de comprendre le développement du concept, sa mise en application. On distingue les exercices d'application, d'entraînement et d'approfondissement.

Les exercices d'application se traitent pendant le déroulement des séquences des cours. Ils facilitent la compréhension et l'assimilation immédiate des notions étudiées par les élèves. Par ailleurs, ils peuvent être présentés tantôt sous forme de questions à choix multiples (Q.C.M), Vrai ou Faux, tantôt sous forme d'une ou plusieurs questions de niveau variable. Exemple, calculer la différence des nombres décimaux suivants : $A = (+2,5) - (+3,4) - (+1,2)$ (S. Touré 1994, p. 137).

Ces genres d'exercices font appel aux applications directes des définitions, règles, lois, principes et formules présentés par l'enseignant et conformément aux objectifs visés. Ils font partie intégrante du cours et sont résolus pour la plupart par l'enseignant de manière à minimiser la durée et par des élèves désignés au tableau noir. Ils permettent de découvrir les forces et faiblesses de chaque élève dans le domaine de la connaissance des notions engagées. Pour M. Laurier, R. Tousignant et D. Morissette (2005, p.52), ce volet d'évaluation « permet souvent de mettre le doigt sur la cause de la difficulté qu'un élève peut avoir à un moment donné ».

Les exercices d'entraînement, quant à eux, sont placés à la fin de chaque leçon ou d'un chapitre. Ils permettent aux élèves d'éprouver leurs efforts personnels par des réponses fournies et à l'enseignant d'évaluer son enseignement. Exemple, mets les phrases suivantes à la forme affirmative : « On n'a pas vu ces obstacles » ; « Ne pas nettoyer la table avec ce détergent » (N. Thiongo et al., 1999, p. 32). Les questions contiennent le plus souvent des nombreux pièges à éviter. À ce propos, signalons que les contrôles en temps limité, pour utiles qu'ils soient, ne suffisent pas, il faut les compléter par des exercices approfondis.

Les exercices d'approfondissement se réalisent sous forme des travaux dirigés aux lycées et exercices à domicile aux collèges. Leurs énoncés, présentés sous forme des problèmes de synthèse, regroupent les notions d'un ou plusieurs chapitres avec de niveau de difficultés variées. Les exercices traités à domicile sont propices à la réflexion et à la construction d'une solution raisonnée. Ils donnent aux enseignants l'occasion d'exiger de leurs élèves une meilleure présentation. En classe, la résolution au tableau par un ou deux élèves exige la participation de tous, sous la conduite de l'enseignant.

Les trois séries d'exercices, évoqués ci-dessus, font partie de ce que P. Pelpel (1993, p.105) appelle le « mécanisme de rétroaction » de l'évaluation formative qui est libre de toute sanction. Par contre, exercer une évaluation-sanction, c'est réaliser un examen qui permet de décider de la réussite ou de l'échec de l'élève.

L'examen désigne « une épreuve ou une série d'épreuves, portant sur un ensemble d'enseignements, que l'on fait subir à un candidat dans le but d'évaluer ou de contrôler ses capacités et ses connaissances en vue de la sanction des études » (R. Legendre, 1993, p.590).

Au collège, le devoir surveillé, l'interrogation écrite et la composition constituent les différentes sortes d'examen dont les notes entrent dans les bulletins scolaires. Dans le processus d'enseignement actuel, force est de constater que certains enseignants considèrent que, donner et résoudre assez d'exercices réduisent le temps d'enseignement. Par conséquent, ils conduisent à un retard dans la progression des cours. Ainsi, l'évaluation par les examens demeurent la source privilégiée de contrôle de l'apprentissage pour indiquer la réussite.

1.2. La réussite aux devoirs et le passage en classe supérieure

La réussite scolaire est la récompense positive du travail bien fait par l'élève durant une période déterminée de sa scolarité. Lorsque l'élève est soumis à l'épreuve d'un examen, il obtient une note. La réussite à la matière soumise est fonction de la note obtenue. Au collège, les épreuves des examens comme les devoirs surveillés, les interrogations écrites et les compositions trimestrielles sont des questions posées relatives à la discipline enseignée. Leur correction nécessite l'attribution d'une note accompagnée d'une appréciation. Entre la note et l'appréciation, les élèves s'intéressent prioritairement à la note. À ce sujet, la question suivante a été posée aux élèves :

Quand on vous rend une copie, qu'est-ce qui vous paraît le plus important ? ». Les résultats compilés ont montré qu'« un tiers des élèves pour lesquels la priorité va aux appréciations, commentaires, observations, remarques de l'enseignant (O. et J. Veslin, 1992, p.23).

Dans une discipline comme la mathématique, lorsque l'élève obtient une somme de notes supérieure ou égale à 10 sur 20, elle correspond à la moyenne générale dans la discipline. Par contre, lorsque celle-ci est inférieure à 10 sur 20, cela signifie que l'élève n'a pas eu sa moyenne, il a donc échoué. Pour le cas de bulletin, le récapitulatif des notes accordées aux différentes matières ou disciplines et additionnées donne la moyenne générale du trimestre ou de passage. Celle-ci exprime le niveau scolaire de l'élève dans la classe concernée.

Cependant, la manière de noter les devoirs diffère d'un enseignant à un autre. L'appréciation qui suit la note exprime le jugement de l'enseignant sur le travail de l'élève. G. Mialaret (1979, p.318), propose l'appréciation sur l'échelle des notes de 0 à 20 : « Très bien, de 16 et au-dessus ; Bien de 14 à 15 ; Assez-bien de 12 à 13 ; Passable de 10 à 11 ; Médiocre de 8 à 10 ; Mal de 6 à 8 ; Très mal ou nul de 4 et en dessous ». Les établissements scolaires au Tchad adoptent la même démarche, mais avec quelques variantes : « Excellent de 18 à 20 ; Très bien de 16 à 17 ; Bien de 14 à 15 ; Assez-bien de 12 à 13 ; Passable de 10 à 11 ; Insuffisant de 8 à 9 ; Faible de 6 à 7 ; Très faible de 4 et 5 ; Trop faible ou Nul en dessous de 3 ». En plus, certains enseignants transforment les appréciations sous forme des commentaires écrits sur les copies. Ceux-ci ne visent pas le travail pour lequel ils sont exprimés, mais visent plutôt le comportement de l'élève. À titre d'exemples : « Ce qui est écrit ne reflète pas le niveau de la classe », « Prochainement, il faut bien suivre les exemples donnés au cours » ou « Toi, tu ne mérites pas une note pareille ! ».

Aussi, la note peut servir d'instrument de compétition. Les élèves recevant le même enseignement sont classés les uns par rapport aux autres. Exemple, l'élève premier de la classe a un score de 15/20, le quatrième 12/20 et le dernier 05/20. Cette classification donne la position de l'apprenant par rapport aux autres et indique l'effort qui lui reste à fournir. En réalité, la formulation des énoncés des devoirs ressemble à celle des énoncés d'exercices, traités et corrigés en classe. Cette dernière pratique nous emmène à nous interroger sur l'action des exercices de classe pour la réussite des élèves. Comment se réalisent les exercices dans les classes ?

2. Méthodologie

La collecte des données dans les classes s'est faite au moyen des questionnaires et par 0 des documents (cahiers de texte et relevé des notes). Le contenu des questionnaires adressés aux élèves de 6^e concerne les disciplines de français et de mathématique. Il touche les types d'exercices, leur résolution et les notes des devoirs. Ce sont :

- la pratique des exercices : Dans ton cahier de mathématique (ou de français), combien d'exercices d'application le professeur a-t-il traité ? Combien d'exercices à faire à domicile le professeur a-t-il donné ?

- la participation des élèves : Combien de fois es-tu allé au tableau noir pour la résolution des exercices au premier trimestre ?

Ces questionnaires sont distribués à 272 élèves au premier trimestre scolaire de 2022-2023. À cette période, le collège Félix Éboué comptait 512 élèves dont 211 filles et celui de Gassi 582 élèves dont 346 filles. Dans le premier collège, deux classes ont accepté l'enquête, l'une pour le questionnaire de mathématique et l'autre pour le questionnaire de français, avec 65 élèves chacune. De même dans le second collège, les deux classes se répartissent en mathématique et français de 71 élèves chacune. Tout le processus de remplissage des questionnaires se déroule en classe sans distinction des filles et garçons.

Ensuite, quatre cahiers de textes appartenant à quatre classes de 6^e ci-dessus citées sont retenus. Chaque cahier renferme des informations suivantes : matière, date, horaire, durée, contenu des activités (chapitres, sous-chapitres, exercices, devoirs, etc.) et notes d'observation de l'enseignant. Les données consistent à y relever les différents types d'exercices inscrits et résolus au compte de mathématique et de français.

Enfin, pour le premier trimestre, des devoirs et interrogations écrites ont été organisés en mathématique et en français. Chaque professeur de la discipline retenue fournit la liste des élèves et leurs relevés de notes. La moyenne de ces notes est également calculée. Elle est répertoriée au nom de chaque élève, soit pour un total de 272 élèves.

3. Résultats et Discussion

Les données recueillies dans le cadre des questionnaires, des cahiers de textes et des relevés de notes ont été analysés. Les résultats obtenus ont fait l'objet de discussion.

3.1. Analyse des réponses liées aux exercices

La présentation d'un chapitre après chapitre pendant les séances de cours, divers exercices à solutions courtes ou longues sont passés à l'ensemble de la classe. Ces exercices diversifiés permettent à l'enseignant d'identifier globalement l'atteinte ou non des objectifs pédagogiques fixés au départ. Parmi les catégories d'exercices, deux sont retenues : exercices d'application proposés et résolus et exercices à domicile traités d'abord par chaque élève puis corrigés en classe pour l'ensemble. Le tableau 1 résume la fréquence d'exercices de mathématique et de français réalisés dans les classes de 6^e aux collèges Félix Éboué et Gassi, durant le premier semestre de l'année 2022/2023.

Tableau 1 : Exercices d'application et exercices faits à domicile

Nbre d'exercices traités	Mathématique		Français	
	Nbre d'élèves visant exercices d'application	Nbre d'élèves visant exercices à domicile	Nbre d'élèves visant exercices d'application	Nbre d'élèves visant exercices à domicile
Zéro exercice traité	17	11	16	07
Un seul exercice traité	50	44	60	64
Plus de deux exercices traités	69	81	60	65

Source : Enquête 2022 : un total de 136 élèves et un volume horaire alloué de 55h en mathématique et 66h en français pour le trimestre (octobre, novembre et décembre).

Les exercices d'application, utilisés pendant le déroulement des leçons, permettent de fixer les connaissances des élèves. Dans le tableau 1, les réponses des élèves indiquent que ces exercices sont effectués, mais en nombre limité. En effet, pour la mathématique, 69 élèves sur 136 (51%) disent que deux exercices ou plus sont solutionnés de manière à détecter les

difficultés des élèves en vue d'y remédier. La limite extrême n'étant pas indiquée, mais elle ne peut dépasser la dizaine d'exercices par trimestre. Le même tableau donne des éléments similaires en français bien que son volume horaire hebdomadaire soit plus élevé. En outre, en mathématique comme en français, 17 élèves sur 136 (12,5%) ne reconnaissent pas la réalisation d'exercices d'application dans tout le trimestre. L'explication d'un nombre aussi élevé peut provenir du fait que certains élèves n'ont pas compris la question posée ou bien ils n'ont pas été acteurs de l'événement, c'est-à-dire désignés à participer à la résolution d'une partie de l'exercice.

Les exercices à domicile sont donnés par l'enseignant dans l'optique de faire réfléchir les élèves après la classe. C'est une manière de synchroniser la compréhension obtenue en classe (exercice d'application) et l'ensemble des capacités à engager à l'extérieur des salles de cours (exercice fait à domicile). C'est une autre manière de connaître la performance de l'élève, car l'exercice est d'abord traité individuellement à domicile, avant une résolution collective en classe. Globalement, les enseignants de mathématique et de français du tableau 1, se forcent un peu plus à faire travailler les élèves à domicile. Ainsi, plus de 60% (81/137) d'élèves interrogés en mathématique reconnaissent avoir traité plus de deux exercices à domicile, contre 48% (65/137) en français. Là encore, le nombre d'élèves ignorant littéralement l'existence d'exercices à traiter à domicile demeure élevé, soit 8,08% en mathématique et 5,15% en français. Cette tranche d'élèves n'est pas à négliger. Car, elle oriente sur la piste de ceux qui sont indifférents à la pratique enseignante ou à la rigueur sont passifs. C'est parmi eux que vont se compter les candidats à l'abandon scolaire.

La correction d'exercices en classe se passe de plusieurs manières. Pour le premier cas, l'enseignant fait une correction orale. Il explique et dicte succinctement les bonnes réponses. Les élèves suivent, rectifient leurs erreurs et posent des questions, si nécessaire. Dans le deuxième cas, l'enseignant explique et écrit la correction au tableau. Il laisse la possibilité aux élèves d'intervenir. Enfin, la dernière possibilité concerne la désignation successive d'élèves à présenter leurs propositions des réponses bonnes ou non au tableau noir. L'enseignant suit et corrige au fur et à mesure les erreurs constatées en collaboration avec les autres élèves. C'est cette dernière possibilité qui est présentée dans le tableau 2. Elle permet de découvrir les différentes démarches utilisées par certains élèves et d'enregistrer la réaction d'autres élèves exprimant la compréhension des situations en cours.

Tableau 2 : Exercices résolus au tableau noir par les élèves

Exercices résolus par élève au tableau noir	Nbre d'élèves en classe de mathématique	(%)	Nbre d'élèves en classe de français	(%)
Zéro	46	34	45	33
Un seul	55	40	68	50
Plus de deux	35	26	23	17

Source : Enquête 2022 : un total de 136 élèves et un volume horaire alloué de 55h en mathématique et 66h en français pour le trimestre (octobre, novembre et décembre).

Dans le tableau 2, un nombre important d'élèves, 34% en mathématique et 33% en français, ne reconnaît pas avoir été au tableau noir dans le trimestre. Ensuite, 40 à 50% d'élèves n'ont été qu'une seule fois au tableau noir pour résoudre un exercice. Mais, être plusieurs fois au tableau pour corriger des exercices en français devient un luxe d'après ces résultats. Car, de 50% d'élèves qui sont allés une fois, on passe à 17% d'élèves qui ont résolu deux exercices ou plus au tableau noir. Pourtant, les programmes réactualisés de l'enseignement primaire au Tchad (2004, p.17) et ceux de l'enseignement moyen (2008, p.5) mentionnent expressément que la langue française est étudiée « à l'oral par le langage/élocution et la lecture, à l'écrit par l'écriture, la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire, l'orthographe et la rédaction ». Ce qui montre que le tableau 2 devient un indicateur des conditions de travail dans des classes à effectif

pléthorique. L'effectif élevé d'élèves désorganise les différents éléments de la pratique pédagogique comme des procédés d'apprentissage (leçon, exercice), des supports d'apprentissage (manuels, matériel pédagogique, cahiers des élèves) et des méthodes. La manipulation dans le temps limité de chaque élément devient difficile tant pour l'enseignant que pour l'élève.

Les données des cahiers de textes de mathématique et de français concernent la présence d'exercices d'application et ceux faits à domicile au premier trimestre de l'année scolaire 2012-2023. Ces exercices correspondent aux différents chapitres mentionnés dans les programmes de 6^e et regroupés dans le tableau 3. En français, les chapitres enseignés touchent la grammaire, l'orthographe et la conjugaison. En mathématique, ils prennent en compte les activités numériques et géométriques.

Tableau 3 : Exercices relevés dans les cahiers de textes de mathématique et de français

Type d'exercices	Nbre d'exercices de mathématique			Nbre d'exercices de français		
	Chapitre 1 : Activité numérique	Chapitre 2 : Activité numérique	Chapitre 3 : Activité géométrique	Chapitre 1 : Grammaire	Chapitre 2 : Orthographe	Chapitre 3 : Conjugaison
Exercices d'application	18	18	14	18	12	14
Exercices faits à domicile	14	10	10	12	6	6

Source : Enquête 2022 : quatre cahiers de textes pour un enseignement de trois mois (octobre, novembre et décembre) pour 55h de mathématique et 65h de français.

Dans le tableau 3, pour les deux disciplines, l'enseignement au premier trimestre se compose des chapitres qui sont régulés par plus d'exercices d'application que d'exercices à résoudre à domicile. En détail, par mois, chaque chapitre compte 18 exercices d'application pour les 20 heures attribuées en mathématique. Ce qui revient à peu près à deux exercices d'application ou à un seul exercice à faire à domicile pour une séance officielle de deux heures. Il en est de même pour le français. Ces résultats confirment la faiblesse des activités exercées pendant les séquences et relevées ci-dessus.

Globalement, pour le trimestre entier, en moyenne 16,67 exercices d'application de mathématique contre 11,33 exercices à domicile. Pour le français, la moyenne d'exercices d'application vaut 14,67 contre 8 pour ceux à résoudre à la maison. Le premier cas s'explique par d'intenses activités pendant le déroulement des leçons. À cette période, l'enseignant a besoin de deux sources d'informations : l'une sur ses élèves et l'autre sur lui-même. Les exercices d'application fournissent à l'enseignant l'image qu'il a de ses élèves. Les élèves comprennent les nouvelles notions aux premières explications ou ils ont besoin des explications complémentaires, d'autres activités additionnelles. À partir de là, l'enseignant se fait une idée sur les méthodes utilisées ou d'autres stratégies à mettre en place.

3.2. Analyse des notes obtenues

Parmi les élèves de la classe de 6^e, 272 ont été retenus pour les questionnaires et ce sont leurs notes qui se trouvent dans le tableau 4. Pour le premier trimestre, l'enseignant relève la moyenne des notes de devoirs en mathématique et en français pour chaque élève. Elle entrera, par la suite, dans le bulletin scolaire trimestriel. La moyenne des notes permet d'apprécier la performance de l'élève et aussi de le classer par rapport aux autres. L'essentiel ici est qu'une partie des élèves qui ont obtenu un score supérieur ou égal à 10/20 atteint les 60% en mathématique et 69% en français. Les 40 et 31% restants s'interprètent comme des élèves qui n'ont pas eu la capacité de réaliser les tâches demandées par l'enseignant.

Tableau 4 : Notes obtenues par les élèves

Moyenne des notes	Nbre d'élèves en classe de mathématique	(%)	Nbre d'élèves en classe de français	(%)
Moyenne des notes 10/20	82	60	94	69
Moyenne des notes <10/20	55	40	43	31

Source: Enquête 2022: 137 élèves en mathématique et 137 élèves en français au premier trimestre de 2022/2023.

Partant sur cette base, la tendance de réussite dans le tableau 4 se présente légèrement au-dessus de la moyenne des élèves enregistrés : par exemple, 82 sur 136 en mathématique et 94 sur 137 en français. Que dire des 55 et 43 élèves restants ? Par rapport à la façon classique de noter, qui est d'ailleurs la plus répandue actuellement, ils sont simplement échoués. Pourtant, la notation est plus complexe, car plusieurs paramètres entrent en jeu : l'enseignant généreux ou sévère, l'apprenant performant ou non, le contenu de l'épreuve bien à agencer à la tâche exigée, etc. À cela s'ajoute l'entraînement des élèves au perfectionnement de l'apprentissage par des exercices graduels.

3.3. Discussion

Les résultats de l'ensemble de trois études, à savoir la pratique des exercices, la correction de ces exercices au tableau noir et les notes obtenues aux différents examens, donnent des informations importantes sur la réussite scolaire à l'enseignement moyen. D'abord, les résultats indiquent que les activités, visant la pratique d'exercices des matières scolaires importantes (français et mathématique) et les autres matières (arabe, sciences physiques, sciences de la vie et de la terre, etc.) en général, sont très limitées en nombre d'exécution. Ensuite, les résultats touchant le nombre d'élèves de 6^e qui réussissent leurs devoirs dans les deux disciplines sont également moyens. La tranche d'élèves, ayant de notes supérieures à 10/20, se fixe à un nombre légèrement au-dessus de la moitié de l'ensemble d'élèves (82 élèves sur 137 en mathématique et 94 sur 137 en français). L'autre tranche est considérée comme des élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Les résultats de terrain, touchant le temps d'activités, ont tendance à aller dans le même sens de l'insuffisance. Ainsi, le temps consacré aux exercices et le nombre d'exercices réalisés s'avèrent insuffisants par rapport aux besoins des élèves dans les trois mois de cours (octobre, novembre et décembre), soit 55 heures ou 66 heures allouées. En effet, un pourcentage de 51% d'élèves reconnaît avoir exécuté, dans les classes de 6^e en mathématique, deux exercices d'application ou plus dans le trimestre en entier. Aussi, 40% parmi eux sont allés une seule fois au tableau noir corriger des exercices. Enfin, l'examen des cahiers de textes, remplis par les enseignants à la fin de chaque séance d'enseignement, révèle la même faiblesse : un seul exercice réalisé à domicile et deux exercices d'application réalisés dans une séquence de deux heures allouées aux disciplines ciblées.

Cependant, peut-on connaître un nombre d'exercices nécessaires pour valider les apprentissages dans un enseignement donné ? Cela s'avère difficile à prévoir et avec précision, au regard de la complexité des situations qui peuvent se présenter dans la classe (agents présents, leçon du jour, environnement éducatif). En prenant en compte le degré de difficulté des notions présentées, M. Saint-Onge (2008, p.91), trouve que c'est « l'expérience qui permet d'évaluer les besoins des élèves et la quantité d'exercices habituellement requise pour acquérir les apprentissages visés ».

Dans le contexte d'évaluer les acquis des élèves de 6^e et partant apprécier leur réussite, deux situations peuvent se présenter. Premièrement, certains élèves éprouvent des difficultés

d'apprentissage. Pour certains d'entre eux, la situation peut se produire dès le primaire et se poursuivre en classe de 6^e, pour d'autres elle apparaît au collège. Ces échecs ou faibles performances enregistrés (40% d'élèves en mathématique et 31% en français) doivent inciter les enseignants à organiser davantage des exercices variés et gradués. Ceux-ci doivent être à intervalles plus ou moins rapprochés, de manière à identifier les défauts d'apprentissage et à faire développer progressivement les habilités. De même, S. Cartier (2000) privilégie dans l'aide des élèves à mieux apprendre le français au collège « la lecture de texte, l'écoute de la présentation ou de l'explication d'un sujet, la réalisation d'exercices et la résolution de problèmes ». Par la façon de poser des questions, d'offrir des suggestions, de réorganiser les activités d'exercices proposées, les enseignants peuvent amener certains élèves faibles à la réussite. Cependant, dans le contexte africain, l'on rencontre assez des problèmes dans la pratique enseignante au collège : sureffectifs des classes, manque de matériels pédagogiques, programmes surchargés et volume horaire annuel limité. Ces éléments militent contre la mise en place d'une telle pratique soutenue de régulation.

De plus, d'autres élèves arrivent à franchir la norme des notes (10/20) : ils ont réussi. Les notes octroyées confortent les enseignants dans leur rôle de juge et procurent aux admis une reconnaissance du travail accompli, donc la qualité de brillants. Ainsi, la présente étude montre que 60% d'élèves en mathématique et 69% en français ont obtenu des notes supérieures ou égales à dix. Ces pourcentages sont justes au-dessus de la moyenne de l'ensemble des élèves de la classe. Les résultats de réussite, ainsi exprimé par un nombre peu élevé des apprenants résulterait par la faible quantité d'exercices réalisés dans l'enseignement. Tout en acceptant l'idée suivante de V. De Landsheere (1992, p. 451) sur le simple comptage d'objets, de qualités et de comportements :

La statistique la plus courante est le pourcentage correspondant à chaque catégorie. Faute de vérifier si les différences constatées sont statistiquement significatives, on donne souvent aux chiffres obtenus une signification qu'ils n'ont pas.

Les activités dans la classe doivent être intenses pour produire la réussite scolaire. Ainsi, en rassemblant les idées de plusieurs recherches effectuées sur l'enseignement des mathématiques, « les enseignants et enseignantes qui réussissent le mieux passent plus de temps que les autres à présenter la nouvelle matière et à superviser des exercices ». En clair, ils donnent plus des explications et des exemples, font plus de vérifications de la compréhension des élèves par des exercices. C'est ce qui rend l'enseignement dynamique à travers la participation des apprenants et partant à la réussite aux devoirs proposés.

Conclusion

L'étude vient de montrer que la pratique des exercices n'est pas indépendante de l'enseignement. Les exercices correspondent aux tâches définies par l'enseignant et données à la suite d'un enseignement pour améliorer la qualité de l'apprentissage. La multiplication de ces tâches s'avère nécessaire pour la maîtrise des notions essentielles de la discipline étudiée par chapitre.

En somme, la présente recherche soutient la pratique des exercices dans toute discipline enseignée. Cependant, pour qu'elle contribue à la réussite scolaire, plusieurs conditions possibles sont à respecter. L'on retient deux qui semblent importantes. La première concerne les enseignants qui doivent promouvoir un recueil d'exercices en nombre suffisant et gradués, de manière à couvrir les difficultés des notions enseignées et apprises. En plus, la remise des travaux dirigés est suivie d'assez près d'une remédiation. Car, « l'exercice renseignera l'enseignant sur la façon dont l'élève s'y prend pour résoudre un problème, les stratégies d'apprentissage et l'attitude de l'enfant à l'égard de cette matière » (K. F. Li Anita, 1992, p. 77).

La seconde condition est celle qui concerne les élèves. Le fait de donner à l'élève le plus d'activités à réaliser entraînera chez ce dernier le goût du travail. Parmi ces activités, il découvrira une ou deux qui lui donneront de la joie à exercer ses habilités. La participation active des élèves, à la correction des exercices au tableau noir ou par autres échanges, demeure un élément essentiel à la réussite scolaire. Elle donne aussi l'occasion aux autres élèves et surtout à l'enseignant d'interagir.

Références bibliographiques

- ANITA King Fun Li, 1992, « Évaluation psychopédagogique des difficultés d'apprentissage chez les élèves de communautés ethniques diverses : le cas des enfants chinois nouvellement immigrés », *Apprentissage et Socialisation*, Vol. 15, no 1, p. 73-79.
- CARTIER Sylvie, 2000, « Enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves du collégial pour que leur français se porte mieux », *Collection Métacognition*, Vol.5, no 3, p.10-12.
- DAVID Claire, 2016, *Méthodes et méthodologie : de l'apprentissage universitaire*, Paris, Hal Open science.
- De LANDSHEERE, Viviane, 1992, *L'éducation et la formation*, Paris, PUF.
- LAURIER Michel, TOUSIGNANT Robert et MORISSETTE Dominique, 2005, *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, 3^e éd., Montréal, Gaëtan Morin.
- LEGENDRE Renald, 1993, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e éd., Paris, ESKA.
- LEGENDRE Renald, 2005, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin.
- MIALARET Gaston, 1979, *Vocabulaire de l'éducation*, Paris, PUF.
- PELPEL Patrice, 1993, *Se former pour enseigner*, Paris, DUNOD.
- REPUBLIQUE du Tchad, Ministère de l'Éducation National, 2004, *Programmes réactualisés de l'enseignement primaire*, N'Djamena, CNC.
- RÉPUBLIQUE du Tchad, Ministère de l'Éducation National, 2008, *Programmes réactualisés de l'enseignement moyen*, N'Djamena, CNC.
- ROEGIERS Xavier, 2010, *L'école et l'évaluation : des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*, 2^e éd., Bruxelles, De boeck.
- SAINT-ONGE, Michel, 2008, *Moi J'enseigne, mais eux apprennent-ils ?* 2^e éd., Montréal, Beauchemin.
- THIONGO Ngugiwa, AMADOU Kone, CAUSSE Rolande, CAVALLY Jeanne, 1999, *La nouvelle méthode de français*, 6^e, Paris, Éditions Nathan.
- TOURÉ Saliou, 1994, *Mathématiques 6^e*, Collection Interafricain et Malgache (CIAM), Paris, EDICEF.
- VESLIN Odile et Jean, 1992, *Corriger des copies : Évaluer pour corriger*, Paris, Hachette Éducation.

La tricherie aux examens scolaires par le recours aux technologies de l'information et de la communication (tic) à Abidjan

Williams N'Guessan KOFFI, Laboratoire d'étude en psychoéducation (Leepe) (Côte d'Ivoire)

E-mail : drkoffinguessan@gmail.com

Résumé

Le problème de la tricherie pendant des examens scolaires est un véritable fléau qui mine le système éducatif ivoirien. Longtemps critiquées dans l'opinion publique, ces tricheries connaissent une évolution à l'ère des technologies nouvelles. Cette contribution vise donc à étudier la tricherie impliquant les TIC. L'étude est menée auprès d'un échantillon de 90 participants, sélectionnés selon la technique d'échantillonnage accidentel. La collecte des données s'est faite dans une dynamique incluant la recherche documentaire, l'entretien et le questionnaire. Les résultats objectivent que la tricherie par le recours des TIC est prégnante dans les examens scolaires en Côte d'Ivoire. La principale forme de tricherie est celle qui induit l'usage des smartphones, internet et diverses applications numériques. Selon les personnes enquêtées, le recours aux TIC dans la tricherie se justifie par la recherche du succès, en faisant preuve d'efficacité et d'une subtilité qui échappe aux surveillances. La difficile stabilisation du problème a une lourde conséquence sur le système éducatif ivoirien. Face à ces nouvelles formes de tricherie, des mesures techniques s'imposent.

Mots-clés : Examens scolaire – Tricherie – Education – Ecole – Nouvelles technologies

Abstract

The problem of cheating during school exams is a real scourge that undermines the Ivorian education system. Long criticized in public opinion, these cheats are evolving in the era of new technologies. This contribution therefore aims to study cheating involving ICT. The study is conducted with a sample of 90 participants, selected using the accidental sampling technique. Data collection was carried out in a dynamic including documentary research, interviews and questionnaires. The results show that cheating through the use of ICT is prevalent in school exams in Ivory Coast. The main form of cheating is that which involves the use of smartphones, the internet and various digital applications. According to the people surveyed, the use of ICT in cheating is justified by the search for success, by demonstrating efficiency and a subtlety that escapes surveillance. The difficult stabilization of the problem has a serious impact on the Ivorian education system. Faced with these new forms of cheating, technical measures are necessary.

Keywords: School exams – Cheating – Education – School – New technologies.

Introduction

Dans son ouvrage intitulé *Un long chemin vers la liberté*, Nelson Mandela (1996) affirmait que : « l'éducation est l'arme la plus puissante pour changer le monde ». Dans un monde en crise, en mutations, en quête de repères, l'éducation est le socle nécessaire pour innover et pour aller de l'avant. Ayant compris ces enjeux, l'État ivoirien accorde une place de choix à l'éducation dans sa politique nationale. Cette politique en faveur de l'éducation se traduit par la mise en place d'un ministère en charge de l'éducation nationale. Depuis sa création, plusieurs ministres se sont succédés dans l'animation de ce ministère, avec pour objectif de rendre meilleur et compétitif le système éducatif ivoirien. Ces trois dernières années, ce ministère est dirigé par le professeur Marietou Koné. L'un des actes majeurs de l'actuel

ministre a été d'initier les états généraux de l'éducation et de l'alphabétisation. Ces assises s'inscrivent dans le cadre global d'une redynamisation et d'une amélioration du secteur éducation. Au regard des objectifs de cette initiative, le budget alloué à ce ministère s'élève à 13720,7 milliards de FCFA pour l'année 2024. Selon la ministre mariatou Koné Lors des États Généraux du Ministère de l'Éducation Nationale tenus le 19 juillet 202 à Abidjan : « il est d'un devoir et gage de transparence, d'être tous unis et engagés sur la base du contrat social, à travailler dans le sens de la formation des ressources humaines de qualité, dont l'école devra constituer un excellent pilier ». Ces actions présentent de nouvelles perspectives pour le système éducatif. Bien qu'il soit remarquable de noter une régression significative des grèves qui perturbaient le calendrier scolaire, l'école en Côte d'Ivoire est toujours confrontée à d'énormes défis qui sont entre autres : la violence, le faible taux de scolarisation de la jeune fille, le problème des grossesses et la tricherie, etc. Dans le cadre de cette étude, l'attention sera portée sur la tricherie en milieu scolaire. C'est ce phénomène donc qui est l'objet de cette étude. La tricherie aux examens scolaires est un problème préoccupant. De plus en plus, des voix s'élèvent pour dénoncer cette pratique chez les élèves. Les réflexions sont introduites pour examiner les différentes techniques de tricherie utilisées par les auteurs J. Smith (2015). Cet examen révèle qu'il est possible de dresser une liste non exhaustive des pratiques les plus fréquemment associées à la tricherie. Il peut s'agir de copier et plagier, copier sur la feuille du voisin ou récupérer son brouillon, recopier un texte ou une partie d'un texte et le présenter comme un travail personnel, reproduire le travail d'un autre sans y faire référence, falsifier les résultats d'une expérience, s'entraider illicitement, utiliser des supports non autorisés, etc. Tout en prenant en compte quelques spécificités des techniques de tricherie, J Smith, P. Famose et J. Bertsch (2009), explorent les motivations derrière cette pratique. De leur étude, il ressort que la pression pour obtenir de bonnes notes ou la peur de l'échec sont des raisons significatives. A ces raisons, E. Johnson (2017), ajoute la disqualification par les mauvaises notes afin d'obtenir de meilleures notes et protéger l'image qu'ils renvoient aux autres, ne plus être le « dernier de la classe » semble pousser certains à tricher. L'analyse de ces raisons qui poussent à la tricherie, nous semble subjective. En effet, les trajectoires que peuvent prendre les motivations des auteurs s'inscrivent dans une logique rationnelle, c'est-à-dire les acteurs ont recours à la tricherie selon les avantages escomptés. S'intéressant aux conséquences de la tricherie, J.Thompson (2021), montre son mauvais impact sur les résultats aux examens du BEPC et du baccalauréat. Elle affecte la performance des élèves et est susceptible de faire chuter le niveau de l'éducation. Au regard de cette situation, Christophe Michaut et Pascal Guibert (2009), propose des stratégies pour renforcer l'intégrité des évaluations. Ainsi, si nous convenons avec G. Bernard Shaw (1903), que l'homme raisonnable s'adapte lui-même au monde, il est tout à fait logique de penser que les acteurs de la tricherie se soient adaptés aux changements que connaissent notre société. En effet, l'avènement des TIC a révolutionné le monde des échanges et modifié les habitudes politiques, sociales, économiques, voire criminelles, S. Ghernaoui et D. Dufour (2012). L'outil informatique faisant désormais partie de la vie des citoyens, M. Akadjé (2011), les élèves de plus en plus futés aiguisent leur imagination pour l'adapter à la tricherie. Internet et applications facilitent la mise en place d'une forme de tricherie. Ils en sont un facilitateur, un vecteur.

Plusieurs auteurs ont étudié cette problématique et ont partagé leurs réflexions. H. Konan (2015), souligne l'impact des TIC sur la tricherie aux examens en Côte d'Ivoire. Il met en évidence la façon dont les étudiants utilisent les TIC pour accéder à des informations non autorisées pendant les examens. Dans la même veine, H. Konan (2016), mets l'accent sur les nouvelles formes de tricherie grâce aux TIC dans les établissements scolaires d'Abidjan, en explorant comment les apprenants utilisent des appareils électroniques pour communiquer et partager des réponses pendant les examens. La raison de cette forme de tricherie impliquant les TIC permet de comprendre avec Bunn D, Caudilla S. & Gropper D. (1992), que la pression

pour obtenir de bonnes notes et la facilité d'accès aux informations en ligne, expliquent cette pratique. P. Marchand (2010), se penchant sur les conséquences de la tricherie aux examens grâce aux TIC, conclut que cette pratique compromet l'intégrité des diplômes et la confiance dans le système éducatif. La capitalisation de ces travaux traduit la réalité prégnante du phénomène de la tricherie sous toutes ses formes.

En Côte d'Ivoire, les statistiques collectées par le ministère en charge de l'éducation montrent que les examens du Baccalauréat et du BEPC sont émaillés de tricherie. Comme preuve, pour les sessions 2020, 2021 et 2022, ce sont respectivement 16180, 10494 et 4152 candidats au bac qui ont été sanctionnés. Pour ces mêmes sessions, au BEPC, ce sont 248, 865 et 1840 élèves qui ont été aussi sanctionnés. Ces effectifs sont susceptibles d'une double analyse. Premièrement, on observe que les élèves tricheurs qui présentent le BAC sont plus nombreux que ceux qui présentent le BEPC. Toujours sur le plan quantitatif, on observe, en second lieu, une fluctuation du phénomène. Le phénomène tant à baisser dans les examens du BAC tandis qu'il connaît une croissance importante dans les examens du BEPC. Cette remarque mérite d'être approfondie afin de comprendre les dynamiques sous-jacentes qui encadrent la tricherie chez les élèves en classe de terminale (Tle) et troisième (3^{ème}). L'ensemble des actes de tricherie dont se rendent coupables les élèves s'intègre dans la grande problématique de l'éducation en Côte d'Ivoire. Dans le cadre de la présente étude, cette problématique de l'éducation concerne la déviance scolaire au regard du règlement des examens scolaires. L'objectif de cette contribution est d'étudier la tricherie aux examens scolaires par le recours aux TIC. En lien avec l'objectif formulé, des questions ci-après méritent d'être posées : Quelles sont les caractéristiques des élèves tricheurs ? Quelles sont les formes de tricherie les plus courantes utilisant les TIC lors des examens à Abidjan ? Quels sont les facteurs qui contribuent à l'utilisation des TIC pour tricher aux examens à Abidjan ? Avant de donner les résultats de cette étude, il importe, au préalable, de préciser la méthodologie adoptée.

1. Méthodologie de la recherche

1.1. Sites et participants de l'enquête

Notre recherche s'est concentrée sur la ville d'Abidjan, choisie en raison de son taux élevé de fraude aux examens (Direction des examens et concours). Selon le ministère de l'Éducation nationale, Abidjan occupe la première place en termes de fraude aux examens nationaux du BEPC et du BAC. Dans le district d'Abidjan, les enquêtes ont été menées dans la commune d'Abobo, réputée pour sa propension à la tricherie selon les rapports de la direction des examens et concours. Pour une telle étude, la population sondée devrait idéalement inclure tous les acteurs du système éducatif : parents, enseignants, élèves, personnel de la direction des examens et concours et même la population dans toute sa diversité. Toutefois, compte tenu du coût et du temps nécessaires à la réalisation de cette étude, nous avons choisi d'interroger les élèves, qui sont les principaux acteurs de ce phénomène. Ces élèves proviennent de 4 établissements (publics et privés). En utilisant la technique d'échantillonnage accidentel, des individus ont été sélectionnés. Ainsi, l'étude a été menée auprès d'un échantillon de 90 participants, comprenant 70 garçons et 20 filles.

1.2. Techniques de collecte des données

La collecte des données s'est déroulée selon une triangulation entre la recherche documentaire, les entretiens et les questionnaires. La recherche documentaire englobe divers éléments matériels tels que des journaux, des documents, des vidéos, des statistiques de la DÉCO, ainsi que des fichiers du ministère de l'Éducation nationale. Ils fournissent indirectement des informations sur la fraude aux examens du CÈPE, du BEPC et du BAC. Les entretiens semi-directifs ont permis aux enquêtés de s'exprimer librement sur cette

problématique. Le guide d'entretien était structuré autour de l'utilisation des TIC lors des examens nationaux en Côte d'Ivoire. La construction d'un questionnaire fermé en utilisant l'échelle de Osgood et Likert a été mis en place. Ce questionnaire a été spécifiquement conçu pour l'enquête sur la fraude en milieu scolaire lors des examens nationaux du CEPEC, du BEPC et du BAC en Côte d'Ivoire, menée dans la commune d'Abobo-Yopougon-Cocody. L'objectif principal était de quantifier l'ampleur de la fraude aux examens via l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC). Pour assurer la validité et la fiabilité du questionnaire, nous avons choisi d'adopter l'échelle de Osgood et Likert, une méthode reconnue pour sa robustesse dans la mesure des attitudes et des opinions. Cette échelle permet aux répondants d'exprimer leur degré d'accord ou de désaccord avec des énoncés spécifiques, offrant ainsi une mesure quantitative des attitudes. Le questionnaire a été élaboré de manière à aborder différents aspects de la fraude aux examens, y compris les motivations des étudiants, les méthodes de triche les plus courantes, les attitudes des enseignants et des parents envers la fraude, ainsi que les conséquences perçues de cette pratique. Chaque question a été formulée de manière claire et concise, en veillant à éviter les ambiguïtés et les biais potentiels. La collecte de données à l'aide de ce questionnaire a permis d'obtenir des informations quantitatives sur la fraude aux examens à Abobo-Yopougon-Cocody. Les réponses des participants ont été analysées statistiquement pour identifier les tendances et les schémas significatifs, fournissant ainsi des données chiffrées pouvant étayer nos conclusions et recommandations.

1.3. Analyse des données

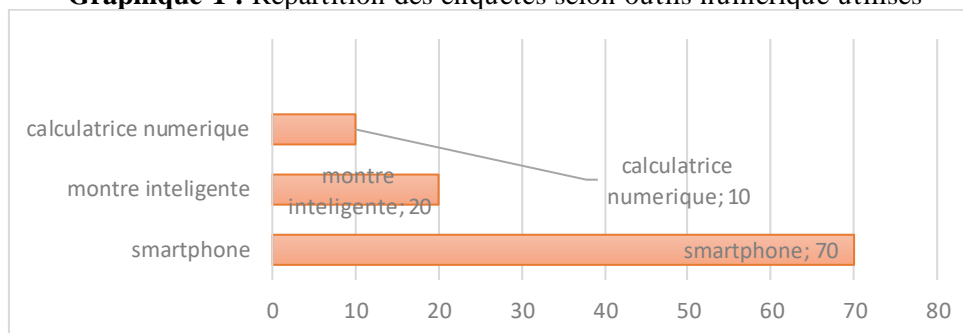
En considération des techniques de collecte de données adoptées, cette étude intègre une analyse mixte : une analyse qualitative pour mettre en évidence les discours des enquêtés et une analyse quantitative pour la description et l'analyse des données recueillies par le biais du questionnaire. L'analyse qualitative vise à mettre en lumière certains aspects liés à l'objet d'étude à travers les discours des participants. Elle permet une exploration approfondie des motivations, des perceptions et des expériences des individus concernant la fraude aux examens. Cette approche qualitative enrichit la compréhension du phénomène en fournissant des informations contextuelles et des insights précieux. Quant à l'analyse quantitative, elle se concentre sur la quantification des données collectées à l'aide du questionnaire. Cette méthode, basée sur des techniques statistiques, permet de décrire et d'analyser les tendances et les patterns à grande échelle. Les réponses des participants sont traitées à l'aide du logiciel Sphinx pour établir des fréquences, des pourcentages et d'autres mesures quantitatives. Cette démarche méthodologique vise à objectiver l'étude descriptive du phénomène de la fraude aux examens en combinant les forces de l'analyse qualitative et quantitative. En intégrant ces deux approches complémentaires, cette étude aspire à offrir une compréhension plus ou moins exhaustive et nuancée du problème étudié.

2. Résultats et discussion

2.1. Résultats

2.1.1. Formes de tricherie en utilisant les TIC

Graphique 1 : Répartition des enquêtés selon outils numérique utilisés

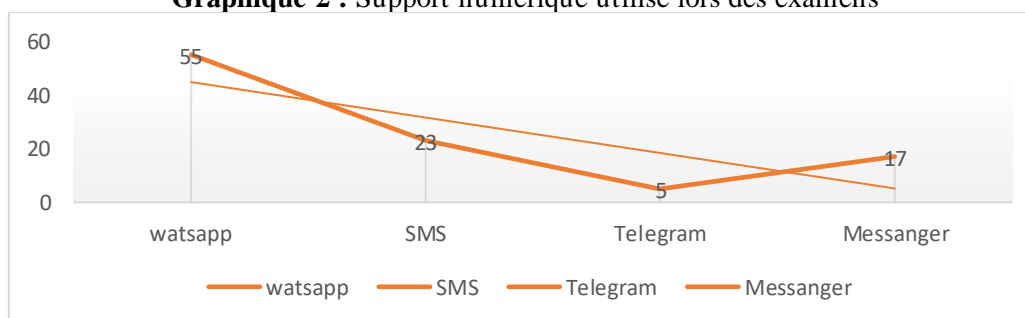


Source : Source : Koffi n'Guessan williams, 2023

La répartition des enquêtés selon les outils numériques utilisés révèle des tendances importantes qui méritent une analyse approfondie. D'abord, avec une prédominance écrasante, 70% des enquêtés ont déclaré utiliser des smartphones. Cette constatation témoigne de l'omniprésence de ce type d'appareils dans la société moderne. Elle souligne leur importance en tant qu'outil de communication et d'accès à l'information.

Ensuite, 20% des enquêtés ont déclaré utiliser des montres intelligentes. Bien que ce pourcentage soit inférieur à celui des smartphones, il reste significatif et indique une adoption croissante des technologies portables. Les montres intelligentes offrent des fonctionnalités similaires à celles des smartphones, notamment la possibilité d'accéder à Internet et aux applications, bien que de manière plus discrète. Enfin, 10% des enquêtés ont mentionné utiliser des calculatrices numériques. Bien que ce pourcentage soit le plus faible parmi les trois catégories d'outils numériques, il soulève des questions sur l'utilisation légitime de ces appareils pendant les examens. Les calculatrices numériques sont généralement autorisées pour des calculs spécifiques pendant les examens, mais leur utilisation inappropriée à d'autres fins pourrait poser des problèmes d'intégrité académique. Dans l'ensemble, ces résultats mettent en lumière l'importance croissante des technologies de l'information et de la communication dans le contexte des examens. Ils soulignent également la nécessité pour les éducateurs et les décideurs politico-administratifs de prendre des mesures appropriées pour contrôler et réguler l'utilisation de ces outils afin de garantir l'équité et l'intégrité du processus d'évaluation académique.

Graphique 2 : Support numérique utilisé lors des examens

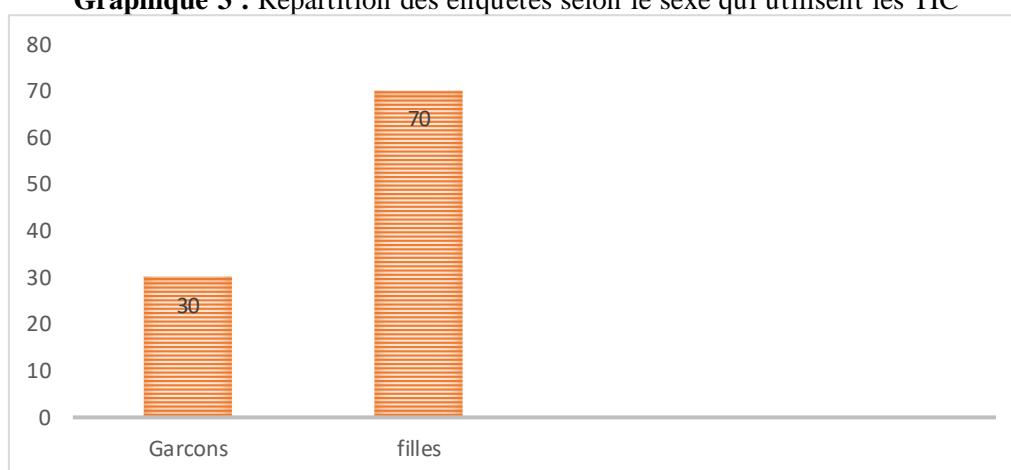


Source : Koffi n'Guessan williams, 2023

L'analyse de ce graphique révèle les tendances de l'utilisation des différents supports numériques par les élèves lors des examens. Premièrement, WhatsApp émerge comme le support numérique le plus largement utilisé, avec 55% des élèves qui y ont recours pendant les

examens. Cette tendance peut être attribuée à la popularité de WhatsApp en tant qu'application de messagerie instantanée largement utilisée par les jeunes. Ensuite, les SMS représentent le deuxième support numérique le plus utilisé, mais à un niveau nettement inférieur, avec seulement 23% des élèves les utilisant pendant les examens. Cela suggère que les SMS sont moins préférés par rapport aux applications de messagerie instantanée comme WhatsApp. Messenger, une autre application de messagerie, est utilisée par 17% des élèves. Bien qu'elle soit moins populaire que WhatsApp, elle reste une option significative pour une partie des élèves. Enfin, le télégramme est utilisé par seulement 5% des élèves. Ce qui en fait le support numérique le moins utilisé parmi ceux répertoriés dans le graphique. Ces données indiquent une forte dépendance des élèves aux applications de messagerie instantanée pendant les examens, avec WhatsApp en tête. Cette tendance soulève des préoccupations quant à la possibilité d'utilisation de ces applications pour la fraude aux examens et souligne l'importance pour les autorités éducatives de mettre en place des mesures de surveillance et de prévention efficaces pour contrer ce phénomène.

Graphique 3 : Répartition des enquêtés selon le sexe qui utilisent les TIC



Source : Koffi n'Guessan williams,2023

Premièrement, il est remarquable que WhatsApp soit le support numérique le plus largement utilisé, avec 55% des élèves déclarant l'utiliser pendant les examens. Cela indique clairement la prédominance de cette application de messagerie instantanée parmi les étudiants, soulignant probablement sa facilité d'utilisation et sa capacité à faciliter la communication rapide et discrète pendant les examens. En outre, 23% des élèves ont déclaré utiliser les SMS pendant les examens. Bien que ce pourcentage soit inférieur à celui de WhatsApp, il reste significatif, suggérant que les SMS restent une méthode populaire pour communiquer des informations pendant les examens, malgré leurs limitations en termes de contenu et de vitesse de transmission. En revanche, l'utilisation de Messenger et de télégramme est moins répandue, avec respectivement 17% et 5% des élèves utilisant ces plates-formes pendant les examens. Cela peut indiquer une préférence pour les applications plus populaires et largement utilisées telles que WhatsApp, ainsi que des différences dans les préférences personnelles des élèves en matière de communication numérique.

Dans l'ensemble, ces résultats soulignent l'importance croissante des technologies de communication numérique dans le contexte des examens, ainsi que la nécessité pour les établissements scolaires et les autorités éducatives de mettre en place des politiques et des mesures pour réguler l'utilisation de ces outils pendant les évaluations académiques, afin de garantir l'intégrité et l'équité du processus d'examen.

2.1.2. Les acteurs favorisant la tricherie à partir des TIC

Tableau 1 : Acteurs internes du système éducatif favorisant la tricherie

Acteurs internes	Effectifs	Pourcentages
Enseignants	35	58,33
Superviseur	5	8,33
Membre du secrétariat	15	25
Les agents de la DÉCO et du Ministère de l'Éducation nationale	5	8,33
Total	60	100

Source : Koffi n'Guessan williams, 2023.

Cette étude révèle des données troublantes sur l'implication des acteurs internes du système éducatif dans la facilitation de la tricherie lors des examens. Tout d'abord, elle met en évidence le rôle préoccupant des enseignants, avec 58,33% d'entre eux impliqués dans des actes de fraude académique. Cette constatation est alarmante, car les enseignants sont des figures d'autorité censées promouvoir l'intégrité académique et garantir l'équité dans le processus d'évaluation.

En outre, les membres du secrétariat sont également impliqués dans une proportion notable de cas de tricherie, représentant 25% des acteurs internes favorisant la fraude. Cette révélation souligne les lacunes potentielles dans les mesures de sécurité et de surveillance mises en place par l'administration scolaire pour prévenir la fraude pendant les examens.

Par ailleurs, les agents de la DÉCO (Direction des Examens et Concours) et les superviseurs sont également identifiés comme des acteurs internes participant à la tricherie, bien que dans une moindre mesure, avec chacun 8,33% d'implication. Bien que ces pourcentages puissent sembler relativement faibles, leur implication soulève des questions sur l'efficacité des protocoles de supervision et de surveillance pendant les examens, ainsi que sur l'éthique professionnelle de ces acteurs.

Dans l'ensemble, ces résultats soulignent l'importance cruciale de mettre en place des mécanismes de surveillance et de contrôle plus rigoureux au sein des établissements scolaires pour prévenir la tricherie pendant les examens. De plus, ils mettent en lumière la nécessité d'une sensibilisation continue et de formations sur l'intégrité académique pour tous les membres du personnel éducatif, afin de garantir un environnement d'apprentissage juste et équitable pour tous les élèves.

Tableau 2 : Acteurs externes favorisant la tricherie

Acteurs externes	Effectifs	Pourcentages
Parents d'élèves	8	66,66
Force de l'ordre	4	33,34
Autre	0	0
Total	12	100

Source : Koffi n'Guessan williams, 2023.

Cette étude met en lumière des données significatives concernant l'implication des acteurs externes dans la facilitation de la tricherie lors des examens. En premier lieu, elle révèle que les parents d'élèves sont les principaux contributeurs à la fraude, représentant une proportion alarmante de 66,66%. Cette constatation est préoccupante, car les parents sont généralement considérés comme des partenaires essentiels dans l'éducation de leurs enfants et sont censés promouvoir des valeurs d'intégrité et d'éthique académique.

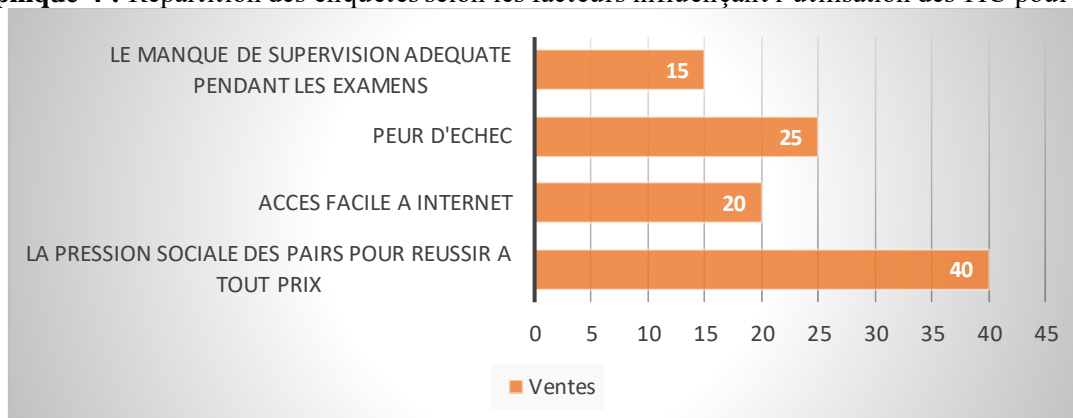
D'autre part, les forces de l'ordre sont également impliquées dans une proportion non négligeable de cas de tricherie, représentant 33,33% des acteurs externes favorisant la fraude. Cette révélation est inquiétante, car elle soulève des questions sur l'éthique professionnelle et

l'intégrité des représentants de l'application de la loi, qui sont censés garantir la justice et la légalité dans tous les domaines de la société.

Ces résultats soulignent l'importance cruciale de sensibiliser et d'impliquer les parents dans la promotion de l'intégrité académique et de renforcer les partenariats entre les établissements scolaires et les familles pour prévenir la tricherie. De plus, ils mettent en évidence la nécessité d'une surveillance et d'une régulation plus strictes de la part des autorités compétentes pour prévenir la corruption et l'influence indue dans le processus d'examen.

2.1.3. Les facteurs influençant l'utilisation des TIC pour tricher

Graphique 4 : Répartition des enquêtés selon les facteurs influençant l'utilisation des TIC pour tricher



Source : Source : Koffi n'Guessan williams, (2023)

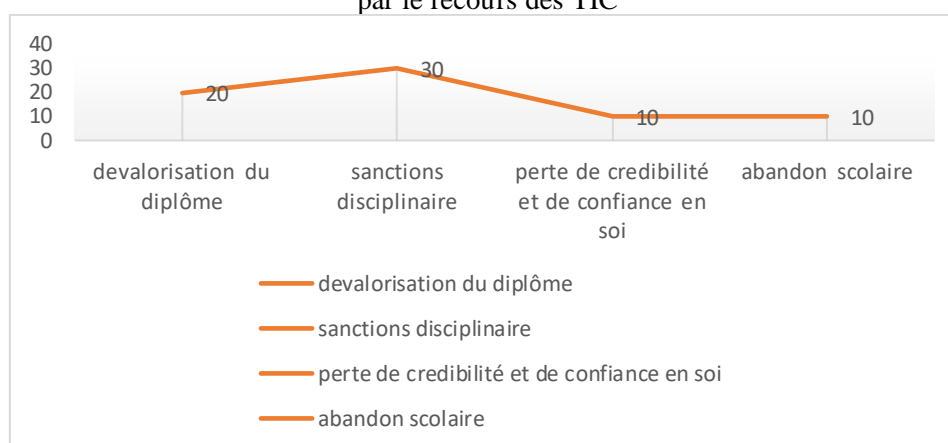
Cette étude révèle des données importantes sur les facteurs qui influencent l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour tricher pendant les examens. Elle met en évidence que la pression sociale des pairs est le principal catalyseur de la tricherie, avec 40% des élèves affirmant être influencés par leurs pairs pour adopter des comportements frauduleux. Cette constatation souligne l'importance de la dynamique sociale dans les décisions des étudiants et met en évidence le besoin de promouvoir une culture de l'intégrité académique parmi les pairs. En outre, l'accès facile à Internet est identifié comme un facteur significatif, avec 20% des élèves citant cette facilité d'accès comme un incitatif à la tricherie. Cette révélation souligne l'importance croissante de la technologie dans le processus de tricherie et met en évidence le besoin de mesures plus strictes pour contrôler l'accès des étudiants à Internet pendant les examens. Par ailleurs, la peur d'échouer est également un facteur préoccupant, avec 25% des élèves déclarant que cette anxiété les pousse à tricher. Cette constatation souligne les pressions académiques et psychologiques auxquelles sont confrontés les élèves et met en évidence le besoin de soutien et de ressources pour les aider à faire face à ces défis de manière constructive. Enfin, le manque de supervision adéquate pendant les examens est mentionné par 15% des élèves comme un facteur contribuant à la tricherie. Cette observation souligne l'importance cruciale d'une surveillance efficace et d'une mise en œuvre rigoureuse des politiques anti-tricherie pour prévenir les comportements frauduleux et promouvoir l'intégrité académique. Dans l'ensemble, ces résultats soulignent l'importance de comprendre les motivations et les influences qui sous-tendent la tricherie des étudiants pour élaborer des interventions efficaces visant à prévenir et à décourager ces comportements.

2.1.4. Conséquence de la tricherie aux examens par le recours des TIC

Tableau 3 : Conséquence de la fraude au niveau des candidats

N°	Nature de la fraude	Sanction
1	Détention d'un document non autorisé	Ajournement + Interdiction de 1 an au même examen ou au même concours
2	Échange de copie ou de brouillons	Ajournement + Interdiction de 2 ans au même examen ou au même concours
3	Utilisation d'un document du voisin avec ou sans son avis	Ajournement + Interdiction de 2 ans au même examen ou au même concours
4	Détention du corrigé de l'épreuve	Ajournement + Interdiction de 5 ans au même examen ou au même concours
5	Détention ou utilisation d'un téléphone portable dans le centre d'examen	Ajournement + Interdiction de 5 ans au même examen ou au même concours
6	Mercenariat	Ajournement + Interdiction de 5 ans au même examen ou au même concours

Source : DÉCO, 2023.

Graphique 5 : Répartition des enquêtés selon Conséquence de la tricherie aux examens par le recours des TIC

Source : Koffi n'Guessan williams, (2023)

Cette étude offre un aperçu significatif des conséquences de la tricherie aux examens grâce à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC). Elle révèle que 43% des enquêtés ont subi des sanctions disciplinaires en raison de leur comportement frauduleux. Cette constatation souligne l'importance des politiques et des mesures disciplinaires mises en place pour décourager la tricherie et maintenir l'intégrité académique. De plus, 29% des enquêtés ont signalé une dévalorisation de leurs diplômes suite à la tricherie. Cette révélation est préoccupante, car elle suggère que les conséquences de la fraude peuvent avoir un impact durable sur la crédibilité et la validité des qualifications académiques des étudiants, compromettant ainsi leur avenir professionnel et éducatif.

En outre, 14% des enquêtés ont mentionné une perte de crédibilité et de confiance en soi à la suite de leur participation à des actes de tricherie. Cette observation met en évidence les répercussions psychologiques et émotionnelles de la fraude académique, soulignant l'importance de soutenir les élèves et de les aider à reconstruire leur estime de soi et leur confiance en leurs capacités académiques. Enfin, 14% des enquêtés ont signalé un abandon scolaire après avoir été impliqués dans des cas de tricherie. Cette constatation souligne l'impact profond de la fraude sur le parcours éducatif des étudiants, mettant en péril leur réussite académique et compromettant leur accès à l'éducation supérieure et aux opportunités professionnelles. Dans l'ensemble, ces résultats soulignent les graves conséquences de la tricherie aux examens grâce aux TIC, allant des sanctions disciplinaires à la dévalorisation des

La tricherie aux examens scolaires par le concours aux technologies... Williams N'Guessan Koffi
diplômes, de la perte de confiance en soi à l'abandon scolaire. Ils mettent en évidence la nécessité d'adopter des mesures préventives et de sensibilisation pour lutter contre la fraude académique et promouvoir une culture d'intégrité et de responsabilité au sein des établissements scolaires.

Tableau 4 : Conséquence de la fraude au niveau des acteurs

N°	Nature de la fraude	Sanctions
1	Non-respect des textes réglementaires	Interdiction d'au moins 3ans de participation à l'organisation des examens au concours + saisine du conseil de discipline
2	Acteur composant pour un candidat	Interdiction d'au moins 3ans de participation à l'organisation des examens au concours + saisine du conseil de discipline
3	Comportement favorisant la tricherie	Interdiction d'au moins 3ans de participation à l'organisation des examens au concours + saisine du conseil de discipline

Source : DÉCO, 2023

2.1.5. Mesure prévention et stratégie de lutte contre la tricherie aux examens utilisant les TIC

- Utiliser des logiciels de détection de plagiat pour identifier les travaux copiés.
- mettre en place des règles et des politiques claires concernant l'utilisation des TIC pendant les examens.
- utiliser des logiciels de surveillance à distance pour détecter les comportements suspects.
- sensibiliser les étudiants aux conséquences de la tricherie et à l'importance de l'intégrité académique.
- encourager la création d'exercices et d'évaluations qui nécessitent une réflexion critique et une compréhension approfondie plutôt que de simples réponses à choix multiples.
- organiser des sessions de formation pour les enseignants sur les méthodes de détection de la tricherie en ligne.
- encourager la collaboration entre les enseignants et les départements pour partager les meilleures pratiques et les stratégies de prévention.
- utilisation de logiciels de détection de plagiat pour identifier les travaux copiés.
- mise en place de systèmes de reconnaissance faciale pour vérifier l'identité des candidats lors des examens.
- utiliser de caméras de surveillance pour surveiller les salles d'examen et détecter les comportements suspects.
- sensibiliser des candidats aux conséquences de la fraude et à l'importance de l'intégrité académique.
- renforcer des mesures de sécurité lors de la collecte, de la distribution et de la correction des copies d'examen.

Ces mesures contribuent à garantir l'équité et l'intégrité des examens, en veillant à ce que les résultats reflètent véritablement les connaissances et les compétences des candidats.

Les établissements d'enseignement peuvent mettre en place des systèmes de reconnaissance faciale pour vérifier l'identité des étudiants pendant les examens en ligne. Cela permet de s'assurer que la personne qui passe l'examen est bien l'étudiant inscrit et réduit les risques de tricherie. La biométrie peut également être utilisée pour surveiller les mouvements oculaires et détecter les comportements suspects. Cela renforce la sécurité et l'intégrité des examens en ligne.

2.2. Discussion

Cette étude a pour objectif d'étudier la tricherie aux examens scolaires par le recours aux TIC.

Les résultats présentés dans l'étude de W. Koffi n'Guessan (2023) sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) lors des examens nationaux offrent des perspectives intéressantes qui peuvent être comparées à d'autres études antérieures. M. Jason Jones et al. (2018) ont mené une enquête similaire sur l'utilisation des TIC pendant les examens et ont constaté des tendances similaires en ce qui concerne l'utilisation généralisée des smartphones et des applications de messagerie instantanée. De même, Jean Smith (2020) a souligné dans son analyse l'impact croissant des TIC sur la tricherie académique, mettant en évidence la facilité d'accès à l'information et la pression sociale comme des facteurs clés. Comparativement, les résultats de l'étude de W. Koffi n'Guessan (2023) mettent en lumière une forte implication des enseignants dans la facilitation de la tricherie, ce qui contraste avec certaines études antérieures. Par exemple, une étude menée par Claudine Garcia et al. (2019) a révélé que si les enseignants peuvent être conscients de l'utilisation des TIC par les élèves pendant les examens, leur implication directe dans la fraude est moins courante. Cette différence soulève des questions sur les pratiques institutionnelles et la culture de l'intégrité académique au sein des établissements scolaires.

En ce qui concerne les facteurs influençant la tricherie, les résultats de W. Koffi n'Guessan (2023) mettent en évidence la pression sociale des pairs comme un déterminant majeur. Cette conclusion est corroborée par les travaux de Grace Martinez (2017), qui ont également identifié l'influence des pairs comme un facteur significatif dans la prise de décision des élèves concernant la tricherie grâce aux TIC. Cependant, une étude plus récente menée par Thomas Brown (2021) a souligné l'importance croissante de l'accès facile à Internet comme principal moteur de la fraude académique, mettant en lumière une évolution des tendances dans l'utilisation des TIC pour tricher.

En ce qui concerne les conséquences de la tricherie, les résultats de Williams sont en ligne avec d'autres recherches antérieures. Par exemple, Lee et al. (2019) ont constaté que la dévalorisation des diplômes et les sanctions disciplinaires sont parmi les conséquences les plus courantes de la fraude académique. Cependant, une étude menée par Ke Wang et al. (2018) a également souligné l'impact psychologique de la tricherie, notamment la perte de confiance en soi et le stress associé à la peur d'être découvert.

En conclusion, les résultats de l'étude de W. Koffi n'Guessan (2023) offrent une contribution significative à la compréhension de l'utilisation des TIC pour tricher lors des examens nationaux. En les comparant à d'autres recherches antérieures, il devient évident que ce phénomène est complexe et multifactoriel, nécessitant une approche holistique de la part des éducateurs, des décideurs politiques et de la société dans son ensemble pour promouvoir l'intégrité académique et garantir l'équité dans l'évaluation des élèves.

Conclusion

Les résultats de cette étude mettent en évidence les acteurs internes du système éducatif favorisant la tricherie, les facteurs influençant l'utilisation des TIC pour tricher, et les conséquences de la tricherie aux examens par le recours des TIC. Ces données nous montrent que les enseignants sont souvent impliqués dans la tricherie, que la pression sociale, l'accès facile à Internet, la peur de l'échec et le manque de supervision adéquate sont des facteurs importants, et que les conséquences de la tricherie peuvent aller de la dévalorisation du diplôme aux sanctions disciplinaires, en passant par la perte de crédibilité et l'abandon scolaire.

Sur la base de ces résultats, il est clair que la tricherie aux examens est un problème sérieux qui peut avoir des répercussions négatives à la fois sur les étudiants individuellement et

La tricherie aux examens scolaires par le concours aux technologies... Williams N'Guessan Koffi sur le système éducatif dans son ensemble. L'État semble donc avoir pris conscience de la gravité du problème et de la nécessité d'y apporter des solutions. Il est important de promouvoir l'intégrité académique, de sensibiliser aux conséquences de la tricherie et de mettre en place des mesures de prévention et de sanction appropriées. Il est essentiel de cultiver une culture de l'honnêteté et de l'éthique dans l'éducation, afin de garantir que les étudiants puissent réussir de manière juste et équitable, et de préparer une génération future de professionnels et de leaders intègres.

Bibliographie

- AKADJE Mathieu, 2011 « L'outil informatique dans la vie des citoyens », *Revue Internationale de criminologie et de Police Technique et Scientifique*, n°3, p.299-310.
- BERNAD Pierre Yve , 2011, « Le dechrochage des eleves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires », *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 44 , n°4, p.75-97.
- FAMOSE Jean Pierre et al , 2009. « L'estime de soi : une controverse éducative », *Revue française de pédagogie*, volume 219, N°2, p.2-15.
- GHERNAOUTI Helie, 2012, « La revolution du TIC dans la pratique de la fraude scolaire », Colloque international sur *La formation et l'enseignement mathématique et des sciences*, volume 39, n°4, p.1-7.
- GUIBERT pascal & MICHAUT Christophe, 2009, « Les facteurs individuels et contextuels de la fraude aux examens universitaire », *Revue française de pédagogie*, volume 2, n°169, p.43 - 52.
- JOHNSON Mike, 1996, « La disqualification par les mauvaises notes afin d'obtenir de meilleures notes », *Revue internationale des sciences sociales*, volume 3, n°149, p. 371-387.
- JEAN smith, 2015, « Technique de tricherie aux examens », *Recherche en éducation*, volume 3, N°24, p.3-10.
- KOFFI N'guessan Williams, 2022, *la fraude en milieu scolaire lors des examens nationaux du BEPC et du BAC en cote d'ivoire ; cas des communes Abobo, Yopougon, Cocody*. Abidjan, Université Alasane Ouattara.
- PAUL N'da, 2006, *Présentation et interprétation des résultats, le processus de la recherche: de la problématique a la réalisation*. Abidjan, L'Harmattan, p.187- 191.
- MARTINEZ Grace, 2017, *L'influence des pairs comme un facteur significatif dans la prise de décision des élèves concernant la tricherie grâce aux TIC*, Paris, L'Harmattan.
- MARCHAND P., (dir.), 2010, *Le baccalauréat, 1808-2008. Certification française ou pratique européenne ?* Lyon, INRP.
- GARCIA Deblanc Claudine et al., 2019, *L'utilisation des TIC par les élèves pendant les examens*, Paris, Deboeck Supérieur 2^e édition, p.143-169.
- SADIA Armand matin, 2023, *Méthodologie en sciences de l'éducation*, Bouake, Matrice, p.12-107.
- SHAW Bernard George, 1903, *L'homme raisonnable s'adapte lui-même au monde*, Paris, L'Harmattan, p.10-75.
- DOULAS Bunn et al., 1992, «The Journal of Economic Education », volume 23, n° 3, p. 197-207.

La découverte des lois en physique : Pierre Duhem contre l'heuristique de la méthode inductive

Tohotanga COULIBALY, Université Félix Houphouët Boigny d'Abidjan (Côte d'Ivoire)

E-mail : klotanag@yahoo.fr

Résumé

La méthode inductive est présentée en physique par plusieurs épistémologues comme la méthode grâce à laquelle cette science progresse. P. Duhem montre que cette méthode, loin de rendre compte des conditions réelles de découvertes des théories physiques, n'en est qu'une simple reconfiguration rationnelle. Pour lui, la tâche de l'épistémologie, au-delà d'une reconstitution sous forme déductive de la structure des théories en physique, devrait être de comprendre réellement la manière dont les physiciens trouvent les lois. Il soutient ainsi que l'élaboration d'une théorie physique est une activité de création holiste qui n'obéit à aucune règle préétablie. Pourtant, il admet que dans le processus d'élaboration de la théorie physique, l'heuristique se trouve du côté de l'intuition du sujet qu'il développe au contact de la culture scientifique.

Mots-clés : Découverte, Divination, Induction, Intuition, Mathématique, Physique.

Abstract

The inductive method is presented in physics by many epistemologists as the method by which this science progresses. Pierre DUHEM shows that this method, far from accounting for the actual conditions of discovery of physical theories, is merely a rational reconfiguration. For him, the task of epistemology, beyond deductively reconstructing the structure of theories in physics, should be to really understand how physicists find laws. He argues that the development of physical theory is a holistic creative activity that obeys no pre-established rules. However, he admits that in the process of acquiring a physical theory, the heuristics lie with the subject's intuition, which he develops through contact with scientific culture.

Keywords : Discovery, Divination, Induction, Intuition, Mathematics, Physics.

Introduction

La physique est une science de la nature qui se trouve, sans aucun doute, aujourd'hui, à la cime de la connaissance humaine. Cette science est si prisée que c'est elle et ses dérivés qui régulent les rapports, économique et militaire entre les États. Connaître la méthode qui permet à la physique d'établir ses résultats qui ont un succès de plus en plus croissant sur la nature est un enjeu qui a de tout temps préoccupé les épistémologues, les psychologues et tous ceux qui ont en charge la formation de l'esprit humain à exceller dans la science. Et, dans l'histoire des idées, les chercheurs qui se sont occupés de cette question ont soutenu que la physique établit ses résultats grâce à la méthode inductive. Au XVII^e siècle, en effet, alors que la physique moderne se met en place, F. Bacon entreprit dans son ouvrage, *Novum organum*, de réfléchir sur la méthode de cette science nouvelle. F. Bacon va soutenir que la science de la nature ne pourra jamais avoir d'emprise sur les phénomènes naturels, si elle n'emprunte pas la méthode inductive comme le moyen permettant d'accéder aux principes de la nature. Art idoine pour interpréter la nature, elle commence « par une expérience bien réglée et approfondie, et qui ne

sort point de ses limites, et où se glisse point d'erreur ; en tirant de cette expérience des lois générales, et réciproquement de ces lois générales bien établies, des expériences nouvelles » (Francis Bacon, 1857, p. 39).

Les savants comme I. Newton, A.-M. Ampère grâce à qui la physique va connaître son essor vont confirmer que la méthode inductive est le moyen par lequel ils sont parvenus à l'élaboration de nouvelles théories à l'intérieur de cette science. Suivant cette perspective, l'expérience serait à l'origine la découverte des théories physiques. Ainsi, les lois de la physique sont l'œuvre de savants ayant suivi un protocole de raisonnement conformément à la méthode inductive. Bénéficiant d'une grâce particulière, ces savants, à partir d'une terre rase et nue parviennent grâce à l'acuité aiguisée de leur sens et un exercice réglé de leur raison à l'élaboration d'équations qui expliquent des manifestations phénoménales que personne, avant eux, n'avait suggérées. Ainsi à partir d'une manifestation singulière de la nature, le physicien élaborerait une équation mathématique pour en modéliser la constance et la régularité. Dans l'ouvrage intitulé *Principes mathématiques de la philosophie naturelle* d'I. Newton, certains de ses propos laissent transparaître que la méthode inductive a été à l'origine de sa théorie de la gravitation universelle. A.-M. Ampère confirme également que cette méthode a présidé à la formulation de ses lois sur l'électromagnétisme.

Ces différentes postures épistémologiques, selon P. Duhem, sont le fruit d'un récit fictionnel sur l'invention des théories physiques. Avec véhémence, il déplore le fait que les savants lorsqu'ils parviennent à une découverte, soit par oubli, soit pour embellir l'origine de leur invention, exhibent la méthode inductive comme ayant été l'instrument à partir duquel ils ont pu établir une nouvelle théorie physique. Pour lui, la théorie physique est un ensemble de symboles mathématiques qui a pour but de représenter la réalité. De ce fait, pour élaborer une théorie physique, « en aucun cas, il ne s'agit plus de prendre une à une des lois justifiées par l'observation et d'élever chacune d'elles, par l'induction et la généralisation, au rang de principe : il s'agit de comparer les corollaires de tout un ensemble d'hypothèses à tout un ensemble de faits. » (P. Duhem, 1981, p. 295). Autrement dit, la méthode inductive est inopérante dans le processus de la découverte en physique. Dès lors, si la méthode inductive est inopérante en physique, comment les idées viennent-elles à l'esprit du physicien ? Mieux, comment les physiciens découvrent -t-ils de nouvelles lois ?

Pour répondre à ces préoccupations, nous inscrivons notre réflexion dans le champ de l'épistémologie des sciences physiques. Elle a pour but, à partir d'une analyse historico-critique, d'interroger la source des théories physiques en nous inspirant des travaux de P. Duhem. C'est pourquoi avant de montrer que pour P. Duhem, le processus de découverte en physique est une activité holiste, nous analysons d'abord certains arguments des physiciens qui défendent l'heuristique de la méthode inductive en physique et ensuite nous montrons l'illusion heuristique de cette méthode.

1- La méthode inductive et la découverte en physique

I. Newton, l'un des plus grands physiciens de notre ère, a défendu l'idée selon laquelle la méthode inductive serait à l'origine des découvertes en physique. Il explique que seule l'observation couplée de la méthode inductive a pu lui permettre d'établir ses théories physiques. En effet, la légende qui entoure son œuvre monumentale en physique conforte l'idée que la méthode inductive est à l'origine de l'établissement de sa loi de la gravitation universelle. Cette loi, lui aurait été suggérée par une observation singulière de la rupture soudaine d'une pomme descendue d'un pommier alors que, pour son repos, il s'y trouvait en dessous. J.-P. Maury (1992, p. 40) raconte :

Assis dans le verger de Woolthorpe, sa maison, le jeune NEWTON rêve devant la Lune. Soudain une pomme tombe. Ce n'est pas étonnant : tout ce qui est privé de support tombe sur la terre. Et la Lune ? Pourquoi ne tombe-t-elle pas ? En un éclair, la réponse surgit : elle tombe ! Comme la pomme, la Lune tombe vers la Terre ! Sa trajectoire s'incurve comme celle d'un projectile, mais sa vitesse tangentielle a juste la valeur qu'il faut pour que cette incurvation, cette chute, la maintienne indéfiniment à la même distance de la Terre, dans un état de chute permanente ! Donc la Lune est attirée par la Terre, comme la pomme.

I. Newton, lui-même, soutient que le principe d'induction, qui consiste à postuler une loi de la nature à partir de l'observation d'un phénomène qui se produit régulièrement dans les mêmes conditions, serait à l'origine de ses découvertes en physique. Dans ces termes, I. Newton (1990, p. 5) explique ce procédé qui le guide dans son travail de physicien :

Dans la philosophie expérimentale, les propositions tirées par induction des phénomènes doivent être regardées malgré les hypothèses contraires, comme exactement ou à peu près vraies, jusqu'à ce que quelques autres phénomènes les confirment entièrement ou fassent voir qu'elles sont sujettes à des exceptions. Car une hypothèse ne peut affaiblir les raisonnements fondés sur l'induction tirée de l'expérience.

I. Newton entend par « hypothèse » toute idée qui n'a pas germé, en lui, à partir de la manifestation des phénomènes observés. Il explique ainsi que sa démarche scientifique relève exclusivement de la méthode inductive, car il n'avance rien qui ne soit la conséquence directe des faits. En effet, suivant I. Newton, c'est à l'aide du télescope à réflexion qu'il a fabriqué par ses propres soins, en 1642, qu'il a pu faire certaines observations sur les planètes qui lui ont permis d'établir par généralisation les lois de la gravitation universelle. Ainsi, la formulation des lois du mouvement qui a donné naissance aux lois de la dynamique serait une symbolisation mathématique de principe suggéré seulement par les faits. De ce fait, I. Newton soutient qu'aucune idée hormis celle qu'inspire la manifestation des faits expérimentaux n'a pu jouer de rôle dans la compréhension des phénomènes qu'il a pu expliquer à partir des équations mathématiques. En d'autres termes, son esprit, sa culture scientifique acquise par son commerce avec les œuvres et les écrits de ses prédécesseurs n'a joué de rôle dans le processus de ses découvertes scientifiques au point d'orienter ses travaux à s'infléchir pour s'inscrire dans ce programme de recherche qui l'a conduit à la formulation des lois en dynamique.

I. Newton a fait des émules. À sa suite, plusieurs physiciens ont défendu l'idée qu'il existe une logique rationnelle de la découverte scientifique. A.-M. Ampère grâce à qui l'humanité a pu comprendre les phénomènes des champs magnétiques et des courants dénommés électromagnétisme clame que la méthode inductive a présidé à la découverte de sa théorie. Selon lui, en s'inspirant des « travaux de NEWTON » « l'esprit humain s'est ouvert une nouvelle route dans les sciences » (A.-M. Ampère, 1990, p. 175). Le terme « route » employé par A.-M. Ampère n'est pas anodin. En effet, la route est une voie de communication aménagée et organisée par avance pour permettre la circulation. En comparant la méthode inductive à une route, le physicien entend montrer par là qu'une fois qu'elle est mise en œuvre indubitablement, elle permet de faire progresser la physique en permettant la découverte de nouvelles lois. Ainsi, pour lui, la méthode inductive est le mécanisme canonique qui, une fois suivi, ouvre l'accès à des lois mathématiques qui expliquent les phénomènes de la nature et donc permet d'inventer de nouvelles théories physiques. En ces termes, A.-M. Ampère présente les étapes qui, une fois mises en application peuvent permettre à toute personne désireuse de faire œuvre d'invention de formuler des théories physiques :

On observe d'abord les faits, en varier les circonstances autant qu'il est possible, accompagner ce premier travail de mesures précises pour en déduire des lois générales, uniquement fondées sur l'expérience, et déduire de ces lois, indépendamment de toute hypothèse sur la nature des forces qui produisent les phénomènes, la valeur mathématique de ces forces, c'est-à-dire la formule qui les représente. (A.-M. Ampère, 1990, p. 176).

En d'autres termes, l'élaboration de la connaissance scientifique se fait par la réduction des faits bruts. Ceux-ci étant conceptualisés par le physicien, il les organise à partir de l'expérimentation en fait scientifique. C'est à partir du moment où le fait brut devient un fait scientifique qu'on peut prévoir et contrôler sa survenance. Ensuite, le savant généralise le fait scientifique à l'ensemble des faits qui y relèvent de la même catégorie à travers une formule mathématique qui en devient une loi scientifique qui les prévoit. Pour soutenir l'heuristique de la méthode inductive, A.-M. Ampère (1990, p. 177) fait un acte de foi et présente cette méthode comme ayant été à l'origine de la découverte des lois qui ont été établies par ses soins sur l'électrodynamique :

J'ai consulté uniquement l'expérience pour établir les lois de ces phénomènes, et j'en ai déduit la formule qui peut seule représenter les forces auxquelles ils sont dus je n'ai fait aucune recherche de ce genre sur la cause même qu'on peut assigner à ces forces, bien convaincu que toute recherche de ce genre doit être précédée de la connaissance purement expérimentale et de la détermination, uniquement déduite de ces lois.

Les adverbes « uniquement », « aucune », « purement » et l'adjectif « seule », employés par le physicien ont pour but de montrer que seule la méthode inductive élimine l'aveuglement du réel et permet au physicien de déceler en toute rigueur, les éléments empiriques qui fondent les lois. En prenant parti pour la méthode inductive, A.-M. Ampère veut non seulement montrer que l'expérience est au fondement de la recherche en physique, mais aussi que la méthode inductive oriente et guide le physicien dans la formulation des lois. Par conséquent, pour lui, les conditions de découvertes en physique sont purement rationnelles. Toutefois, cet idéal de rationalité est-il, dans les faits, atteignable ? R. Descartes, au XVII^e siècle, avait déjà averti qu'il fallait toujours douter de la bonne foi du récit historique de découverte d'un savant. Car, il serait difficile pour lui par orgueil de soi ou par mystification d'exposer clairement aux autres le processus qui l'a conduit à une découverte. R. Descartes en donne les raisons :

Toutes les fois qu'ils ont par une heureuse fortune trouvé quelque chose et d'évident, ils ne le font jamais voir sans l'envelopper de plusieurs obscurités, craignant sans doute que la simplicité de leurs raisons n'ôte à la dignité de leur invention, soit parce qu'ils refusent jalousement. (R. Descartes, 1977, p. 7).

En d'autres termes, pour R. Descartes, le savant peut décider sciemment de brouiller ses pistes de recherches à ses contemporains et à la postérité. En ce sens, il ne voudra pas mettre en pleine lumière la méthode de recherche qu'il a empruntée pour parvenir à une découverte scientifique. R. Descartes, lui-même, de bonne foi, s'est arrogé le droit de taire volontairement certains procédés qui lui ont permis d'atteindre certaines formes de vérité. R. Descartes (2008, p. 66) le confesse en ces termes : « Et j'espère que nos neveux me sauront gré, non seulement des choses que j'ai ici expliquées, mais aussi de celles que j'ai omises volontairement, afin de leur laisser le plaisir de les inventer ». De cette confession de R. Descartes, il serait tentant de ne pas suivre le physicien à la lettre lorsqu'il présente une méthode qui lui aurait permis de faire des découvertes. L'épistémologie de P. Duhem va plus loin. Elle se propose d'interroger le contexte de la découverte pour mettre à nu la supercherie qui se cache derrière l'heuristique de la méthode inductive en physique.

2- L'illusion de la fécondité de la méthode inductive en physique

Lorsque P. Duhem (1981, p. 305) entame son travail en épistémologie, il n'est pas satisfait : « la méthode purement inductive dont Newton a formulé les lois est donnée par beaucoup de physiciens comme la seule méthode qui permette d'exposer rationnellement la Science de la Nature ». Dès lors, P. Duhem (1981, p. XV) entreprend de faire : « une simple analyse logique de la méthode par laquelle progresse la Science physique ». D'emblée, il refuse d'inscrire son analyse logique dans une entreprise de reconfiguration rationnelle de la découverte en physique. En effet, P. Duhem récuse qu'en épistémologie ce qui est mis en avant comme le processus de création des lois physiques soit une mise en scène d'un récit fictionnelle. Son épistémologie ne veut pas substituer aux processus réels de la production scientifique des reconstructions logiques. Ce qui l'intéresse au-delà d'une reconstitution sous forme déductive de la structure des théories en physique, c'est de comprendre effectivement la manière dont le physicien trouve ses lois. C'est pourquoi, il décide de ne pas se fier aux déclarations des savants qui ont tenu des propos laissant croire qu'ils poursuivent un projet pédagogique pour enseigner aux autres la méthode qui leur a permis d'établir de nouvelles lois dans la science de la nature. P. Duhem (1984, p. IV) explique :

Bien souvent, celui qui est parvenu au sommet d'où se découvre une ample vérité n'a souci que de décrire aux autres hommes le spectacle qui s'offre à lui ; quant aux peines qu'il a prises pour atteindre le pic d'où sa vue peut s'étendre au loin, il les a oubliées, il les juge misères sans importance, indignes de nous être contées ; il nous livre son œuvre achevée, mais il jette au feu ses esquisses. D'autres nous disent comment ils s'y sont pris pour inventer ; mais il n'est pas toujours prudent de se fier à leurs confessions.

En d'autres termes, pour P. Duhem lorsque le savant atteint un résultat en physique, il a oublié le chemin qu'il a suivi pour y parvenir. De ce fait, lorsqu'il s'efforce de relater ou de décrire la méthode à partir de laquelle, il a pu passer pour établir une théorie nouvelle, le savant est très souvent victime d'une défaillance de sa mémoire. Cet acte manqué est susceptible de lui faire oublier des pans entiers du cheminement qu'il a dû affronter pour parvenir à sa découverte. C'est pourquoi, même si, le physicien est animé de bonne foi, en voulant restituer la méthode qu'il a suivie pour comprendre le réel, il n'en demeure pas moins que quelques zones d'ombre viendront toujours obscurcir la clarté de son exposition. En effet, les difficultés rencontrées et le tâtonnement qui entourent la recherche font qu'il émet un ensemble d'hypothèses fictionnelles lorsqu'il veut expliquer le procédé de sa découverte. Ainsi, les circonstances qui entourent l'hypothèse heureuse, sa raison ne peut ni retenir l'ordre, ni indiquer la fréquence avant de rendre compte du nombre d'hypothèses qui ont été nécessaires à la découverte. Par conséquent, pour P. Duhem, tous les discours tenus par les savants sur la logique de la découverte en physique relèvent d'une simulation pour dissimuler les épreuves qu'ils ont dû affronter dans leur ascension pour atteindre le sommet de la vérité d'une région de la manifestation phénoménale. P. Duhem (1984, p. IV) explique :

Du point culminant, on aperçoit tous les chemins propres à y conduire, on en voit un, parfois, qui est tout simple et facile, par lequel on eût évité les longs détours et les mauvais pas. C'est cette route aisée que l'inventeur nous décrit, non le sentier pénible et dangereux qu'il a vraiment suivi.

La route aisée pour le physicien pour rendre compte de sa découverte est la méthode inductive. P. Duhem remarque que dans l'histoire de la physique moderne, cette méthode est universellement admise au point où toute la science physique est assimilée à la fécondité de cette démarche. Il constate que ce sont les savants grâce à qui la physique s'est constituée avec

une pleine conscience de son objet qui font de la méthode inductive une représentation adéquate du procédé constitutif de la science moderne de la nature.

C'est une telle théorie physique que préconisait NEWTON, lorsqu'au *Scholium générale* qui couronne le livre des Principes, il rejetait si résolument hors de la Philosophie naturelle toute hypothèse que l'induction n'a point extraite de l'expérience ; lorsqu'il affirmait qu'en la saine Physique, toute proposition doit être tirée des phénomènes et généralisée par induction. (P. Duhem, 1981, p. 290).

En dépit de ce qu'I. Newton affirme sur l'origine du principe d'attraction universelle, le doute persiste encore chez P. Duhem. Il veut comprendre si la démarche qu'I. Newton met en avant coïncide réellement avec les règles de la logique qu'elle exige. De ce fait, il veut comprendre si la méthode inductive est vraiment l'accoucheuse de la loi de la gravitation universelle d'I. Newton. En ces termes, P. Duhem (1981, p. 293) s'interroge : « Ce principe de la gravitation universelle est-il une simple généralisation des deux énoncés qu'ont fournis les lois de Kepler et leur extension aux mouvements des satellites ? L'induction peut-elle le tirer de ces deux énoncés ? » En effet, pour lui, lorsqu'on rapporte les lois de Kepler remaniées à la lumière de la mécanique qui postule que toute étude du mouvement doit s'effectuer en tenant compte d'un référentiel que l'on considère comme étant immobile, elle s'énonce ainsi :

Si l'on prend comme terme de comparaison immobile la planète qu'accompagne un satellite, ce satellite est soumis à une force dirigée vers la planète et en raison inverse du carré de sa distance à la planète. Si, comme il arrive pour Jupiter, une même planète possède plusieurs satellites, ces satellites, ramenés à une même distance de la planète, éprouveraient de sa part des forces proportionnelles à leurs masses respectives. Quant à la planète, elle n'éprouve aucune action de la part du satellite. (P. Duhem, 1981, p. 292).

En d'autres termes, si la loi de la gravitation découlait logiquement des lois de Kepler, I. Newton ne se serait pas autorisé à formuler le principe suivant : « Deux corps célestes quelconques exercent l'un sur l'autre une action attractive, dirigée suivant la droite qui les joint, proportionnelle au produit de leur masse et en raison inverse du carré de la distance qui les sépare ». (P. Duhem, 1981, p. 293) En effet, l'idée de force attractive mutuelle entre deux planètes séparées par une distance quelconque est une extrapolation qui sous-tend un référentiel fictif à partir duquel le mouvement des planètes est rapporté, mais que l'on ne peut jamais localiser dans l'espace et le temps. P. Duhem dit que ce référentiel qui fonde la théorie de la gravitation d'I. Newton est a priori : « ce terme est un repère idéal que le géomètre peut bien concevoir, mais dont aucun corps ne marque, d'une manière exacte et concrète, la position dans le ciel ». (P. Duhem, 1981, p. 293). Suivant P. Duhem, dans les faits, on ne peut fonder la loi de la gravitation universelle d'I. Newton uniquement sur les manifestations phénoménales. Mais, dans le fait, soumis à un examen logique, il appert que la loi de la gravitation universelle n'est pas une conséquence déduite des lois de Kepler. P. Duhem (1981, p. 293) explique que ces deux théories physiques sont même contradictoires :

Bien loin, donc, que le principe de la gravité universelle puisse se tirer, par la généralisation de l'induction, des lois d'observation que Kepler a formulées, il contredit formellement à ces lois. Si la théorie de NEWTON est exacte, les lois de Kepler sont nécessairement fausses.

Si I. Newton pour établir la loi de la gravitation universelle n'a pris en compte qu'un référentiel fictif, ce que l'on constate lorsqu'on la soumet à un examen logique, on se rend compte qu'en réalité, cette théorie physique ne découle pas des lois que Kepler a établies en observant les planètes. Par conséquent, il s'ensuit que ce n'est pas la méthode inductive qui a été la racine de la théorie de la gravitation. Pis, en ayant recours à un référentiel fictif comme

origine du repère à partir duquel l'étude des mouvements des planètes est reportée, cette loi contredit même un des principes cardinaux de la méthode inductive. Celui-ci, en effet, veut que toute loi en physique débute avec l'observation ou qu'elle soit des hypothèses déduites de l'observation des faits. Recourir aux expériences fictives n'est pas un cas isolé qu'on rencontre dans les théories dont les auteurs prétendent les avoir établies à partir de la méthode inductive. P. Duhem soutient que les expériences fictives qui sont prétendument la règle des théories physiques se fondent uniquement sur l'expérience. Mais, à y regarder de près, l'expérience est toujours postulée en lieu et place d'être réalisée. Selon P. Duhem, de telles expériences sont postulées par le physicien seulement, après coup, dans le but de faire une reconstruction logique pour justifier la méthode inductive. P. Duhem (1981, p. 306) explique :

C'est l'expérience fictive. (...) qui, en réalité, n'a point été tiré des faits, qui n'ont point été engendrés par l'induction ; répugnant, d'ailleurs, à donner ce principe pour ce qu'il est, c'est-à-dire pour un postulat, le physicien imagine une expérience qui, si elle était exécutée et si elle réussissait, pourrait conduire au principe qu'on souhaite de justifier. Invoquer une telle expérience fictive, c'est donner une expérience à faire pour une expérience faite ; c'est justifier un principe non pas au moyen de faits observés, mais de faits dont on prédit la réalisation ; et cette prédiction n'a d'autre fondement que la croyance au principe à l'appui duquel on l'invoque.

L'expérience fictive est une tare commune à tous les physiciens qui font la promotion de la méthode inductive comme méthode de découverte en physique. Ainsi, elle fait partie d'une stratégie orchestrée par le savant visant à rendre sa découverte rationnelle. En effet, cette expérience est postulée par le savant comme faisant partie des expériences nécessaires à l'élaboration de sa théorie, alors que dans les faits, elle n'a jamais pu être réalisée. A.-M. Ampère convoque de telles expériences, dans son mémoire où il expose le processus qu'il a employé pour établir sa théorie en électromagnétisme supposée se fonder uniquement sur l'expérience. P. Duhem (1981, p. 302) constate que : « les expériences invoquées par lui ont été imaginées après coup, et combinées tout exprès, afin qu'il pût exposer selon la méthode newtonienne une théorie qu'il avait construite par une série de postulats ». En d'autres termes, A.-M. Ampère imagine des expériences pour les adapter à la théorie. À lire entre les lignes, ce propos de P. Duhem n'est pas une affabulation. A.-M. Ampère lui-même reconnaît dans son mémoire alors qu'il prétendait avoir fondé sa théorie de l'électromagnétisme uniquement sur l'expérience, qu'il n'a point réalisé certaines expériences à partir desquelles, il a pu établir que les actions électrodynamiques procèdent selon l'inverse du carré de la distance. A.-M. Ampère (1990, p. 373) confesse :

Je n'ai pas encore eu le temps de faire construire les instruments représentés dans la figure 4 de la planche première et dans la figure 20 de la seconde planche. Les expériences auxquelles ils sont destinés n'ont donc pas encore été faites ; mais, comme ces expériences ont seulement pour objet de vérifier des résultats obtenus.

A.-M. Ampère reconnaît qu'en physique, les expériences sont faites pour vérifier les résultats obtenus. Cela sous-tend que l'expérience n'est pas la source de la théorie physique. Il va donc de soi que la méthode idéale inductive qui consiste à tirer les hypothèses, une à une, de l'expérience et de les généraliser ensuite par une équation mathématique est impraticable en physique. Elle reste une illusion de procédé de découverte scientifique établie à partir d'autres moyens. Ce qui amène P. Duhem à soutenir que l'expérience n'est pas l'unique source de la théorie physique, contrairement aux postures épistémologiques des savants. Cela incite P. Duhem à conclure : « Bien loin donc que la théorie électrodynamique d'AMPÈRE ait été entièrement déduite de l'expérience, l'expérience n'a eu qu'une part très faible à sa formation ».

(P. Duhem, 1981, p. 302). En d'autres termes, l'heuristique de la méthode inductive est une chimère en physique. Mais, d'où proviennent les théories physiques ? N'est-ce pas l'effort personnel entrepris par le physicien orienté vers une activité holiste qui est la source des lois en physique ?

3- Le processus de la découverte en physique, une activité holiste

E. Mach, avant P. Duhem, était parvenu à la conclusion que dans la découverte scientifique, l'induction n'y est pour rien. Même si cette méthode joue un rôle, il faut chercher ce rôle du côté de l'exposition du savoir scientifique. En effet, elle intervient après coup pour réguler le processus d'exposition afin que les contradictions ne se glissent pas dans le raisonnement du physicien, ainsi que l'écrit E. Mach (1908, p. 307) :

Il est clair que la source de la connaissance pour le savant doit se trouver ailleurs, et il est bien surprenant que la plupart des savants, qui se sont occupés des méthodes employées dans la recherche scientifique désignent cependant l'induction comme la principale.

En d'autres termes, pour E. Mach l'induction n'intervient pas directement dans la découverte des théories physiques. On peut dès lors, se demander d'où viennent les nouvelles connaissances en physique. E. Mach (1908, p. 307) répond : « Elles viennent toujours de l'observation, soit de l'observation sensible extérieure, soit de l'observation sensible intérieure, qui est relative aux représentations ». En liant, la source des théories physiques exclusivement à l'observation, P. Duhem refuse de souscrire à l'empirisme naïf d'E. Mach. Car, selon P. Duhem depuis que la physique s'est mathématisée, les connaissances qu'elle investit sont une représentation symbolique de la réalité qui se base sur un ensemble d'hypothèses. De ce fait, pour P. Duhem, le processus d'invention en physique ne peut être mis en œuvre à partir d'un simple constat des sens issus de l'observation sensible. La théorie physique est conçue mathématiquement en donnant lieu à la compréhension d'un certain type de phénomène. Dans cette opération de découverte, selon P. Duhem (1981, p. 137) : « seuls, les principes abstraits et généraux peuvent guider l'esprit en des régions inconnues et lui suggérer la solution de difficultés imprévues ». Autrement dit, dans l'élaboration de la théorie physique, c'est le langage mathématique qui ouvre l'esprit du physicien vers la compréhension de nouveau phénomène. Certes, on peut croire qu'en indiquant qu'en physique, la mathématique est le vecteur de l'innovation, P. Duhem s'aligne sur l'épistémologie de l'un de ses prédécesseurs, J. Fourier. Celui-ci, en effet, explique que la découverte de la théorie analytique de la chaleur dont il est l'auteur s'est fait sous la poussée de résolution d'équation mathématique :

Pour fonder cette théorie, il était d'abord nécessaire de distinguer et de définir avec précision les propriétés élémentaires qui déterminent l'action de la chaleur. J'ai reconnu ensuite que tous les phénomènes qui dépendent de cette action se résolvent en un très petit nombre de faits généraux et simples ; et par là toute question physique de ce genre est ramenée en analyse mathématique. (J. Fourier, 1988, p. iij).

P. Duhem va plus loin que J. Fourier. Certes la physique est une science rationnelle, car la mathématique en est le comburant de la découverte, mais elle n'est pas pour autant l'étincelle qui enflamme la création. Les équations mathématiques sur lesquelles la théorie physique se greffe sont à l'initiative du physicien, mais l'hypothèse heureuse qui conduit à la découverte n'est pas de son fait. P. Duhem (1981, p. 390) explique :

En fait, le physicien ne choisit pas l'hypothèse sur laquelle il fondera une théorie ; il ne la choisit pas plus que la fleur ne choisit le grain de pollen qui la fécondera ; la fleur se contente d'ouvrir toute grande sa corolle à la brise ou à l'insecte qui porte la poussière génératrice du fruit ; de

même, le physicien se borne à ouvrir sa pensée, par l'attention et la méditation, à l'idée qui doit germer en lui, sans lui.

P. Duhem insiste sur le fait que la découverte d'une théorie physique ne se fait pas à partir d'une logique composée de règles qui, suivies déductivement déboucherait sur la compréhension de la manifestation phénoménale. En réalité à la base de l'établissement d'une théorie physique se trouve impliqué un talent naturel du physicien. P. Duhem soutient que tout physicien qui fait une découverte bénéficie d'une grâce particulière de la nature qui permet que ces symboles mathématiques s'accordent avec la manifestation phénoménale. Et cette grâce, P. Duhem (1981, p. 39) l'assimile à la « divination » :

L'histoire de la Physique nous fournit une foule d'exemples de cette clairvoyante divination ; maintes fois, une théorie a prévu des lois non encore observées, voire des lois qui paraissaient invraisemblables, provoquant l'expérimentateur à les découvrir et le guidant vers cette découverte.

Étymologiquement, le mot divination provient du latin *divinare*. Ce concept latin désigne le fait d'accomplir des choses divines. La source d'une loi en physique serait aussi le fruit de la divination qui ouvre l'esprit humain au mystère de l'inconnu. P. Duhem soutient que ceci n'est pas un cas isolé dans le processus d'élaboration des lois en physique. En réalité, la divination constitue le moyen par excellence qui préside à la plupart des découvertes en physique. P. Duhem fait référence à certaines découvertes issues de l'histoire de la science de la nature qui, selon lui, ont été rendues possibles grâce à la divination. En chimie, par exemple, « en 1807, Humphry Davy transformait en vérité démontrée la divination de Lavoisier et prouvait que la potasse et la soude sont les oxydes de deux métaux qu'il nommait le potassium et le sodium » (P. Duhem, 1981, p. 190). Et, P. Duhem soutient que les théories découvertes par les savants qui soutiennent la méthode inductive comme le moyen principal des découvertes en physique l'ont été à partir de la divination. À ce sujet, il évoque le cas de la théorie électrodynamique d'A.-M. Ampère. Même si celui-ci prétend que sa théorie électrodynamique n'a d'autre source que l'expérience, P. Duhem (1981, p. 302) persiste qu'elle a été établie à partir de l'intuition :

L'œuvre d'Ampère ; il suffit de parcourir les écrits de ce grand géomètre pour reconnaître que sa formule fondamentale de l'Électrodynamique a été trouvée tout entière par une sorte de divination ; que les expériences invoquées par lui ont été imaginées après coup, et combinées tout exprès, afin qu'il pût exposer selon la méthode newtonienne une théorie qu'il avait construite par une série de postulats.

Devant la nature, le physicien est en présence d'un mystère dont l'appréhension est très difficile. Il ne peut que deviner à travers des symboles mathématiques quelques règles qui régissent les propriétés de certaines manifestations phénoménales. P. Duhem précise que parmi les diverses voies que recèle l'art divinatoire, le physicien emprunte celle qui se rapporte à l'intuition. P. Duhem (1981, p. 301) explique :

Des expériences aussi peu précises laissent au physicien le soin de choisir entre une infinité de traductions symboliques également possibles ; elles ne confèrent aucune certitude à un choix qu'elles n'imposent nullement ; seule, l'intuition, qui devine la forme de la théorie à établir, dirige ce choix.

En d'autres termes, l'intuition est l'élément qui fait jaillir le réel au physicien. L'intuition est donc au fondement de la formulation des lois physiques. Cette posture de P. Duhem qui fait reposer l'invention en physique sur l'intuition est soutenue par certains philosophes des

sciences contemporaines. F. Capra, par exemple, soutient que l'activité scientifique ne peut se mener sans recourir à l'intuition. F. Capra (2004, p. 32) explique :

La connaissance et les activités rationnelles constituent certainement la majeure partie de la recherche scientifique, mais non pas le tout. La part rationnelle de la recherche serait, de fait, vaine si elle n'était complétée par l'intuition, qui donne aux scientifiques de nouveaux aperçus et les rend créatifs.

En d'autres termes, selon F. Capra, l'intuition est au centre de la création en science. Mais, il ne semble pas assigner, à la différence de P. Duhem, le rôle de moteur de l'invention scientifique à l'intuition, puisque, pour lui, cette dernière interviendrait seulement dans la découverte scientifique à un moment d'inaction où les facultés rationnelles du chercheur sont en état de veilleuse. F. Capra (2004, p.32) témoigne : « durant ces périodes de relaxation après une activité intellectuelle concentrée, l'intuition semble prendre la relève et peut produire l'aperçu lumineux et soudain qui procure tant de joie et de délices au chercheur ». Toutefois, l'intuition dont parle P. Duhem qui est un aspect de la divination préside à la formulation des lois physiques. Elle n'est pas un processus irrationnel dans le sens consécutif à un défaut de rationalité de la part du physicien. Elle s'exerce et s'affine à partir de la culture scientifique : « rien ne le peut sûrement guider en cette divination de la route que suivra la Physique, si ce n'est la connaissance du chemin qu'elle a déjà parcouru ». (P. Duhem, 1981, p. 460). En d'autres termes, c'est au contact de l'histoire de la physique qu'un physicien peut faire de nouvelles découvertes en physique. La découverte en physique est donc une activité holiste. Elle ne peut pas être menée seulement à partir de l'observation de quelques rigides règles issues du raisonnement inductif.

Conclusion

Notre préoccupation, dans ce texte, a été focalisée autour de la question suivante : comment élabore-t-on de nouvelles lois en physique ? À cette question, nous avons montré que pour la plupart des savants, la méthode inductive est la méthode à partir de laquelle la physique progresse. P. Duhem s'insurge contre cette posture épistémologique des savants. Par une analyse logique, il démontre que l'élaboration des lois en physique ne suit pas rigoureusement les règles de la méthode inductive. Il conclut que la méthode inductive n'est pas une recette commode qui ouvre machinalement les portes de la découverte des lois en physique. Son travail en épistémologie a consisté à révéler les circonstances réelles de la découverte scientifique. Pour lui, l'étude des conditions de la découverte en physique doit prendre en compte aussi bien le mécanisme psychologique de l'invention et les conditions de la justification de la connaissance. En prenant en compte, ces deux données, il devient clair que l'élaboration des lois en physique s'effectue dans des circonstances holistes qui impliquent la capacité de l'esprit du physicien à conceptualiser mathématiquement les manifestations phénoménales. Ce qui est primordial dans ces circonstances, c'est la culture scientifique qu'acquiert le physicien lorsqu'il noue un contact régulier avec les œuvres produites par ses devanciers. La culture scientifique affine l'intuition et augmente la capacité divinatoire du physicien. Cette capacité divinatoire oriente le physicien en l'aidant à comprendre les manifestations phénoménales à l'aide d'équations mathématiques.

Références bibliographiques

AMPÈRE André-Marie, 1990, *Théorie mathématique des phénomènes électrodynamiques, uniquement déduite de l'expérience*, réimpression du mémoire de 1827, tome 6, 3ème édit., Paris, J. Gabay.

- BACON Francis, 1857, *Novum organum*, trad. en français Lorquet, Paris, Hachette.
- CAPRA Fritjof, 2004, *Le tao de la physique*, Paris, SAND
- DESCARTES René, 2008, *La géométrie*, Paris, A. HERMANN, LIBRAIRIE SCIENTIFIQUE
- DESCARTES René, 1977, *Règles utiles et claires pour la direction de l'esprit et la recherche de la vérité*, trad. Jean Luc-Marion, Paris, CNRS.
- DUHEM Pierre, 1984, *Études sur Léonard de Vinci ceux qu'il a lus et ceux qui l'ont lu*, Paris, éditions des archives contemporaines.
- DUHEM Pierre, 1981, *La théorie physique son objet, sa structure*, édition revue et augmentée / reproduction fac-similé avec avant-propos, index et bibliographie par Paul Brouzeng, 2ème édit. Paris, Vrin.
- FOURIER Joseph, 1988, *Théorie analytique de la chaleur*, Paris, J. Gabay.
- MACH Ernst, 1908, *Connaissance et erreur*, trad. Marcel Dufour, Paris, E. Flammarion.
- MAURY Jean-Pierre, 1992, *Petite histoire de la physique*, Paris, Larousse.
- NEWTON Isaac, 1990, *Principes mathématiques de la philosophie naturelle I*, traduit de l'anglais par la marquise de Chatellet, Paris, J. Gabay.

Adaptation de la didactique convergente à l'articulation touareg / français : apprentissage du genre grammatical

Alou AG AGOUZOU, Institut de Pédagogie Universitaire (IPU) de Bamako (Mali)

E-mail : alouagagouzoum.ipu@yahoo.com

Résumé

Ce travail propose une méthodologie basée sur la didactique convergente pour enseigner simultanément la notion du genre grammatical en touareg et en français. L'approche vise à faciliter l'apprentissage en classe de 3^{ème} et 4^{ème} année dans les écoles bilingues. L'objectif est de surmonter les difficultés liées aux disparités de maîtrise linguistique entre la L₁ et la L₂, aux interférences négatives, au déséquilibre des ressources pédagogiques et à la fatigue linguistique. La méthodologie inclut une approche communicative, l'utilisation de supports et des activités interactives. Les résultats démontrent une meilleure acquisition des compétences linguistiques chez les élèves et une articulation plus fluide entre les deux langues.

Mots-clés : Didactique convergente, genre grammatical, touareg, français, Mali.

Abstract

This work proposes a methodology based on convergent didactics to simultaneously teach the concept of grammatical gender in Touareg and French. The approach aims to facilitate learning in 3rd and 4th grade classes in bilingual schools. The objective is to overcome difficulties related to disparities in linguistic proficiency between L1 and L2, negative interference, imbalance in pedagogical resources, and linguistic fatigue. The methodology includes a communicative approach, the use of materials, and interactive activities. The results demonstrate enhanced acquisition of linguistic skills among students and smoother articulation between the two languages.

Keywords : Convergent didactics, grammatical gender, tuareg, french, Mali.

Introduction

Ce travail synthèse d'une partie de la grammaire bilingue entre le tamasheq, l'une des Langues Nationales (LN) du Mali, et le français, la langue de travail du pays. Il s'adresse spécialement aux écoles de l'enseignement fondamental à curriculum bilingue, où les LN servent socle d'apprentissage, notamment les classes de 3^{ème} et 4^{ème} année.

Les treize LN, désignées comme telles par la Loi n° 96-049 du 2 août 1996, ont récemment obtenu le statut de langues officielles du pays suite à l'adoption de la nouvelle constitution, le 22 juillet 2023.

Cependant, dans la réalité quotidienne, les répercussions de cette reconnaissance demeurent peu claires, car l'enseignement est largement dispensé en français, à l'exception des écoles qui proposent un curriculum bilingue, tandis que les services administratifs continuent d'être rendus en français.

L'accent est mis sur la problématique liée à l'acquisition de la notion du genre grammatical en tamasheq et en français. Au Mali, le programme officiel de l'enseignement du français au premier cycle de l'enseignement fondamental pour les classes de niveau II (3^{ème} et 4^{ème} année) met en avant l'importance de l'apprentissage du genre grammatical. Dans le cadre de l'enseignement bilingue LN/français, il souligne que les deux langues abordent cette notion différemment. La maîtrise du genre grammatical en Langue première (L₁) facilite le transfert de cette compétence en Langue seconde (L₂). À l'inverse, une mauvaise maîtrise du genre grammatical en L₁ entraîne des interférences négatives, entravant ainsi l'apprentissage de cette

notion en L₂. Pour les locuteurs du touareg et du français, les erreurs de genre grammatical sont inacceptables.

Comme dans nos précédents travaux auxquels cette étude fait référence, les termes "Touareg" et "Kel-Tamasheq" sont utilisés pour désigner le groupe ethnique, tandis que "touareg" et "tamasheq" font référence à la langue de manière interchangeable.

Dans le but de faire progresser la compréhension du genre grammatical en tamasheq et en français de manière concomitante, ce travail adopte une approche didactique contrastive. Cette méthode est conçue pour faciliter de manière optimale la résolution des difficultés évoquées par (A. Ag Agouzoum et *al.*, 2008, p. 46) ; (A. Ag Agouzoum, 2020b, p. 143-160). Son objectif principal est de rendre le processus de l'enseignement plus fluide et de favoriser l'acquisition simultanée des deux langues, le tamasheq et le français.

Dans les salles de classe, il a été remarqué que les apprenants locuteurs de la langue tamasheq rencontrent des difficultés lors de l'apprentissage du genre grammatical en français comme L₂, bien qu'ils soient familiers avec cette notion dans leur langue maternelle. Cette situation découle du fait que la Pédagogie Convergente (PC), qui a cédé la place au curriculum bilingue sans différences fondamentales, adopte une approche occasionnelle et non systématique de l'enseignement de la grammaire (A. Ag Agouzoum, 2016a, 328p.). Ainsi, selon A. Ag Agouzoum (2016b, p. 103-121), l'absence de références grammaticales constitue le principal obstacle à l'enseignement simultané des langues maternelles avec le français.

La synthèse de la littérature suggère que l'absence de références à l'enseignement systématique et méthodique de la grammaire, un élément essentiel de ce modèle d'apprentissage, se révèle être un obstacle majeur à l'intégration réussie des LN et du français dans les écoles dotées d'un programme bilingue (A. Ag Agouzoum, 2023a, p. 29-43).

Dans la continuité des travaux précédents, cette étude examine l'efficacité potentielle de la bi-grammaire comme solution aux difficultés rencontrées par les élèves des écoles à curriculum bilingue LN/français. En se fondant sur les conclusions de A. Ag Agouzoum (2023a, p. 29-43), elle avance l'hypothèse centrale selon laquelle l'intégration de la bi-grammaire peut répondre de manière concrète à ces défis. Plus particulièrement, elle souligne l'importance du modèle de fiche didactique élaborée à partir des recommandations issues d'un travail de recherche réalisé en 2016 (A. Ag Agouzoum, 2016a, p. 328), et actualisé en 2019 et 2020 (A. Ag Agouzoum, 2019, p. 439 ; 2020b, p. 143-160). Ces travaux fournissent une base solide pour la méthodologie adoptée dans cette étude, permettant d'explorer les implications de la bi-grammaire dans le contexte spécifique étudié.

La convergence et la divergence grammaticale entre le touareg et le français représentent un phénomène complexe. La convergence facilite l'interrelation entre ces deux langues, tandis que la divergence pose des défis lors du transfert de connaissances grammaticales. Ainsi, une analyse de ces aspects permet de développer des approches interactives pour favoriser la transition du genre grammaticale dans la L₁ vers la L₂, le français, tout en minimisant les transferts négatifs.

Dans le cadre de cette étude, à notre connaissance, en dehors des travaux cités (A. Ag Agouzoum, 2008, p.46, 2009; 2019, 2016a, p. 328, 2016b, p. 103-121; 2017, p. 31-4; 2019, p. 439; 2020a, p. 11-31; 2020b, p. 143-160; 2021, p. 249-256; 2023a, p. 29-43; 2023b, p. 276-291), aucune recherche n'a été identifiée qui examine spécifiquement la bi-grammaire touareg/français en proposant des axes d'articulation entre ces deux langues, malgré l'importance de cette transition pour les apprenants (M. Daff, 2011, p. 34-44; M. Ameur, 2009, p. 75-88; F. Agnaou, 2009, p. 109-126). Afin de combler ces lacunes, cette étude puise des orientations des conclusions émanant de divers ateliers organisés par le Département de l'Éducation du Mali, ainsi que de l'article de M. Daff (2011, p. 34-44) et des travaux mentionnés par A. Ag Agouzoum (2020b, p. 143-160). Cette démarche vise à enrichir le champ de la recherche en didactique des langues en proposant des perspectives novatrices sur

l'enseignement de la bi-grammaire dans le contexte touareg/français. De plus, ce travail vient en appui à nos précédents travaux abordant dans le même sens. Il renforce ainsi la cohérence et la continuité de notre démarche de recherche.

Les recherches menées par B. Maurer (2004, p. 426-438) et par M. Wambach (2009, p. 175-196), qui ont été examinées par A. Ag Agouzoum (2023a, p. 29-43 ; 2023b, p. 276-291), se sont principalement concentrées sur l'enseignement convergent des langues nationales avec le français. Cependant, ces travaux n'ont pas orienté leurs analyses vers la convergence linguistique, et encore moins vers la convergence didactique découlant des principes de la bi-grammaire, terme qui n'était pas utilisé par ces auteurs à cette période de la Pédagogie Convergente (PC).

Le développement de cet article débute par l'exposition de la problématique, en mettant l'accent sur les défis que rencontrent les apprenants des écoles à curriculum bilingue. Il détaille aussi la démarche méthodologique adoptée pour aborder cette question, donnant ainsi un aperçu de la méthodologie utilisée. Par la suite, il présente le cadre théorique et conceptuel, fournissant une base solide pour la compréhension des principes sous-jacents à l'étude. La section suivante se concentre sur la présentation de la fiche didactique élaborée, suivie de la description de la séquence didactique proprement dite. Le choix de cette structure permet d'analyser l'efficacité de la bi-grammaire dans le contexte touareg/français, offrant ainsi des perspectives novatrices pour l'enseignement des langues dans ce domaine spécifique.

1. Problématique, démarche méthodologique, cadre théorique et conceptuel

Au cœur de cette étude réside la question de l'adaptation de la didactique convergente touareg/français, visant à faciliter l'assimilation du genre grammatical par les apprenants touaregs engagés dans l'apprentissage du français comme langue L₂. L'hypothèse avancée suggère que l'intégration de la bi-grammaire constitue une solution aux difficultés d'apprentissage rencontrées par ces apprenants lors de leur transition de la L₁ à la L₂. Le simple fait que ces deux langues partagent un genre grammatical en commun ne semble pas être suffisant pour éviter les interférences linguistiques concernant le genre, lesquelles constituent un obstacle majeur dans le cadre de l'enseignement simultané de ces langues.

L'évaluation de l'efficacité de cette adaptation de la didactique convergente à l'articulation touareg/français dans le contexte de l'apprentissage du genre grammatical repose également sur des données empiriques, en plus des données du terrain. La méthodologie qualitative adoptée, en cohérence avec la nature des données qui sont des corpus textuels, privilégie une analyse de contenu pour exploiter ces informations.

S'appuyant sur les travaux de A. Ag Agouzoum (2023a, p. 29-43 ; 2023b, p. 276-291), cette étude s'inscrit aussi la perspective socioconstructiviste (L.S. Vygotski, 1998 ; 1935/1995 ; 1933/1985), qui conçoit l'apprentissage comme un processus social et actif. Ici, les apprenants interagissent avec leur environnement, leurs pairs, leur enseignant et le matériel pédagogique pour construire leur apprentissage. L'approche favorise la création d'un environnement d'apprentissage collaboratif. Celle-ci a l'avantage de permettre aux apprenants de bénéficier mutuellement d'un soutien réciproque et d'apprendre les uns des autres.

La compréhension interculturelle aide les apprenants à appréhender les différences culturelles et à adopter une perspective plus ouverte lors de leur acquisition de la L₂. La motivation joue un rôle important en stimulant leur engagement et en les incitant à persévérer dans leurs efforts. L'interaction facilite les échanges entre les apprenants et favorise la pratique orale et écrite de la langue cible. La pratique régulière, soutenue par une rétroaction appropriée, renforce les compétences linguistiques et améliore la prononciation des phonèmes français, dans le contexte spécifique de l'enseignement bilingue.

2. Présentation de la fiche didactique : la notion du genre grammatical

La présente fiche aborde la notion du genre grammatical en tamasheq et en français, étant donné que ces deux langues possèdent un genre grammatical. La présence genre rend leur apprentissage difficile et les distingue des langues neutres ou des langues sans distinction de genre. En comparant la manière de marquer et le fonctionnement du genre en tamasheq et en français, l'initiation à la spécificité grammaticale de chacune des langues est traitée. Le préalable à l'apprentissage du genre, abordé par la séquence didactique, permet à l'apprenant de se baser sur sa langue maternelle pour intégrer les nouveaux concepts de la langue cible (le français). À partir d'un plan type présenté ci-dessous, les similitudes et les divergences du genre dans les deux langues sont exposées de manière explicite.

2.1. Objectifs pédagogiques

Les objectifs pédagogiques, énoncés en introduction de la fiche, sont essentiels à ce niveau précis car ils expriment les connaissances ou compétences que l'enseignant souhaite que les apprenants acquièrent ou retiennent. Ils servent également de critères d'évaluation ultérieure des compétences acquises. Les apprenants sont encouragés à prendre connaissance de ces objectifs éducatifs, ce qui les aide à se fixer des buts clairs et à orienter leurs efforts dans la direction souhaitée par l'enseignant. Contrairement à la pratique courante en classe, où les objectifs sont souvent destinés principalement aux enseignants, cette présentation des objectifs agit comme un guide pour les apprenants, les aidant à comprendre ce qu'ils doivent accomplir et comment ils peuvent le faire.

2.2. Corpus

Le corpus est composé de textes dans les deux langues, bien que cela ne soit pas systématique. Pour certaines fiches, le corpus peut être constitué de phrases isolées ou même de lexèmes. Chaque corpus, bien qu'il ne soit pas nécessairement une traduction littérale dans la langue cible, aborde le même point faisant l'objet de la séquence didactique dans les deux langues.

2.3. Constats

Les constats commencent par une phase exploratoire, caractérisée par des questions ou des activités de découverte. Ces activités visent à identifier l'élément d'apprentissage ciblé. Par la suite, une seconde section est consacrée à l'observation des faits. Elle inclut les réponses aux questions posées.

2.4. Règle(s)

Les règles, comme il sera démontré ultérieurement dans la séquence didactique proprement dite, revêtent un caractère général. Les exercices et les remarques prennent en considération les particularités propres à chaque langue.

2.5. Exercices d'application

Les exercices d'application s'appuient sur les corpus et ont pour but de clarifier l'ensemble du domaine d'application de la règle.

2.6. Remarque(s)

Les remarques s'appuient sur la comparaison des deux langues en situation d'apprentissage concomitant et mettent en évidence les particularités spécifiques à chaque langue, dans le but de fournir un accompagnement optimal aux apprenants.

2.7. Exercices de consolidation

Les exercices de consolidation élargissent les domaines d'application de la règle, en tenant compte des observations tirées des remarques.

2.8. Synthèse

La synthèse récapitule les éléments clés à retenir, en prenant en compte les fondements identifiés, les règles pertinentes et les observations significatives.

2.9. Suggestions pédagogiques

Il est préconisé de placer les suggestions pédagogiques dans la dernière section de la fiche afin de faciliter le travail de l'enseignant. Si nécessaire, les données des deux langues peuvent être juxtaposées dans des colonnes distinctes. L'orientation verticale offre des informations spécifiques à une seule langue (soit le touareg, soit le français), tandis que l'orientation horizontale permet une comparaison directe des deux langues (le tamasheq et le français). Cette méthode de présentation du contenu de la fiche didactique offre aux concepteurs de manuels et aux enseignants une vision globale des similitudes et des différences entre les deux langues. Cette fiche reste une illustration de l'application de la didactique convergente dans le contexte spécifique de l'interaction entre le touareg et le français.

3. Présentation de la séquence didactique : la notion du genre grammatical La notion

Cette fiche didactique vise à initier les apprenants de la quatrième année de l'école fondamentale, qui suivent un curriculum bilingue, à la notion grammaticale de genre en utilisant une approche comparative entre le français et le touareg. En adoptant une perspective didactique, la notion de genre dans chaque langue est explorée. Elle met en lumière les similitudes et les différences. La linguistique comparée constitue la thématique centrale, avec un accent particulier sur la morphologie et la syntaxe. De plus, le vocabulaire spécifique de la grammaire est abordé, notamment les termes tels que "masculin", "féminin", "neutre", "marqueurs de genre". L'objectif est de permettre aux apprenants de comprendre comment le genre est construit et utilisé dans ces deux langues.

3.1. Objectif pédagogique

L'objectif d'apprentissage est de développer une compréhension comparative et appropriative de la notion de genre grammatical en touareg et en français, en conformité avec la problématique et le cadre théorique du travail, tout en renforçant les compétences linguistiques des apprenants dans ces deux langues.

3.2. Corpus

Les corpus en tamasheq et en français ont été constitués dans le cadre d'un vaste projet linguistique entamé en 2015, centré sur la description du touareg en vue de son enseignement dans un contexte bilingue. Le corpus en tamasheq a été élaboré à partir de données recueillies directement auprès des locuteurs, tandis que le corpus en français est la traduction d'un texte en tamasheq, également collecté sur le terrain. Ce qui caractérise ces corpus, c'est leur contenu linguistique recherché dans les deux langues, justifiant pleinement leur inclusion dans cette analyse.

Nākk iman-in ija ɣur-i a-s tamādt d-ahalās wār-ogdehān. A tāxlāk iddunya dāy, wār-dd-norā tittawen-nānāy ar fāll-iba n-igdāh n-tamādt d-ahalās, fāl-a-s mafel ? Ahalās, ila iyāšran-nes ɣas wi ālliil.

Par rapport à la paix, il revient à l'état de s'assumer par rapport à la distribution de la justice. Il doit s'assurer de la bonne marche de la loi car il vous donne un autre exemple. Les noirs tamasheqs ne sont pas du tout considérés.

Constats

Le genre grammatical concerne la classification des noms communs. Chaque nom commun est associé à un genre grammatical, lequel est exprimé par l'adjonction de morphèmes affixés.

Le féminin s'exprime généralement à travers un «*t*» préfixé et un autre «*t*» suffixé. Il est donc plus audible que le masculin :

(1) *tamădt*

On constate aussi, l'existence de plusieurs types de féminin dont la morphologie ne suit pas cette règle qu'on vient d'évoquer plus haut. Il s'agit de la forme irrégulière du féminin.

La notion du genre concerne plus précisément les noms qui ont à leur initiale une voyelle (les noms dont l'origine berbère est attestée). Ce type de noms à deux genres (masculin / féminin)¹.

L'apprenant peut percevoir leur genre aussi bien à l'audition qu'à travers leur graphie. Pour ce type de noms, il est impossible pour un locuteur de se tromper de genre.

S'ils sont masculins, ils commencent par une voyelle et s'ils sont féminins, ils commencent par une voyelle précédée d'un «*t*», marque du féminin :

- | | |
|--------------------------|------------------------|
| (1) <i>ara (nm)</i> | <i>enfant garçon</i> |
| (2) <i>tarat (nm)</i> | <i>enfant fille</i> |
| (3) <i>iyăšran (nm)</i> | <i>mares</i> |
| (4) <i>tiyăšren (nf)</i> | <i>mares (petites)</i> |

La notion de genre grammatical concerne la classification des noms communs. En français, ce genre est principalement marqué par des articles définis ou indéfinis, tandis qu'en tamasheq, cette association est moins directe. En effet, contrairement au français, le tamasheq utilise des morphèmes préfixés ou suffixés pour indiquer le genre grammatical des noms communs. Ainsi, alors que l'utilisation des articles prédomine en français, le tamasheq recourt à une morphologie plus complexe pour exprimer cette notion.

Ces articles sont porteurs d'un sens indéfini ou défini :

- (1) (*un / le*) pour le masculin ;
- (2) (*une / la*) pour le féminin,

Les pronoms (il / elle) sont aussi porteurs des indices de genre des noms puisqu'ils les remplacent. Il n'existe pas de noms qui n'ont pas de marques (les articles) du genre. Dans la majorité des cas, la morphologie des noms masculins et féminins est identique à l'oral.

Ce sont les articles qui font la nette différence. Il existe des noms qui ont les deux genres (masculin et féminin) et des noms dont la morphologie porte à confusion. C'est le cas de tous les noms terminés par un «*-e*».

Ainsi, un nom terminé par «*-e*» n'est pas forcément au féminin. La plupart des noms qui se terminent en «*-une*» et «*-ine*» sont féminins et la plupart de ceux qui se terminent en «*-in*» sont masculins.

Tous les noms dont la terminaison est «*-tion*» sont féminins.

Tous les noms dont la terminaison est «*-isme*» sont masculins.

Tous les noms dont la terminaison est «*-ette*» sont féminins dans leur majorité. Le lexème «*squelette*» fait partie de l'exception

¹ Il ne s'agit pas de la possibilité d'être à la fois du genre masculin et du genre féminin, Il s'agit plutôt d'une catégorie de noms qui passe de masculin au féminin.

Les voyelles « a », « e », « u » et « i » sont les plus fréquentes dans la formation des noms masculins. Pour avoir le genre féminin de ce type de noms, il suffit de faire précéder l'une de ces voyelles par un « t », marque du féminin.

Les noms féminins sont formés donc sur le masculin par la préfixation et la suffixation d'un « t », marque du féminin.

Il existe un nombre très réduit de noms féminins qui ont perdu le « t » final, marque du féminin : Cette catégorie de noms n'a pas de correspondant généralement au masculin :

(1) *tāfuk* « soleil »

(2) *tāsa* ventre

Contrairement aux noms féminins qui ont perdu le « t » final, il existe aussi d'autres noms féminins qui n'ont ni « t » à l'initiale ni en finale. Ils sont tout de même rares :

(1) *ulula* chèvres

(2) *iwans* vaches

Le « t » du féminin peut exprimer aussi une notion de diminutif ou de dépréciation :

(1) *teyewānt* petit campement

(2) *tayrām* petite ville

Il peut arriver encore que le « t », marque du féminin, désigne un nom collectif même si les éléments qui composent ce nom collectif sont du genre masculin. Ainsi, un groupe d'insectes mâles est toujours désigné par un nom féminin :

(1) *tašwālt* essaim de criquets

(2) *taytoft* essaim d'abeilles

Certains noms féminins ont des correspondants au masculin avec lesquels ils ne partagent pas la racine :

(1) *ahalās (nm)* homme/ *tamāḍt (nf)* femme.

(2) *ašolay (nm)* bouc/ *tayat (nf)* chèvre.

3.3. Règle (s)

En Tamasheq, le genre est exprimé à travers une désinence collée au nom. En règle générale, du point de vue morphologique, la forme féminine d'un nom s'obtient en ajoutant un « t » à l'initiale et un autre « t » à la finale du lexème masculin.

En français, les noms ont un genre grammatical masculin ou féminin qui est exprimé au travers des articles. En règle générale, du point de vue morphologique, la forme féminine d'un nom s'obtient en ajoutant un « e » muet à la finale du lexème masculin.

3.4. Exercices d'application

A partir des similitudes et des divergences entre les noms masculins et les noms féminins (des noms proposés par le maître) amener les apprenants à chercher la règle de base de la formation du masculin et du féminin.

3.5. Remarque (s)

Un nom lié à un homme n'est pas forcément au masculin et un nom lié à une femme n'est pas toujours au féminin.

Il n'existe pas d'article, la notion de genre est exprimée à travers des morphèmes collés au nom. Ainsi, généralement, le féminin s'exprime à travers un «t» initial et un «t» final ajouté au lexème masculin qui, généralement, commence par une voyelle (les voyelles les plus fréquentes sont à, «e» et «i»).

Le genre pour les humains suit le sexe.

Le féminin est plus audible que le masculin.

Il existe beaucoup de formations de féminin irrégulier.

3.6. Exercices de consolidation

a. Reconnaissance du genre des noms

Le maître, sur le modèle du texte servant de corpus, produit un autre texte contenant des noms aux genres différents et demande aux apprenants de classer les noms en fonction de leur genre en faisant attention aux marques explicites de chaque genre.

b. Production de lexèmes

Le maître demande aux apprenants d'utiliser la désinence du genre qui convient pour former le féminin ou le masculin.

c. Reconnaissance de lexèmes

Le maître propose aux apprenants de produire des lexèmes dont certains au masculin et d'autres au féminin. Ils doivent souligner d'un trait les marques du féminin.

d. Copie

A partir des similitudes et des divergences entre les noms masculins et les noms féminins (des noms proposés par le maître) amener les apprenants à chercher la règle de base de la formation du masculin et du féminin.

Un nom lié à un homme n'est pas forcément au masculin et un nom lié à une femme n'est pas toujours au féminin.

Chaque nom a un genre grammatical qui est exprimé à travers les articles indéfinis / définis : (*un / le*) pour le masculin ; (*une / la*) pour le féminin, les pronoms (*il / elle*), et à travers l'accord des adjectifs éventuels. Une petite fille / un petit garçon.

Le genre pour les humains suit le sexe avec quelques exceptions.

En l'absence de l'article, le féminin, en règle générale, n'est pas plus audible que le masculin.

Il existe beaucoup de formations de féminin irrégulier.

a. Reconnaissance du genre des noms

Le maître, sur le modèle du texte servant de corpus, produit un autre texte contenant des noms aux genres différents et demande aux apprenants de classer les noms en fonction de leur genre en faisant attention aux déterminants explicites de chaque genre.

b. Production de lexèmes

Le maître demande aux apprenants d'employer l'article qui convient avec des lexèmes qu'il proposera pour la circonstance.

c. Reconnaissance de lexèmes

Le maître propose aux apprenants de produire des lexèmes dont certains au masculin et d'autres au féminin. Ils doivent souligner d'un trait les marques du féminin.

A la fin de l'activité de production dans chaque langue, les apprenants recopieront les noms qu'ils ont produits.

3.7. Synthèse

Chaque nom a un genre grammatical qu'il faut connaître pour faire des accords. Les morphèmes sont les premières marques de genre. Les noms masculins commencent en général par une voyelle (« a », « e » et « i » sont les voyelles les plus fréquentes.). Du point de vue morphologique, la forme féminine d'un nom s'obtient en ajoutant au nom masculin un « t » à l'initiale et en finale.

En Français chaque nom a un genre grammatical qu'il faut connaître pour faire des accords. Les articles sont les premières marques de genre. Du point de vue morphologique, la forme féminine d'un nom s'obtient généralement en ajoutant un « e » muet à la finale du lexème masculin.

3.8. Suggestions pédagogiques

Les données des deux langues sont présentées côte à côte dans des colonnes distinctes si cela est nécessaire. La lecture verticale donne des informations sur une seule langue tandis que la lecture horizontale informe sur les deux langues.

Pour une bonne mise en route de la leçon, veillez à :

- effectuer rapidement une vérification de la préparation de la salle de classe et de la disponibilité du matériel pédagogique nécessaire ;
- tenir compte du nombre d'élèves, idéalement entre 25 et 35 selon les pratiques des classes utilisant des méthodes actives, afin de favoriser une participation optimale et une efficacité maximale des activités ;
- proposer des exercices dans les deux langues pour rendre la notion de genre grammatical plus concrète, en mettant en évidence les particularités de chaque langue pour marquer le genre. Insistez sur l'utilisation des articles définis et indéfinis en français, ainsi que des morphèmes en tamasheq ;
- encourager activement la participation des élèves en utilisant des méthodes actives, pour leur permettre de mieux saisir les subtilités de chaque langue et s'approprier les concepts de manière efficace et durable.

Une fois les exercices terminés, profitez de l'occasion pour captiver l'attention de vos élèves en leur racontant une histoire ou en évoquant un événement en lien avec le sujet de la leçon. Les récits sont des outils puissants pour renforcer la compréhension et l'intérêt des apprenants. Cette approche est particulièrement appréciée par les élèves maliens en particulier et africains en général, car elle fait écho à leur culture d'apprentissage et de socialisation.

N'oubliez pas que votre rôle en tant qu'enseignant va au-delà de la simple transmission de connaissances. Vous êtes également un guide et un facilitateur, chargé d'inspirer et de motiver vos élèves dans leur parcours d'apprentissage linguistique. Utilisez ces suggestions pédagogiques et didactiques pour créer une expérience d'apprentissage enrichissante et captivante pour tous vos élèves.

Conclusion

Ce travail présente une contribution novatrice et originale sous la forme d'une fiche didactique modèle pour l'apprentissage du genre grammatical en touareg et en français. Cette fiche peut servir de base pour la conception d'autres outils pédagogiques afin d'améliorer la production et la qualité des manuels scolaires pour les écoles à curriculum bilingue. La conception de cette fiche didactique représente en elle-même un résultat significatif de cette étude.

Les résultats de cette recherche-action sont également destinés aux conseillers pédagogiques, aux inspecteurs et aux concepteurs de manuels scolaires pour la langue touarègue. De plus, ce travail contribue à enrichir la didactique du touareg au Mali. De ce fait, elle fournit des éléments pertinents pour les programmes des écoles bilingues dans l'aire linguistique tamasheq.

En matière de didactique, l'étude s'est concentrée sur l'adaptation des contenus d'apprentissage de la L2 à ceux de la langue première (L1), ainsi que sur les processus d'assimilation des connaissances par l'enseignant et d'appropriation des apprentissages par les élèves. Ces éléments visent à rendre l'apprentissage plus attrayant pour les apprenants et à faciliter le travail des enseignants et des évaluateurs.

L'importance d'une recherche intégrant à la fois la perspective de la linguistique descriptive et celle de la didactique appliquée est soulignée. Il a été conclu que, pour assurer le succès de l'enseignement bilingue, il est fondamental que les fiches didactiques prennent en compte à la fois le contenu et la méthode de transmission et d'acquisition des connaissances. Cela justifie le titre de ce travail : Adaptation de la didactique convergente à l'articulation touareg/français : apprentissage du genre grammatical.

Références bibliographiques

- AG AGOUZOU Alou, 2023a, « Adaptation de la didactique convergente à l'articulation Touareg/Français : apprentissage des lettres vocaliques », *Les cahiers de l'ACAREF* vol. 5, n° 13 Tome 4, p 29-43.
- AG AGOUZOU Alou, 2023b, « Adaptation de la didactique convergente à l'articulation touareg /français : apprentissage des lettres consonantiques de l'alphabet » in *Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'Éducation (RACESE)*, vol. 1, n° 2, p 276-291.
- AG AGOUZOU Alou, 2021, « Adaptation de la didactique convergente a l'articulation touareg (tamasheq) / français : apprentissage du groupe nominal (GN) », *Lettres d'Ivoire, Revue Scientifique de Littérature, Langues et Sciences Humaines, Université Alassane OUATTARA*, n° 033, p. 249-256.
- AG AGOUZOU Alou, 2020a, « Problématique de l'introduction des langues maternelles dans le système éducatif. L'expérience malienne » in *Asinag*, n°15, p. 11-31.
- AG AGOUZOU Alou, 2020b, « Phonétique-Phonologie du Touareg du Mali dans les écoles bilingues : les phonèmes dits problématiques » in *GRADIS*, n° 004, p. 143-160.
- AG AGOUZOU Alou, 2019, *Eléments de description phonologique et morphologique du tamasheq, dialecte standard du Mali en vue de son utilisation à l'école dans un contexte bilingue*, Thèse de doctorat, INALCO, Paris.
- AG AGOUZOU Alou, 2017, « Le français, langue de domination et d'intégration par rapport aux langues africaines », *Lettres d'Ivoire*, Volume 2, n° 026, p. 31-41.
- AG AGOUZOU Alou, 2016a, *Enseignement Bilingue tamasheq/français au Mali*, Saarbrücken, Paf.
- AG AGOUZOU Alou, 2016b, « Articulation Tamasheq / Français, cas des étudiants de la Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines de Bamako » in *Kuwala*, volume 1, n°3, p.103 -121.
- AG AGOUZOU Alou, 2013, « Les difficultés phonologiques et graphiques lors du passage du Tămasăyt au Français » *Recherche Africaine*, n°13, p. 161 -189.

- AG AGOUZOU Alou, 2009, *Articulation Famasheq / Français, cas des étudiants de la FLASH*, mémoire de DEA, Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée (ISFRA), Bamako.
- AG AGOUZOU Alou, TRAORE Ibrahima Moussa, DIAKITE Kassoum et SAWADOGO Adama, 2008, *Influence des langues nationales sur le Français des lycéens et Étudiants : cas des locuteurs tamasheq du District de Bamako-Mali*, Rapport de recherche, ROCARE / ERNWACA, Bamako.
- AGNAOU Fatima, 2009, « Curricula et manuels scolaires : pour quel aménagement linguistique de l'amazighe marocain ? » *Asinag*, n° 3, p.109 -126.
- AMEUR Meftaha, 2009, « Aménagement linguistique de l'amazighe ; pour une approche polynomique », in *Asinag*, n° 3, p.75 -88.
- DAFF Moussa, 2011, « Esquisse pour une démarche méthodologique de didactique convergente dans l'enseignement bilingue en francophonie africaine : cas du partenariat didactique français/wolof au Sénégal » in *Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*, 18, 34-44, http://glottopol.univrouen.fr/telecharger/numero_18/gpl18_03daff.pdf, consulté le 10/08/2023.
- MAURER Bruno, 2004, « De la pédagogie convergente à l'éducation bilingue : généralisation des langues nationales au Mali et la transformation du modèle de la pédagogie convergente » in *Penser la francophonie-concepts, actions et outils linguistique*, p. 426-438.
- WAMBACH Michel, 2009, « A propos de la pédagogie convergente : quelques mises au point » in *Synergies Algérie*, n°4, p.175-196.
- VYGOTSKI Lev Semionovitch (.../1998), *Théorie des émotions. Étude historico-psychologique*, Paris, L'Harmattan.
- VYGOTSKI Lev Semionovitch (1935/1995), « Apprentissage et Développement à l'âge préscolaire » in *Société Française*, n° 2, p.35-45.
- VYGOTSKI Lev Semionovitch (1933/1985), « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire » in *Vygotski aujourd'hui*, B. Schneuwly et J.P. Bronckart eds, p.95-117.

Autres sources

- La constitution du Mali du 22 juillet 2023.
- Loi N°96-049 du 02 août 1996 portant modalités de promotion des Langues Nationales.

La place de la formation continue des enseignants sur la prise en charge des élèves des écoles élémentaires de l'Inspection de l'Éducation et de la Formation de Thiaroye Sur Mer vivants avec un handicap

Salif BALDE, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal)

E-mail : salif1.balde@ucad.edu.sn

Oumoul Khaïry COULIBALY, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal)

E-mail : oumoulkhairy.coulibaly@ucad.edu.sn

Thierno Mamadou Moctar BAH, Ministère de l'éducation nationale

E-mail : thierno2791@gmail.com

Résumé

Les personnes en situation de handicap rencontrent souvent des difficultés à s'intégrer dans la société, notamment dans le système éducatif. Pourtant, l'accès à l'éducation, particulièrement pour les enfants à besoins spéciaux est une exigence de la Communauté internationale, comme le précise d'ailleurs l'objectif 4 des Objectifs du Développement Durable et la Convention des droits des personnes handicapées. Au Sénégal, malgré la volonté des pouvoirs publics à prendre en charge la scolarisation des enfants handicapés dans les classes ordinaires, force est de constater que cela n'est pas toujours évident. Autrement dit, l'inclusion des enfants à besoins spéciaux dans le système éducatif sénégalais fait face à de nombreux défis dont celui de la formation des enseignants. Partant de ce constat, cette contribution se propose d'analyser la place de la formation des enseignants dans la prise en charge des élèves handicapés des écoles élémentaires de Thiaroye Sur Mer. Pour atteindre cet objectif, dans la collecte de données, la recherche a privilégié les méthodes qualitatives avec l'entretien semi-directif. Les résultats montrent que les enseignants sont favorables à l'inclusion des élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires. Toutefois, bien que ces derniers soient favorables à accueillir les élèves handicapés dans leurs classes, les résultats de la recherche montrent qu'ils ne sont pas formés pour interagir avec cette catégorie d'apprenants à l'école.

Mots-clés : Ecole élémentaire, élève handicapé, formation des enseignants, inclusion scolaire.

Abstract

People with disabilities often encounter difficulties integrating into society, particularly in the education system. However, access to education, particularly for children with special needs, is a requirement of the international community, as specified in objective 4 of the Sustainable Development Goals and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. In Senegal, despite the desire of the public authorities to be in charge of the education of disabled children in ordinary classes, it is clear that this is not always easy. In other words, the inclusion of children with special needs in the Senegalese education system faces many challenges, including teacher training. Based on this observation, this contribution aims at analyzing the place of teacher training in the care of students with special needs in elementary schools in Thiaroye Sur Mer. To achieve this objective, in the gathering of data, the research favored qualitative methods with semi-structured interviews. The results show that teachers are in favor of the inclusion of students with special needs in ordinary classes. However, although they are in favor of welcoming students with special needs an individualized education plan into their classes, research results show that they are not trained to interact with this category of learners at school.

Keywords : Elementary school, disabled student, teacher training, school inclusion.

Introduction

Dans cette section, nous allons aborder le contexte, l'objectif de la recherche ainsi que le cadre conceptuel.

D'après l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) et la Banque mondiale (2012), dans le monde, environ un milliard de personnes souffrent de handicap. Cette proportion représente d'ailleurs 15 % de la population mondiale. Dans le continent africain, c'est aux alentours de 10% de la population qui vivent avec un handicap (D. Tabutin et B. Schoumaker, 2020). En ce qui concerne le Sénégal, le nombre de personnes vivant avec un handicap est estimé à 11,7% de la population totale (P. Vladimir et al., 2022).

Mais qu'est-ce que le handicap ? Selon l'Organisation mondiale de la Santé (1980), un handicapé est une personne dont l'intégrité physique et/ou le comportement mentale est passagèrement ou définitivement diminuée. Cette situation peut être non seulement innée, mais elle peut également subvenir avec l'âge ou lors d'un accident. Cette définition de l'OMS s'apparente à celle de l'ONU (2006) qui assimile les handicapés à des personnes avec une incapacité physique ou une déficience mentale, intellectuelle ou sensorielle durable. Par ailleurs, les personnes vivant avec un handicap doivent être protégées. Cette protection leur est garantie par la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées qui stipule que :

La présente Convention [Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées] a pour objet de promouvoir, protéger et assurer la pleine et égale jouissance de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales par les personnes handicapées et de promouvoir le respect de leur dignité intrinsèque. (M. Schulze, 2010, p. 29).

La combinaison des incapacités qui frappent les personnes handicapées avec les autres obstacles de la vie constitue souvent des barrières à l'implication de ces types de personnes aux activités socioéconomiques au même titre que leurs pairs. C'est ainsi que la situation socioéconomique des personnes handicapées est caractérisée par des inégalités par rapport au reste de la population (Banque mondiale, 2019). D'ailleurs, la Banque mondiale (2019) constate que les personnes handicapées connaissent souvent un niveau de scolarisation moins élevé. Ce sont également des gens souvent malades avec un taux de chômage et de pauvreté plus élevés.

Par ailleurs, le handicap touche un nombre important d'enfants dans le monde avec comme conséquences, la non scolarisation de beaucoup d'entre eux. D'après l'UNESCO (2020), les enfants handicapés représentent environ 15 % des jeunes non scolarisés dans le monde. La plupart de ces enfants se trouvent en Afrique où les statistiques sur le nombre d'enfants vivant avec un handicap sont souvent méconnues du fait de l'inaccessibilité des données. Cette situation n'épargne pas le Sénégal où on retrouve énormément d'enfants handicapés qui ne sont pas scolarisés. D'ailleurs K. Diagne et M. Diop (2011) révèlent que des milliers d'enfants sénégalais vivant-avec un handicap ou ayant des difficultés d'apprentissage ne fréquentent pas l'école. Pourtant, le Sénégal a ratifié la Convention des droits des personnes handicapées, la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, etc. Ces textes internationaux ont pour objectif la promotion des droits fondamentaux des personnes (K. Diagne et M. Diop, 2011). A côté des Convention, le Sénégal a voté et promulgué des lois pour faciliter la scolarisation des personnes handicapées. Il s'agit de la Loi sur l'obligation scolaire, la Loi d'orientation sociale, etc. Toutefois, malgré l'existence de cet arsenal juridique, il y a beaucoup d'enfants sénégalais en situation de handicap qui sont confrontés à des difficultés pour être scolarisés dans les écoles et dans les classes ordinaires (Q. Wodon, C. Male, C. Montenegro et A. Nayihouba, 2018). Cette situation a été abordée par H. Dia et A. S. Diop et J. Mélanie (2016) qui constatent un nombre important de handicapés parmi les enfants sénégalais non scolarisés. C'est dire que même si l'éducation est un droit fondamental, le Sénégal compte plus d'un million d'enfants âgés entre 6 et 16 ans qui ne sont pas à l'école (H. Dia et A. S. Diop et J.

Mélanie, 2016). Pour H. Dia et A. S. Diop et J. Mélanie (2016), au Sénégal, le handicap est l'un des principaux facteurs qui font que les enfants ne soient pas scolarisés. Ce qui fait dire à S. Barry et L. Lifer-Mbacké (2017, p. 77) que :

(...), les enfants souffrant de handicaps ont deux fois plus de risques d'être déscolarisés que ceux qui ne souffrent d'aucun handicap. Ces résultats montrent que le handicap demeure un facteur important à prendre en compte pour assurer un accès et un maintien équitables des enfants à l'école.

Aidé par les ONG, le Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal mène beaucoup d'actions en faveur de la scolarisation des enfants handicapés. Ces actions ont donné des résultats encourageants avec l'expérimentation des programmes d'inclusion scolaire afin de prendre en charge la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles voire dans les classes ordinaires. (F. Cissé, G. Daffé et A. Diagne, 2004). A en croire F. Cissé, G. Daffé et A. Diagne (2004), les programmes d'inclusion scolaire mis en place par l'État du Sénégal ont pour but de garantir aux enfants vivants avec un handicap, le droit fondamental à une éducation gratuite et inclusive dans des écoles non loin de leurs habitations.

Toutefois, au Sénégal, l'éducation inclusive rencontre des difficultés liées en partie au scepticisme du corps enseignant. Autrement dit, le manque de formation des enseignants dans le domaine de l'éducation inclusive est un obstacle majeur (M. Schulze, 2010, p. 29). En effet, la prise en charge des élèves handicapés nécessite la formation du personnel éducatif de tous les niveaux. D'après M. Schulze (2010, p. 117), « 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 ». Pour une meilleure prise en charge des élèves handicapés, il faut former et sensibiliser tous les enseignants y compris ceux qui n'accueillent pas d'élèves vivants avec un handicap dans leurs classes (M. Schulze, 2010).

Au Sénégal, la formation initiale des enseignants ne prend pas nécessairement en compte les élèves vivant avec un handicap (F. Cissé, G. Daffé et A. Diagne, 2004). Mais de temps en temps, les enseignants sont conviés à des sessions de renforcement de capacités sur l'éducation inclusive. Ces sessions sont souvent organisées dans les établissements qui accueillent les élèves à besoins spéciaux. Il s'agit principalement de l'Institut national d'éducation et de formation des jeunes aveugles (INEFJA) de Thiès, le Centre verbo-tonal de Dakar pour les déficients auditifs, le Centre d'éducation et de formation des déficients intellectuels (Dakar) et le Centre Talibou Dabo (Dakar) destinés aux handicapés physiques. C'est ainsi que les maîtres titulaires, les maîtres itinérants, les directeurs d'écoles, les inspecteurs et les points focaux bénéficient souvent des sessions de formation sur la prise en charge des élèves handicapés par les encadreurs de l'INEFJA. « Ces formations ont permis d'atteindre un niveau appréciable de maîtrise du système braille, code langagier des aveugles. Elles portent aussi sur la didactique des mathématiques, sur le sport pour aveugles, de même que sur la psychologie de l'aveugle » (MEN, 2011, p. 4). En 2017, l'UNICEF avait également organisé une session renforcement de capacité pour une centaine d'enseignants de l'Académie de Ziguinchor sur la prise en charge des enfants vivants avec handicap.

C'est donc ce manque de formation des enseignants sur l'inclusion scolaire qui justifie cette présente recherche dont l'objectif consiste à analyser la place de la formation continue des enseignants sur la prise en charge des élèves des écoles élémentaires de l'Inspection de l'Éducation et de la Formation (IEF) de Thiaroye Sur Mer vivants avec un handicap.

Située à l'entrée de la presqu'île du Cap-Vert, à l'Est de Dakar, la municipalité de Thiaroye Sur Mer est l'une des 16 communes d'arrondissement du département de Pikine. Elle a été créée en 1996 dans le cadre de l'Acte 2 de la décentralisation. L'IEF de Thiaroye a été créée en 1985. Elle est rattachée à l'Inspection d'académie de Pikine-Guédiawaye depuis

l'éclatement de l'académie de Dakar en 2013 (Ministère de l'éducation nationale, 2013). Sur le plan de l'organisation scolaire, l'IEF de Thiaroye compte dans le public, 3 structures de Développement intégrées de la petite enfance, 31 écoles élémentaires (dont 3 écoles inclusives), 13 Collèges d'enseignement moyen et 2 lycées (dont un lycée inclusif qui accueille des élèves déficients visuels). A côté de l'offre publique, il y a également beaucoup d'école privés (IEF de Thiaroye sur Mer, 2021).

1. Cadre conceptuel

Cette rubrique réservée au cadre conceptuel, aborde l'éducation inclusive et la formation continue.

1.1. L'éducation inclusive

Le concept d'éducation inclusive fait référence à la scolarisation des enfants à besoins spéciaux dans les écoles et/ou dans les classes ordinaires. Apparue au début des années 1990, l'éducation inclusive ou l'inclusion scolaire est une extension de l'intégration scolaire (R. Vienneau, 2006). Autrement dit,

l'éducation inclusive est fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité qui réponde aux besoins d'apprentissage essentiels et enrichisse l'existence des apprenants. Axée en particulier sur les groupes vulnérables et défavorisés, elle s'efforce de développer pleinement le potentiel de chaque individu. Le but ultime de l'éducation de qualité inclusive est d'en finir avec toute forme de discrimination et de favoriser la cohésion sociale (UNESCO, 2017, cité par Kohout-Diaz, 2018, p. 9).

Pour R. Vienneau (2006), les méthodes pédagogiques qui prennent en compte les élèves vivant avec un handicap ont été mises en place pour faciliter la scolarisation dans un contexte d'inclusion scolaire. En effet, il a été démontré que l'inclusion des élèves à besoins spéciaux dans les classes et/ou écoles ordinaires n'a pas de conséquences néfastes sur les enseignements-apprentissages des élèves dits normaux (R. Vienneau, 2006). R. Vienneau (2006) estime d'ailleurs que l'éducation inclusive contribue à l'amélioration des enseignements-apprentissages de tous les élèves de la classe y compris ceux vivants avec un handicap. La notion d'éducation inclusive a ainsi été étendue pour favoriser l'accès et la rétention dans le système éducatif formel de tous les enfants à besoins spécifiques que ce soit pour des raisons de santé, mais aussi socio-économiques, géographiques, culturels ou pour des difficultés d'apprentissage (UNESCO, 2020). Par ailleurs,

l'école inclusive est un système en mutation, qui se doit de s'adapter à l'hétérogénéité des élèves afin de leur garantir un égal accès aux savoirs scolaires, ce qui induit une modification des pratiques enseignantes. Les enseignants de classes ordinaires doivent en effet adapter l'environnement scolaire (dont les situations d'enseignement-apprentissage) à la diversité des profils d'élèves qu'ils rencontrent, et trouver un moyen de les accompagner et les soutenir au mieux en prenant en compte leurs spécificités (J. Pascaud, 2022, p. 87).

L'inclusion scolaire et l'éducation inclusive impliquent une relation entre des élèves à besoins spéciaux, des élèves dits normaux et des enseignants. Ces interactions ne sont pas souvent faciles d'après P. Doudin, L. Lafortune, P. Pons et J. Moreau (2009). Elles deviennent encore plus difficiles si l'enseignant n'est pas préparé à enseigner des élèves handicapés ou si l'établissement ne dispose pas d'équipements adéquats pour faire fonctionner une classe ou une école inclusive (P. Doudin, L. Lafortune, P. Pons et J. Moreau, 2009). C'est pourquoi J-C. Kalubi et S. Houde (2008) affirment que :

La mise en place de pratiques intégratives ou d'un projet d'éducation inclusive exige le respect de quelques conditions d'application dont: une philosophie commune au sein de l'école et de la communauté, un leadership positif de la part de l'école, la présence d'une certaine diversité au sein de la clientèle, des mesures de soutien et un service d'aide adéquats, une planification des

étapes de réalisation de l'inclusion (plan d'inclusion), la flexibilité des acteurs et des systèmes concernés, des approches efficaces, des réussites et l'ouverture sur le monde.

1.2. Le concept de besoin de formation

Les enseignants que nous avons rencontrés n'ont pas suivi de formation initiale pour la prise en charge des élèves vivant avec un handicap. Ces derniers doivent, par conséquent, bénéficier d'un renforcement de capacités pour mieux prendre en charge les handicapés. Ils ont donc besoin d'être formés de façon continue sur l'inclusion scolaire ou l'éducation inclusive. Le besoin de formation est défini comme un écart entre une situation actuelle jugée insatisfaisante et une situation désirée. Cet écart est susceptible d'être comblé par la formation (L. Albarello, 2006). C'est dire que « les analyses de besoins de formation assurent la pertinence des activités de formation pour les populations ciblées qui sont constituées par les professionnels ou les types de professionnels concernés par la nécessité d'accroître la qualité et l'efficacité du travail » (M. E. Labesse, 2008, p. 5).

Une étude des besoins de formation individuelle et/ou collective devient une nécessité lorsqu'il y a des changements dans la planification des activités d'une organisation ou d'une institution. L'analyse des besoins de formation intervient également quand il s'agit de l'usage de nouvelles technologies, de nouvelles normes, une baisse de rendement du travail ou encore le manque de motivation. C'est ainsi que M. E. Labesse (2008) définit plusieurs types de besoins de formation. Il s'agit des besoins normatifs, des besoins institutionnels, des besoins comparatifs et des besoins de formation ressentis.

Définis comme l'écart entre les pratiques actuelles et celles désirées par les chercheurs, les besoins de formation dit normatifs sont identifiés et définis par un panel d'experts ou de professionnels de recherche (M. E. Labesse, 2008). À côté des besoins normatifs, il y a les besoins de formation considérés comme institutionnels. Pour J. H. McConnell (2003), il s'agit de besoins de formation étroitement liés à la philosophie même de l'institution. C'est dire qu'indépendamment de sa fonction, de sa mission et de ses objectifs, chaque institution a ses propres préoccupations en matière de besoins de formation. En ce qui concerne les besoins de formation comparatifs, J. H. McConnell (2003) les définit comme l'écart entre les compétences détenues par les employés d'une institution et celles nécessaires pour occuper un poste donné. Autrement dit, les besoins de formation normatifs,

émane de l'écart mesuré entre les compétences d'un professionnel et celles qui sont recommandées par les spécialistes. Ces besoins peuvent être révélés par la compilation des réponses à des questionnaires d'autoévaluation, par l'appréciation des pairs, par les rapports de conseils d'établissement ou de comités travaillant à l'amélioration de la qualité globale (M. E. Labesse, 2008, p. 7).

À côté de tous ces besoins de formation précités, il y a ceux ressentis (M. E. Labesse, 2008). Ce type de besoins de formation comprend la différence entre les compétences qu'un professionnel dispose et celles qu'il souhaite détenir. L'identification des besoins de formation ressentis se réalise à travers une autoévaluation où l'intéressé détermine lui-même ses besoins selon l'expérience tirée dans l'exercice de son travail. C'est qui faire dire à J. H. McConnell (2003) que les besoins ressentis sont issus du cadre de référence de l'individu, lui-même formé par les connaissances, les expériences et la compréhension des circonstances.

Par ailleurs, on ne peut identifier les besoins de formation sans étudier les tâches qu'effectuent les individus. D'où l'analyse des tâches que S. E. Jackson, T. Saba, S. E. Dolan et R. S. Schuler (2008) considèrent comme un processus qui intervient dans la phase de détermination des besoins de formation. Ce processus est considéré comme une opération systématique de décomposition des facteurs qui interviennent dans la réalisation des tâches d'un travail donné. De par sa précision, l'analyse des tâches demande beaucoup plus de temps surtout si le nombre de tâches est important. D'où cette affirmation de M. E. Labesse (2008, p. 21) :

« il est essentiel de comprendre toutes les capacités que mobilise la réalisation d'une tâche si l'on souhaite la perfectionner ».

Les écrits que nous venons d'aborder pour définir le concept d'inclusion scolaire et de formation continue concordent avec l'objectif de cette étude qui consiste à analyser la place de la formation continue des enseignants sur la prise en charge des élèves des écoles élémentaires de l'IEF de Thiaroye Sur Mer vivants avec un handicap. En effet, les écoles élémentaires de l'IEF de Thiaroye Sur Mer accueillent des élèves souffrant de différents types de handicaps (visuel, moteur, etc.). Bien que ces écoles soient inclusives, elles sont néanmoins confrontées à des difficultés liées au manque de formation des enseignants pour prendre en charge des enfants vivants avec un handicap, mais aussi au manque de matériel adéquat.

2. Méthodologie

La méthodologie de recherche permet aux lecteurs de juger la démarche et au besoin, de la reproduire (B. L. Johnson et Christensen, 2004). Elle doit donc être précise et exhaustive. A ce titre, cette recherche privilégie la méthode qualitative pour une meilleure compréhension du processus de la scolarisation des enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires de Thiaroye Sur Mer et de la place de la formation des enseignants dans l'inclusion scolaire. D'après Mays et Pope (1995, p. 43), en effet, :

le but de la recherche qualitative est de développer des concepts qui nous aident à comprendre les phénomènes sociaux dans des contextes naturels (plutôt qu'expérimentaux), en mettant l'accent sur les significations, les expériences et les points de vue de tous les participants.

L'approche qualitative comprend 5 traditions : la Biographie, la Phénoménologie, la Grounded Theory, l'Ethnographie et l'Étude de cas (J. W. Creswell, 1999). Contrairement à la recherche quantitative, celle qualitative étudie les petits groupes. Ce qui justifie notre choix d'opter pour une Étude de cas, car les sujets de notre recherche ne sont pas nombreux. L'étude de cas est caractérisée par la collecte de multiples sources d'informations et par une description approfondie dudit cas (J. W. Creswell, 1999). En d'autres termes, l'étude de cas permet d'explorer une question au travers d'un ou de plusieurs autres cas précis, délimités et contextualisés (J. W. Creswell, 1999).

Quant à la sélection des répondants de l'étude, elle a été faite de manière raisonnée sur une population de 23 enseignants issus des écoles primaires publiques suivantes : Ameth Sow, Mame Moussé Niang, Cité du Centre de Recherche Scientifique, Malick DIOP et Centre Polyvalent de Thiaroye. Précisons que dans son fonctionnement, l'IEF de Thiaroye est divisée en 5 districts scolaires. Toutefois, cette étude concerne le district de Thiaroye Sur Mer qui compte 5 écoles publiques dont une école inclusive (école Malick Diop) et 1 établissement de la Direction de l'éducation surveillée et de la protection sociale (Centre Polyvalent de Thiaroye) qui accueille les enfants avec des difficultés de comportements sociaux, et placés au sein du centre par un juge pour enfants sous Ordre de garde provisoire (OGP).

Par l'influence qu'ils apportent aux activités des écoles élémentaires de Thiaroye Sur Mer, les enseignants constituent donc les cas dans lesquels des entretiens individuels semi-directifs ont été menés. Après avoir identifié les sujets de recherche, des rendez-vous ont été fixés de commun accord avec ces derniers. Les principes d'éthiques de confidentialité dans le traitement des informations leur ont été présentés et respectés. L'entretien semi-directif a permis de recueillir les informations sur les opinions, les croyances des enseignants envers l'inclusion des élèves handicapés dans les classes ordinaires et leur besoin de formation. D'une durée d'environ 10 à 15 minutes, les entretiens ont été réalisés individuellement avec chaque sujet de recherche à l'aide d'un guide d'entretien pour éviter les influences réciproques sur les réponses des uns et des autres. En plus, les « *dirès* » des sujets ont été enregistrés, transcrites et codées. Le codage consiste à attribuer à chaque interviewé un numéro ou code afin de l'identifier par rapport aux autres. Ainsi nous avons utilisé les codes EH (enseignant homme)

suivi d'un numéro et EF (enseignante femme) suivi d'un numéro. C'est après cette étape que les données ont été analysées, interprétées et discutées.

3. Résultats et discussions

3.1. Les enseignants et l'éducation inclusive

L'analyse des résultats de cette recherche révèle une appréciation positive de l'éducation inclusive par les enseignants de l'IEF de Thiaroye Sur Mer. En effet, la plupart des enseignants rencontrés manifeste une attitude volontariste visant à inclure les élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires, et cela quels que soient les effectifs. Il faut noter qu'au Sénégal, les effectifs par classes sont souvent pléthoriques. En effet, il est fréquent de rencontrer des écoles avec des classes de plus de 80 élèves. D'ailleurs, les enseignants affirment avoir participé dans diverses initiatives favorisant l'inclusion scolaire.

Pour les enseignants de l'IEF de Thiaroye Sur Mer, l'inclusion des élèves à besoins spéciaux dans les écoles, voire dans les classes ordinaires présente des avantages considérables. En effet, elle contribue à lutter contre la pauvreté, la mendicité et facilite la socialisation des élèves vivant avec un handicap. C'est dans ce sens que EF3 déclarait :

il y a plusieurs avantages à les inclure [élèves handicapés] dans les classes ordinaires comme diminuer la mendicité, permettre à ces enfants plus ou moins bannis de se sentir membre de la société, enlever la mauvaise perception du handicap et permettre la réussite et l'autonomie des élèves en situation de handicap.

EH13 lui emboîte le pas en ajoutant que « *cela [l'inclusion des élèves handicapés dans les classes ordinaires] permet la socialisation des élèves en situation de handicap, la réduction de la pauvreté et ils ne seront plus des enfants qui vont mendier, éviter donc leur marginalisation* ». Sur la même lancée, EH16 soutient que :

l'avantage de mettre les élèves handicapés dans les classes ordinaires, c'est d'abord d'extraire l'enfant de beaucoup de difficultés, car une fois scolarisé, l'enfant ne sera plus dans la rue, les risques de viol, de sacrifice seront diminués (...) il y a par exemple des représentations sociales sur certains comme les albinos qui font souvent objet de sacrifices humains, ceci est lié à certaines croyances mystiques.

EH13 va dans le même sens en insistant sur

l'importance de la scolarisation de l'ESH comme moyen de préserver la dignité de cet enfant comme être humain et lui donner la possibilité d'être indépendant et se prendre en charge plus tard. Cela d'autant plus que certains se sentent rejetés, s'ils sont formés, ils pourraient se prendre en charge et être acceptés.

Quant à EH9, il déclare :

je pense que l'éducation inclusive des ESH serait une très bonne chose car cela pourrait changer certaines croyances plus ou moins populaires selon lesquelles les handicapés sont destinés à être des mendiants car ils ne sont pas aptes à faire quelque chose pour aller à l'école. Alors que dans certaines situations, ils peuvent être meilleurs que ceux qui sont valides. Mais je crois que c'est là qu'il faut agir. Il faut faire en sorte que ces enfants puissent aller à l'école et s'épanouir parce que c'est possible de le faire. Il est arrivé de voir certains handicapés réussir mieux que des personnes dites normales. Si l'éducation est un problème de connaissance et que la connaissance ne se situe pas au niveau des membres mais plus tôt au niveau du cerveau, de l'intelligence. Ce sont des gens qui peuvent être aussi intelligents que nous.

Les résultats issus de l'entretien avec les enseignants montrent que ces derniers sont favorables à l'inclusion des élèves handicapés dans les classes ordinaires. Mais, ont-ils des connaissances et des compétences nécessaires pour interagir avec ce type d'élèves au sein des écoles ou dans les salles de classes ?

3.2. Formation des enseignants et inclusion scolaire

Les résultats obtenus lors des entretiens laissent apparaître l'existence d'une relation entre l'accueil des élèves en situation de handicap et la formation des enseignants. En général, les enseignants se sentent moins compétents pour inclure ces types d'élèves dans leurs classes. Cela est certainement dû en partie à leurs formations et à leurs expériences antérieures. En effet, la plupart des enseignants n'a pas bénéficié de formation initiale pour gérer des élèves en situation de handicap. À ce propos, EF12 affirme : *« il y a un gouffre entre le manque de formation des enseignants et la demande toujours plus pressante d'inclure des élèves à besoins particuliers. On demande plus à l'enseignant, sans toutefois l'outiller mieux »*. Parmi les enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenus, peu sont ceux qui ont bénéficié de formation en matière d'inclusion scolaire. D'ailleurs, des 5 écoles où les entretiens ont été menés, 1 seule enseignante affirme avoir suivi une formation sur la prise en charge des élèves handicapés. Il s'agit de l'école Malick Diop, une école pilote en éducation inclusive dans la Commune de Thiaroye Sur Mer. Cet établissement abrite des classes inclusives accueillant des élèves avec une déficience visuelle. L'école bénéficie également d'un appui de *Sightsavers*, une ONG qui plaide pour la participation des personnes handicapées aux instances de prise de décision. C'est d'ailleurs, cette ONG qui organise des sessions de renforcement de capacité en éducation inclusive pour les enseignants de cet établissement. Toutefois, EH9 précise que *« la formation organisée par Sightsavers est essentiellement axée à la prise en charge des déficients visuels dans les salles classe. »*

Quant aux enseignants nouvellement recrutés, ils considèrent ne pas être assez outillés pour gérer des classes inclusives. Ces derniers estiment d'ailleurs que seule une formation initiale ou un renforcement de capacités approprié leur facilitera la gestion des élèves vivant avec un handicap dans les écoles et dans les classes inclusives. Cet état de fait illustre parfaitement les propos de EH11 quand il dit que *« pour la formation des enseignants, les modules de formation ne prennent pas en charge les élèves en situation de handicap »*. EH11 est conforté par EH7 qui déclare que : *« au niveau de la formation, l'inclusion n'est pas prise en charge. Si un parent arrive avec un enfant handicapé, la plupart du temps on lui dit qu'on ne peut pas l'accueillir à cause du manque formation des enseignants »*. EF12 va dans le même sens en affirmant que *« rien du tout sur la formation des enseignants ne porte sur l'inclusion »*, mais elle ajoute : *« je ne suis pas formée mais je suis sensibilisée à cette question au niveau de notre structure au Centre Polyvalent de Thiaroye, nous avons des handicapés, surtout liés à la situation sociale. Mais pour le reste je n'ai pas de formation là-dessus »*.

Par ailleurs, même si les enseignants sont unanimes sur leur manque de formation pour prendre en charge les élèves vivant avec un handicap, certains d'entre eux affirment ne pas avoir beaucoup de difficultés à accueillir ce type d'élèves dans les classes. C'est dans ce sens que EH7 disait que *« je ne trouve aucun problème à accueillir des élèves en situation de handicap durant ma carrière, j'ai été plus ou moins confronté à des élèves qui ont des retards mentaux, j'arrivais plus ou moins à gérer la situation, les garder dans l'école. EH3 lui emboîte le pas en rejoutant ce qui suit : « un élève qui au départ bavait, ne savait pas tenir son stylo mais à la fin il arrivait à écrire tant soit peu, il savait lire. Je pense que si on arrive avec un enfant handicapé à mettre quelque chose dans sa tête, c'est la grande satisfaction pour un enseignant »*. Les propos de EH3 et EH7 montrent que même si l'enseignant n'est pas préparé à l'éducation inclusive (par une formation initiale et/ou continue), il arrive, par sa volonté, son comportement et son attitude, à gérer des élèves vivant avec un handicap.

Toutefois, il existe des enseignants qui ont bénéficié des sessions de renforcement de capacité pour prendre en charge les élèves vivants avec un handicap. Mais cette formation est essentiellement axée sur le handicap visuel. C'est dans ce sens que EF15 disait que *« nous avons bénéficié en 2011 d'une formation de 10 jours en technique braille et, depuis, des renforcements en ce sens sont faits de façon ponctuelle »*. Les propos EF15 ont été confirmés

par une autre enseignante (EF14) de la même école ayant, elle aussi, bénéficié de cette formation en technique de braille. D'autres enseignants affirment, pour leur part, n'avoir bénéficié que de 3 jours de renforcement de capacités pour prendre en charge des élèves à besoins spéciaux plus spécifiquement ceux qui souffrent d'un handicap visuel. Ces enseignants jugent d'ailleurs cette formation insuffisante au regard des difficultés auxquelles ils sont confrontés tous les jours dans les interactions avec les élèves à besoins spéciaux, d'où ce cri de cœur de EF8 : « *une formation de 3 jours ne suffit pas et c'est plus particulièrement pour les déficients visuels et auditifs* ».

Conclusion

Cette présente recherche avait pour objectif d'analyser la place de la formation continue des enseignants dans la prise en charge des élèves handicapés des écoles élémentaires de Thiaroye Sur Mer. Les résultats de la recherche montrent globalement que les enseignants affichent une certaine sensibilité à la cause des élèves handicapés. Autrement dit, les enseignants rencontrés apprécient positivement l'inclusion des élèves handicapés dans les classes ordinaires. Toutefois, les résultats révèlent que les enseignants ne sont pas suffisamment outillés pour accueillir les élèves vivant avec handicap. En effet, ils n'ont pas été formés à interagir avec des élèves vivants avec un handicap.

Références bibliographiques

- ALBARELLO Luc, 2006, « Aspects méthodologiques de l'analyse des besoins de formation », in Jean-Luc Guyot et Christine Mainguet, *La formation professionnelle continue*. De Boeck Université », *Économie, Société*, Région, p. 341-351.
- BANQUE MONDIALE, 2019, *Looking ahead: Visual impairment and school eye health programs*.
- BARRY Souleymane et LIFER-MBACKE Lisa, 2017, *Etude nationale sur les enfants et les jeunes hors du système éducatif au Sénégal*. Agence des Etats-Unis pour le Développement International (USAID).
- CISSE, Fatou, DAFPE Gaye et DIAGNE Abdoulaye, 2004, « Les inégalités dans l'accès à l'éducation au Sénégal », *Revue d'économie du développement*, 12, p. 107-122. <https://doi.org/10.3917/edd.182.0107>.
- CRESWELL John Ward, 1999, *Mixed-method research: Introduction and application*. In *Handbook of educational policy* (p. 455-472) Academic press.
- DIA Hamidou, DIOP Amadou Sarr et JACQUEMIN Mélanie, 2016, *Les enfants hors ou en marge du système scolaire classique au Sénégal*, Rapport pour le compte du Bureau national de l'Unicef à Dakar.
- DIAGNE Kassa et DIOP Malick, 2011, *Rapport de l'étude sur l'éducation des enfants à besoins éducatifs spéciaux dans 5 écoles de la banlieue de Dakar (Pikine, Thiaroye, Guédiawaye, Rufisque commune, Rufisque département)*. La Coalition en Synergie pour la Défense de l'éducation publique (COSYDEP).
- DOUDIN Pierre-André, LAFORTUNE Louise, PONS Francisco et MOREAU Jean, 2009, « Le paradoxe de certaines mesures d'aide à l'intégration scolaire : quand l'aide mène à l'exclusion », *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), p. 41-53. <https://doi.org/10.7202/029922ar>.
- JACKSON E. Susane, SABA Tania, DOLAN L. Simon et SCHULER S. Randall. 2008, *La gestion des ressources humaines. Tendances, enjeux et pratiques actuelles* (4e éd) Montréal, QC: Édition du Renouveau pédagogique Inc.
- JOHNSON Burke et CHRISTENSEN Larry, 2010, *Educational Research. Quantitative and Mixed Approaches*. Boston, M.A: Pearson.

- KALUBI Jean-Claude et HOUDE Sylvie, 2008, « Pratiques d'intégration à l'école secondaire : points de vue des élèves sur la médiation éducative », *Carrefours de l'éducation*, 26, p.129-138. <https://doi.org/10.3917/cdle.026.0129>.
- LABESSE Maude Emmanuelle, 2008, Cadre de référence sur l'analyse de besoins de formation, volet formation continue. *Recherche et Développement*. Gouvernement du Québec.
- MARIANNE Schulze, 2010, Comprendre la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées. Handicap international.
- MCCONNELL John Henderson, 2003, *How To Identify Your Organization's Training Needs: A Practical Guide to Needs Analysis*. Vol 2, New York: AMACOM.
- ONU, 2006, *Les Nations Unies et les personnes handicapées, Pleine participation et égalité des chances. Convention sur les droits des personnes handicapées*.
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTE ET BANQUE MONDIALE, 2012, Rapport mondial sur le handicap 2011. Organisation mondiale de la Santé. <https://iris.who.int/handle/10665/44791>.
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTE, 1980, *Classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités et désavantages, manuel de classification des conséquences des maladies*, publications du CTNERHI diffusion P.U.F, 203 p.
- PASCAUD Julie, 2022, *Inclusion et égalité d'accès aux savoirs scolaires*, Mémoire de master, Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, Université de Nantes, Académie de Nantes.
- PENTE Vladimir et al., 2022, *La participation des hommes et des femmes handicapés à la vie politique au Sénégal : Etude finale. Haywards Heath (GB) : Sightsavers*.
- TABUTIN Dominique et SCHOU MAKER Bruno, 2020, « La démographie de l'Afrique subsaharienne au XXI^e siècle : Bilan des changements de 2000 à 2020, perspectives et défis d'ici 2050 » *Population*, 75, p. 169-295. <https://doi.org/10.3917/popu.2002.0169>.
- UNESCO, 2020, *Résumé du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 : Inclusion et éducation : tous, sans exception*. UNESCO.
- VIENNEAU Raymond, 2006, « De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion », in C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7-32), Québec, Presses de l'Université du Québec.
- WODON Quentin, MALE Chata, MONTENEGRO Claudio et NAYIHOUBA Ada, 2018, *The Challenge of Inclusive Education in Sub-Saharan Africa. The Price of Exclusion : Disability and Education*. World Bank.

L'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication en milieu universitaire camerounais (2001-2023)

Miraille-Clémence MAWA, Université de Bamenda (Cameroun)

E-mail : mireillemawa@yahoo.fr/miraclemawa@gmail.com

Résumé

Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) ont révolutionné l'agir dans plusieurs secteurs d'activités, y compris celui lié à l'éducation. Cette recherche est focalisée sur l'intégration des TIC en milieu éducatif. Elle a pour ambition de mener une analyse critique sur l'implémentation du numérique en milieu universitaire camerounais et s'inspire de la théorie du Changement d'Anderson. En s'appuyant sur une approche à la fois quantitative, qualitative et interdisciplinaire, l'analyse des données révèle que le numérique est bel et bien introduit en milieu universitaire camerounais. Des espaces numériques sont mis à la disposition des apprenants et des enseignants qui les exploitent à des fins pédagogiques. La maintenance des infrastructures numériques, la formation continue des enseignants aux TIC et la disponibilité de l'énergie électrique sont quelques défis majeurs à relever pour rendre l'usage du numérique de plus en plus effectif dans les universités camerounaises.

Mots-clés : Numériques éducatifs, TIC, outils numériques, université.

Abstract

Information and Communication Technologies (ICT) have revolutionized action in several sectors of activity, particularly education. This research focuses on the integration of ICT in educational settings. Its objective is to conduct a critical analysis on the implementation of digital technology in Cameroonian universities and is inspired by Anderson's Theory of Change. This study is based on a quantitative, qualitative and interdisciplinary approaches, the analysis of the data reveals that digital technology is indeed being introduced into Cameroonian universities. Digital spaces are made available to learners and, lecturers use them for educational purposes. The maintenance of digital infrastructures, the training of teachers in ICT and the availability of electrical energy are some major challenges to be taken up to make the use of digital technology increasingly effective in Cameroonian universities.

Keywords: Digital education, ICT, digital tools, university.

Introduction

Le développement des TIC a donné lieu à de nouvelles façons de vivre et de communiquer. Elle a apporté des changements dans tous les secteurs d'activité. Les années 2000 marquent les débuts de l'introduction du numérique en Afrique avec l'adoption dans l'agenda de l'action publique, de la question de l'économie numérique et de l'innovation (N. Tatchim, 2018, p. 187). Au Cameroun, dans le domaine éducatif, diverses actions ont été lancées, notamment la dotation dès 2001 des établissements scolaires et universitaires de centres de ressources multimédia (CRM) (D. M. Feugueng et al, 2015, p. 222). L'intégration des TIC en milieu éducatif camerounais a fait l'objet de diverses recherches. S. Tchameni Ngamo (2007) tente à partir d'une approche interprétative de comprendre les stratégies déployées afin de favoriser l'intégration des TIC et améliorer l'offre à l'éducation au secondaire. J. Ngnoulayé (2010) a pour objectif de comprendre comment les usages des TIC ont un impact sur l'apprentissage et la motivation académique chez les étudiants au Cameroun. M. Ngono (2011) traite des questions relatives à la faible utilisation pédagogique des TIC au

L'intégration des Technologies de l'Information et de Communication... Miraille-Clémence Mawa
secondaire. M. C. Mawa (2014) effectue quant à elle, une analyse critique de l'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants du Département d'Histoire de l'université de Yaoundé I. Ce travail enrichit davantage cette thématique. Son ambition est de mener une analyse critique de l'implémentation du numérique dans les universités camerounaises. Après la présentation des considérations théoriques et méthodologiques, il sera question de mener une analyse critique de l'intégration des TIC au sein des universités camerounaises et les défis y afférents.

1. Cadre théorique et méthodologique

Les cadres théorique et méthodologique permettent de réifier le sens à donner à cette recherche.

1.1. Cadre théorique

Cette étude repose sur la théorie du changement (ToC)¹ d'Anderson. Elle est issue de la théorie du programme en évaluation associé à une préoccupation pour la participation et l'apprentissage. Vogel, Carol Weiss et Anderson en sont quelques théoriciens. Selon A. Anderson (2005, p. 3), la ToC est « une façon de décrire comment un groupe espère atteindre un but donné à long terme. Selon lui, il s'agit *a priori* d'une stratégie d'aide au développement de solutions à des problèmes sociaux complexes (A. Anderson, 2005, p. 1). Par la suite, elle peut servir d'outil de mesure de l'impact. L'intégration pédagogique du numérique en milieu universitaire apporte des changements par la modification du rapport au savoir des enseignants, voire des apprenants. Ces modifications dont parle cet auteur permettent de placer l'apprenant au centre de la construction du savoir. L'enseignant lui indique les ressources numériques et enseigne via les plateformes numériques qui favorisent l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant dans le processus d'élaboration du savoir. Bref, toutes ces actions ont abouti à la modification du rapport au savoir, des modalités et des contextes d'apprentissage. Elles ont favorisé la circulation des savoirs. Cette théorie permet d'évaluer les changements observés dans les pratiques pédagogiques des enseignants au travers de deux principales questions de recherche : comment les TIC sont-elles implémentées dans les universités camerounaises ? Quels en sont les défis ?

1.2. Cadre méthodologique

Cette recherche vise à comprendre comment les TIC sont intégrées en milieu universitaire camerounais. Elle est à la fois quantitative et qualitative. L'approche quantitative permet de relever les différents moyens logistiques mis en place pour une intégration effective du numérique dans les universités. En revanche, l'approche qualitative s'appuie sur une étude de cas, celle des pratiques numériques au sein du Département d'Histoire de l'université de Yaoundé I. L'outil méthodologique est celui des récits de pratique. Pour les recueillir, nous avons fait recours aux entretiens. Nous nous sommes rendues au sein du Département en question et avons interviewé un échantillon constitué de 8 personnes, soit 3 enseignants et 5 étudiants. Les enseignants ont été choisis en fonction de leur ancienneté qui varie entre 4 et 12 ans et leur disponibilité. Quatre étudiants de Master 1 et 1 étudiant de Licence 3 ont également été interrogés. Les entretiens ont eu une durée comprise entre 10 à 20 minutes et ont été enregistrés et transcrits en vue de faciliter leur traitement et leur analyse.

¹ On l'appelle, en anglais, theory of change, d'où l'acronyme ToC. Il existe plusieurs synonymes ou concepts semblables à la théorie du changement : chemin du changement (change pathway) ou chemin des résultats (outcome pathway) (de Reviers, 2012, p. 2). Le programme Innoweave parle également de schéma de transformation sociale (STS).

2. Analyse des données

L'intégration du numérique en milieu universitaire camerounais revêt les dimensions logistiques, pédagogiques et internationales.

2.1. Les espaces numériques

Depuis 2001, l'État du Cameroun a doté de manière progressive, les établissements scolaires et universitaires, de Centres de Ressources Multimédia (CRM) (D. M. Feuguen, et al, 2015). Les deux premiers CRM ont été installés en 2001, l'un au Lycée général Leclerc et l'autre au Lycée bilingue d'Essos à Yaoundé. Ils ont été aussi implantés dans les différentes universités, notamment celles de Yaoundé I et II, de Bamenda (voir photo n°1), de Ngaoundéré et de Douala.

Photo n°1 : Le Centre de Ressource multimédia de l'université de Bamenda et quelques aperçus de la salle.



Source : M-C Mawa, Bamenda le 12 juin 2024.

Les discours politiques accordent la priorité à l'économie numérique et à l'innovation technologique dès 2015 (N. Tatchim, 2018, p. 187). Cette idéologie est renforcée par l'initiative Cameroun Vision 2035 qui sous-tend l'action gouvernementale et dont l'une des ambitions est de renforcer l'éducation, les sciences et les techniques pour préparer les jeunes vers une Afrique numérique (Cameroun, 2019, p.1). Dans cette perspective, un plan stratégique de développement de l'économie numérique, Cameroun 2020, a été lancé et développé sur cinq ans (2015-2020) avec, entre autres, comme axes prioritaires la promotion de la culture numérique par la généralisation de l'usage des TIC dans la société et la formation des jeunes des établissements primaire, secondaire et supérieur dans le domaine des TIC. L'intégration physique (C. Deprover 1996, p. 10) du numérique en milieu universitaire camerounais se perçoit également à travers le Projet Structurant du E-Natioanal Higher Education Network et la création de l'université Inter-États Cameroun-Congo. L'université virtuelle Nationale ou Université numérique Nationale, logée à l'université de Yaoundé I, a été lancée en 2013. Elle est dotée de salles multimédia équipées d'ordinateurs interconnectés et connectés à internet par la fibre optique du campus. Par ailleurs, elle travaille en collaboration avec les universités indiennes qui leur délivrent des Masters et programmes certificatifs.

Le Projet Structurant du E-National Higher Education Network comporte plusieurs articulations qui sont le don de 500 000 ordinateurs portables de marque Pbhev aux étudiants des universités d'État et des Institutions privées d'enseignement supérieur. Ce don épouse le

L'intégration des Technologies de l'Information et de Communication... Miraille-Clémence Mawa
 Projet Paul Biya Higher Education Vision du chef de l'État (N. Tachim, 2018, p. 187). Le E-National Higher Education Network comporte également :

la construction, l'équipement et la mise en place dans huit universités d'État du Cameroun et à l'université Inter-États Cameroun-Congo, d'un Centre de Développement du numérique universitaire ultramoderne(voir photo n°2) ; la réhabilitation des réseaux locaux informatiques et l'installation des réseaux de diffusion wifi dans les campus principaux des universités d'État; la conception, le développement et l'installation du système informatique national de gestion harmonisé de l'enseignement supérieur au Cameroun dénommé Cameroon Higher Education Integrated Management Information System(HEMIS) ; le renforcement des capacités des ressources humaines dans le domaine du numérique universitaire ; l'interconnexion numérique du MINESUP et des universités d'État ; l'accès à très haut débit des universités d'État et du MINESUP à l'internet et l'appui à la production et diffusion des ressources pédagogiques numériques endogènes (Cameroun, 2019, p.13).

Photo n° 2 : Le Centre national de supervision du réseau d'interconnexion universitaire de Yaoundé et les neuf centres de développement du numérique dans les universités d'État



Source : Supinfos 2022, p.14.

Créée en 2012, l'université Inter-États Cameroun Congo (UIECC) est une institution universitaire, fruit de la collaboration entre le Cameroun et le Congo. Elle loge deux établissements : l'École Supérieure internationale de numérique de Sangmélina ouvert en 2019 qui forme les ingénieurs du génie numérique dans les domaines tels que la création et le design numérique et ingénierie des systèmes numérique (Cameroun, 2019, p.16). Le centre de Développement du Numérique Universitaire a lancé en 2020.

L'enjeu logistique permet de franchir la première étape de l'intégration des TIC en milieu éducatif, celle de l'intégration physique. Elle consiste à placer les équipements technologiques à la disposition des enseignants et des apprenants et s'en servir occasionnellement pour répondre aux besoins ponctuels du milieu (Y. Lauzon et al, 1991, p. 9). L'on partage l'avis de

C. Deprover (1996) qui estime que l'intégration physique est incontournable et constitue un préalable à l'intégration pédagogique. La présence du matériel et des infrastructures numériques apporte des changements dont parle Anderson et modifie l'environnement d'enseignement et d'apprentissage et par conséquent le rapport au savoir des enseignants et des apprenants.

2.2. Les pratiques pédagogiques numériques

Le dispositif numérique ci-dessus présenté, offre l'opportunité aux enseignants et aux apprenants de s'en approprier, aussi bien en contexte d'enseignement et d'apprentissage qu'en contexte d'évaluation. Cette disposition permet de franchir la seconde étape de l'implémentation de l'ordinateur en milieu éducatif qui est celle de l'intégration pédagogique. Le plan stratégique de développement de l'économie numérique, Cameroun 2020, a favorisé l'introduction de nouveaux enseignements relatifs à l'intelligence artificielle, le génie logiciel, l'infographie et le *web design*, l'informatique industrielle et l'automatisme, la maintenance des systèmes informatiques, le e-commerce et marketing numérique, les télécommunications, les réseaux et sécurité, la cybersécurité et les sciences des données (Cameroun, 2019).

Des changements ont été aussi introduits dans le processus d'enseignement apprentissage et d'évaluation avec notamment la numérisation des cours et leur mise en ligne, le renforcement des capacités des enseignants à l'usage des TIC par leur formation en ligne etc. Le e-learning s'est intégré peu à peu dans les pratiques des enseignants. Au Département d'histoire de l'Université de Yaoundé I, les TIC interviennent pendant la préparation des leçons et lors du processus enseignement-apprentissage. Pour la préparation des cours, les enseignants de ce département utilisent internet pour actualiser leurs données. Ils consultent les publications récentes, élaborent les plans de cours afin d'éviter des anachronismes (M.C. Mawa, 2014). Pendant les enseignements, certains enseignants se contentent d'indiquer des sites et des moteurs de recherches aux étudiants afin d'enrichir et approfondir leurs cours (F. Kenne, 2022). D'autres mettent leurs cours en ligne via le Moodle sur le site www.e.learning.yaounde1 de l'université et laissent l'accès aux étudiants (C. Nenkam, 2022).

Du fait de la pandémie liée à la COVID 19, le téléenseignement s'est imposé à plusieurs enseignants. Avec le confinement, Fame Ndongo, Ministre en charge de l'enseignement supérieur au Cameroun a préconisé le recours aux TIC en vue d'assurer la continuité pédagogique en ligne à l'aide des outils numériques accessibles aux étudiants en l'occurrence les plateformes numériques institutionnelles d'enseignement en ligne et les médias sociaux (J. Fame, 2020, p.2). Il a de ce fait invité les enseignants à digitaliser les cours magistraux, les travaux dirigés et les travaux pratiques afin de les transmettre aux étudiants via une adresse électronique, une plateforme numérique ou les supports comme WhatsApp, Facebook et Telegram. Les radios campus, les enregistrements audio et vidéo des cours et les microprogrammes ont également servi de piliers de diffusion des enseignements aux étudiants (J. Fame, 2020, p.3).

La digitalisation des activités pédagogiques se traduit également par la télé-évaluation. Au niveau des contrôles continus, certains enseignants du département d'histoire de l'université de Yaoundé I autorisent les étudiants à déposer leurs devoirs par courriel au travers des adresses électroniques (R. E.J. Endougou, 2022). Pour ceux qui ont mis les cours en ligne, la publication des notes se fait aussi en ligne. A travers les courriels, les étudiants peuvent consulter leurs notes et questionner les enseignants en cas de problème (M.C. Mawa, 2014, p.47). La télé-évaluation a été introduite à l'université de Yaoundé I au cours des examens de l'année académique 2015/2016 (A. F. Abelegue, 2017, p.1). Elle consiste à soumettre les étudiants aux Questions à Choix Multiple via un quizz box connecté à internet ; à l'aide d'une télécommande personnalisée, chaque étudiant doit enregistrer le numéro de la réponse correcte aux différentes questions qui défilent à l'écran. Au départ, elle s'est limitée aux étudiants des niveaux 1et 2. Avec la pandémie due à la COVID 19, elle s'est généralisée à l'ensemble des étudiants. L'usage

des canaux numériques est de plus en plus sollicité, les étudiants sont soumis à des examens à distance ; les devoirs et autres sujets d'examens sont envoyés par voie électronique aux étudiants qui les soumettent par le même canal (J. Fame, 2020, p. 3).

2.3. La visibilité des universités camerounaises sur internet

Les TIC offrent l'opportunité aux institutions universitaires d'avoir une visibilité sur internet. Leur présence est le témoignage de l'effectivité de l'usage du numérique qui se perçoit entre autres par le nombre de liens hypertextes se référant vers les pages du site web, les productions scientifiques indexées par Google Scholar, le nombre de pages du site web contenues dans l'index Google et le nombre d'articles et de cours mis en ligne par les enseignants. Ces indicateurs sont pris en compte par le classement webometrics lancé par Cybermetrics Lab, un groupe de recherche appartenant au Conseil supérieur de recherche scientifique (M. Arama, 2019, p.1) qui a pour objectif de promouvoir le libre accès aux informations générées par l'université. Depuis 2004, cet organisme public d'origine espagnole, effectue une publication biannuelle, aux mois de janvier et juillet, du classement webometric de plus 12000 universités à travers le monde. 17 universités camerounaises figurent dans le classement de 2017 (voir tableau n° 1).

Tableau n° 1 : Classement des universités camerounaises sur le web en janvier 2017

Universités	Classement africain	Classement mondial	Classement national
Université de Yaoundé I	92	3430	1
Université de Dschang	101	3540	2
Université de Buéa	159	4948	3
Université de Douala	176	5480	4
Université de Ngaoundéré	213	6840	5
Université de Yaoundé II	354	12145	6
Ecole nationale supérieure polytechnique de Yaoundé	385	12803	7
Institut de formation et de recherche démographiques	387	12821	8
Université Catholique d'Afrique centrale	507	15184	9
Université des Montagnes	550	16074	10
Université Catholique du Cameroun	752	18687	11
Ecole nationale d'administration et de magistrature	892	20236	12
Université des Sciences et technologies de Bamenda	940	20863	13
Université adventiste de Cosendai	1108	22637	14
Université de Maroua	1144	22901	15
National Polytechnic Bamenda	1274	24205	16
Université Protestante d'Afrique Centrale	1367	25015	17

Source : M. Tchitchoua, 2022, p.1.

L'université de Yaoundé I occupe la première place sur le plan national, 92^e sur le plan africain et 3430^e à l'échelle mondiale. Elle est suivie des universités de Dschang et de Buéa. L'université protestante d'Afrique centrale occupe la 17^e place sur le plan national (voir tableau n° 1). Le Webometrics Ranking of World Universities de juillet 2022 dans sa version Afrique subsaharienne classe quatre universités camerounaises parmi les 100 premières institutions universitaires. L'université de Dschang est la première sur le plan national, 68^e en Afrique subsaharienne et 3193^e sur le plan mondial. Elle est suivie des universités de Yaoundé I, Buea et Ngaoundéré qui occupent respectivement les 78^e, 83^e, 99^e en Afrique subsaharienne et 3525^e,

3611^e et 4075^e positions sur le plan mondial (M. Tchitchoua, 2022, p.1). La présence d'une université apporte aussi des modifications, dont parle A. Anderson, dans les pratiques des enseignants. Ils doivent mettre les cours et les publications en ligne. L'intégration du numérique en milieu universitaire est freinée par de nombreux problèmes qui entrave une application efficiente.

3. Discussion

Le numérique éducatif a remis au grand jour plusieurs freins qui handicapent la digitalisation des enseignements. Pour capitaliser l'usage du numérique en milieu universitaire, des défis pédagogiques et énergétiques doivent être relevés.

3.1. Les défis pédagogiques

Les challenges pédagogiques sont centrés sur l'incompétence numérique des enseignants, voire des apprenants. Celle-ci est relative à l'incapacité des enseignants, voire de certains étudiants à utiliser les technologies de l'information et de la communication à des fins pédagogiques. Nonobstant le fait que des séminaires soient organisés dans certaines universités telles que Yaoundé I et Bamenda pour pallier à cette situation, la difficulté a persisté. Une étudiante déclare à ce sujet que pendant le Covid 19, plusieurs enseignants n'ont pas pu enseigner via googleclassroom parce qu'ils ne maîtrisaient pas l'outil informatique (R. E. J. Endougou, 2022). Un enseignant renchérit en affirmant qu'« une fois la formation reçue, ce n'est pas évident de mettre en pratique car en cas de difficulté on ne sait à qui s'adresser. Il est important d'assurer des suivis post séminaire afin de faciliter l'assimilation des compétences partagées lors des séminaires » (G. Kum, 2022). L'usage des réseaux sociaux en temps de Covid 19 à des fins pédagogiques n'a pas été aisé à cause de la fracture numérique. Elle se perçoit à travers l'incapacité des étudiants à s'offrir un téléphone androïde. Aussi ne disposent-ils pas des moyens financiers pour s'offrir des data pour se connecter au moment des cours.

3.2. Défis énergétiques et logistiques

L'un des grands challenges liés à l'usage de l'ordinateur sur l'ensemble du territoire national en général et en milieu éducatif en particulier est celui de la disponibilité de l'énergie électrique. Les enseignements ne peuvent avoir lieu si l'électricité n'est pas disponible en permanence. Certains étudiants affirment avoir manqué des cours via les réseaux sociaux en temps de pandémie en raison de batterie de téléphones faibles ou déchargées faute d'électricité (O. Chemoe Ngango et al, 2022). À ce problème s'ajoute l'accessibilité à internet qui n'est pas toujours évidente ou de bonne qualité (G. Kum, 2022).

Du point de vue logistique, la maintenance des infrastructures numériques est un véritable challenge. Le dispositif nécessaire à la télé-évaluation lors des examens s'est avéré désuet et inefficace au fil des ans avec des télécommandes défectueuses, l'ordinateur régulièrement en panne à cause d'un disque dur défectueux et l'instabilité de la connexion (G. Kum, 2020). C'est la raison pour laquelle les télécommandes ont été supprimées et les questions sont désormais projetées sur power point pour permettre aux étudiants de reporter les réponses correctes sur la feuille de composition. Les enseignants parlent de semi-télé-évaluation (G. Kum, 2022). Il est aussi important de mentionner que malgré les efforts fournis par le gouvernement de gratifier les étudiants d'un ordinateur portable, il demeure toujours quelques-uns sans ordinateur ou téléphone androïde. Un enseignant déclare à ce propos que tous les étudiants ne disposent pas d'un ordinateur malgré l'aide gouvernementale, c'est ce qui justifie le fait que lorsque je fais cours en ligne, sur 500 étudiants attendus, à peine 200 sont connectés (G. Kum, 2022).

Conclusion

Cette recherche porte sur une analyse critique de l'intégration du numérique en milieu universitaire camerounais. Elle est à la fois quantitative, qualitative, interdisciplinaire et repose sur la ToC d'Anderson. L'analyse des données révèle que les TIC sont intégrées en milieu universitaire camerounais. L'intégration physique du numérique se matérialise par la présence des espaces numériques telles que les CRM, les centres de développement du numérique universitaire et de la connexion internet dans les campus principaux. L'intégration pédagogique se perçoit à travers la modification dans les pratiques des enseignants et des apprenants avec l'usage des plateformes numériques pour enseigner voire évaluer. Du point de vue international, les universités camerounaises ont de la visibilité sur le web à travers la mise à jour régulière des sites des différentes universités. L'implémentation des TIC en milieu universitaire camerounais apporte diverses modifications dont parle Anderson dans l'agir des enseignants et des apprenants et modifie leur rapport au savoir. Toutes ces actions s'effectuent dans un contexte plein de défis notamment les défis pédagogiques relatifs l'incompétence numérique de certains enseignants et apprenants. Les défis énergétiques et logistiques sont en rapport avec la non permanence de l'énergie électrique et la maintenance du matériel numérique. Au regard des positions occupées par les universités camerounaises sur le web et des défis liés à l'intégration efficace des TIC dans les universités camerounaises, il est important d'assurer entre autres la permanence de l'électricité, la formation continue des enseignants à l'usage du numérique et la maintenance des infrastructures numériques.

Sources et références bibliographiques

Références bibliographiques

- ABELEGUE Alliance Fidèle, 2017, « L'expérience de la téléévaluation à l'université de Yaoundé I », *Institut de recherche et d'enseignement sur la paix*, Information flash n°16, Thinkig Africa, p.1-2.
- ANDERSON Andrea, 2005, *The Community Builder's Approach to Theory of Change: a practical guide to theory development*. NewYork, The Aspen Institute Roundtable on Community Change.
- ARAMA Maimouna. 2023, « Les universités anglophones sont plus présentes en Afrique, selon le classement webometrics », Consulté le 26 mai 2023 sur <https://www.journaluniversitaire.com/classement-webometrics/>.
- CAMEROUN, 2019, *Vers une Afrique numérique : préparer nos jeunes pour l'avenir*, Forum du PASET, Kigali.
- DEPOVER Christian, 1996, « Le chemin de l'école croisera-t-il un jour celui des nouvelles technologies ? », Actes du colloque de REF, Montreal, Edutice, p. 1-20, en ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr/edutice00000822/document>, consulté le 29 mai 2023.
- FAME NDONGO, Jacques, 2020, « Mesures de prévention et de lutte contre le coronavirus (COVID-19) dans l'enseignement supérieur », *Lettre circulaire* n°20-0016/MINESUP/SG/IGS/IGA/DDES/DAJ.
- FAME NDONGO Jacques, 2020, « Stratégie du Ministère de l'Enseignement Supérieur contre le coronavirus », *Communiqué de Presse*, Yaoundé.
- FEUGUEN Désiré Magloire et al., 2015, « Intégration des TIC dans les pratiques des enseignants de mathématiques au Cameroun », *Actes du colloque EMF2015-GT2*, p.144-158.
- LAUZON Yvan et al., 1991, « Etude de l'incidence des nouvelles technologies en éducation : analyse longitudinale de l'impact de l'ordinateur sur les apprentissages, les enseignements et la gestion pédagogique », Sauve L. (dir), *La technologie éducative à la croisée des disciplines*, Sainte-Foy, Télé-université, p. 107-142.
- MAWA Miraille-Clémence, 2014, *TIC et enseignement universitaire : vers une nouvelle professionnalisation de l'agir des enseignants. Le cas des enseignants au niveau Master*

- du Département d'Histoire de l'Université de Yaoundé I. [Mémoire de Master, Université Laval].
- NGNOULAYE Janvier, 2010, *Etudiants universitaires du Cameroun et les technologies de l'information et de la communication : usages, apprentissages et motivations*. [Thèse de Doctorat, Université de Montréal].
- NGONO Marie 2011, *Intégration des technologies de l'information et la communication dans l'enseignement secondaire au Cameroun : point de vue des enseignantes et enseignants des collèges et lycées de la ville de Yaoundé* [Thèse de Doctorat, Université de Montréal]
- SUPINFOS, 2022, « E-National Higher Education Network : un coup d'accélérateur au numérique universitaire », *Revue mensuelle du Ministère de l'Enseignement Supérieur*, p.1-14.
- TACHIM Nicanor, 2018, « L'État au Cameroun et l'injonction à l'innovation numérique et à la créativité », *Revue Hermes*, n° 82, Edition CNRS Edition, p.186-94.
- TCHAMENI NGAMO Salomon, 2007, *Stratégies organisationnelles d'intégration des TIC dans l'enseignement secondaire au Cameroun : Études d'écoles pionnières*, Thèse de Doctorat, Université de Montréal.
- TCHITCHOUA Mathiew, 2022, *Cameroun-Education : les universités de Dschang, Yaoundé I, Buéa et Ngaoundéré, dans le top 100 des universités les plus présentes sur le web en Afrique 2022*. Cameroon Infos.Net, consulté le 30 mai 2021 sur <https://www.cameroon-info.net/article/cameroun-education-les-universites-de-dschang-yaounde-i-buea-et-ngaoundere-dans-le-top-410232.html>.

Sources orales

- CHEMOE NGANGO Ornelie, 2022, 21 ans, étudiante, Master 1, Département d'Histoire, Université de Yaoundé I, interview réalisée à Yaoundé.
- ENDOUGOU Robert Émile Junior, 2022, 26 ans, étudiante Licence 3, Département d'Histoire, Université de Yaoundé I, interview réalisée à Yaoundé.
- FANDA NKEMENI Dimitri, 2022, 24 ans, étudiante, Master 1, Département d'Histoire, Université de Yaoundé, interview réalisée à Yaoundé.
- KENNE Faustin, 2022, Environ 60 ans, Professeur, Département d'Histoire, Université de Yaoundé I, entretien à Yaoundé.
- KUM Georges 2022, Environ 48 ans, Maître de conférences, Département d'Histoire, Université de Yaoundé I, entretien à Yaoundé.
- MAPOKAM SIKADIE Lucresse, 2022, 23 ans, étudiante, Master 1, Département d'Histoire, Université de Yaoundé I, interview réalisée à Yaoundé.
- NENKAM Chamberlain. Environ 48 ans, Maître de Conférences, Département d'Histoire, Université de Yaoundé I, entretien à Yaoundé.
- NGARNAÏSSEM, Félix, 2022, 23 ans, étudiante, Master 1, Département d'Histoire, Université de Yaoundé, interview réalisée à Yaoundé.

Analyse critique des méthodes et outils didactiques utilisés pour l'apprentissage du français dans le contexte multilingue au Togo

Tchilabalo TABATI, Université de Lomé, (Togo)

E-mail : 746francois@gmail.com

Kokou AWOKOU, Université de Lomé, (Togo)

E-mail : Kawokou259@gmail.com

Anasthasie Marie OBONO MBA, École Normale Supérieure de Libreville, (Gabon)

E-mail : marianasthasie.obono@gmail.com

Résumé

L'article examine l'apprentissage du français dans un contexte multilingue au Togo, où le français est la langue officielle du pays aux côtés de nombreux dialectes. Les apprenants rencontrent cependant d'énormes difficultés dans cette langue qui est le moyen utilisé pour transmettre les connaissances. L'objectif principal de cette étude est de déterminer les facteurs explicatifs des faibles performances des apprenants togolais en français. Les méthodes d'enseignement et les outils étant la clé de tout apprentissage, nous avons préféré observer ces pratiques dans six écoles de l'Inspection de l'Enseignement Secondaire Général Golfe (IESG-Golfe) choisis sur la base d'un échantillonnage non probabiliste et parmi des apprenants non francophones du Centre International de Recherche et d'Etudes Linguistiques-Village du Bénin (CIREL-VB). À partir des entretiens et des observations en classe, nous avons conclu que bien que le français soit une langue exogène, les méthodes et les outils didactiques utilisés pour son apprentissage ne correspondent pas à ceux utilisés pour l'acquisition des langues étrangères. Les TIC ne sont utilisées qu'en dehors des cours malgré les politiques visant à intégrer ces outils technologiques dans l'éducation et l'utilisation massive des téléphones Android par près de 66,2% de la population togolaise. Ceci nous a permis de confirmer notre hypothèse générale sur la base du Cadre Africain Commun de Référence pour les Langues (CACRL).

Mots-clés : outils didactiques, méthodes, apprentissage, français, Togo.

Abstract

The article deals with French language learning in a multilingual context in Togo where French is the foreign language with other existing dialects. Learners have a lot of difficulties in matter of using French though it is a means of knowledge acquisition. The main objective of this study is to determine the factors of the low achievements of togolese students in French language. Teaching methods and tools are the key to all learning, we opted for teaching practices observation within six secondary schools of the "Inspection de l'Enseignement Secondaire Général Golfe (IESG-Golfe)". These schools are choosen on the basis of non-probabilistic sampling and among the non-French speaking learners of the "Centre International de Recherche et d'Etudes Linguistiques-Village du Bénin (CIREL-VB)". Through the analisis of interviews collected and classroom observations, we draw the conclusion that although French is an exogenous language, the methods and didactic tools used for its learning do not correspond to those used for the acquisition of foreign languages. The ICT tools are only used outside the classroom despite policies aiming at integrating ICT tools in teaching-learning and the massive use of Android phones by nearly 66.2% of the Togolese. These results allow to confirm the general hypotheses based on the Common African Framework of Reference for Languages.

Keywords : didactics tools, methods, learning, French language, Togo.

Introduction

L'enseignement/apprentissage du français se fait de deux manières au Togo : langue de scolarisation et langue étrangère. Le français bien qu'étant une langue exogène est étudié comme la langue officielle du pays. C'est la principale langue de scolarisation au côté de 38 dialectes (E. Awizoba 2023) que compte le Togo. Il s'agit du statut et du contexte au Togo où le français est la langue de l'administration et de la vie publique. Hérité de la colonisation et enseigné depuis le primaire, l'apprentissage du français normé est obligatoire pour la réussite scolaire des apprenants car c'est le médium d'acquisition des savoirs dans le système éducatif togolais. Cependant il est rarement la langue de communication quotidienne, familiale, spontanée, domaine dans lequel les langues nationales dominent assez largement. Le deuxième système d'apprentissage concerne le Français Langue Étrangère (FLE) ; les apprenants proviennent des pays non francophones où le français est étudié comme langue seconde.

Ces deux contextes d'apprentissage se recoupent en ce sens que, comme dans le cas du FLE où ceux qui apprennent le français sont des non francophones, les apprenants togolais étudient le français en situation diglossique où à part la classe, parents, enseignants, et élèves ne communiquent que dans les langues nationales (C. Noyau, 2003). « Le mina (plus parlé au sud) sert de langue véhiculaire pour presque tout le pays. Le moba, le tem, le peul et le kabyè sont plus parlés au Nord » (MEPST, 2024, p. 2). Cette similitude soulève des interrogations auxquelles cette étude vise à apporter des réponses, notamment sur les méthodes et les outils didactiques utilisés pour l'apprentissage du français, langue de scolarisation, mais non véhiculaire au Togo.

La méthodologie utilisée nous a permis d'établir une comparaison entre le dispositif d'enseignement/apprentissage du français chez les non francophones du Centre International de Recherche et d'Études de Langues-Village du Bénin (CIREL-VB) et les pratiques observées chez les apprenants du secondaire qui étudient le français comme langue officielle du pays. Les résultats et la discussion permettront aux enseignants et aux décideurs de prendre des décisions mieux éclairées afin de proposer un dispositif plus adéquat. La conclusion propose des pistes en vue de l'amélioration de la qualité de l'enseignement du français au Togo. Quant à la bibliographie, elle situe les lecteurs sur l'impérieuse nécessité qu'une attention particulière soit accordée aux méthodes et aux outils didactiques utilisés dans le cadre de l'apprentissage du français car « la progression de l'élève dans sa découverte de la langue » en dépend fortement (C. Puren, 2006, p. 91).

1. Le statut du français au Togo

Le Togo est un pays multilingue. Cependant, le français qui a le statut de langue non véhiculaire est la langue d'administration et d'enseignement-apprentissage (C. Noyau, 2001). La constitution togolaise de 1992 en son article 3 stipule que « la langue officielle de la république togolaise est le français » (République togolaise, 1992, p.5). À ce titre, les élèves étudient le français à l'école comme matière et aussi comme langue d'enseignement de toutes les autres disciplines.

La langue française en tant que discipline scolaire au Togo « remonte au 4 septembre 1922 », date de la signature de l'arrêté organisant l'enseignement dans le secteur éducatif togolais (I. Takassi, 2006, p. 389). Ce legs colonial français adopté même après les indépendances en 1960 est celui qu'utilisent jusqu'à nos jours les autorités pour communiquer en dépit de l'adhésion du Togo, le 25 juin 2022, au Commonwealth des Nations. Cependant, le français n'est parlé que par une infime partie de la population togolaise (C. Noyau, 2000). Même si ces estimations ne sont pas restées statiques et connaissent une évolution constante à cause de la scolarisation, les utilisateurs de cette langue exogène sont ceux qui ont eu la chance d'aller à l'école. Face au faible taux d'alphabétisation dans le pays, il est donc évident que le français n'est pas la langue véhiculaire bien qu'étant défini comme langue première. En effet,

le taux de préscolarisation pour le compte de l'année scolaire 2022-2023 est de 46,6% ; celui du primaire en cette même année scolaire est de 111,6% ; le taux du premier cycle du secondaire est de 75,5% et celui secondaire 2 est de 37,4% (MEPST, 2023, p. 11).

Le français est par ailleurs étudié au Togo comme langue étrangère au Centre International de Recherche et d'Études de Langues-Village du Bénin (CIREL-VB). C'est une institution qui est rattachée au Ministère de l'enseignement supérieur et de la Recherche du Togo. Elle est sise dans le campus universitaire de Lomé et assure plusieurs formations dont l'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE) depuis 1968, date de sa création.

Les apprenants qui étudient au sein de cette structure sont essentiellement les ressortissants des pays anglophones, lusophones, hispanophones, arabophones et quelques pays francophones. Ce sont souvent les étudiants de la langue française dans les universités non francophones ; les touristes qui ont besoins de la langue française pour converser ; les missionnaires évangélistes non francophones qui veulent apprendre le français pour des besoins charismatiques ; ou encore les fonctionnaires (diplomates, employés des affaires étrangères des pays non francophones, les étudiants futurs enseignants de français des écoles normales des pays non francophones etc.) qui sont envoyés par leurs États ou leurs institutions en vue de l'appropriation du français pour des besoins spécifiques.

2. La qualité du français des élèves togolais : un état des lieux

Des observations de classe révèlent que les apprenants éprouvent des difficultés en compréhension et en expression écrite et/ou orale. Suivre le rythme et la prononciation des mots et prendre concomitamment des notes constituent un souci majeur pour ces derniers. Ils sont incapables de traduire avec leur propre lexique les expressions idiomatiques, d'expliquer dans leur propre langage un texte et de saisir le sens des idées principales voire les détails d'une production écrite. C'est la preuve de la non compréhension des variations de la langue parlée et écrite car même ceux qui ont une aisance à faire des lectures expressives sont incapables de faire des synthèses sans lacunes. L'organisation complexe ou en ordre inversé des idées dans un texte se révèle être également une difficulté majeure des apprenants en ce sens qu'ils sont incapables d'interpréter des idées implicites ou inférentielles après lecture d'un texte d'étude (k. Tokpo, 2015). L'utilisation des syntaxes complexes respectant les exigences du registre soutenu s'avère pratiquement imperceptible par les apprenants. Dans l'ensemble, le profil de sortie de l'apprenant capable de comprendre l'écrit et l'oral comme mentionné dans le programme d'étude du français n'est pas observé chez les apprenants (PAREC, 2018).

L'enseignement du français au Togo a pour objectif d'apporter à tous les élèves « la maîtrise, tant à l'oral qu'à l'écrit, de la langue française, langue d'enseignement et de travail » (République togolaise, Programme Officiel d'Enseignement du Français au Collège, 2018, p. 4). Mais le constat est que les élèves ont souvent de faibles performances tant à l'écrit qu'à l'oral. Cette mauvaise maîtrise de la langue de communication dans le contexte scolaire est un véritable facteur qui influence dangereusement la réussite scolaire.

L'oral est indispensable dans le système éducatif togolais ; car c'est le moyen privilégié pour l'enseignement-apprentissage de la quasi-totalité des matières. Les élèves des lycées enquêtés affirment faire des erreurs lorsqu'ils s'expriment en français. Ils ne sont pas en mesure de construire des phrases respectant les normes de la langue française. La plupart de ces erreurs sont liées à la non maîtrise de la morphosyntaxe. Ils font des erreurs de conjugaison, de grammaire, de la cohérence textuelle, et aussi des traductions littérales de la langue maternelle ou encore des interférences linguistiques. Les règles élémentaires d'accord du participe passé avec ou sans auxiliaire ne sont pas maîtrisées par les apprenants de ces lycées. Ils ne sont pas en mesure de différencier, à l'oral, les verbes transitifs directs et ceux qui sont transitifs indirects ; ils ont l'habitude d'utiliser les pronoms personnels qui sont induits par les verbes transitifs directs (l', le, la, les) à la place des pronoms personnels (lui, leur) qui sont induits par

les verbes transitifs indirects. Ils ne font pas une nette distinction entre le complément d'objet direct et celui indirect.

Les apprenants des universités ne sont pas exemptés par cette situation de faible niveau en français ; ils éprouvent des difficultés en français écrit, écouté, parlé et lu. Les mauvais résultats constatés dans les universités au Togo sont consécutifs à la non maîtrise du français par ces derniers, en ce sens que les faibles performances dans la langue d'enseignement impactent dangereusement la réussite scolaire des apprenants togolais. (K. Awokou, 2011).

Le problème que soulève la situation susmentionnée est qu'après au moins treize années d'étude du français, les apprenants éprouvent des difficultés dans cette langue qui est le médium d'acquisition des savoirs. De ce fait, l'on interroge le dispositif de son enseignement-apprentissage notamment les méthodes et les supports didactiques car c'est par ce biais que la langue est véritablement étudiée dans un cadre formel.

3. Méthodes et outils didactiques utilisés pour l'apprentissage des langues

La méthode dans le domaine éducatif, est l'ensemble de moyens qu'utilisent les enseignants ou les apprenants en vue de développer une compétence spécifique préalablement prédéfinie. C'est « l'ensemble des démarches raisonnées, suivies pour un but donné. Elle est un moyen constitué d'un ensemble de règles indiquant les modalités pratiques pour l'exercice d'un art ou la conduite d'un enseignement » (Dictionnaire Petit Robert, 2016, p. 478). C'est aussi un « ensemble de techniques optimales ordonnées selon les règles et mises en œuvre consciemment pour atteindre un but » (R. Legendre 1993, p. 838). La mise en œuvre d'une approche en didactique sous-tend un ensemble de supports didactiques utilisés pour atteindre un objectif ; c'est un moyen matériel utilisé pour illustrer un exposé (M. Boukelal et R. Ikherbouchen, 2021).

3.1. Approches et supports d'apprentissage des langues selon le CECRL

Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), les études linguistiques doivent être axées sur la langue comme un moyen de communication. L'apprenant doit être un utilisateur, un acteur social qui agit dans son milieu social et exerce un rôle dans le processus de son appropriation de la langue (C. Puren, 2004). Cette méthode est essentiellement basée sur l'action (V. Lier, 2007) ; c'est l'approche actionnelle, qui insiste sur la détermination de l'apprenant en termes de « je peux ». Elle est foncièrement axée sur le constructivisme et les tâches à exécuter en vue de la réalisation d'un projet collaboratif. Dans la réalisation des objectifs prédéfinis, peuvent intervenir des personnes mieux avisées dans la langue cible et interagir avec les apprenants de la langue étrangère. Les objectifs à moyen terme que l'apprenant et ses camarades cherchent à réaliser sont une source de motivation pour ces derniers. A. Bandura (1989, p.1179) dit à cet effet que « l'action est motivée et dirigée par les objectifs concrets et connus plutôt que par des objectifs lointains ».

Par ailleurs, deux aspects fondamentaux sont à relever dans la mise en œuvre de l'approche actionnelle. La planification pédagogique et didactique par l'enseignant en amont et celle de sa mise en œuvre en classe en aval. Au niveau de la planification, l'enseignant peut faire recours à ses collègues pour avoir des orientations sur le contenu ou sur les stratégies ou encore solliciter une ressource didactique lui permettant de mieux préparer son cours. Les consignes que l'enseignant donne doivent être des tâches qui visent la réalisation d'un projet préalablement défini. Ces tâches doivent être présentées sous forme de jeux de rôle ou de scénario qui favoriseront la prise d'initiative de façon à ce que la parole soit distribuée et réellement manipulée pour l'atteinte des objectifs (C. Bourguignon, 2010). Avec l'émergence des TIC et l'internet, le web 2.0 est dorénavant inclus dans les tâches proposées aux apprenants dans le cadre de l'apprentissage des langues. Ces outils numériques innovants favorisent l'apprentissage collaboratif prôné par l'approche actionnelle où l'apprenant est acteur social qui interagit dans la société. Dans cette optique, les apprenants peuvent interagir avec les

locuteurs natifs de la langue cible et construire leur propre savoir via le web social (C. Ollivier, 2012).

3.2. L'hypothèse d'un Cadre Africain Commun de Référence pour les Langues (CACRL)

Le CECRL étant une initiative européenne de définition des facettes théoriques de l'apprentissage des langues afin d'aider à l'étude réelle des langues en Europe, certains chercheurs ont pensé à l'hypothèse d'un cadre africain commun de référence pour les langues (CACRL). Cette initiative s'explique par le fait que les langues officielles des pays africains sont pour la plupart « les langues des anciens colonisateurs. C'est une spécificité qui n'a pas d'équivalent en Europe » (C. Tremblay, 2024, p. 16). Après les indépendances, les nouvelles autorités ont renforcé « les statuts des langues africaines » et ont par ailleurs redéfini « les relations entre les langues internationales et les langues locales. Chaque pays développe une dynamique qui influence grandement l'éducation et les autres secteurs » (J. Ethé, B. Yanzigiye et E. Ntakirutimana, 2023, p. 63).

Ces auteurs préconisent des « certifications en langues africaines en général » et particulièrement celles qui seront jugées « transcontinentales » (J. Ethé, B. Yanzigiye et E. Ntakirutimana, 2023, p.76). La hiérarchisation des langues à l'école se fera en tenant compte de la langue des parents de l'enfant comme « première langue (LA1) ». S'en suivra l'introduction d'« une langue internationale (LI1) pour assurer un bilinguisme identitaire ». À partir du secondaire, « il opterait pour une langue africaine d'ouverture (LA2) » qu'elle appartienne ou non au pays de l'enfant ; « mais sa véhicularité devrait être attestée aussi bien au niveau national que continental ». La fin du secondaire nécessitera l'apprentissage d'« une langue internationale (LI2) », celle-ci permettrait « d'assurer le quadrilinguisme ». Quant à l'université, elle « se chargerait d'achever la formation holistique de l'enfant africain » (J. Ethé, B. Yanzigiye et E. Ntakirutimana, 2023, p.78).

Concernant les supports d'apprentissage des langues, J-P. Cuq (2019) a sérié en deux ces outils didactiques qu'il appelle « les artefacts didactiques ». Il pense que certains outils sont spécifiques pour l'apprentissage des langues tandis que d'autres ne le sont pas. Cette théorie et les principes élémentaires pour la construction d'un CACRL de J. Ethé, B. Yanzigiye et E. Ntakirutimana (2023) permettent de vérifier l'hypothèse générale suivante : l'utilisation des méthodes et outils d'apprentissage du français au secondaire qui ne tiennent pas compte du caractère non véhiculaire de cette langue exogène et le non recours aux moyens technologiques à l'instar de ceux utilisés dans le cadre de l'apprentissage du FLE expliquent les difficultés qu'éprouvent les apprenants togolais dans cette langue medium d'acquisition des savoirs.

4. Méthodologie

L'étude s'est déroulée au Togo ; un pays de l'Afrique de l'Ouest situé en bordure du Golfe de Guinée. Il s'étend sur une superficie de 56 785 km² et est limité par le Bénin à l'Est, le Ghana à l'Ouest, le Burkina Faso au Nord et l'océan Atlantique au Sud. Le pays s'étire sur une bande étroite de près de 700 kilomètres du Nord au Sud, avec une largeur variante entre 50 et 150 kilomètres d'Est en Ouest. Il est divisé en 5 régions économiques ou administratives subdivisées en 39 préfectures, elles-mêmes subdivisées en 117 communes. Sur le plan éducatif, le Togo est subdivisé en sept régions : Savanes, Kara, Centrale, Plateaux-Est, Plateaux-Ouest, Maritime et Grand-Lomé qui constitue notre lieu d'étude. La préfecture du Golfe qui regorge le plus d'élèves notamment un lycée privé confessionnel et un lycée public ; un Collège d'Enseignement Général public et un collège du premier cycle du privé laïque de l'Inspection de l'Enseignement Secondaire Général Golfe-Lomé et les apprenants en FLE au CIREL-VB.

La nature de cette étude est exploratoire et descriptive, elle conduit à explorer à travers les observations de classe et les entretiens semi-dirigés à décrire les méthodes et les outils didactiques utilisés pour l'apprentissage du français langue de scolarisation et langue étrangère

chez les apprenants du CIREL-VB. Ce centre se situant dans la région éducative Grand-Lomé, est idéal en vue de minimiser les autres paramètres qui pourraient faire biaiser notre étude. C'est la principale raison qui explique notre choix des établissements qui se situent également dans la même région éducative.

4.1. Techniques de collectes des données

L'observation de classe dans les établissements susmentionnés ; les entretiens semi dirigés et la recherche documentaire nous ont permis de déterminer les dispositifs implémentés au Togo pour l'enseignement/apprentissage du français. L'analyse des documents utilisés pour l'apprentissage en FLE à la bibliothèque du CIREL-VB, la consultation des articles scientifiques sur l'internet sans oublier les documents complémentaires reçus du directeur des études de ladite institution nous ont également permis d'asseoir un cadre théorique de référence.

4.2. Type d'échantillonnage et échantillon de l'étude

Nous avons opté pour l'échantillonnage non probabiliste. Ainsi, nous n'avons échangé qu'avec les enseignants qui se sont rendus disponibles. Les établissements scolaires enquêtés ceux essentiellement ceux qui sont à proximité de notre domicile. Les observations de classe ont été faites dans 7 classes au CIREL-VB. Ce centre fut choisi à cause de ses offres de formation en FLE qui cadrent avec notre objectif de voir les méthodes et les outils didactiques utilisés dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au Togo. De même, nous avons observé dans deux lycées publics, un lycée confessionnel et un lycée privé. Nous avons fait le choix de suivre deux classes dans les séries scientifiques et deux classes dans les séries littéraires. Au premier cycle du secondaire, l'enquête a tenu compte des cycles d'observation et d'orientation dans une école privée laïque et deux écoles publiques. Les entretiens sont faits avec tous les enseignants que nous avons observés en situation de classe.

5. Résultats

Les résultats portant sur les méthodes d'apprentissage du français sont présentés en fonction du modèle du Cadre Africain Commun de Référence pour les Langues (CACRL) de J. Ethé, B. Yanzigiye et E. Ntakirutimana (2023). Les outils didactiques utilisés pour l'enseignement-apprentissage du français dans le système éducatif togolais sont présentés suivant le modèle de classification des outils didactiques des langues de J-P. Cuq (2019).

5.1. Les méthodes d'apprentissage du français dans le système éducatif togolais

Nous présentons ici les résultats de l'enquête empirique menée dans le système éducatif togolais.

5.1.1. Les activités d'apprentissage axées sur l'analyse de la langue

L'apprentissage du français au Togo est essentiellement axé sur l'appropriation des outils linguistiques. En tant que langue première, son apprentissage est essentiellement basé sur la maîtrise des règles qui sont très rarement réinvesties dans des situations concrètes de communication. Au premier cycle, l'étude de la langue dans chaque classe représente 50% du programme annuel. Les leçons de lecture, d'expression écrite et d'oral représentent chacune 16,66% ; soit 20 leçons sur les 120 que comptent le programme (MESPTA, 2020). Cette prépondérance des leçons portant sur la grammaire-conjugaison, l'orthographe et le vocabulaire est une preuve de l'importance que revêtent les outils linguistiques dans le système éducatif togolais. Le tableau 1 illustre les consignes données aux apprenants durant nos observations de classe.

Tableau 1 : répartitions de quelques situations d'apprentissage de la classe de seconde scientifique en fonction des consignes

Les activités	Consignes des situations problèmes	Titre de la leçon
Lecture	Relever les figures de style dans le texte de lecture	Les richesses stylistiques
Grammaire	Remplacer les pointillés par les pronoms qui conviennent	Les substituts grammaticaux du nom
Littérature française	Définir à partir de la lecture du texte les notions de sciences et de la technologie	Introduction au thème « science et technologie »
Orthographe	Repérer et accordez correctement les adjectifs entre parenthèses	Accord de l'adjectif qualificatif
Vocabulaire	Relever le lexique de la santé dans le corpus d'étude	Le vocabulaire de la santé
Technique d'expression écrite	Quelles sont les composantes d'une saynète à partir de la lecture du texte d'étude	Production d'une saynète
Technique d'expression orale	Définir et donner les caractéristiques d'un dialogue de sourds	Arts de la scène : le dialogue de sourds

Source : Pré-enquête, mars 2024.

L'apprentissage du français selon les exigences de l'Approche Par Compétence (APC) dans le système éducatif togolais prévoit impérativement une situation d'apprentissage au début de chaque leçon. Ainsi, nous avons remarqué en analysant sept sous disciplines d'enseignement du français que les enseignants privilégient la mémorisation des règles et des outils de la langue française. Même la lecture qui doit rendre les apprenants aptes à lire est orientée vers l'identification des « figures de style » dans le texte. La priorité n'est pas l'apprentissage de la lecture avec un accent sur l'intonation, le respect de la ponctuation et des liaisons obligatoires, la vitesse de la lecture la bonne prononciation des mots et surtout la découverte des mots nouveaux. De plus, les leçons d'introduction aux thèmes en littérature française ou africaine au lycée qui devraient être une réelle occasion d'utilisation de la langue avec des échanges et des interactions ; sont plutôt des séances consacrées aux définitions des mots et concepts. Cela d'une manière magistrale dictée par l'enseignant.

L'apprentissage de l'écrit est orienté vers la reconnaissance des « composantes d'une saynète ». Le même constat est fait avec l'expression orale où la consigne de la situation problème insiste sur la définition et l'identification des caractéristiques d'un dialogue de sourds. L'étude des éléments de la langue à travers la grammaire, la conjugaison, l'orthographe et le vocabulaire n'insiste pas sur la rédaction des corpus qui tiennent compte des outils linguistiques étudiés. L'apprentissage des différentes formes verbales en conjugaison n'est pas contextualisé pour favoriser l'aspect communicationnel des élèves à travers la rédaction. Ce qui favorise l'intégration de ces derniers dans la société tant sur le plan professionnel que sur le plan privé.

Par ailleurs, les échanges avec les apprenants et les enseignants nous ont permis de nous rendre compte que les apprenants maîtrisent souvent les règles sans pouvoir les réinvestir en situations réelles de communication, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. À cet effet, un enseignant de français du premier cycle du secondaire général affirme :

Nous étudions chaque jour le français avec nos élèves. Maintenant c'est six heures par semaine. Cependant, ils commettent beaucoup de fautes dans leurs productions. Souvent ils maîtrisent les règles qu'on leur donne, et bizarrement lors des devoirs ils n'arrivent pas à les utiliser correctement pour rédiger des textes cohérents et sans fautes ; c'est vraiment incompréhensible (Enseignant 2, propos recueillis le 18 mars 2024).

5.1.2. De la primauté de l'écrit sur l'oral

Les enseignants mettent l'accent sur les éléments morphosyntaxiques, lexicaux et orthographiques sans donner la chance aux apprenants de s'exprimer, d'utiliser la langue et de découvrir par eux-mêmes les règles prédéfinies. Le tableau 2 montre le nombre d'élèves qui se sont exprimés en une « semaine de français » au cours de notre enquête exploratoire dans une classe de troisième sur un effectif total de 93 élèves.

Tableau 2 : répartition des élèves selon leurs prises de parole en classe

Les activités	Elèves actifs		Elèves silencieux		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Lire	6	6,45	2	2,15	8	8,6
Oral	4	4,3	9	9,67	13	13,98
Vocabulaire	3	3,22	4	4,3	7	7,52
Orthographe	4	4,3	7	7,52	11	11,82
Grammaire-conjugaison	5	5,37	6	6,45	11	11,82
Expression écrite	1	1,07	3	3,22	4	4,32
Total	23	24,73	31	33,33	54	58,06

Source : pré-enquête, mars 2024

Tous les apprenants n'arrivent pas à s'exprimer pendant les cours de français ; or c'est le seul moment où ils ont la possibilité de s'exercer à la prise de parole et espérer maîtriser cette langue pour s'en servir dans la vie active. Paradoxalement, l'enseignant qui a déjà la maîtrise de la langue est celui qui s'exprime le plus. Seulement 54 apprenants sur un total de 93 qui ont pu réagir en une semaine. 8,6 % d'apprenants ont pu lire en une séquence de cinquante-cinq minutes. 58,06% représente le pourcentage d'apprenants qui ont pu réagir en une semaine de cours. Seulement 13,98% des élèves ont pu prêter devant leurs camarades.

5.1.3. La censure des langues locales

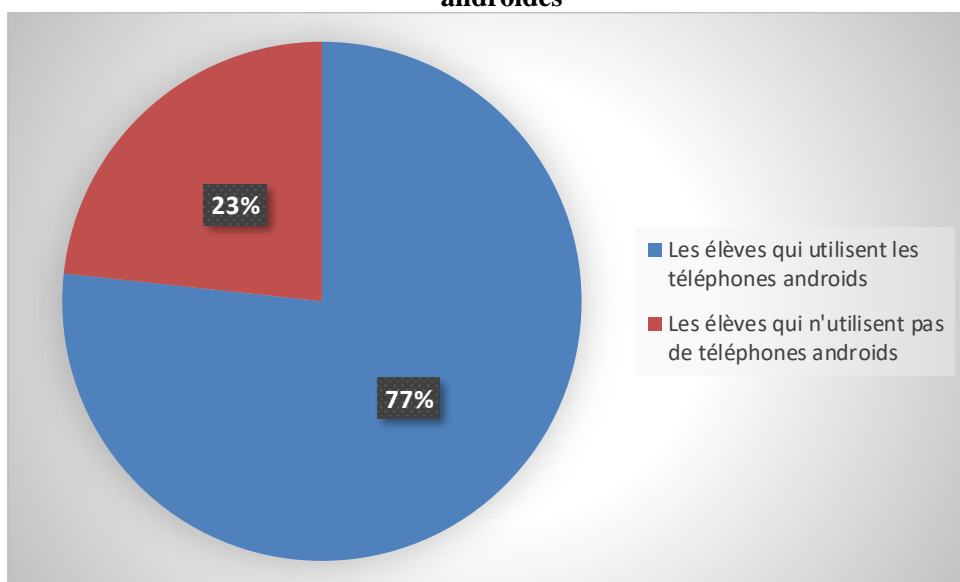
L'utilisation des langues locales aux heures de français est strictement censurée bien que certains enseignants eussent du mal à expliquer certains mots qui relèvent exclusivement de l'environnement togolais. Ils souffrent à trouver des mots synonymes pour expliquer les expressions idiomatiques et les mots nouveaux aux apprenants. Pourtant ils ne faisaient pas recours aux langues maternelles pour désigner les signifiants par le concept signifié adéquat.

L'apprentissage du français est organisé de manière à oblitérer totalement les langues locales togolaises. Le français est la seule langue qui est autorisée dans le cadre scolaire ; ni l'enseignant, ni les élèves n'ont le droit de s'exprimer dans leurs langues locales, même s'ils éprouvent de difficultés de compréhension d'un mot. Les langues du milieu sont censurées, alors que le français n'est étudié qu'à l'école.

5.2. Les supports d'apprentissage du français dans le système éducatif togolais

L'enquête menée dans le secondaire général du Togo nous permet de nous rendre compte que les apprenants n'utilisent que les textes d'étude comme supports didactiques. Très rarement les images sont utilisées comme supports didactiques. Les apprenants ne possèdent pas les manuels de français ; les textes sont souvent photocopiés pour être étudiés. Ils n'utilisent pas les dictionnaires pendant les séances de cours. Les outils technologiques sont utilisés par les apprenants et les enseignants, mais pas dans le cadre formel direct d'enseignement-apprentissage du français en classe.

Figure 1 : répartition des élèves des classes de terminale qui utilisent ou non les téléphones androïdes



Source : enquête de terrain, février 2024

Nous avons pu recenser les élèves des classes de terminale qui utilisent les téléphones androïdes pour communiquer en leur posant ouvertement la question et en leur demandant de lever les mains le cas échéant. Il s'est avéré que la plus forte proportion en utilise : 56 des apprenants se sont manifestés contre seulement 17 qui ont dit ne pas en posséder. La quasi-totalité de ceux qui utilisent nous ont confirmé recourir aux réseaux sociaux numériques pour communiquer, mais très rarement sur des sujets d'intérêt scolaire. 21 apprenants nous ont confié qu'ils utilisent la connexion internet wifi domestique que leurs parents ont installée. Les autres affirment qu'ils achètent la connexion mobile internet de Togocom ou de Moovafrika, ou encore les wifi zones ou ceux qui sont en accès libres et placés par des voisins du quartier.

Les enseignants utilisent surtout les réseaux sociaux numériques pour des échanges entre enseignants de français ou détenteurs d'un même niveau sur des aspects des leçons ambiguës. Mais le constat est qu'il n'existe pas de panels où les apprenants et les enseignants pouvaient interagir sur les aspects linguistiques de la langue française. Certains enseignants de français nous ont confié qu'ils donnent des exercices et indiquent les sites sur lesquels les apprenants peuvent faire des recherches pour approfondir leurs connaissances ou pour trouver des éléments de réponses aux exercices proposés. Un apprenant nous a révélé que : « nous avons des groupes WhatsApp qui nous permettent d'échanger autour des sujets de français. Le plus souvent c'est quand il y a une interrogation, devoir de français ou composition » (Élève en classe de terminal D, propos recueillis le 19 février 2024).

5.3. Le dispositif d'apprentissage du FLE au CIREL-VB

Les observations de classe et les entretiens avec les enseignants de Français Langue Étrangère nous ont permis de nous imprégner davantage des méthodes et supports didactiques utilisés pour l'apprentissage du français aux locuteurs non francophones dans ce centre.

5.3.1. La pratique langagière

L'utilisation de la langue dans les situations réelles de communication avant la découverte progressive par l'apprenant lui-même des règles morphosyntaxiques, lexicales, et orthographiques liées à la langue française, est essentiellement la méthode adoptée pour apprendre le français comme langue étrangère au Village du Benin. La pratique langagière est

très intensive chez les débutants en vue de les amener à s'exprimer, à prendre la parole même en faisant recours à l'interlangue.

À cet effet une enseignante de ce centre affirme :

Lorsqu'il y a du bruit dans la salle, ça nous rassure qu'ils sont vraiment en train de travailler ; nous on s'assure juste qu'ils discutent en français. C'est ce qu'on a manqué de faire dans le système éducatif togolais et les apprenants bien qu'ils maîtrisent les règles à l'écrit, ne sont pas malheureusement en mesure de s'exprimer oralement ; alors que c'est l'expression orale qui est le fondement d'une langue. (Enseignante de pratique langagière au CIREL-VB, 22 mars 2024).

Le recours à la langue première est l'une des stratégies fondamentales d'apprentissage. L'accès au sens par la traduction constitue une technique majeure ; et cela oblige l'enseignant à faire recours à des objets, des images, à passer par des détours, par des gestes et des mimes pour amener les apprenants à s'approprier la langue étrangère. L'usage de la langue première est par moment autorisé même chez les apprenants avancés.

5.3.2. Activités de compréhension orale

L'apprentissage du Français Langue Étrangère au Centre International de Recherche et d'Études de Langues-Village du Bénin est axé sur l'oral. Contrairement à ce qui est fait dans le système éducatif togolais où les évaluations et les contenus des leçons portent sur la capacité des apprenants à produire des textes écrits, l'apprentissage du FLE met un accent particulier sur l'expression orale. Les enseignants ont souvent recours à des exercices de répétition en vue de l'acquisition des structures syntaxiques par les étudiants. L'apprenant est pensé comme un acteur social et sa démarche comme une adaptation à des contextes dans lesquels il a des tâches à accomplir.

5.3.3. Activités de production écrite

Les activités portant sur les projets réels et motivants sont privilégiées dans le cadre de l'apprentissage de la production écrite en FLE. Les apprenants sont amenés à produire des textes sur un aspect qu'ils jugent pertinent et qui les tient à cœur. Ainsi, sont-ils motivés à rédiger des textes ou à commenter une image ou une vidéo préalablement suivie. Les apprenants partent de l'utilisation de la langue pour un besoin spécifique pour déboucher sur la découverte des formes écrites de la langue française.

À cet effet, un enseignant affirme :

Ici au Village du Benin, on ne se contente pas seulement de donner les règles de la langue française aux apprenants, mais de les amener à les découvrir par eux-mêmes en parlant et en rédigeant des textes. Cette stratégie leur permet de maîtriser très vite les règles en très peu de temps. (Enseignant de production écrite au CIREL-VB, 25 mars 2024).

5.3.4. Activités de compréhension écrite

Les activités de compréhension ne sont pas dissociées de la production écrite. Les apprenants sont appelés à interagir dans les travaux de groupes afin de trouver les bonnes réponses après lecture d'un texte soumis à leur appréciation. Ils font les résumés, des commentaires de textes, d'images de vidéo et d'éléments sonores ou encore ils interprètent une situation problème. Dans ce genre d'exercices, l'accent est souvent mis sur la synonymie en vue de s'assurer du niveau de compréhension des apprenants. Le recours à la langue première est parfois autorisé en vue de permettre aux apprenants d'identifier aisément l'objet ou de comprendre la trame d'un récit lu. Par contre dans le système éducatif togolais, le recours à nos langues maternelles est strictement interdit bien que le français soit étudié en situation diglossique où à part dans la classe où le français est parlé ; en dehors de l'école, élèves, enseignants, et parents d'élèves communiquent dans les langues du terroir.

Les activités de compréhension écrites en FLE sont de véritables moments où l'enseignant amène les apprenants à développer leur capacité d'interaction avec les textes, à les décoder et à les comprendre ; ces activités sont régulières et permettent aux apprenants d'interagir et de construire leur savoir. Par contre, dans le système éducatif togolais les activités de compréhension sont très rares, surtout avec les effectifs pléthoriques.

5.3.5. Les outils didactiques utilisés en FLE

Les outils didactiques utilisés en FLE au village du Bénin sont les manuels « Tempo, méthode de français » rédigés par Évelyne Bérard, Yves Canier et Christian Lavenne, présenté en tome 1 et 2 ; et « Alter ego, méthode de français » de Annie Berthet, Catherine Hugot, Véronique M. Kizirian, Béatrix Sampsinis et Monique Waendendries, également présenté en tome 1 et 2. Ces manuels scindés en deux catégories ; un premier pour l'enseignant dans lequel sont présentés les stratégies d'enseignement, et des livres de grammaire, de vocabulaire et des exercices pour les apprenants. Mais ce sont les manuels « Alter ego » qui sont le plus utilisés au village du Bénin. En effet, ce manuel décline les méthodes d'apprentissage du français sur cinq niveaux destinés à des apprenants adultes ou grands adolescents. L'apprentissage s'articule autour de l'implication de l'apprenant dans le processus d'acquisition des compétences en français.

Par ailleurs, les supports audiovisuels tels que les vidéos, les enregistrements audios sont souvent utilisés dans le cadre de l'apprentissage du français au village du Bénin. Ces supports didactiques favorisent l'apprentissage en ce sens qu'ils permettent aux apprenants de développer des compétences orales et scripturales dans une perspective actionnelle qui trouve son aboutissement dans la pédagogie du projet. Ainsi, les logiciels éducatifs et les applications mobiles permettent-ils aux apprenants de travailler en collaboration autour d'un projet collectif. Il existe à cet effet des plateformes numériques pour la continuité des activités d'apprentissage. Selon un apprenant :

Nous avons créé des groupes WhatsApp pour faciliter l'apprentissage du français. Nous discutons exclusivement en français autour de plusieurs thématiques. Nous traitons des exercices que nous donnent les enseignants ici et aussi si quelqu'un a une inquiétude il la soumet et ensemble on trouve la solution. Il y a des panels sur lesquels nos enseignants aussi nous envoient des exercices à traiter et des bandes sonores à écouter et à transcrire comme devoir de maison. (Propos d'un étudiant en FLE au CIREL-VB, recueillis le 25 mars 2024).

Cependant, dans le contexte togolais, les apprenants ont des groupes WhatsApp mais qui ne servent pas de prolongement des activités scolaires.

Alors que dans le cadre de l'apprentissage en FLE, ces outils numériques sont utilisés pour faciliter l'apprentissage du français en tant que langue étrangère et peuvent être adaptés en fonction des besoins et du niveau des apprenants. Ils permettent de partager des ressources pédagogiques, des exercices interactifs et de communiquer avec les apprenants en dehors des cours. Les contenus pédagogiques, des exercices et des ressources supplémentaires sont utilisés pour des projets collaboratifs où les apprenants contribuent en partageant des informations. L'utilisation de ces réseaux sociaux numériques en classe de FLE amène les apprenants à utiliser le français pour communiquer de façon concrète et non à des fins scolaires exclusivement.

Un enseignant donnant son expérience affirme :

J'étais sur une plateforme Facebook dénommée *French Family of Nigeria* avec les étudiants en FLE et je proposais régulièrement des exercices d'écriture en français tels que la rédaction, de courtes histoires, des descriptions de photos ou de résumés d'articles en français. Cette cohorte a très vite progressé car ils exploraient ces contenus supplémentaires qui leur permettaient d'enrichir leur apprentissage (Propos d'un enseignant de FLE au CIREL-VB, recueillis le 27 mars 2024).

Contrairement aux extraits de texte qui sont les seuls outils didactiques dans le contexte togolais, il faut retenir que mis à part les outils technologiques susmentionnés, les articles de presse, les extraits radiophoniques et aussi les textes appartenant au patrimoine littéraire sont autant de supports qui permettent l'apprentissage en FLE au CIREL-VB.

5.4. L'apprentissage du français langue exogène et non véhiculaire au Togo

Les résultats de cette étude nous révèlent qu'au secondaire général, l'apprentissage du français est essentiellement focalisé sur la langue comme objet d'étude. Les enseignants privilégient les règles qui composent la langue française (grammaire-conjugaison, vocabulaire, orthographe) au détriment de son utilisation en contexte réel de communication. Alors que l'apprentissage du Français Langue Étrangère au Centre International de Recherche et d'Études de Langues-Village du Bénin est axé sur l'utilisation de la langue dans un contexte réel de communication autour d'un projet. Ce qui permet de s'approprier la langue comme outil de communication grâce aux multiples interactions motivées par les enseignants en classe

Pendant dans le système éducatif togolais, notamment au secondaire général, les apprenants n'ont pas suffisamment le temps de s'exprimer, d'interagir, et d'utiliser la langue en vue de se familiariser et de découvrir par eux-mêmes les exigences de la langue française. De plus, la pratique de l'oral est presque absente dans le système éducatif malgré les leçons d'oral et aussi malgré la mention du décloisonnement dans les instructions officielles d'enseignement du français au Togo, c'est l'écrit qui est privilégié ; c'est également l'aspect qui est évalué aux différentes évaluations certificatives (CEPD, BEPC, BAC1 et BAC2).

Rappelons que contrairement au contexte d'apprentissage du FLE où le recours à la langue première mieux maîtrisée par les apprenants est autorisé ; les langues nationales sont censurées dans le système éducatif togolais. Cette situation oblitère les interactions entre les élèves pour s'expliquer un aspect non compris d'un cours afin de les permettre de progresser dans les apprentissages. Cela est également un frein pour l'enseignant qui ne peut pas recourir aux deux langues nationales (éwé et kabyè) en vue d'explicitier un aspect incompris du cours, surtout lorsque ce dernier est en face d'un public hétérogène ayant des origines « vernaculaires » différentes. Face à tout ce qui précède, nous affirmons que notre première hypothèse est confirmée.

5.5. Le non recours aux moyens technologiques à l'instar de ceux utilisés dans le cadre de l'apprentissage du FLE

Notre seconde hypothèse est également confirmée. En effet, à l'ère du numérique et bien que le pays ait élaboré une politique nationale d'utilisation des TICs dans l'enseignement ; les supports didactiques qui y sont privilégiés dans le cadre de l'apprentissage du français sont de facto les textes d'étude.

Les autres outils technologiques innovants jugés efficaces pour l'apprentissage des langues, notamment ceux du Web 2.0 ne sont utilisés qu'en dehors des classes. En outre, les matériels sonores ne sont pas utilisés dans le cadre de l'apprentissage de la phonétique ou pour apprendre la bonne prononciation des mots. Or, le français est enseigné en situation diglossique au Togo où prédominent les langues nationales. Ces supports devraient favoriser l'acquisition des compétences orales grâce aux écoutes des éléments audio-visuels en français authentique. L'oral n'est appris qu'à travers la lecture des textes d'études par quelques apprenants. Face aux effectifs pléthoriques, tous les apprenants n'arrivent pas à lire effectivement en une séquence de cours.

6. Discussion

Les résultats de cette étude corroborent les conclusions de recherches de C. Puren, P. Bertocchini et E. Costanzo (1998) qui ont montré qu'il existe deux façons fondamentales d'apprendre en didactique des langues. L'une des méthodes est l'apprentissage dès le début des

savoirs linguistiques, notamment les aspects morphosyntaxiques, lexicaux et orthographiques ; pour aboutir à l'utilisation de la langue en contexte communicationnel c'est la méthode adoptée pour l'apprentissage des langues maternelles dans le contexte scolaire ; c'est ce qui est en vigueur au secondaire dans le système éducatif togolais. La seconde méthode consiste à faire l'inverse de la première. Il s'agit de commencer par des stratégies communicationnelles, d'utilisation réelle de la langue pour déboucher sur les savoirs linguistiques ; c'est l'approche utilisée dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères ; c'est la méthode utilisée pour l'apprentissage du FLE au CIREL-VB.

Par ailleurs, rappelons que cette recherche concorde avec l'aspiration de J. Ethé, B. Yanzigiye et E. Ntakirutimana (2023) qui proposent un Cadre Africain Commun de Référence pour les Langues (CACRL) en ce sens que ce cadre tient compte et des langues africaines, et des langues Européennes dans l'apprentissage et dans la certification en Afrique. C'est un peu notre aspiration en proposant le recours aux langues nationales dans le processus d'enseignement-apprentissage du français. Ce mérite doit également être reconnu à C. Tremblay (2024) qui bien que ce soit dans deux contextes différents (Cameroun et Togo), est parvenu à monter l'impérieuse nécessité d'intégrer les langues africaines dans le processus d'apprentissage en Afrique. Ainsi, le français étant une langue exogène, il devrait être étudié avec les méthodes d'apprentissage des langues étrangères comme ce qui se fait dans le cadre de l'apprentissage du FLE au CIREL-VB.

Conclusion

L'ambition première de cette étude est la détermination des facteurs explicatifs de la faible performance des apprenants togolais en français, langue d'administration ; matière d'enseignement-apprentissage et medium d'acquisition des savoirs. Les méthodes et les outils didactiques étant la clé de voûte de tout apprentissage, l'on a préféré observer ces pratiques dans le secondaire général et au CIREL-VB. Ce rapprochement s'explique par le fait que comme dans le cadre de l'apprentissage du FLE chez les apprenants non francophones, le français n'est utilisé qu'en classe. En dehors de cet environnement d'enseignement-apprentissage, élèves, enseignants et parents ne communiquent qu'en langues locales (C. Noyau, 2003).

À partir des entretiens et des observations de classe dans les deux contextes d'apprentissage du français, l'on est parvenu aux résultats selon lesquels, les méthodes et les outils didactiques qui sont employés pour l'apprentissage du français dans le système éducatif togolais ne concordent pas avec ceux utilisés pour l'acquisition des langues étrangères.

De plus, cette recherche nous a révélé l'utilisation exclusive des outils technologiques innovants notamment le Web 2.0 en dehors des classes bien que le pays ait élaboré une « politique nationale d'utilisation des TICs dans l'enseignement au Togo » (MEPSTA, 2023). Dans la relation directe enseignant-apprenants dans le cadre institutionnel, ces supports d'apprentissage des langues étrangères comme ce qui est observé au CIREL-VB ne sont pas utilisés, alors qu'une frange importante de la population (66,2%) utilise des téléphones androïdes pour communiquer (ARCEP, 2021). Ces outils qui fonctionnent sur la base des méthodes innovantes notamment « l'approche actionnelle », devraient favoriser la co-construction des savoirs linguistiques par les apprenants.

Au terme de cette étude nous pouvons affirmer que notre hypothèse générale selon laquelle l'utilisation des méthodes et outils d'apprentissage du français au secondaire qui ne tiennent pas compte du caractère non véhiculaire de cette langue exogène et le non recours aux moyens technologiques à l'instar de ceux utilisés dans le cadre de l'apprentissage du FLE, expliquent les difficultés qu'éprouvent les apprenants togolais dans cette langue medium d'acquisition des savoirs est confirmée. Cette dernière ne l'est que pour cette recherche à cause

de la population d'étude très restreinte qui ne tient pas compte des paramètres liés aux milieux ruraux et péri-urbains.

Références bibliographiques

- AWIZOBA Essobozouwè, 2023, « Politique linguistique en forme de pyramide pour la valorisation du plurilinguisme au Togo », Togo, Échanges, n° 21, Université de Kara, p. 274-290.
- AWOKOU Kokou, 2011, « Les difficultés d'apprentissage liées à la maîtrise du français en milieu universitaire : cas des nouveaux étudiants de l'Unité Universitaire de Technologie de l'Université Catholique de l'Afrique de l'Ouest au Togo », Togo, Université de Lomé, *Particip'Action*, Vol.3 -N°1, pp. 375-390.
- BOUKELAL Menida et IKHERBOUCHEN Radia, 2021, *Le choix des supports didactiques dans l'enseignement de la conversation en 1ère année licence de FLE*. Algérie, Université Abderrahmane Mira – Béjaia, Mémoire de Master.
- BOURGUIGNON Claire, 2010, *Pour Enseigner les Langues avec le CECRL, clés et conseils*. Paris, Edition Delagrave.
- CALVET Louis-Jean, 1996, *Les Politiques linguistiques*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CUQ Jean-Pierre, 2019, *Qu'est-ce qui supporte le support ?*, Nice, Halopen.
- ÉTHE Julia Ndibnu-Messina, YANZIGIYE Béatrice et NTAKIRUTIMANA Évariste, 2023, « Aménagement linguistique au Cameroun et au Rwanda : pour un cadre commun de référence pour les langues en Afrique », *Plurilinguisme*, Éditions Observatoire européen du plurilinguisme, p. 63-87.
- LEGENDRE Renald, 1993, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Collection le Défi Educatif, Editions Guérin, Montréal.
- NOYAU Collette 2000, « Le français de référence dans l'enseignement du français et en français au Togo », *Le français de référence. Constructions et appropriations d'un concept*, p. 57-73.
- NOYAU Collette, 2003, *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, Université Victor Segalen - Bordeaux II.
- NOYAU Collette, 2007, *Pratiques et représentations de l'écrit et littéracie fonctionnelle : quelles pratiques promouvoir à l'école dans le contexte de la francophonie diglossique subsaharienne ?* 75e Congrès de l'ACFAS, Université du Québec à Trois – Rivières.
- OLLIVIER Christian, 2012, *Approche interactionnelle et didactique invisible. Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social*, Paris, Alsic.
- PUREN Christian, 2006, « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le français dans le monde*, n° 347, p. 37-40.
- PUREN Christian, BERTOCCHINI Paola, et COSTANZO Edvige, 1998, *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses.
- REPUBLIQUE TOGOLAISE, 2021, *Tableau de bord de l'observatoire du marché des communications électroniques*, Services voix et data fixes ; services voix et data mobiles ARCEP.
- REPUBLIQUE TOGOLAISE, 2023, *Evaluation nationale des compétences de base et facteurs de performance des élèves togolais de 2ème année du primaire*. Ministère des Enseignements Primaire, Secondaire et Technique (MEPST).
- TAKASSI Issa, 2006, « Le français et les langues nationales : quel partenariat à l'école en Afrique francophone ? », *BOOKS*, p. 389-402.
- TREMBLAY Christian, 2024, « Pour un cadre africain commun de référence pour les langues », *Cinétismes*, Vol.1 – n°3, Douala, Cameroun, p. 11-28.

Effet du sentiment d'efficacité personnelle sur l'appropriation de l'habileté motrice de nature des rotations sagittales (roue) : de l'apprenant exécutant à l'apprenant acteur

Aimé Simplicie Christophe AMBETO, Université Marien NGOUABI (Congo)

E-mail: aimechristopheambeto@gmail.com

Roger Pierre IKOUNGA, Université Marien NGOUABI (Congo)

E-mail: rogerikounga@gmail.com

David Sylvain MABASSA, Université Marien NGOUABI (Congo)

E-mail: dmabassa@googlemail.com

Jean ITOUA OKEMBA, Université Marien NGOUABI (Congo)

E-mail: jeanokemba1956@gmail.com

Aristide EWAMELA, Université Marien NGOUABI (Congo)

E-mail: bearistide2088@gmail.com

Résumé

L'intérêt de l'apprentissage est de souscrire à l'apprenant de s'approprier une nouvelle connaissance, d'être compétent de la réutiliser dans d'autres situations et ainsi de pouvoir en construire de nouvelles. C'est à l'enseignant de mandater un certain degré de décision aux apprenants, qui peuvent l'exercer dans un cadre défini par la formation visée. Le cadre théorique-support de cette recherche concerne la psychologie socio cognitive de Bandura et la Zone Proximale de Développement de Vygotsky. L'étude vise entre autres objectifs, décrypter l'effet de l'observation symbolique, sur la performance motrice et le Sentiment d'Efficacité Personnelle des apprenants ; expérimenter l'efficacité de l'apprentissage ajusté au Sentiment d'Efficacité Personnelle sur l'acquisition progressive de l'autonomie et de l'autorégulation des apprentissages. Elle convoque le modèle symbolique, basé sur l'étude de cas témoin avec les élèves de 6^e du collège d'enseignement général Pierre Ntsiété de Brazzaville. Cette approche a permis de vérifier un ensemble d'hypothèses. Les résultats obtenus mettent en évidence l'optimisation de la conquête progressive de l'autonomie et l'autorégulation des apprentissages. Ils révèlent que, le modèle explicite, ajusté au Sentiment d'Efficacité Personnelle, s'avère plus efficace que le modèle de résolution de problème en solitaire, pour prétendre le passage « de l'apprenant exécutant à l'apprenant acteur de ses apprentissages ». En somme, le modèle ajusté au Sentiment d'Efficacité personnelle offre des bénéfices très intéressants dans les situations d'acquisition de tâches motrices et légitime la source de renforcement de l'autonomie et de l'autorégulation des apprentissages.

Mots clés : Sentiment d'Efficacité Personnelle, Habileté motrice, Rotation, Apprenant exécutant, Apprenant acteur.

Abstract

The purpose of learning is to urge learners to appropriate new knowledge, to be competent to reusing it in other situations and thus to be able to construct new ones. It is up to the teacher to mandate a certain degree of decision-making to the learners, who can exercise it within a framework defined by the targeted training. The theoretical framework supporting this research concerns the socio-cognitive psychology of Bandura and the Proximal Zone of Development of Vygotsky. This study aims at other objectives, deciphering the effect of symbolic observation on motor performance and the Sense of Personal Efficacy of learners ; to experience the efficiency of learning adjusted to the Feeling of Personal Efficacy on the progressive acquisition

of autonomy and self-regulation of learning. It utilizes the symbolic model, based on the control case of grade students from Pierre Ntsiété general education middle school of Brazzaville. This approach made it possible to verify a set of hypotheses. The results obtained highlight the optimization of the progressive conquest of autonomy and the self-regulation of learning. They reveal that the explicit model, adjusted to the Feeling of Personal Efficacy, proves to be more effective than the model of solitary problem solving, in promoting the transition from the learner performing to the learner active in his or her learning. In short, the model adjusted to the Sense of Personal Efficacy offers very interesting benefits in situations of acquisition of motor tasks and legitimizes the source of reinforcement of autonomy and self-regulation of learning.

Keywords : Sense of Personal Efficacy, Motor Skills, Rotation, Performing learner, Acting learner.

Introduction

La spécificité et l'originalité de l'éducation physique et sportive résident dans l'utilisation du champ des pratiques corporelles à des fins éducatives de transformation des conduites motrices de l'enfant et de l'adolescent (V. Lamotte et J.Y. Nerin, 2003)¹. Cette assertion confirme le caractère unique et particulier de l'éducation physique et sportive au sein du système scolaire ; c'est « le corps et l'activité motrice de l'apprenant dont il est question ici » (C. Duruisseaux, 2017, p.4).

Le Sentiment d'Efficacité Personnelle renvoie à la « conviction qu'a un individu de pouvoir réaliser les comportements attendus en vue d'atteindre un résultat donné » (A. Bandura, 2002, p.12). Cette conviction est assimilée à un mécanisme susceptible d'influencer le comportement en déterminant la quantité d'effort investie par le sujet pour atteindre le but visé. « Les sujets présentant de forts niveaux d'efficacité personnelle auront tendance à consacrer davantage d'effort, de travail, à se montrer plus persévérants face à l'échec ; que ceux possédant un Sentiment d'Efficacité Personnelle plus faible, doutent plus facilement d'eux-mêmes, s'interrogent sur leurs qualités » (S.E. Taylor et J.D. Brown, 1988).

Cependant, un élève qui sort du système éducatif est probablement capable de gérer sa vie physique de manière « autonome, lucide, afin de s'engager volontairement et avec profit dans les différentes pratiques physiques et sportives » (F. Huot, 2019, p.1). L'autonomie lui réclame un engagement dans l'activité qui lui est propre selon un projet qui ne requiert pas le guidage d'autrui. Cette autonomie s'acquière par la formation d'un élève « acteur » de son apprentissage et par l'accompagnement d'un enseignant qui est de moins en moins prescripteur de motricité. L'élève « acteur » de son apprentissage et l'enseignant accompagnant convoquent une pédagogie différenciée, personnalisée et des choix de traitements didactiques fondamentaux, universels et généralisables ou transposables. De ce fait, amener l'élève à devenir un « acteur » de son apprentissage, plutôt que consommateur de motricité, c'est le faire passer d'un état de dépendance à autrui à une situation de prise en charge autonome et en partie finalisée par lui. En éducation physique et sportive, c'est aussi dépasser la logique de simple « exécutant » pour aboutir à un engagement personnel sur sa propre pratique et ses apprentissages. En somme, l'élève « acteur » devient concepteur d'un apprentissage choisi pour un projet de transformation personnel guidé par l'enseignant.

D'une part, le choix porte sur les « rotations », parce qu'elles présentent un caractère motivant et une forte perspective de réussite ; et sont les postures qui facilitent le mieux

¹ Lamotte Vincent et Nerin Jean Yves (2003), *Se préparer aux épreuves écrites et orales*, Dossier EPS n° 61, Le capeps. Collection Dossiers EPS.

l'apprentissage en gymnastique. D'autre part, sur la « roue » pour les rotations dites sagittales au sol, pour son caractère acrobatique et anxiogène, et les problèmes d'ordre moteur, énergétique, cognitif, informationnel et affectif qu'elle pose aux novices du fait qu'elle consiste en un renversement, complet et contrôlé, dans une posture inhabituelle ; et nouvelle pour les apprenants.

Dans le contexte de cet article, les rotations sont les éléments gymniques, définies en fonction des axes et plans du corps humain, nécessitant les tours complets du corps autour des appuis des membres supérieurs et inférieurs au sol, pour décrire des demi cercles ou des cercles complets. La succession régulière des appuis passagers des mains et des pieds, est exécutée alternativement ou simultanément.

En effet, l'idée principale que cette contribution défend, est le principe d'éducabilité de tous les élèves. Ce qui implique pour nous, qu'il existe toujours un modèle à mettre en œuvre. C'est pourquoi, l'apprentissage ajusté au Sentiment d'Efficacité Personnelle, constitue une voie de développement de l'autorégulation des apprentissages. Constatant l'utilisation extrêmement et encore marginale du modèle ajusté au Sentiment d'Efficacité Personnelle des élèves dans le domaine de l'apprentissage moteur en République du Congo, nous avons cherché à en analyser les possibilités d'exploitation et l'efficacité en contexte scolaire, au sein des leçons d'éducation physique et sportive.

Nécessitant ce modèle d'apprentissage qui nous paraît discutable, quel décodage pouvons-nous en faire ? L'activité de l'enseignant doit-elle être une totale prise en charge de l'apprentissage dans laquelle l'élève n'est qu'un simple exécutant ? Les initiatives prises par l'élève ont-elles toutes les chances d'être moins efficaces que les démarches et conseils de l'enseignant ? Existe-t-il des modèles d'apprentissage plus cohérents et plus efficaces permettant à l'élève d'optimiser la conquête progressive de l'autonomie et l'autorégulation des apprentissages ? Ce sont ces questions que traite cet article dont l'objectif est, dans un premier temps, de décrypter l'effet de l'observation symbolique, sur la performance motrice et le Sentiment d'Efficacité Personnelle des apprenants ; dans un second temps, d'expérimenter l'efficacité de l'apprentissage ajusté au Sentiment d'Efficacité Personnelle sur l'acquisition progressive de l'autonomie et de l'autorégulation, au moyen de deux composantes qui sont en interaction dans le processus d'apprentissage : « l'auto structuration et la redécouverte individuelle » (J.P. Astolfi, 2010, p.119).

Dans cette clairvoyance, quatre sections structurent cet article. Après avoir présenté le Sentiment d'Efficacité Personnelle comme indicateur de la qualité d'un apprentissage, il sera dévoilé les types de modèles d'apprentissage. Dans une deuxième section nous introduirons la problématique essentielle de l'étude en s'appuyant sur un double ancrage théorique : la théorie de l'Apprentissage Sociocognitif par Observation de A. Bandura (2002, p.122) et la théorie de Zone Proximale de Développement de L.S. Vygotsky (1997, p.105). Une troisième partie justifiera les choix méthodologiques concernant l'échantillonnage, la procédure et des outils de collecte, traitement et analyse des données. Une quatrième discutera les résultats et soulignera l'effet du Sentiment d'Efficacité Personnelle sur l'acquisition progressive de l'autonomie et de l'autorégulation des apprentissages, au regard de l'observation d'un modèle symbolique par les apprenants.

1. Cadre théorique

1.1. Sentiment d'Efficacité Personnelle comme indicateur de la qualité d'un apprentissage

Sur le plan conceptuel, l'étude du Sentiment d'Efficacité Personnelle (self efficacy ou sentiment de compétence) se fonde sur la théorie sociocognitive de A. Bandura (ibid). Celui-ci le définit comme « la croyance d'un individu dans ses capacités à organiser et à réaliser une tâche dans des situations et des contextes spécifiques ». Selon cette théorie, les croyances d'efficacité se développent et se modifient tout au long de la vie à partir des expériences vécues,

de l'influence des modèles observés, des encouragements de l'entourage. L'expérience serait la source la plus importante à l'origine des croyances d'efficacité. Cette confiance dans ses capacités n'est pas aveugle. C'est par sa capacité métacognitive à réfléchir sur soi-même, sur la pertinence de ses pensées et de ses actions et sur l'estimation de ses forces et de ses faiblesses dans une situation donnée qu'un individu est en mesure de formuler un jugement sur ses propres compétences.

Bandura et ses collaborateurs ont mené de nombreuses recherches qui ont montré que la perception qu'a un individu de ses capacités à exécuter une activité influence et détermine largement son comportement. Les individus cherchent généralement à éviter les situations et les activités qu'ils perçoivent comme menaçantes mais n'hésitent pas à exécuter les activités qu'ils se sentent aptes à accomplir. Ils ont également montré que cette croyance prédit l'atteinte du but visé : la croyance de pouvoir atteindre un but détermine non seulement la mobilisation de la personne dans cette perspective mais encore prédit l'atteinte de ce but. D'une manière générale, des niveaux de Sentiment d'Efficacité Personnelle élevés coïncident avec des niveaux de performance élevés.

Plusieurs études ont mis en évidence des corrélations entre Sentiment d'Efficacité Personnelle et acquisition de compétences et suggèrent que la confiance d'un individu en sa capacité à réaliser une tâche puisse être induite à la suite d'un apprentissage. La relation entre efficacité personnelle ressentie et apprentissage amène J.L. Romano (1996, p.32) à considérer un Sentiment d'Efficacité Personnelle élevé comme « un indicateur à part entière de l'efficacité d'une formation ». Ce point de vue est partagé par G. Piccoli et al. (2001, p.25) qui soulignent qu'au-delà des résultats enregistrés suite à une formation, il est important « d'estimer également les perceptions qu'ont les apprenants de leurs propres capacités, dans le cadre de l'évaluation de l'efficacité d'un apprentissage ».

1.1.1. Mesure du sentiment d'efficacité personnelle des élèves

Le choix du Sentiment d'Efficacité Personnelle en tant que variable à mesurer dans le cadre de cette investigation se justifie par les corrélations établies entre ce construit, l'acquisition d'une habileté motrice et l'augmentation du niveau de la performance motrice. Ce questionnaire se réfère à l'échelle de D. Auley et J. Gill² cité par T. Walther (2016, p.125), spécifique à la gymnastique et qui, pour chaque agrès, propose sept éléments différents. Le gymnaste doit cocher les items correspondant aux éléments qu'il pense être capable de réaliser, et pour chacun d'entre eux reporter le degré de certitude qu'il a de pouvoir effectivement exécuter l'élément.

À l'instar de A. Bandura (2002, p.42), pour lequel ce concept joue un rôle-clé dans « les progrès moteurs et la composante motivationnelle », d'autres études ont mis en évidence « la relation positive entre l'amélioration des pensées d'efficacité personnelle et celle du niveau de compétence » (R.S. Weinberg & al. 1981, p.20). Le Sentiment d'Efficacité Personnelle constitue donc un élément dont la mesure de l'évolution au travers des différents temps de mesure, semble indispensable, dans le sens où les pensées d'efficacité personnelle conditionnent en partie la performance et reflètent l'état psychologique des sujets face à la tâche donnée.

Cet outil, construit avec la collaboration des enseignants d'EPS des classes concernées, comprend deux mesures distinctes. Il est emprunté F. D'Arripe-Longueville (1998, p.102-103). L'auteure propose en natation un questionnaire évaluant le Sentiment d'Efficacité Personnelle sur deux composantes, conformément aux conceptions de A. Bandura (2002, p.36) : le niveau des attentes des sujets, soit le niveau d'habileté qu'ils estiment pouvoir atteindre lors du test considéré, et la force du sentiment d'efficacité personnelle, à savoir le degré de conviction

² Auley Daniel et Gill James (1989), *Echelle d'évaluation de l'habileté et la performance motrice des gymnastes, Multi-State Affinity Propagation (MSAP)*, communément appelée « échelle de Daniel Auley et James Gill ».

qu'ils ont d'accéder à la performance pronostiquée. L'outil conçu ici est utilisé avant chaque phase de test.

Le niveau des attentes d'efficacité personnelle est évalué sur 5 points. L'élève doit répondre à la question « Quel niveau de la grille penses-tu atteindre aujourd'hui ? » c'est-à-dire cocher celui des cinq niveaux définis auquel il s'identifie le mieux (le niveau 1 « Je suis en fente avant, mes hanches s'élèvent à peine vers le haut c'est-à-dire blocage du corps » étant le plus faible et le niveau 5 le plus élevé « Mes jambes passent par la verticale, tendues et écartées, regard sur les bras, arrivée en fente dans l'axe, direction opposée (Pied-Main-Main-Pied) »). La force des attentes d'efficacité personnelle est estimée sur 100 points, de 0 à 100% et graduée de 10 en 10 : l'élève reporte également, après avoir identifié le niveau correspondant selon lui à son habileté actuelle, la force de conviction, le degré de certitude qu'il a de parvenir à atteindre ce niveau au test (depuis 0% : « Je ne suis pas sûr du tout », à 100% « Je suis complètement sûr »).

1.2. Typologie de modèles d'apprentissage

L'emploi de modèles d'apprentissage revêt différentes formes : le pédagogue peut avoir recours à des modèles vivants, symboliques, « participants », ou encore imaginaires (covert modeling).

- **Les modèles vivants** : ils concernent des individus réels qui effectuent la tâche considérée. Parmi eux, certains peuvent démontrer le comportement approprié et attendu : c'est le cas des modèles « de maîtrise », effectuant une prestation conforme aux exigences de performance. D'autres au contraire peuvent produire une prestation comportant des erreurs : les modèles en cours d'apprentissage (« learning models ») et les « coping models » en font partie.

- **Les modèles symboliques** : il s'agit de modèles filmés réalisant le comportement désiré. Ils peuvent aussi se présenter sous la forme de photos, d'illustrations dans un livre... Chez les enfants, les marionnettes, dessins animés, sont souvent utilisés. L'auto-modélisation appartient aussi à la catégorie des modèles symboliques et consiste à filmer les performances du sujet afin qu'il puisse analyser ses propres prestations.

- **Les modèles « participants »** : cette technique est adjointe dans le cadre du traitement de phobies diverses. Le thérapeute exécute des comportements générateurs d'anxiété chez le patient et invite ce dernier à faire de même. Le sujet observe le thérapeute en train d'approcher l'objet anxiogène puis l'imité en suivant une progressivité (apprentissage par paliers) dans la démarche et en bénéficiant des encouragements du modèle.

- **Les modèles imaginaires ou « Covert models »** : ils reposent sur les capacités d'imagination et de visualisation. Le sujet est invité à se représenter un autre individu s'engageant dans l'action. Cette technique s'emploie généralement pour réduire les comportements d'évitement persistants.

2. Problématique

Dans le contexte scolaire, le but de l'apprentissage n'est pas seulement de permettre à l'élève de réussir les tâches proposées par l'enseignant, il est aussi de développer des compétences transposables dans d'autres situations et contextes. L'enseignant doit progressivement apprendre à l'élève à se passer de lui, lui permettre de se préparer à affronter et résoudre de nouveaux problèmes en l'absence du professeur. Cet impératif impose à l'enseignant de préparer l'élève à devenir lui-même « l'acteur » de son apprentissage. Somme toute, l'expertise de l'enseignant consiste à l'aider à devenir progressivement autonome, en lui permettant de manipuler avec de plus en plus d'initiatives les différentes variables de l'apprentissage, jusqu'à être capable de se passer de lui.

Le Sentiment d'Efficacité Personnelle joue un rôle dans « le processus d'appréciation cognitive d'une situation, et influerait de ce fait sur la façon dont le sujet s'apprête à faire face

à cette situation » (N. Park et S. Folkman, 1997, p.103). De ce fait, les individus qui pensent avoir un pouvoir sur « la régulation de leurs émotions, se montrent plus efficaces dans les processus d'auto-ajustement déployés que ceux qui se sentent à la merci de leurs émotions » (R. Colodro et al., 2010, p.35). Par ailleurs, les attentes d'efficacité personnelle seraient le fondement de la conduite humaine et que tout changement comportemental trouverait en grande partie sa source dans ce mécanisme cognitif. Parmi les mécanismes du comportement humain, l'un est « central et concerne les croyances des sujets en leurs capacités d'exercer un certain contrôle sur leur propre fonctionnement et sur le déroulement des événements » (A. Bandura, 2002, p. 37-40). En s'inscrivant dans cette logique, A. Bandura (2002, p.123) établit que, le renforcement des attentes d'efficacité personnelle reposerait sur quatre sources principales : la performance soit les expériences de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale, et les états physiologiques et affectifs. Pour ce faire, la performance accomplie constituerait le facteur d'influence du Sentiment d'Efficacité Personnelle le plus puissant. Et, réciproquement, « de forts degrés d'efficacité personnelle favoriseraient l'atteinte de plus hauts niveaux de performance » (D.H. Schunk, 1981, p.45).

C'est dans cette perspective que cet article sous le couvert d'un double ancrage théorique à savoir la théorie de l'Apprentissage Sociocognitif par Observation de A. Bandura (2002, p.122) qui explique le Sentiment d'Efficacité Personnelle, comme « fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains ». Et la théorie de Zone Proximale de Développement de L.S. Vygotsky (1997, p.104) qui développe que, « ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui avec l'aide de l'adulte, il pourra l'accomplir seul demain ». Autrement dit, il s'agit de décrypter l'effet respectif de l'observation symbolique, sur la performance motrice et le Sentiment d'Efficacité Personnelle des apprenants.

En considérant, à l'instar de C. Capron Puozzo (2016, p.25), que le Sentiment d'Efficacité Personnel est « la perception et la croyance qu'un apprenant a de ses compétences qu'il mobilise efficacement en vue de la réussite d'une performance » ; cette étude analyse l'efficacité du Sentiment d'Efficacité Personnelle dans le processus enseignement / apprentissage afin d'accompagner l'élève dans une métaréflexion sur les ressources qu'il a déjà et sur celles qu'il doit acquérir.

Il s'agit, en référence à ce guidage, d'investiguer le fonctionnement et l'impact de l'apprentissage ajusté au Sentiment d'Efficacité Personnelle afin d'en dégager certains principes d'efficacité auprès d'un public hétérogène. Au regard de cette problématique, cette étude aborde les questions de recherche ci-après :

Comment faire de l'apprenant exécutant un acteur de ses apprentissages ?
L'apprentissage ajusté au sentiment d'efficacité personnelle permet-il à l'apprenant d'optimiser la conquête progressive de l'autonomie et l'autorégulations de ses apprentissages ?

3. Cadre méthodologique

Dans le cadre de cette étude, l'on a opté pour l'approche quantitative, qui est la mieux indiquée pour démontrer l'effet du Sentiment d'Efficacité Personnelle sur l'appropriation de l'habileté motrice de nature des rotations sagittales (roue), afin de dépasser le statut de l'apprenant exécutant pour qu'il devienne acteur de ses apprentissages. Cette approche est fondée sur des questions et des hypothèses préconstituées, et s'appuie sur une démarche hypothético-déductive.

3.1. Échantillonnage

Ici, ont été concernés dans cet échantillon non probabiliste que 60 élèves de la sixième du Collège d'Enseignement Général Pierre Ntsiété de Brazzaville, qui ont répondu aux critères de sélection. Desquels 33 filles (âge $12,08 \pm 0,48$; taille $1,54 \pm 0,11$; masse corporelle $44,16 \pm 7,81$) et 27 garçons (âge $12,29 \pm 0,10$; taille $1,53 \pm 0,19$; masse corporelle $42,32 \pm 8,08$).

Les variables indépendantes d'étude étaient la condition (situation) d'apprentissage ; le temps de mesure (un pré-test, un post-test immédiat et un post-test différé soit sept jours après le post-test immédiat). De plus, la performance motrice de la roue, le niveau et la force du Sentiment d'Efficacité Personnelle constituants les variables dépendantes.

Une semaine avant le pré-test, les élèves sont affectés au hasard en deux groupes : le groupe contrôle (30 dont 17 et 13 garçons) et le groupe témoin (30 dont 16 filles et 14 garçons).

3.2. Procédure

L'expérience développée ici s'inscrit dans une démarche de validation de l'usage du modèle ajusté au Sentiment d'Efficacité Personnelle en contexte plus proche des conditions pédagogiques scolaires : c'est pourquoi nous optons pour l'utilisation de modèle symbolique. Il s'agit de modèle présenté sous la forme de photos, d'illustrations réalisant le comportement désiré. L'auto-modélisation appartient aussi à la catégorie des modèles symboliques et consiste à décrypter les exploits du sujet afin qu'il puisse analyser ses propres prestations.

3.2.1. L'habileté motrice expérimentale

L'habileté motrice retenue est la roue au sol. Elle apparaît un élément gymnique adéquat parce qu'elle constitue une situation particulière inhabituelle et permettant de rapides progrès. Bien que novices dans l'activité gymnastique, et ayant dans leur programmation scolaire le cycle de pratique gymnique deux heures hebdomadaires, on peut supposer que les élèves possèdent une certaine marge de progression. C'est dans cette optique que, l'apprentissage de la roue au sol correspond mieux au contexte expérimental.

3.2.2. Déroulement du protocole

Douze leçons au total ont été nécessaires pour conduire le projet, dont une dite de « pré manipulation » sollicitant des élèves de 6^e hors échantillon en vue de tester la validité de la procédure. Dans le groupe contrôle, chaque élève bénéficie d'un guidage et de l'observation des pairs en cours d'apprentissage, contrairement à ceux du groupe témoin.

Le protocole fixé se déroule courant des heures d'EPS. Les séquences de travail ont lieu dans un espace séparé suffisamment grand pour contenir l'aménagement nécessaire à la tâche : un praticable gymnique de 12 mètres sur 12 mètres, délimité par quatre drapelets, dans lequel est tracé un couloir de cinq mètres de longueur et un mètre vingt-deux centimètres de large, pour permettre l'évolution des apprenants en toute sécurité. Cet espace de travail, isolé, évite les biais expérimentaux liés à la présence d'autres élèves, susceptible d'influer sur le comportement du pratiquant.

Après cette phase de pré manipulation, les élèves sont rassemblés pour recevoir des informations plus précises sur les conditions de passation étape par étape, les modalités d'organisation, les règles d'éthique et l'objet d'étude.

3.3. Outils de collecte des données

Dans cette investigation, nous avons utilisé la grille d'évaluation de la performance motrice de l'élément gymnique considéré, l'échelle d'estimation de la force et le questionnaire d'estimation du niveau, du sentiment d'efficacité personnelle, comme outils de recueil de données.

L'évaluation de la performance motrice sur 5 points, concerne les critères de réalisation de l'élément gymnique « roue » : départ en fente ; pose des mains à écartement des épaules ; se repousser énergiquement du sol ; bonne extension des hanches ; passage par la verticale, jambes écartées ; regard sur les mains, corps gainé ; l'ordre de pose des appuis au sol « pied – main – main – pied » ; arrivée en fente dans la direction opposée de départ.

3.4. Traitement et analyse des données

Les données de cette étude ont été traitées et analysées à partir des outils de la statistique descriptive et inférentielle, avec les logiciels Epi Info et S.P.S.S Statistics (version 22.0 ; IBM., Chicago, IL, USA). Une analyse de variance avec mesures répétées sur le dernier facteur 2x3 (conditions d'apprentissage, périodes) a été utilisée pour comparer les moyennes statistiques au moyen de test d'ANOVA. La différence de moyennes est significative à $p = ,05$.

4. Résultats

Tableau 1 : Comparaison des moyennes des scores de la performance motrice entre le groupe contrôle et le groupe témoin aux trois périodes d'évaluation

Tests	Groupe contrôle			Groupe témoin			Différence de moyenne	Signification	
	n	Moyenne	Ecart type	n	Moyenne	Ecart type		sig	p
Pré-test	30	2,30	1,02	30	2,33	1,15	-,03	,61	,05
Post-test immédiat	30	4,10	,71	30	2,87	1,07	1,23	,047	< ,05
Post-test différé	30	4,20	,61	30	2,77	1,01	1,43	,041	< ,05

Source : enquête sur le terrain

La lecture des résultats du tableau 1 révèle un progrès significatif des moyennes de la performance motrice, au pré-test immédiat et au post-test différé et ce, en faveur du groupe contrôle à $p < ,05$. Tandis qu'elle dénote la non significativité des moyennes entre les deux groupes (contrôle et témoin) au pré-test. Ce progrès significatif peut s'expliquer par le fait que, les élèves du groupe contrôle ont élaboré des nouvelles connaissances au cours d'une activité réflexive en utilisant ce qu'ils savaient déjà, de plus ils ont intégré les nouvelles connaissances essentielles et ont essayé de donner du sens.

Tableau 2 : Comparaison des moyennes des scores du niveau du Sentiment d'Efficacité Personnelle entre le groupe expérimental et le groupe témoin aux trois périodes d'évaluation

Tests	Groupe contrôle			Groupe témoin			Différence de moyenne	Signification	
	n	Moyenne	Ecart type	n	Moyenne	Ecart type		sig	p
Pré-test	30	2,83	,83	30	2,20	,61	,63	,10	,05
Post-test immédiat	30	3,60	,67	30	2,83	,70	,77	,63	,05
Post-test différé	30	4,27	,52	30	2,90	,76	1,37	,10	,05

Source : enquête sur le terrain

Le commentaire de ces résultats fait observer l'absence de différence des moyennes entre les deux groupes aux trois périodes d'évaluation, relative au niveau du Sentiment d'Efficacité Personnelle. Cette non significativité traduit de forts niveaux du Sentiment d'Efficacité Personnelle que possèdent les deux groupes, qui auront tendance à consacrer davantage d'effort, de travail et à se montrer plus persévérants face à l'échec. Car, dans le domaine de l'apprentissage moteur, nombreux des apprenants sont les stressés potentiels : leur gestion

optimale, l'emploi de techniques adaptées conditionnent fortement les performances et réussites.

Tableau 3 : Comparaison des moyennes des scores de la force du Sentiment d'Efficacité Personnelle entre le groupe contrôle et le groupe témoin aux trois périodes d'évaluation

Tests	Groupe contrôle			Groupe témoin			Différence de moyenne	Signification	
	n	Moyenne	Ecart type	n	Moyenne	Ecart type		sig	p
Pré-test	30	63,33	14,46	30	60,67	12,30	2,67	,34	,05
Post-test immédiat	30	74,67	14,08	30	75,00	11,96	-,33	,45	,05
Post-test différé	30	76,33	14,97	30	76,67	12,68	-,33	,31	,05

Source : enquête sur le terrain

L'analyse des résultats enregistrés ci-dessus, fait constater l'absence de différence des moyennes entre les deux groupes aux trois périodes d'évaluation, concernant le niveau du Sentiment d'Efficacité Personnelle. Cette absence de significativité de moyennes peut être interprétée, par une augmentation dans l'ensemble des élèves du Sentiment d'Efficacité Personnelle. Le fait de pronostiquer l'atteinte d'un niveau d'exécution plus haut d'un test à l'autre peut également inciter l'élève à la prudence : ainsi ce dernier pouvait débiter l'expérience en annonçant « je suis sûre à 80% d'atteindre le niveau 3 » au pré-test et affirmer au post-test immédiat « je suis sûre à 60% d'atteindre le niveau 5 ».

4.1. Discussion

La problématique de cette étude consistait à mettre en évidence l'efficacité de l'apprentissage ajusté au Sentiment d'Efficacité Personnelle sur l'appropriation de l'habileté motrice de nature des rotations, afin de dépasser le niveau d'exécution pour que l'élève devienne acteur de ses apprentissages. Les effets mesurés portent sur trois variables dépendantes : la performance motrice de la roue, le niveau et la force du Sentiment d'Efficacité Personnelle. Les évaluations effectuées à trois périodes distinctes de l'apprentissage (avant l'intervention ; immédiatement après la phase d'apprentissage puis après un temps de rétention de sept jours) permettent de procéder à une analyse de l'acquisition progressive de l'autonomie et de l'autorégulation.

Au début de l'expérimentation, nous avons pensé que, l'autonomie et l'autorégulation s'acquiert par la formation d'un élève acteur de ses apprentissages et par l'accompagnement d'un enseignant qui est de moins en moins prescripteur de motricité. Ainsi, « la meilleure façon d'exercer son métier d'enseignant, c'est d'enrichir la capacité d'autorégulation des élèves » (C. Hadji, 2012, p.15). En effet, la discussion de cette étude va s'organiser autour d'une vérification de la conformité des résultats par rapport aux hypothèses initiales. Précisons que la significativité des résultats obtenus peut s'expliquer par une hétérogénéité initiale des performances des sujets. De ce fait, certains élèves, bien que n'ayant aucune expérience dans la tâche, présentaient d'emblée un niveau d'exécution nettement en-deçà des autres au pré-test.

Les résultats recueillis confirment nos prédictions. L'amélioration de la performance motrice enregistrée dans le groupe contrôle, assure l'appropriation des axes de formation par les apprenants au niveau de leurs conduites, pour gagner en « efficacité et efficacité dans des situations gymniques » (G. Fernandez, 1997, p.145). C'est dans cette optique que, J.P. Astolfi (2010, p.119), identifie « l'auto structuration et la redécouverte individuelle » comme

composantes qui sont en interaction dans le processus d'apprentissage. Dans ce cadre, l'action de l'enseignant est d'apporter un soutien à cette construction, en proposant des activités de réflexion à propos des représentations préalables des élèves, des tâches à réaliser en autonomie. Aider l'élève, c'est lui donner les moyens d'acquérir la maîtrise consciente de cette autorégulation de base. C'est pourquoi, « apprendre, c'est transformer son réseau de représentations, une opération que seul celui qui apprend peut faire » (J.P. Astolfi, 2010, p.100).

L'observation d'un modèle symbolique, dans une condition de résolution de problème en solitaire (groupe témoin), s'est avérée moins efficace que la condition de résolution de problème sous tutelle. Ce résultat est en accord avec la Zone Proximale de Développement (L.S. Vygotsky, 1997). Elle marque la différence entre les performances produites par l'enfant lorsqu'il est livré à lui-même, et les performances de ce même enfant lorsqu'il travaille en collaboration et avec l'assistance de l'adulte. L'intérêt pour l'enfant réside dans le fait de pouvoir plus facilement accomplir ce qu'il ne serait pas capable de faire seul au départ. Cette approche véhicule l'idée que le véritable enseignement est toujours un peu en avance sur ce que les élèves maîtrisent et savent faire aujourd'hui.

S'agissant des scores du niveau (tableau 2) et celles de la force (tableau 3) du Sentiment d'Efficacité Personnelle, les deux groupes progressent sur les réponses psychologiques, dans la construction des pensées d'auto-efficacité. Cette progression traduit le « renforcement positif » (M. Reuchlin, 1983) des pensées des apprenants, c'est-à-dire l'envie de réussir et de s'investir dans la tâche, correspondant à un guidage pour l'action du sujet à partir de l'observation d'un modèle. L'acte d'observation d'un modèle symbolique, est susceptible de déclencher un « effet vicariant positif favorable aux attentes personnelles de réussite » (A. Bandura, 1997). L'on attribue cet effet à la prudence adoptée par les apprenants lorsqu'ils annoncent un niveau d'exécution estimé plus haut ; pour les sujets n'ayant pas senti de réelle amélioration de leur niveau de compétence motrice, une forme de stagnation du sentiment d'efficacité personnelle peut se concevoir. Par ailleurs, l'évolution positive du sentiment d'efficacité personnelle (niveau + force) démontrée dans les deux groupes expérimentaux, constitue une voie de développement de l'autorégulation des apprentissages.

Ces résultats sont en conformité avec ceux obtenus par A. Bandura (2002, p.2), lorsqu'il présente les sujets comme « des êtres autonomes, autorégulateurs, acteurs et pas seulement réactifs aux événements extérieurs ». Dans cette optique, l'intérêt de l'apprentissage est de permettre à l'individu de s'approprier un nouveau savoir, d'être capable de le réutiliser dans d'autres situations et ainsi de pouvoir encore en construire de nouveaux (M. Altet, 1997, p.28). L'élève ne doit pas se concentrer sur l'obstacle qu'il rencontre, mais sur ce qu'il peut faire pour le dépasser. Le franchissement de l'obstacle doit représenter un palier dans le développement cognitif du sujet ; sinon, nous ne pouvons pas considérer qu'il y a eu réellement apprentissage.

Les résultats du tableau 1 mettent en exergue le statut de l'élève, comme étant « acteur de ses apprentissages », dans le groupe contrôle. Les apprenants deviennent autonomes dans leur faculté d'apprendre, arrivent à se projeter dans le temps, à anticiper et à planifier la tâche. Ils n'ont pas seulement acquis des savoirs, mais, acquis une capacité à raisonner et à développer des compétences, autour d'une « situation-problème conçue par l'enseignant » (P. Meirieu, 1990 ; J.P. Astolfi, 1993). De ce fait, les élèves ont choisi le chemin à prendre, avec le risque de se tromper, mais avec la possibilité de reculer et de procéder autrement. Comme le soulignent M.F. Monteux et al. (2018, p. 10), « l'élève doit donc être acteur de ses apprentissages, pour apprendre et progresser ».

Les résultats obtenus corroborent ces assertions : « l'imitation d'un modèle peut conduire à l'autorégulation des conduites. Ainsi, imitation et création ne sont pas contradictoires » (A. Bandura, 2002, p.13). Sur ce, les pensées d'auto-efficacité, apparaissent comme un « puissant moyen de faire face au stress et d'élaborer des stratégies efficaces pour le réduire » (A. Bandura, 1997). En conséquence, l'efficacité de cette procédure de guidage a une incidence directe sur

la confiance en soi des apprenants novices. La procédure avec informations visuelles et symboliques, ajustée aux compétences momentanées des élèves débutants, semble donc propice à un engagement vers une procédure d'autorégulation des apprentissages. C'est pourquoi, B. Franklin in N. Michalski (2018, p.12) cite : « Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends. »

Conclusion

La thématique principale de cette étude consistait à décrypter l'effet de l'observation symbolique, sur la performance motrice et le Sentiment d'Efficacité Personnelle des apprenants. Et d'expérimenter l'efficacité de l'apprentissage ajusté au Sentiment d'Efficacité Personnelle sur l'acquisition progressive de l'autonomie et de l'autorégulation des apprentissages. Pour l'atteindre, nous avons formulé une problématique fondée sur un cadre théorique composite reposant sur deux modèles d'analyse ; celui de A. Bandura (2002) et sur le modèle de Zone Proximale de Développement de L.S. Vygotsky (1997). Cette problématique nous a permis de formuler deux questions de recherche auxquelles nous avons répondu à partir d'une démarche méthodologique fondée sur une étude de cas témoin avec les apprenants de la classe de 6^e. L'originalité du protocole établi, réside dans l'orientation de nos investigations vers un contexte plus naturel, en convoquant le modèle « symbolique » (L. Martin, 2011.p.50) dans le cadre des leçons d'éducation physique et sportive au collège.

De ces résultats, nous estimons que, le modèle ajusté au Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) permet à l'élève d'optimiser la conquête progressive de l'autonomie et l'autorégulation des apprentissages. Toutefois, le modèle explicite (interactif), ajusté au Sentiment d'Efficacité Personnelle, s'avère plus efficace que le modèle de résolution de problème en solitaire, pour prétendre le passage « de l'apprenant exécutant à l'apprenant acteur de ses apprentissages ».

D'une part, le point faible de nos investigations concerne les dispersions initiales des performances, qui limitent les effets et la significativité des résultats. D'autre part, des variables telles que la perception de la difficulté de la tâche ou le degré d'anxiété par rapport à l'habileté motrice concernée ne figurent pas parmi nos mesures : toutefois, elles enrichiraient le contenu des analyses.

Dans l'optique de recherches futures, nous envisageons d'investir deux axes principaux : tout d'abord, nous projetons de mesurer les effets des procédures-supports en fonction du niveau d'habileté des élèves, l'objet étant d'interroger leur pertinence selon que l'apprenant est en grande difficulté ou de niveau moyen. La seconde ambition concerne l'intégration du dispositif testé dans un cycle ordinaire de gymnastique en éducation physique et sportive, soit la classe dans son état naturel et macroscopique.

Références bibliographiques

- ALTET Margueritte, 1997, *Les pédagogies de l'apprentissage*, Ed. PUF.
- ASTOLFI Jean Pierre, 1993, « Trois paradigmes pour les recherches en didactique », in *Revue française de pédagogie*, Paris, INRP.
- ASTOLFI Jean Pierre, 2010, *L'école pour apprendre : l'élève face aux savoirs*, (9e éd.), Issy-les-Moulineaux, ESF.
- BANDURA Albert, 1997, "Self-efficacy: the exercise of control", *New York: W.H. Freeman and company, Psychological Review*, Vol, 59, p. 122-147.
- BANDURA Albert, 2002, *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, De Boeck.
- BANDURA Albert, 2002, "Social cognitive theory in cultural context, *Applied Psychology*": *An International Review*, 51(2), p.269-290.
- CAPRON Puozzo Cathérine, 2016, *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*, Louvain-La-Neuve, Belgique, De Boeck.

- COLODRO Rafael, FERNANDEZ-BERROCAL Maria del Carmel et Extremera José, 2010, « La régulation émotionnelle : un processus d'auto-ajustement », *Revue Psychothema*, Ed, Vol, 22, n° 1.
- D'ARRIPE-LONGUEVILLE Françoise, 1998, *Contribution à l'identification de processus cognitifs et de mécanismes interactifs impliqués lors de l'acquisition d'une habileté motrice complexe*, Thèse de doctorat non publiée, Université de Paris X-Nanterre France.
- DURUISSEAU Charlene, 2017, *Les régulations en E.P.S*, Mémoire de Master en métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation, Ecole supérieure du professorat et de l'éducation, Toulouse Midi-Pyrénées, Université Toulouse Jean Jaurès.
- FERNANDEZ Guy, 1997, *La gymnastique au collège*, Paris, PUF, éd. Vigot, p. 128
- HADJI Charles, 2012, *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages*, ESJ Editeur.
- HUOT François, 2019, « Elève acteur- professeur accompagnant », *enov EPS* n° 16. p.1-10.
- LAMOTTE Vincent et NERIN Jean Yves, 2003, *Se préparer aux épreuves écrites et orales*, Dossier EPS n° 61, Le caeps. Collection Dossiers EPS.
- MARTIN Liza, 2011, *Efficacité comparée de différents « modèles ajustés » pour l'acquisition de tâches gymniques : rôle des « Coping modèles » et de l'Imitation Modélisation Interactive*, Thèse de Doctorat STAPS, Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- MEIRIEU Philippe, 1990, *Apprendre...oui, mais comment ?* Paris, ESF.
- MICHALSKI Nina, 2018, *Des pédagogies actives et constructivistes : rendre l'élève acteur de ses apprentissages*, Mémoire de Master en métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education, Académie de Grenoble, Université Grenoble Alpes.
- MONTEUX Marie, DELALANDE François et CRAHAY Marcel, 2018, « L'auto-efficacité des élèves en mathématiques : un construit multidimensionnel », *Psychologie de l'éducation*, 61, p.7-28.
- PARK Nami et FOLKMAN Susan, 1997, « Stress, appraisal, and coping », *Annual Review of Psychology*, 48 (1), p.365-396.
- PICCOLI Giuseppe, AHMAD Rahim et IVES Bernard, 2001, *Web-based virtual learning environments: a research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic skills training*. *MIS Quarterly*, 25(4), p.401-426.
- REUCHLIN Maurice, 1983, *Psychologie*, Paris, PUF.
- ROMANO Joseph Léonard, 1996, « School personnel prevention training : A measure of self-efficacy », *The Journal of Educational Research*, 90 (1), p.57-63, in *Impact d'une stratégie d'intégration des TIC sur le sentiment d'auto-efficacité d'enseignants du primaire et leur processus d'adoption d'une innovation*, dirigé par C. Deaudelin, M. Dussault et M. Brodeur, 2002, Volume 28, numéro 2, p. 391-410, et in *Intégration pédagogique des TIC : recherches et formation*, dirigé par J. Viens, D. Peraya, et T. KarsentiSchunk.
- SCHUNK Dale Henry, 1981, "Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis", *Journal of Educational Psychology*, 73, p.93-105.
- TAYLOR Shelley Elizabeth et BROWN Janice Delucia, 1988, "Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health", *Psychological Bulletin*, 2, p.193-210.
- VYGOTSKY Lev Semenovitch, 1997, *Mind in society ; The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- WALTHER Thomas, 2016, *Une étude exploratoire des facteurs psychologiques en lien avec la pratique de l'activité physique et le bien-être : Motivation, auto-efficacité, estime de soi et barrières perçues*, Thèse de doctorat, Université de Fribourg (Suisse).
- WEINBERG Robert Steven, GOULD Donald, YUKELSON David et JACKSON Adrew, 1981, "The relationship between perceived competence and performance", *Journal of Sport Psychology*, 3(2), p.199-210.

Les superviseurs pédagogiques en éducation physique et sportive de Brazzaville et leurs rapports aux styles d'enseignement de Mosston et Ashworth¹

Ghislain Armand MOUDOUDOU LOUBOTA, Université Laurentienne, Sudbury (ON) (Canada)

E-mail: groudoudou_loubota@laurentian.ca

Georges KPAZAI, Université Laurentienne, Sudbury (ON) (Canada)

E-mail: gkpazai@laurentian.ca

Paulin MANDOUMOU, Université Marien NGOUABI (Congo)

E-mail: mandpaulin@gmail.com

Staelle MBONDZO-KOUMOU, Université Marien NGOUABI (Congo)

E-mail: staele@icloud.com

Alexia MIASSOUASSANA, Université Marien NGOUABI (Congo)

E-mail: amiassouassana@gmail.com

Résumé

La présente étude a pour but de documenter le rapport au savoir des superviseurs pédagogiques (inspecteurs et conseillers pédagogiques) en éducation physique et sportive (EPS) relié aux styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2006). Pour ce faire, vingt superviseurs pédagogiques (inspecteurs et conseillers pédagogiques) ont participé à deux *focus group* d'une durée de quatre-vingt-dix minutes chacun. L'analyse de contenu des retranscriptions intégrales des entrevues de groupe a servi de technique d'analyse des données. Les résultats obtenus indiquent que les superviseurs (conseillers et inspecteurs) pédagogiques n'ont pas une bonne connaissance de tous les styles d'enseignement de Mosston et Ashworth. Par ailleurs, les inspecteurs pédagogiques indiquent que seuls les styles d'enseignement de la « catégorie reproduction » sont pertinents au Congo. À *contrario*, pour les conseillers pédagogiques, tous les styles d'enseignement sont pertinents. En fin, tous les superviseurs pédagogiques (inspecteurs et conseillers pédagogiques) déclarent avoir besoin d'une formation sur les styles d'enseignement de Mosston et Ashworth afin de mieux accompagner les enseignants d'EPS en exercice.

Mots-clés : Superviseurs pédagogiques ; éducation physique et sportive ; style d'enseignement ; Mosston et Ashworth, Brazzaville.

Abstract

The aim of this study is to document the relationship to knowledge of pedagogical supervisors (inspectors and pedagogical advisors) in sport and physical education (SPE) linked to Mosston and Ashworth's (2006) teaching styles. To this end, twenty pedagogical supervisors participated in two focus groups, each lasting ninety minutes. Content analysis of the full transcripts of the focus group interviews was used as a data analysis technique. The results obtained indicate that all the pedagogical supervisors do not have a good knowledge of all of Mosston and Ashworth's teaching styles. Furthermore, pedagogical inspectors indicate that only teaching styles in the "reproduction category" are relevant in Congo. Conversely, for pedagogical advisors, all teaching styles are relevant. Finally, all pedagogical supervisors (inspectors and pedagogical advisors) declare that they need training on the teaching styles of Mosston and Ashworth in order to better support in-service PE teachers.

¹ Cette recherche a bénéficié d'une subvention du *Fonds pour les nouvelles initiatives de recherche* de l'Université Laurentienne, Sudbury (ON), Canada – Année 2024.

Key words: Pedagogical Supervisors; Sports and Physical Education; Teaching Style; Mosston and Ashworth, Brazzaville.

Introduction

L'école a pour mission de former les produits éducatifs en vue de leur participation au progrès de l'humanité (A. Tchagnaou, S. Y. Akakpo-Numado, E. S. Kossi, E. Djagnikpo-Okpê et M. Dévi, 2018). Pour accomplir cette mission, plusieurs conditions doivent être réunies : un environnement favorisant l'épanouissement des élèves et des ressources humaines, des professeurs qualifiés, un bon accompagnement des élèves, des ressources matérielles, etc. (A. Patrick, 2012). De ce point de vue, l'école doit favoriser la formation, voire la transformation, de l'habitus professionnel des enseignants (P. Vianin, 2019). Les superviseurs pédagogiques (inspecteurs et conseillers pédagogiques) sont invités à accompagner les enseignants en les aidant à établir des liens étroits avec les contenus d'enseignement (G. Serres et S. Moussay, 2016) et les stratégies ou les styles d'enseignement appropriés (O. Attiklemé, B. Agbodjogbe, C. Atoun, K. Attiklemé, et G. Kpazaï, 2019). La supervision pédagogique devient ainsi un dispositif central pour la formation (initiale et continue) de l'enseignant (I. Abdennour et N. Mohamed, 2021 ; P. Vianin, 2019). Les superviseurs pédagogiques doivent accompagner les enseignants dans l'exercice de leurs fonctions afin de leur apporter les correctifs nécessaires. De ce fait, la qualité de la formation continue de l'enseignant repose en grande partie sur l'accompagnement et l'encadrement que leur offrent les superviseurs pédagogiques (I. Abdennour et N. Mohamed, 2021). Dans ce contexte, la supervision pédagogique est incontestablement une source potentielle, riche et variée de développement professionnel (G. Carlier, 2023). Elle offre une véritable opportunité à l'enseignant en exercice de progresser dans sa profession. Ce qui suggère que la supervision pédagogique est un outil efficace au service de la qualité d'enseignement et du développement des compétences professionnelles de l'enseignant et de l'enseignante (Y. Bouchamma, 2017 ; J. F. Nolan et L. A. Hoover, 2010).

Les superviseurs pédagogiques encadrent, accompagnent et orientent les enseignants dans la mise en place de dispositifs didactiques et pédagogiques susceptibles non seulement d'améliorer leurs pratiques pédagogiques, mais également de les mettre sur le chemin de l'auto formation, l'auto supervision et d'accéder ainsi à une autonomie effective dans sa pratique pédagogique (Y. Bouchamma, 2017). Les superviseurs pédagogiques ont pour mission d'observer le travail de l'enseignant sur le terrain, contrôler ses documents pédagogiques, l'encadrer à utiliser les différentes gammes des styles d'enseignement, l'aider à acquérir les compétences nécessaires, pour une éducation physique de qualité. Les interactions entre les actes d'enseigner et d'apprendre doivent être au cœur des préoccupations des superviseurs pédagogiques compte tenu de leurs rôles d'évaluateurs et de conseillers (S. Brau-Antony et C. Mattei-Mieusset, 2023 ; J.J. Tira, G. Lembe, B. M. Lepebe, H. C. M'viri, et P. Mandoumou, 2023). Dans cette perspective, les superviseurs pédagogiques doivent absolument avoir des compétences de haut niveau. Car, ils ont la possibilité et la responsabilité d'alimenter la réflexion de chaque enseignant à partir non seulement des interrogations nées dans leur action en classe, mais également sur la base d'un questionnement plus théorique issu des cours suivis à l'université (I. Abdennour et N. Mohamed, 2021). Ainsi, chaque superviseur doit transmettre, la croyance en la profession, la possibilité de diversifier les stratégies ou les styles d'enseignement (M. Frenay et B. Raucant, 2006 cités par I. Abdennour et N. Mohamed, 2021).

La supervision pédagogique, dans ces conditions vise le respect des méthodes d'enseignement et des critères rigoureux et spécifiques à observer par l'enseignant en

situation de classe (O. Attiklemé, B. Agbodjogbe, C. Atoun, K. Attiklemé, et G. Kpazaï, 2019). En République du Congo, les superviseurs pédagogiques émanent des inspections sectorielles. Ils sont sous la responsabilité de la direction départementale de la jeunesse et des sports, de la formation qualifiante et de l'emploi. En pratique, il existe deux sortes de supervisions pour les visites pédagogiques : la supervision pédagogique normative et la supervision pédagogique formative. Si la première a un rôle administratif et est sanctionnée par une évaluation de l'enseignant en classe. La seconde, quant à elle, a pour vocation de former l'enseignant sur les pratiques professionnelles. Chaque superviseur est responsable d'un groupe d'enseignants pour les aider dans l'efficacité de leurs pratiques enseignantes.

Problématique

L'EPS fait partie du programme scolaire conçu pour développer chez les enfants des habiletés motrices, des connaissances et des comportements en matière de mode de vie, de forme physique, d'esprit sportif, d'efficacité personnelle et de stabilité émotionnelle (R. Munger et T.G. Johnson, 2023 ; NASPE, 2013). Elle offre aux élèves une excellente occasion de participer à des activités physiques adaptées à leur développement, conçues spécifiquement pour eux, afin de développer leur condition physique, leur motricité et leur santé (M. Robinson, 2011). Pour pouvoir le faire dans les écoles, les enseignants utilisent le spectre des styles d'enseignement de M. Mosston et S. Ashworth (2006). Ces styles d'enseignement se présentent pour les enseignants comme des moyens privilégiés pour permettre le développement, entre autres, de l'autonomie des élèves aussi bien dans leurs comportements que dans le rythme de leurs apprentissages (P. Burhan et S. Leyla, 2020). Dans la littérature scientifique en éducation physique et sportive, le spectre des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth est de plus en plus utilisé par des enseignants d'EPS d'un grand nombre de pays du monde (B. SueSee, M. Hewitt et S. Pill, 2020). Il fournit aux enseignants la connaissance fondamentale et théorique afin de présenter un environnement riche pouvant permettre aux apprenants de vivre une grande variété d'occasions d'apprentissage (M. Mosston et S. Ashworth, 2006). Introduit en 1966 par Muska Mosston dans « Teaching Physical Education », le spectre des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth a conservé sa pertinence en éducation physique au cours des 50 années qui ont suivi sa publication (M. Hewitt, B. SueSee et S. Pill, 2020). Le Spectrum se compose d'un continuum de 11 styles d'enseignement. Ces styles sont classés en deux groupes : les styles reproducteurs et producteurs (C. Chatoupis et G. Vagenas, 2018 ; K. L. Simonton, K. Haneidi, A. Gray et C. Espinoza, 2024).

Or, force est de constater que plusieurs études indiquent que les enseignants d'EPS ne connaissent pas suffisamment toute la gamme des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2006) et seuls les styles reproducteurs sont plus utilisés. Ce constat fut fait dans plusieurs pays du monde tels que : a) en Espagne (M. Fernández-Rivas et M. Espada-Mateos, 2019 ; 2021), b) en Australie (S. Brendan, E. Ken, P. Shane et C. Thomas, 2018) ; B. SueSee et K. Edwards, 2011), c) en Turquie (Y. Mehtap et F.K. Ömür, 2019) ; P. Burhan et S. Leyla, 2020) ; S. Ali et Y. Ozer, 2021), d) en Grèce (I. Syrmpas, N. Digelidis et A. Watt, 2016) ; S. Ioannis et D. Nikolaos, 2014), e) en Estonie, Hongrie, Lettonie, Lituanie et Espagne (V. Hein, F. Ries, F. Pires, A. Caune, J.H. Ekler, A. Emeljanovas et I. Valantiniene, 2012). En République du Congo, des récents travaux scientifiques indiquent aussi que les enseignants d'EPS n'ont pas une connaissance suffisante des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (L. G. A. Moudoudou, P. Mandoumou et G. Kpazaï, 2021, 2022, 2023). Les superviseurs pédagogiques (inspecteurs et conseillers pédagogiques) ont pour rôle d'accompagner les enseignants d'EPS dans leur développement pédagogique et professionnel. Pour mieux les accompagner, il est indispensable que ces superviseurs pédagogiques aient

d'abord une bonne connaissance des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth. Ainsi, la question principale de la présente recherche est la suivante : Quel est le niveau de connaissance des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth des superviseurs pédagogiques (inspecteurs et conseillers pédagogiques) de Brazzaville ? Cette question principale est sous-tendue par trois questions subsidiaires suivantes :

SQ1 : Quel est le rapport au savoir des superviseurs pédagogiques (inspecteurs et conseillers pédagogiques) relié aux styles d'enseignement de Mosston et Ashworth ?

SQ2 : Comment les superviseurs pédagogiques (inspecteurs et conseillers pédagogiques) perçoivent-ils les styles d'enseignement de Mosston et Ashworth ?

SQ3 : Les superviseurs pédagogiques ont-ils besoin de formation continue en vue de maîtriser le spectre des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth pour mieux accompagner les enseignants d'EPS à l'utilisation de tout le spectre des styles d'enseignement ?

Le but de l'étude est de documenter le rapport au savoir des superviseurs pédagogiques (inspecteurs et conseillers pédagogiques) en EPS relié aux styles d'enseignement de Mosston et Ashworth.

1. Cadre conceptuel

Les conditions favorables au développement de compétences enseignantes, et à la construction d'une identité professionnelle sont au cœur du débat (M. Durand et S. Chaliès, 2001). Parmi ces conditions, la confrontation des enseignants d'EPS en exercice et le superviseur pédagogique (inspecteur ou conseiller pédagogique), fait l'objet d'une attention particulière. La supervision pédagogique est l'un des outils les plus importants dont dispose le système éducatif afin d'améliorer la qualité de l'éducation (W.B. Ribas, 2002). De ce point de vue, la supervision pédagogique suscite un changement dans la pratique pédagogique d'un enseignant. La mise en place d'un programme de supervision pédagogique implique que le changement est un processus désirable, inévitable et encouragé (P.F. Oliva et G. Pawlas, 2004). Les recensions de S. Chaliès et M. Durand (2000), de S. Chaliès, S. Cartaut, G. Escalie et M. Durand (2009) et de J-F. Desbiens, C. Borges et C. Spallanzani (2009) portant sur la supervision pédagogique soulignent que les différentes personnes assurant la fonction de superviseurs pédagogiques exercent une forte influence sur le développement professionnel des enseignants. Plusieurs travaux de recherches indiquent que les superviseurs pédagogiques sont des professionnels de l'éducation qui contribuent le plus à la construction des compétences professionnelles (S. Brau-Antony et C. Jourdain, 2007 ; T. Roux-Perez, 2007). Ils sont donc perçus comme des personnes ressources qui permettent à l'enseignant de s'adapter à son futur contexte professionnel (A. Cole, 1992). Le tutorat s'inscrit ainsi dans une perspective de socialisation professionnelle (C. Dubar et P. Tripier, 1998) où se transmettent des compétences et des valeurs relatives à l'exercice du métier d'enseignant. La question de l'accompagnement, dans le domaine de la formation des adultes et du développement professionnel, constitue un champ si vaste qu'il est difficile de lui associer des théories et des pratiques propres. Dans la Francophonie, le terme accompagnement est utilisé par de nombreux auteurs pour décrire une relation de soutien entre deux personnes qui cheminent côte à côte. À l'intérieur de cette relation, le mandat de l'accompagnateur n'est pas de diriger l'autre, mais plutôt de lui indiquer la voie tout en marchant à ses côtés ou derrière lui (G. Le Bouëdec, 2002).

2. Méthodologie

La présente recherche est de type qualitatif. Elle était menée dans le département de Brazzaville, en République du Congo.

2.1. L'échantillon de l'étude

Les participantes et les participants de l'étude étaient les superviseurs pédagogiques (inspecteurs et conseillers pédagogiques). Vingt superviseurs pédagogiques volontaires (dix inspecteurs pédagogiques et dix conseillers pédagogiques) étaient mis à contribution.

2.2. Technique de collecte de données

Deux focus group de 60 à 90 minutes fut utilisé pour collecter les données auprès de vingt participants (inspecteurs et conseillers pédagogiques) à l'étude en vue de connaître leur niveau de connaissance des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2006), leur jugement de la pertinence de ces styles, de même que leur besoin de formation en lien avec ces styles d'enseignement. Toutes les entrevues de groupe furent enregistrées au moyen d'un dictaphone (enregistreur audio). Elles se sont toutes faites à partir d'une grille d'entrevue comprenant des questions relatives à la connaissance, à la pertinence et les besoins de formation.

2.3. Stratégie de collecte et d'analyse de données

La stratégie d'analyse du corpus recueillis s'est faite sur la base d'une analyse de contenu (L. Bardin, 2013 ; P. Sabourin, 2003). Elle s'est faite sous la forme d'un processus d'analyse en cinq étapes : 1) retranscription intégrale de toutes les entrevues ; 2) lecture flottante de toutes les retranscriptions ; 3) codage des retranscriptions ; 4) catégorisation des codages et 5) théorisation.

2.3.1. Retrascripton intégrale

Pour faciliter l'analyse des données recueillies, les vingt entrevues du focus group ont été retranscrites dans leur intégralité (le verbal, le non verbal, les silences, etc.) selon les trois axes de recherches retenus (axe 1 : connaissance des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth ; axe 2 : pertinence des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth dans la réalité de l'enseignement de l'EPS au Congo et axe 3 : besoin de formation des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth). Par ailleurs, les documents ont été numérotés selon le numéro de code attribué aux superviseurs pédagogiques (inspecteurs et conseillers pédagogiques). Chacun des verbatim a été épuré avant d'en débiter la synthèse, ou la reconstitution de l'action, tel que suggéré par K. A. F. Bancketh (2019). Cette étape nous a permis de reconstituer le déroulement de l'action vécue par chacun des formateurs et d'éliminer les énoncés qui se répétaient.

2.3.2. La lecture flottante des retranscriptions

Avant de s'atteler à la retranscription intégrale des verbatim, il était très utile de faire la lecture flottante en écoutant et en réécoutant les enregistrements. Pour s'appropriier le contenu certes, mais aussi la logique des discours du groupe ce qui est une tâche qui nécessite l'intuition et la logique. Alors, nous avons fait un retour sur le corpus et laissé flotter notre imagination, notre intuition tout en demeurant attentif aux flashes qui nous traversaient l'esprit.

2. 3.3. Codage des retranscriptions

Nous avons procédé premièrement à un codage de tous les verbatim afin de ressortir les idées générales ou l'essentiel des propos des superviseurs pédagogiques (inspecteurs et conseillers pédagogiques) sans chercher à les qualifier. Nous avons par la suite codé le corpus, de façon inductive, en faisant ressortir des unités de sens ou des unités informationnelles en lien avec les trois axes de recherche.

2.3.4. Catégorisation

Cette étape a consisté en un regroupement rigoureux des différents codes selon les grandes catégories des styles d'enseignement par rapport à nos trois axes de recherche.

2.3.5. Théorisation

Cette étape a consisté en une tentative de construction minutieuse et exhaustive de la « multi dimensionnalité » et de la « multi causalité » des différentes raisons évoquées. Elle nous a permis de classer chaque unité de sens au canal de développement.

2.4. Présentation et analyse des résultats

Questions	Connaissez-vous les styles d'enseignements de Mosston et Ashworth ?	Selon vous, est-ce que les styles d'enseignement de Mosston et Ashworth sont-ils pertinents ?	Selon vous, auriez-vous besoin d'une formation pour encourager les enseignants en exercice à utiliser les styles d'enseignement en vue de mieux accompagner les enseignants ?
Inspecteurs pédagogiques (IP)	<p>Il ressort qu'un grand nombre des IP ne connaît pas les styles d'enseignement de Mosston et Ashworth. Ils affirment ne pas n'avoir jamais eu de formation sur ces styles d'enseignement. Par contre, un seul IP déclare avoir une connaissance partielle des styles d'enseignement. Nous pouvons corroborer cette synthèse aux propos suivants :</p> <p>P7: « je pense que, par ma formation je suis peut-être, le vieux de tous ceux qui sont ici. Moi je n'ai jamais, été formé. Lorsqu'on essaie, un peu de lire parfois, on se retrouve qu'on a tel style. Une formation donnée comme ça là depuis que je suis en fonction, je n'ai jamais eu ce genre de formation » ; « Au fait, nous utilisons ces styles d'une manière, d'une autre sans pourtant les spécifier et les identifier scientifiquement. P3 : « C'est dans la même longueur d'onde, au fait, j'ai été en contact avec un document parlant de ces 11 styles. Mais, en faisant la lecture il y a des styles que nous avons l'habitude d'appliquer sur le terrain sans connaître cette appréciation là ou bien cette identification scientifique »</p>	<p>La totalité des IP déclarent que seuls les styles de la catégorie reproducteurs sont pertinents. Cela est causé par le cadre juridique régissant l'enseignement de l'EPS au Congo (livre programme de l'INRAP et Instruction officielles de 1970). Les propos de P3 donnent une bonne illustration de cette pensée des IP : « (...) le style qui convient avec notre culture c'est la catégorie reproduction. Quant à P7, il souligne que « par reproduction, qui seront les bienvenus, appropriés par rapport aux conditions ».</p>	<p>La totalité des IP déclarent qu'ils ont besoin d'une formation de 2 ou 3 jours, même payants, car ils se sentent incompetent pour mieux accompagner les enseignants en exercice. C'est pour cette raison P3 souligne que « la formation est capitale pour faciliter le travail du superviseur, surtout en parti pour les inspecteurs délégués nommés comme moi ».</p>
Conseillers pédagogiques (CP)	<p>La quasi-totalité des CP déclare ne pas connaître les styles d'enseignement. Toutefois, une minorité de CP déclare avoir une</p>	<p>La majorité des participants affirment que les styles d'enseignement de Mosston et Ashworth favorisent un enseignement de qualité.</p>	<p>La totalité des participants souhaitent participer au séminaire de 2 ou 3 jours pour le développement pédagogique des</p>

	<p>connaissance partielle de ces styles. Cette méconnaissance s'explique par le fait que le contenu de formation des instituts n'est pas arrimé à ceux des autres. Les propos de P8 illustrent bien ce constat : « Quant à moi, j'ajouterai que c'est aussi un manque d'harmonie dans nos instituts, par rapport aux autres, si les noms nous paraissent étranges, c'est tout ça. Si les instituts sont en harmonie avec les instituts d'ailleurs par exemple la France et d'ailleurs aujourd'hui on ne devait pas être étonné de ceci. »</p>	<p>Cela permettra à l'enseignant de bien préparer son cours. Ces propos sont identiques à ceux de P10 qui déclarent que : <i>Oui ! Pour moi, je me dis que si un enseignant peut avoir la connaissance de ces 11 styles et les mettre en pratique correctement. On aura les enseignements fiables dans nos établissements. Et des enseignants seront aussi au centre, heuu, ou ils auront la capacité de bien produire, leur travail sur le terrain. Nous en tant que superviseur pédagogique on aura moins de difficultés à comprendre, à orienter et corriger l'enseignant</i></p>	<p>enseignants. Ces conseillers pédagogiques affirment avec force de participer au séminaire, même si l'état n'est pas capable de subventionner. Ils déclarent payer les frais pour participer au séminaire. Cette synthèse est similaire aux propos de P10 qui pense que : <i>Oui ! on a besoin d'une formation pour la bonne suivie des enseignants et du point de vue de la formation heuu moi je prendrai la 3eme la formation continue qui a lieu 3 jours parce que, à la fin de chaque séminaire on a toujours reçu des supports donc de 2, 3 jours nous permettront de bien comprendre</i></p>
--	---	--	---

2.5. Discussion

Le but de l'étude est de documenter le rapport au savoir des superviseurs pédagogiques (inspecteurs et conseillers pédagogiques) en EPS relié aux styles d'enseignement de Mosston et Ashwoth. A cet effet, vingt superviseurs pédagogiques dont dix inspecteurs et dix conseillers pédagogiques ont été interrogés sur les trois axes de recherche. Sur le premier axe, les résultats obtenus montrent que les superviseurs pédagogiques (inspecteurs et conseillers pédagogiques) n'ont pas une bonne connaissance des styles d'enseignement de Mosston et Ashwoth. Ces résultats sont identiques avec ceux des travaux menés en Espagne (M. Fernández-Rivas et M. Espada-Mateos, 2019 ; 2021) et en République du Congo (L. G. A. Moudoudou, P. Mandoumou et G. Kpazai, 2021, 2022, 2023) auprès des enseignants d'EPS. Ce déficit de connaissances des styles d'enseignement peut s'expliquer par le fait que, ces superviseurs pédagogiques (inspecteurs et conseillers pédagogique), pendant leur formation initiale et continue, n'ont pas sans doute eu un enseignement axé sur les styles d'enseignement de Mosston et Ashwoth comme l'indiquent P.H. Kulinna et al. (2000) et L.G.A. Moudoudou et al. (2021). La formation initiale et continue des enseignants a pour double objectif d'amener les superviseurs pédagogiques à un haut niveau de formation disciplinaire et de les « professionnaliser » (M. Altet, 1994 ; R. Bourdoncle, 1991 ; V. Lang, 1999). Pour M. Altet (1994), « pour que l'enseignant devient un professionnel conscientisé et réfléchi, il faut que le superviseur pédagogique (inspecteur et conseiller pédagogiques) lui propose un modèle, une stratégie ou un style d'enseignement qui développe ses capacités d'analyse, de diagnostic, de prise de décision, d'adaptation, son autonomie, un système de formation avec un itinéraire personnalisé. Les superviseurs pédagogiques au Congo déclarent ne pas se sentir suffisamment outillés pour mieux accompagner les enseignants en exercice afin de faire face aux défis (gestion de classe, motivation des élèves, troubles de comportement) auxquels ils sont confrontés lorsqu'ils arrivent dans leur milieu de travail. Une autre alternative peut s'expliquer par le fait qu'en République du Congo, il existe un cadre institutionnel qui régit l'enseignement de l'EPS. Le livre programme de l'institut national de recherche et d'actions pédagogique (INRAP) ; la loi 11-2000 du 13 juillet 2000 portant organisation et développement des activités physiques et sportives (APS) et les instructions officielles de 1970 sont les textes qui illustrent l'enseignement de l'EPS. Ces textes définissent les finalités et les méthodes d'enseignement (méthode sportive), mais ne font pas

état des styles d'enseignement. On peut donc dire en théorie que la méconnaissance des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth est tributaire de la formation initiale, continue et les textes de gestion de l'enseignement de l'EPS au Congo. Les textes comme on peut le constater organisent incontestablement le renouveau pédagogique. Les instructions officielles de 1970 annoncent la nature des savoirs pour les collèges et les lycées. Ces savoirs résident dans un enseignement dans les différents cycles. Par ailleurs, F. Audigier et *al.* (2004) affirment que les transformations en matière d'apprentissage des élèves relèvent du programme effectif, qui renvoie à la concrétisation en contexte du curriculum prescrit, officiel ou formel. Dans cette perspective, les manières dont les enseignants s'approprient, mettent en œuvre et redéfinissent les prescriptions officielles, en particulier les programmes disciplinaires, reflètent leur professionnalité (F. Brice-Guenoun, 2014). De ce point de vue, les programmes de formations initiale et continue au Congo, ont sans doute des limites. S'agissant du deuxième axe, la totalité des inspecteurs pédagogiques déclarent que seuls les styles de la catégorie reproducteurs sont pertinents. Par contre, les conseillers pédagogiques affirment que les styles d'enseignement de Mosston et Ashworth sont pertinents dans la réalité de l'enseignement de l'EPS au Congo. Les résultats obtenus chez les inspecteurs pédagogiques sont surprenants. Le livre programme de l'INRAP est un document officiel contenant les programmes de l'enseignement de l'EPS. Celui-ci consiste à une élaboration d'un ensemble des savoirs à enseigner et de pouvoir moteur à développer dans un cadre scolaire prospectif pendant un certain nombre d'années correspondant à un cycle d'enseignement. Dans cette perspective H. Razafitsalama (2009) révèle que le programme a pour fonction de délimiter et de déterminer ce qu'il convient d'enseigner par séquence du temps établi. A cet effet, dans le livre programme ou dans un livre de curriculum, il y a trois concepts à retenir : les finalités éducatives ; les contenus d'enseignement et les modalités d'évaluation et paradigme d'enseignement. Sur le troisième axe, les superviseurs pédagogiques déclarent, à l'unanimité avec insistance, avoir besoin de formation dans les styles d'enseignement de Mosston et Ashworth afin de mieux accompagner les enseignants d'EPS. Nos résultats sont similaires à ceux des travaux de Z. Nezha (2021) qui soulignent que la formation continue des superviseurs pédagogiques (inspecteurs et conseillers pédagogiques) constitue une réponse adéquate à la problématique de la formation continue des enseignants de l'EPS et une alternative avantageuse pour le développement de leurs compétences professionnelles. En 2013, C. Marta et *al.* soulignaient que la formation entraîne un processus de développement ancré dans des savoirs scientifiques et pédagogiques interconnectés et intégrés dans une dynamique de construction et de reconstruction permanente qui conduit l'enseignant en exercice à son propre épanouissement et à la construction de son identité.

Conclusion

La présente recherche vise à documenter le rapport au savoir des superviseurs pédagogiques (inspecteurs et conseillers pédagogiques) en EPS relié aux styles d'enseignement de Mosston et Ashwoth. Dix inspecteurs et dix conseillers ont été mis à contribution. Les résultats de cette étude ont révélé : 1- les superviseurs pédagogiques ne connaissent pas suffisamment les styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2006) ; 2- Seuls les styles d'enseignement de la « catégorie reproduction » sont indiqués comme pertinents par les inspecteurs pédagogiques. Quant aux conseillers pédagogiques, tous les styles d'enseignement sont pertinents et 3- Les superviseurs pédagogiques (inspecteurs et conseillers pédagogiques) déclarent avoir besoin d'une formation afin de mieux accompagner les enseignants d'EPS en exercice. Les résultats qui ont émergé de la présente investigation nous ont permis de connaître le niveau de connaissance, la pertinence et les besoins de formation des superviseurs pédagogiques (inspecteurs et conseillers pédagogiques) en lien

avec les styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2006). A cet effet, un échantillon constitué de vingt superviseurs pédagogiques issus d'un seul département (Brazzaville) sur douze que compte le Congo n'est pas représentatif. La technique utilisée est le *focus group*. Cette technique ne nous a pas permis d'interroger un grand nombre des participants. Pour cela, une recherche supplémentaire du type quantitatif avec un plus grand nombre des participants serait nécessaire pour rendre les résultats plus robustes et plus généralisables sur l'ensemble du pays.

Bibliographies

- ABDENNOUR Idrir et MOHAMED Negaz, 2021, « La Supervision En Milieu De Pratique : Comment Mieux Accompagner Un Stagiaire ? », *Revue Académique des Etudes Sociales et Humaines*, 13 (01), 3 -16.
- ALI Sevilmis et OZER Yildiz, 2021, « Exploring the relationship using mosston and ashworth's teaching styles of physical education teachers in turkey », *Asian Journal of Contemporary Education*, 5, (1), 23-33. doi:10.18488/journal.137.2021.51.23.33.
- ALTET Marguerite, 1994, *La formation professionnelle des enseignants*, Paris. PUF.
- ATTIKLEME Olivier, AGBODJOGBE Basile, ATOUN Carlos, ATTIKLEMÉ Kossivi et KPAZAI Georges, 2019, « Le Système D'encadrement Pédagogique des Futurs Enseignants D'EPS: Une Lecture de la Gestion des Rétroactions des Inspections Pédagogiques à L'INJEPS/Bénin », *European Scientific Journal*, 15, 27, 89-110. URL:<http://dx.doi.org/10.19044/esj.2019.v15n27p89>
- AUDIGIER François et TUTIAUX-GUILLON Nicole, 2004, *Regard sur l'histoire de la géographie et l'éducation civique à l'école primaire*, Lyon, INRP.
- BARDIN Laurent, 2013, *L'analyse de contenu*, (7^e éd), Paris, Presse universitaire de France.
- BRAU-ANTONY Stéphane et JOURDAIN Christine, 2007, « Comment évaluer la qualité de la formation initiale des enseignants ? », Dans A. Jorro (Dir.), *Evaluation et développement professionnel* (p.73-88). Paris, L'Harmattan.
- BRAU-ANTONY Stephane et MATTEI-MIEUSSET Claire, 2023, « Former les tuteurs en éducation physique à l'accompagnement des enseignants débutants », Dans S. Turcotte, J.-F. Desbien, C. Borges, J. Grenier, et D. Pasco, D. (direction), *Enseigner l'éducation physique en contexte scolaire* (pp.681-707). JFD Éditions.
- BRENDAN Suesee, KEN Edwards, SHANE Pill et THOMAS Cuddihy, 2018, « Self-reported teaching styles of Australian senior physical education teachers ». *Curriculum Perspectives*, <https://doi.org/10.1007/s41297-018-0041-2>.
- BRIERE-GUENOUN Fabienne, 2014, « Le curriculum en actes révélé par les gestes didactiques de métier : étude des pratiques didactiques d'un enseignant débutant en EPS », *Questions vives*, 22, 149-168.
- BOUCHAMA Youssef., GIGUERE Mathieu et APRIL Deadlin, 2017, *Référentiel de compétences d'un superviseur pédagogique : s'autoformer et s'autoévaluer pour superviser individuellement et collectivement*, Presse de l'Université Laval.
- BOURDONCLE Raymond, 1991, « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue Française de pédagogie*, 94, 73-92.
- BURHAN Parsak et LEYLA Saraç, 2020, « Turkish Physical Education Teachers' Use of Teaching Styles: Self-Reported Versus Observed Mersin University », *Journal of Teaching in Physical Education*, 39, 137-146. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0320>.
- CARLIER Guillaume, 2023, Accompagnement des enseignants en exercice et développement professionnel. Dans S. Turcotte, J.-F. Desbien, C. Borges, J. Grenier, et D. Pasco, D.

- (direction), *Enseigner l'éducation physique en contexte scolaire*, JFD Éditions, p.709-734.
- CHALIES Sébastien et DURAND Marc, 2000, « L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants », *Recherche et Formation*, n°35, 145-180.
- CHALIES Sébastien, CARTAUT Solange, ESCALIE Guillaume et DURAND Marc, 2009, « L'utilité discutée du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience », *Recherche et Formation*, 61, 85-129.
- CHATOUPIS Constantine et VAGENAS George, 2018, « Effectiveness of the Practice Style and Reciprocal Style of Teaching: A Meta-Analysis », *The Physical Educator*, 75, 175-194. <https://doi.org/10.18666/TPE-2018-V75-I2-7920>
- COLE Arda, 1992, « Being an associate teacher: A feather in one's cap », *Education Canada*, 32(3), 40-48.
- DESBIENS Jean-François, BORGES Cecilia et SPALLANZANI Carlo, 2009, « Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel », *Education et francophonie*, 37(1), 6-25.
- DUBAR Claude et TRIPIER Pierre, 1998, *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin. Collection U, Sociologie.
- FERNÁNDEZ-RIVAS Maria et ESPADA-MATEOS Maria, 2019, « The knowledge, continuing education and use of teaching styles in Physical Education teachers », *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(1), p.99-111. doi: <https://doi.org/10.14198/jhse.2019.141.08>.
- HEIN Vello, RIES Francis, PIRES Francisco, CAUNE Agnese, EKLER Judith Heszterané, EMELJANOVAS Arunas et VALANTINIENE Irena, 2012, « The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers », *Journal of Sports Science & Medicine*, 11, 123-130.
- HEWITT Mitch, SUESEE Brendan et PILL Shane, 2020, "Introduction to the Spectrum", in B. SueSee, M. Hewitt, & S. Pill (Eds.), *The Spectrum of teaching styles in physical education* Routledge, p.1-13.
- IOANNIS Sympas et NIKOLAOS Digelidis, 2014, « Physical education student teachers' experiences with and perceptions of teaching styles », *Journal of Physical Education and Sport*, 14 (1), 52-59.
- KODIA Bancketh, MANDOUMOU Paulin, MAKOUMBOU LEMVO Exocé, NGOLO-NGONO Idris, BAKALA Albert et KPAZAI Georges, 2019, « Une exploration du développement de la pensée critique des futurs enseignants d'éducation physique et sportive : une étude pilote à l'Institut Supérieur d'Éducation Physique et Sportive (ISEPS) de Brazzaville, en République du Congo », *IOSR Journal of Sports and Physical Education (IOSR-JSPE)*, 6 (5), 35-44.
- KULINNA Pamela Hodges, COTHRAN Donetta et ZHU Weimo, 2000, « Teachers' experiences with and perceptions of Mosston's spectrum: How do they compare with students? » Communication présentée lors de la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association (AERA), Nouvelle-Orléans, LA.
- LANG Vincent, 1999, *La professionnalisation des enseignants. Sens, enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris, France : Presses Universitaire de France.
- LE BOUËDEC Guy, 2002, « La démarche d'accompagnement, un signe des temps », *Education Permanente*, 153(4), 12-19.
- MARTA Costa, AMANDIO Gracia et ALBERTO Albuquerque, 2013, « Conceptions de formation dans des institutions portugaises de formation initiale d'enseignants d'éducation physique : des connaissances nécessaires aux conseils pédagogiques », *eJRIEPS*, 28, p.118-145. doi : 10.4000/ejrieps.2969.

- MEHTAP Yildiz et ÖMÜR Fatih Karakullukçu, 2019, « Physical Education Teachers' Using of Teaching Styles Levels and Their Perceptions towards Styles in Public and Private Schools in Turkey », *World Journal of Education*, 9 (4), 41-48. URL: <https://doi.org/10.5430/wje.v9n4p41>
- MOSSTON Muska et ASHWORTH Sara, 2006, *Teaching Physical Education*, 5ed éd. Traduit par Leblanc, H. North Hatley, Éditions C. et C. Mosston, M. & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5th ed.). New York, Benjamin Cummings.
- MOSSTON Muska, 1966, *Teaching physical education*. Columbus, OH, Merrill.
- MOUDOUDOU LOUBOTA Ghislain Armand, MANDOUMOU Paulin et KPAZAÏ Georges, 2022, « Niveau de connaissance des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth des enseignants d'EPS de la république du Congo », *Revue Universitaire des Sciences de l'Éducation (RUSE)- Assempe*, 21, p.80-91.
- MOUDOUDOU LOUBOTA Ghislain Armand, MANDOUMOU Paulin et KPAZAÏ Georges, 2023, « La pertinence des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth au regard des réalités de l'enseignement de l'éducation physique et sportive en République du Congo », *Revue des sciences de l'éducation Lakisa*, 5, p.137-146.
- MOUDOUDOU LOUBOTA Ghislain Armand, MANDOUMOU Paulin et KPAZAÏ Georges, 2021, « L'utilisation déclarée des enseignants d'EPS en République du Congo à propos des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth », *Sciences et Pratiques des Activités Physiques Sportives et Artistiques*, 10 (01), 85-105.
- MUNGER Roger et JOHNSON Tyler, 2023, « Using writing to promote understanding in physical education », *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 94(8), 22-28. doi: 10.1080/07303084.2244044.
- NATIONAL ASSOCIATION FOR SPORT AND PHYSICAL EDUCATION, 2013, In light of the 2012 NASPE Symposium, to what extent should physical educators incorporate pop culture in their classes? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(3), 59-61, doi: 10.1080/07303084.2013.768092.
- NEZHA Zahir, 2021, *Vers une ingénierie des compétences : cas de la formation continue à distance des enseignants de l'éducation physique et sportive au Maroc*. Education. Université Mohammed V de Rabat (Maroc).
- NOLAN James et HOOVER Laura, 2010, *Teacher supervision & evaluation: theory in to practice* (3^e éd.). Hoboken, NJ: Wiley.
- OLIVA Peter et PAWLAS George, 2004, *Supervision for today's schools* (7 e éd.). New York: Wiley.
- PATRICK Alexis, 2012, *Perceptions et pratiques de la supervision pédagogique au niveau primaire (premier et deuxième cycles fondamental) en Haïti*. Mémoire publié, Université Laval, Québec Canada.
- RIBAS William, 2002, *Teacher evaluation that works!! The Educational, Legal, Public relations (political) & Social-Emotional (E.L.P.S.) Standards & Processes of Effective Supervision & Evaluation*. Westwook, MA: Ribas Publications.
- RAZAFITSALAMA Herilalaina Soarinoro Asombola, 2009, *contribution à l'enseignement de l'éducation physique et sportive des élèves handicapés dans les établissements scolaires niveau III (lycée)* (mémoire publier), Université D'Antananarivo.
- ROUX-PEREZ Thérèse, 2007, « Accompagnement des enseignants en formation initiale. Le point de vue des formés sur la relation tuteur-stagiaire », *Recherche et Formation*, 55, 135-150.
- SABOURIN Patrick, 2003, *L'analyse de contenu. Dans B. Gauhier (dir), recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, 4^e ed, Sainte-Foy, Presses de l'Université de Québec.

- ROBINSON Marian, 2011, « Associer obligation de résultats et amélioration des compétences des établissements de New York », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 174, 49-60.
- SUESEE Brendan et EDWARDS Ken, 2011, “Self-identified and observed teaching styles of senior physical education teachers in Queensland schools”, in G.D. Dodd (Ed.), *Moving, learning & achieving: Proceedings of the 27th Australian Council for Health, Physical Education and Recreation Conference* Wayville, South Australia, ACHPER, p.208-219.
- SUESEE Brendan, HEWITT Mitch et Pill Shane (Eds.), 2020, *The Spectrum of Teaching Styles in Physical Education*. New York, Routledge.
- SERRES Guillaume et MOUSSAY Silvie, 2016, « L’activité des formateurs d’enseignants en tension pour lier travail et formation" De Boeck. *Former les enseignants au XXIe siècle. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*, 2, p.151-295.
- TCHAGNAOU Akimou, AKAKPO-NUMADO Sena, KOSSI Efoui, DJAGNIKPO-OKPE Ella et DEVI Mahasweta, 2018, « Supervision pédagogique et qualité de l’enseignement au Togo », *Langues, formations et pédagogies : le miroir africain*, 2, 65-87.
- TIRA Juslain Joel, LEMBE Gorgon, LEPEBE Brice, M’VIRI Hubert César et MANDOUMOU Paulin, 2023, « Perceptions de la supervision pédagogique par les enseignants d’éducation physique dans les lycées de Brazzaville (Congo) », *American Journal of Innovative Research and Applied Sciences*. 16(3), 138-144.
- SIMONTON Kelly, HANEIDI Kanae, GRAY Aimée et ESPINOZA Celina, 2024, “Physical education pre-service teachers’ perceptions of learning about the spectrum of teaching styles and its role in their pedagogical awareness and practice”, *European Physical Education Review*, 1-20. doi:10.1177/1356336X241255189.
- SYRMPAS Ioannis, DIGELIDIS Nikolaos et WATT Anthony, 2016, “An examination of Greek physical educators’ implementation and perceptions of Spectrum teaching styles”, *European Physical Education Review*, 22, 201-214. doi:10.1177/1356336X15598789.
- VIANIN Pierre, 2019, *La supervision pédagogique : L’accompagnement des stagiaires*, DeBoeck Supérieur.
- ZEICHNER Kenneth, 1986, “Content and contexts: Neglected elements in the studies of student teaching as an occasion for learning to teach”, *Journal of Education for Teaching*, 12(Y), 5-24.

Le geste d'institutionnalisation des savoirs dans les pratiques enseignantes *in situ* en classe de français : discours didactique et/ou traces écrites ?

Bounama MBENGUE, Centre Régional de Formation des Personnels de l'Education (Sénégal)

E-mail: bounama.mbengue@education.sn

Résumé

Cet article consacré à la didactique du français met le focus sur l'analyse du geste d'institutionnalisation des savoirs durant des séances d'enseignement et apprentissage de la lecture de deux professeurs d'un lycée de l'Inspection d'Académie de Pikine-Guédiawaye dans la région de Dakar. Le cadre théorique est adossé à la méthodologie du GRAFE, à la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) qui permettent de saisir les gestes professionnels de l'enseignant, particulièrement l'institutionnalisation qui sera appréhendée du point de vue mésoscopique, à travers des films de pratiques de classe transcrites à l'aide du logiciel transana.

Mots-clés : didactique, institutionnalisation, trace écrite, geste professionnel, discours, lecture.

Abstract

This article devoted to the teaching of French focuses precisely on the analysis of the gesture of institutionalization of knowledge during the teaching and learning sessions of reading by two teachers from a high school of the Academy Inspection of Pikine-Guediawaye in the Dakar region. The theoretical framework is based on the GRAFE methodology, the Theory of Joint Action in Didactics (TACD) which makes it possible to grasp the professional gestures of the teacher, particularly the institutionalization which will be understood from a mesoscopic point of view through films of class practices transcribed using the transana software.

Keywords: didactics, institutionalization, written trace, professional gesture, speech, reading.

Introduction

Cette réflexion s'inscrit dans la thématique générale de l'analyse des pratiques *in situ*. Elle s'intéresse particulièrement à la description et à l'analyse du geste d'institutionnalisation des savoirs lors d'une séance de lecture. En effet, les séances d'enseignement de notre corpus se décomposent en phases didactiques organisées selon une logique disciplinaire. Ainsi, la séance de lecture expliquée communément appelée SLIPEC comporte la « *Situation du texte* », la « *Lecture* », l'annonce de « *l'Idée générale* » et du « *Plan* ». Puis suit « *Explication détaillée* » et la « *Conclusion* ». Quant à la lecture méthodique, elle comporte la même démarche avec une terminologie différente. Sa méthodologie est la suivante : *un examen du paratexte* (situation du texte), *la lecture du texte*, *l'émission d'hypothèses* de lecture, (sens supposé du texte), la détermination des *axes de lecture et leur exploitation* à travers des *entrées* de lecture (centres d'intérêt et leur analyse en liant fond et forme). Enfin, la séance s'achève par une *interprétation globale* du sens du texte.

Dans chacune de ces phases didactiques, c'est-à-dire dans l'introduction, le développement et la conclusion, l'objet à enseigner qui sera observé, manipulé, analysé, se matérialise dans la classe à travers des gestes didactiques fondamentaux dont l'institutionnalisation. Il s'agira dans cette recherche de s'interroger sur le sens de ce geste professionnel, les moments de sa mise œuvre concrète et les configurations dans lesquelles il apparaît tout au long de la pratique de classe. Pour mieux appréhender ce questionnement, nous nous appuyons sur la théorie du Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné

(GRAFE) qui conduit des recherches dans le domaine de la didactique des langues et la formation des enseignants (B. Schneuwly, G. S. Cordeiro et J. Dolz, 2005) mais aussi la théorie de l'action conjointe en didactique (A. Mercier, 1999 ; G. Sensevy, 2001, 2007; G. Sensevy, A. Mercier & M. L. Schubauer-Leoni, 2000) voire la théorie des situations (G. Brousseau, 1990), le modèle des gestes didactiques (D. Bucheton & O. Soulé, 2009), etc. pour décrire l'activité du professeur et des élèves en termes d'institutionnalisation dans une perspective mésoscopique. Ce travail s'appuie sur des données issues d'observations de pratiques effectives de deux professeurs de lycée de l'Inspection d'Académie de Pikine/Guédiawaye. Dans sa structure, il comporte trois parties dont la première est relative au cadre théorique qui explique l'institutionnalisation, clarifie les concepts et énonce la problématique. La deuxième partie s'intéresse à la méthodologie et aux choix opérés, tant du point de vue de l'échantillon et de ses caractéristiques, du recueil et de l'analyse des données que de l'échelle et de l'outil d'analyse. Quant à la troisième partie, elle présente les résultats de la recherche et leur discussion.

1. Éléments de cadrage théorique

Dans le domaine de la didactique du français, les chercheurs ont exploré plusieurs thèmes d'investigation dont la pratique effective des enseignants et particulièrement les gestes professionnels comme la mise en place du dispositif, la dévolution, la régulation et l'institutionnalisation qui nous intéresse dans cet article et que nous analyserons dans les sections qui suivent.

1.1. *L'institutionnalisation, un geste professionnel de validation du savoir*

La théorie de la situation didactique (TSD) se veut une méthode de description et d'interrogation des dispositifs didactiques. La situation didactique sert à enseigner à travers les interactions entre professeur, apprenants et contenu disciplinaire en vue d'acquisition de connaissances ou de compétences. Pour enseigner ces connaissances, il faut des moyens et la situation didactique produit et étudie ces moyens. En effet, le dispositif mis en place par l'enseignant comprend un milieu matériel : pièces d'un jeu, épreuve, problème, exercice, fiche et règles d'interaction de l'apprenant avec ce dispositif qui représente le jeu proprement dit. Dans cette perspective, la situation didactique comporte quatre phases permettant l'acquisition du savoir dont l'institutionnalisation. Durant ce processus, l'enseignant devient le maître du jeu par sa capacité à susciter un dialogue avec les élèves, dialogue conforme à son intention du point de vue didactique afin d'aboutir au savoir qui sera formalisé, savoir à retenir qu'il a le devoir de négocier avec les élèves. Ces derniers, sous la conduite du professeur, vont redécontextualiser, redépersonnaliser la connaissance qu'ils ont produite afin de reconnaître dans ce qu'ils ont fait quelque chose qui ait un caractère universel, un savoir culturel réutilisable. Ainsi, ce processus d'institutionnalisation permet de convertir une connaissance chez l'élève en un savoir réutilisable (G. Brousseau, 1986).

La théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) s'appuie sur des concepts tels que la transaction et le contrat didactique, le jeu et le milieu didactique. Dans ce courant de la TACD, le processus d'enseignement-apprentissage est envisagé comme une « transaction didactique » qui met en vedette un enseignant et des élèves et dont les objets de la transaction sont les savoirs et le processus, une action didactique conjointe qui est nécessairement coopérative (G. Sensevy, 2007, 2019). Dans cette théorie, l'organisation des modalités d'apprentissage suppose un dispositif pédagogique-didactique caractérisé par une ingénierie liée à des opérations de traitement du savoir qui permet au professeur d'initier et de maintenir la relation didactique en intervenant de différentes manières. En réalité, pour P. Venturini et A. Tiberghien (2012), le professeur définit, dévotue et régule le jeu, voire institutionnalise le savoir. En effet, Institutionnaliser désigne l'action du professeur consistant à légitimer tel comportement, telle ou telle assertion, ou telle ou telle connaissance, afin qu'ils soient considérés comme légitimes, vrais, et attendus, dans l'institution. Il s'agit du travail effectué

par le professeur qui détermine les savoirs enjeux qui seront constitués au terme du travail didactique. C'est le processus par lequel l'enseignant donne une légitimité aux connaissances construites dans la classe et les invite à prendre possession de ces connaissances qui doivent prendre le statut de savoirs. (Sensevy, Mercier et Schubauer-Leonie, 2000 ; Sensevy, 2001, 2007). En s'inscrivant dans la didactique du français, l'institutionnalisation peut être marquée par trois critères avec leurs opérateurs. Il s'agit d'abord de la généralisation par extension ou par compréhension et qui implique un rappel d'informations antérieures sur l'objet enseigné, une mise en évidence d'un ou de plusieurs aspects nouveaux de l'objet enseigné. Cette dimension s'actualise par des reprises anaphoriques ; des termes génériques ; des termes désignant des propriétés accessoires de l'objet ; le métalangage. Ensuite l'institutionnalisation se caractérise par la modalisation. Celle-ci est liée au passage de la mise en œuvre du concept dans l'activité scolaire à sa généralisation selon une modalité logique mettant en évidence la valeur de vérité de l'objet ou une modalité appréciative mettant en évidence la valeur d'utilité de l'objet. Sa mise en œuvre se traduit par des termes axiologiques, des marques modales prescriptives, des auxiliaires. Enfin, l'institutionnalisation est inhérente à la décontextualisation/recontextualisation qui implique la construction d'une culture partagée de la classe mobilisable par les élèves dans des temps et des lieux autres que le contexte de présentification/élémentarisation de l'objet. Ce caractère de l'institutionnalisation est visible à travers l'usage de compléments de temps et de lieu. Les formes qu'elle prend et les dimensions de l'objet sur lesquelles elle porte peuvent faire l'objet de description (B. Schneuwly, G. S. Cordeiro et G. Dolz, 2005). Dans les moments d'institutionnalisation, le savoir est décontextualisé, c'est-à-dire extrait de son contexte de production, de sorte que l'élève puisse s'en approprier et le réinvestir dans une autre situation.

L'institutionnalisation se fait en cours d'activité, en fin de séance voire de séquence pour fixer le savoir et induire des changements par rapport au statut de l'objet enseigné (D. Bucheton et O. Dezutter, 2008). Cela signifie qu'elle est un processus qui traverse toute la situation d'enseignement-apprentissage et se manifeste par des gestes professionnels de l'enseignant comme moyens d'élaboration des objets de savoir (M. Kaheraoui et M. Coret, 2014). Pour dire qu'elle est un moment de l'étude singularisé par l'instauration dans la classe d'un rapport « officiel » à un savoir ou à un savoir-faire : certains contenus de l'enseignement sont alors rendus publics, mis en forme et nettement soulignés en tant que savoirs importants, en conséquence de quoi ils doivent être appris par les élèves et peuvent devenir des objets d'évaluation. Elle est spécifiée par la mise en forme et la désignation des savoirs « officiels », des éléments de discours, voire des énoncés du type « c'est ainsi que l'on dit », « voilà comment il faut faire » qui constitueront le matériau de travail des chercheurs (Y. Reuter, et al., 2013). L'institutionnalisation est l'occasion pour le professeur de faire faire la synthèse, le résumé des savoirs travaillés en classe pour leur réinvestissement dans d'autres situations.

En questionnant l'importation du concept d'institutionnalisation de la didactique des mathématiques vers le français, A. Forget (2008) retient cinq fonctions génériques du processus d'institutionnalisation à savoir la validation des nouvelles acquisitions, la préparation des usages futurs des notions enseignées par un mouvement de décontextualisation/recontextualisation, l'avancée du temps didactique, la gestion de l'incertitude (élève/enseignant) et la constitution d'une culture commune au sein de la classe et donc en mémoire du système. Dans ce sillage, M. Kaheraoui et M. Coret (2014) distinguent quant à eux deux types de marqueurs d'institutionnalisation à partir de l'analyse de séances observées entre professeur et élèves autour du savoir en mathématique, sciences et français. Ce sont des éléments d'interactions langagières et des traces écrites qui servent à formaliser le savoir. Si ces dernières fonctionnent comme une formalisation des connaissances construites en termes de savoir légitimé par l'institution sous forme d'une trace écrite destinée aux élèves alors les premiers sont des expressions qui font référence au passé ou au futur de la classe,

reformulations, des marques de modalisation, des énoncés ayant le statut de savoir légitimé, validé, des mouvements de contextualisation / décontextualisation.

1.2. La clarification conceptuelle

1.2.1. Un discours didactique

Le discours didactique provient d'une interaction verbale dans une situation dans laquelle un des interlocuteurs possède un savoir ou savoir-faire à partager avec l'autre dans l'intention de le rendre plus compétent. Les éléments linguistiques sur lesquels peut s'appuyer l'analyse du discours didactique sont entre autres : des traces de reformulation, des procédures de définition, d'explication, d'exemplification (P. Charaudeau et D. Maingueneau, 2002).

1.2.2. Un énoncé performatif

Un énoncé performatif est considéré comme un acte car il possède une dimension active fonctionnant ainsi comme est un « acte de parole » qui réalise une action. Il se distingue par son caractère pratique d'un énoncé constatatif qui relève du registre de la connaissance. C'est précisément un énoncé qui fait en disant qu'il fait (B. Ambroise 2011). En effet, pour le professeur, dire c'est non seulement faire mais aussi faire faire étant donné que toute émission verbale normale qui « réussit » est dotée d'une force illocutionnaire qui est souvent implicite. Un tel énoncé a la « force » d'une assertion, d'une conjecture, d'une prévision, d'un avertissement, d'une promesse (Z. Vendler & P. Gochet, 1970).

1.2.3. Une trace écrite

La trace écrite scolaire désigne ce que l'enseignant décide de faire consigner à ses élèves pour garder trace de ce qui s'est joué dans une séance. Elle renvoie aux objets enseignés et à leur stabilisation. La trace écrite s'élabore dans le cadre d'une co-activité de reformulation (Promonet 2019).

1.2.4. La problématique

Durant le processus d'enseignement et apprentissage au cours duquel le professeur interagit avec des élèves *in situ*, il arrive que des connaissances soient stabilisées et gardées dans la mémoire didactique de la classe afin de servir à des usages futurs. Durant ce temps où professeur et élèves échangent sur un objet, la question est de savoir :

- Quels sont les moments de l'institutionnalisation du savoir dans la classe ?
- Quelles sont les formes que prend l'institutionnalisation du savoir dans les pratiques de classe des différents professeurs de l'échantillon ?

2. Eléments de cadrage méthodologique

Le cadrage méthodologique concerne les caractéristiques de l'échantillon, le mode de recueil et d'analyse des données.

2.1. Les caractéristiques de l'échantillon

L'échantillon se compose de deux professeurs de lettres modernes du lycée Mame Yelli Badiane dans le département de Pikine à Dakar, dénommés P1 et P2. Le premier a été professeur de collègue avant d'exercer au lycée. Le second a été instituteur à l'école primaire avant de devenir professeur de lettres modernes. P1 est titulaire d'un Certificat d'Aptitude à l'enseignement moyen (CAEM) et le second d'un Certificat d'Aptitude pédagogique (CAP). Tous les deux sont détenteurs du Certificat d'Aptitude à l'Enseignement secondaire (CAES).

2.2. Le recueil des données et les échelles d'analyse

Les données sur lesquelles nous travaillons ont été recueillies à partir d'observation et d'enregistrement des pratiques de classe des deux professeurs P1 et P2 *in situ*. Ils ont été filmés

avec des caméras dont l'une est associée à un micro fixé sur le professeur. Ainsi, nous essayons de retracer la trame de l'activité enseignante avec une description ethnographique des interactions professeur-élèves durant le processus d'enseignement-apprentissage. Les données sont traitées, c'est-à-dire transcrites et analysées avec le logiciel *Transana* suivant une échelle mésoscopique (en minutes) de l'ordre intermédiaire entre le niveau macroscopique (en heure) et le niveau microscopique (en secondes). Pour G. Sensevy (2011), le niveau mésoscopique permet l'analyse et la comparaison de séances. Il est utilisé pour étudier les intentions et stratégies mises en œuvre par le professeur pour faire apprendre. Il s'agit de voir ce que font le professeur et ses élèves lors du jeu didactique. Dans le cadre de cette recherche, l'analyse mésoscopique décrypte le geste professionnel lié à l'institutionnalisation du savoir dans la classe.

3. Résultats de la recherche

Les résultats auxquels nous sommes parvenus sont en rapport avec les dimensions du geste d'institutionnalisation qui traverse la séance d'enseignement et apprentissage de la lecture et qui apparaît tantôt comme une trace écrite, tantôt comme un discours didactique, voire un énoncé performatif.

3.1. *L'institutionnalisation, des traces écrites qui traversent la séance de lecture*

La trace écrite garantit le travail fourni, permet d'institutionnaliser et de capitaliser des acquis, tirés du processus d'enseignement et apprentissage et qu'il convient de légitimer. A travers la trace écrite, sous forme de « je retiens », les élèves notent les réponses assurées, les formules, les remarques et les règles d'usages justes (F. Hammouti et A. Chetouani, 2023). Sous cet angle, l'institutionnalisation est l'occasion pour le professeur de faire faire la synthèse, le résumé, le réinvestissement des savoirs travaillés en classe dans d'autres situations. C'est le caractère prescriptif de l'institutionnalisation qui met en texte ce que les élèves doivent retenir et qui peut faire l'objet d'une évaluation (S. Aeby Daghé, 2017).

3.1.1. Dans la phase d'introduction

Dans les pratiques de P1 et P2, l'institutionnalisation au niveau de l'introduction est le moment au cours duquel les professeurs font une synthèse des éléments à retenir pour la situation du texte, l'annonce de l'idée générale et du plan. Dans cette perspective, le professeur P1 fait un geste d'institutionnalisation en dictant à l'ensemble de la classe une situation du texte qui fait ressortir le genre du texte, le titre, le recueil, son auteur, le profil engagé du poète. Par un jeu de questions-réponses, le professeur veut amener les élèves à trouver l'idée générale du texte. C'est la raison pour laquelle, il leur pose des questions sur l'énonciation et l'objectif du poète à travers ce texte. Par la suite, il dicte aux élèves cette hypothèse : « *dans ce texte le poète David Diop appelle ses frères à la résistance ou bien à la révolte* ».

Dans ce sens, par un jeu de questions-réponses, le professeur P2 tente d'amener les élèves à situer le texte en leur posant des questions sur le genre littéraire, le recueil, la date de publication, son auteur, le mouvement littéraire et sa dimension militante. Puis il demande à un élève de proposer une situation. Celui-ci fait un geste d'institutionnalisation en annonçant à l'ensemble de la classe une situation du texte qui fait ressortir le genre du texte, le titre, le recueil, son auteur, le profil engagé du poète. Par la suite, il dicte aux élèves cette idée générale : « *à travers ce poème David Diop dénonce avec force les mauvais traitements imposés aux Noirs* ». Le professeur pose des questions sur le titre de chaque partie. Les élèves proposent pour le premier « la souffrance » et pour le second « l'espoir ».

Ce geste d'institutionnalisation dure 4mn 42s pour la séance de P1 et 2mn 53s pour P2.

P1		P2	
GESTES	DESCRIPTION	GESTES	DESCRIPTION
	Lecture méthodique d'un texte de la Négritude		Lecture d'un texte de la Négritude avec la méthode SLIPEC
	EXAMEN DU PARATEXTE		SITUATION DU TEXTE
Institutionnalisation	Le professeur dicte à l'ensemble de la classe une situation du texte qui fait ressortir le genre du texte, le titre, le recueil, son auteur, le profil engagé du poète.	Institutionnalisation	Un élève dicte à l'ensemble de la classe une situation du texte qui fait ressortir le genre du texte, le titre, le recueil, son auteur, le profil engagé du poète.
	HYPOTHESE DE LECTURE		LECTURE ET IDEE GENERALE
Institutionnalisation	Il dicte aux élèves cette hypothèse : « dans ce texte le poète David Diop appelle ses frères ou bien à la révolte/dans ce texte le poète David Diop appelle ses frères à la résistance ou bien à la révolte »	Institutionnalisation	Par la suite, il dicte aux élèves cette idée générale : « à travers ce poème David Diop dénonce avec force les mauvais traitements imposés aux Noirs »
			PLAN DU TEXTE
		Institutionnalisation	Le professeur pose des questions sur le titre de chaque partie. Les élèves proposent pour le premier « la souffrance » et pour le deuxième après quelques tentatives, il leur demande de lire afin de le trouver

Figure 1 Synopsis Introduction de P1 et P2

3.1.2. Dans la phase de développement

Dans les phases de développement, les pratiques professorales laissent apparaître une explication des textes-supports suivant deux thématiques.

Le professeur P1 demande aux élèves de tracer un tableau à trois entrées dans la perspective de le renseigner en indiquant ce dont on parle dans ce texte (quoi), la manière de le dire en se servant des outils linguistiques, grammaticaux, sémantiques (comment) et les raisons qui motivent le poète à employer telle forme pour exprimer sa pensée ou ses idées (pourquoi).

I EXAMEN DU PARATEXTE		
I HYPOTHESE DE LECTURE		
II RECHERCHE D'INDICES		
Qui dit-il ?	Comment le dit-il ?	Pourquoi le dit-il ?
Indice	Phrase nominale	Sonne comme un cri de guerre que le poète lance à l'endroit de ses frères.
Or 11.2.3.4.5	Anaphore	Sonne comme une interpellation insis-tante du poète

Figure 2 Traces écrites de P1

Le professeur P2 pose des questions sur le titre « les vautours » concernant son sens propre et figuré en leur faisant savoir qu'il s'agit d'une métaphore qui caractérise la méchanceté du Blanc. Il pose aussi des questions sur d'autres éléments relatifs au thème de la souffrance. Les élèves répondent en convoquant le champ lexical, des figures comme l'oxymore, l'anaphore. Toujours par rapport à cette souffrance, il pose des questions sur le contexte historique du texte et les élèves répondent l'esclavage.



Figure 3 Traces écrites de P2

Ces traces écrites de P1 et P2 représentent une textualisation des éléments importants de l'explication détaillée de chacun des textes. Elles constituent ce que les élèves doivent retenir. Dans ce sens, le tableau est un médiateur de la transmission et de l'appropriation des connaissances en situation d'enseignement-apprentissage. Il permet, en effet, d'exposer des données issues du discours de l'enseignant en interaction avec ses élèves et expose ce qu'il faut retenir du cours et qui implique un comportement de la part de l'élève qui s'y réfère pour prendre notes, copier sur leurs cahiers, corriger. Bref, la trace écrite est la garantie du travail fourni et permet d'institutionnaliser des acquis pour un usage ultérieur (F. Hammouti et A. Chetouani, 2023).

3.1.3. Dans la phase de conclusion

En fin de séance, une synthèse menée par l'enseignante récapitule les points importants à retenir. Cette forme d'institutionnalisation a pour but de pointer le savoir construit durant le cours. Dans les séances de lecture des différents professeurs, cette phase de conclusion comporte (M. Kaheraoui et M. Coret, 2014) :

- Un bilan des apprentissages comme l'exige la méthodologie de l'explication de texte
Le professeur P1 définit les axes de lecture en posant des questions sur les thèmes et le plan.

(1:10:13.2)E: la première partie les souffrances

(1:10:18.5)P1: les souffrances / donc on va mettre ... conscientisation du poète par rapport aux souffrances vécues/ très bien on note la conscientisation par rapport aux souffrances vécues comme grand I/ et dans une deuxième grande partie /

(1:11:05.7)EE: l'appel à la révolte

(1:11:09.1)P1: l'appel à la révolte d'accord / l'appel à la révolte / l'appel à la révolte /

Le professeur P2 pose des questions sur les parties développées et les thèmes de chacune.

(0:47:05.4)Ce texte-là s'articule autour de combien de parties/ on a développé combien de parties

(0:47:10.2)247 E deux parties

(0:47:13.7)248 P2 deux parties / dans la première partie on a parlé de quoi et dans la deuxième partie on a parlé de quoi oui

(0:47:25.5)249 E on a parlé de la souffrance des Noirs dans la première partie / et dans la deuxième partie on a parlé de l'espoir des Noirs

- La caractéristique esthétique du texte

Cette dimension est seulement prise en compte par le professeur P2 qui pose des questions sur les caractéristiques esthétiques du texte.

(0:47:39.6)250 P2 *cette souffrance là et cet espoir là qu'est ce qui a permis de bien les voir /l'auteur qu'est-ce qu'il a fait : qu'est-ce qu'il a utilisé pour mieux faire voir cela oui*

(0:47:56.9)251 E *il a utilisé un nom d'animal*

(0:48:02.8)252 P2 *il a utilisé un nom d'animal /ce nom d'animal là c'est quoi comment vous l'avez appelé*

(0:48:03.3)253 EE *vautours*

(0:48:05.2)254 P2 *vautours il a utilisé...*

(0:48:09.0)255 E *une métaphore*

(0:48:10.1)256 P2 *et quoi encore pour mieux faire voir cet espoir là et cette souffrance*

(0:48:11.7)257 E *il a utilisé le champ lexical de la souffrance*

(0:48:14.2)258 P2 *champ lexical métaphore et quoi encore*

(0:48:18.4)259 E *l'anaphore*

(0:48:20.1)260 P2 *donc il a utilisé un style clair /un style riche pour faire voir ces éléments-là/*

- Un rapprochement avec d'autres textes vus ou une perspective d'ouverture

Le professeur P2 pose des questions sur une perspective d'ouverture du texte et dicte une conclusion à partir des réponses fournies par les élèves et termine en faisant lire le texte.

(0:48:20.1)260 P2 *donc il a utilisé un style clair /un style riche pour faire voir ces éléments-là/ ce texte-là ressemble à quel autre texte / par rapport au thème qu'on a débattu ça rappelle quel autre texte*

(0:48:23.9)261 EE *si « nous devons mourir »*

(0:48:29.7)262 P2 *de qui*

(0:48:33.1)263 EE *Claude Mackay*

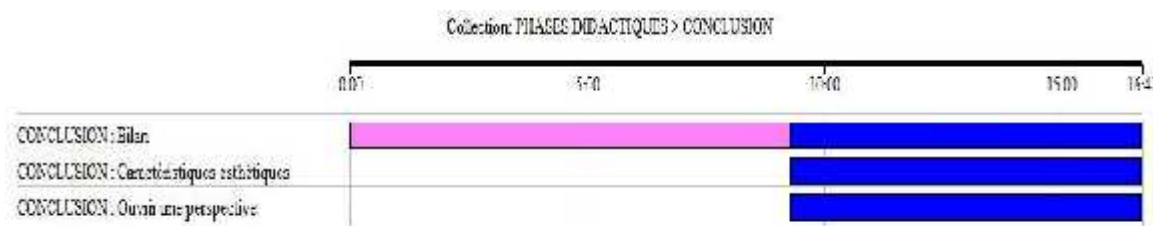


Figure 4 Conclusion de P1 et P2



L'institutionnalisation désigne les processus par lesquels l'enseignant amène les élèves eux-mêmes à reconnaître les apprentissages réalisés. Elle est finalisée par la mise en évidence et la légitimation collective des savoirs appris au cours des situations (G. Brousseau, 1998 ; Y. Reuter et al., 2013).

3.2. L'institutionnalisation, un discours didactique

3.2.1. Le discours didactique se caractérise par des définitions

L'enseignant dans sa pratique définit de nouveaux termes abordés en classe. A travers la définition, le geste d'institutionnalisation tend vers une forme de finalisation de la notion construite ou la formulation d'une réponse ou d'un bilan (M. Kaheraoui, 2020).

P1 définit pour expliquer, il part du verbe « défier » pour clarifier le sens du nom « défi » et surtout dans le contexte de la domination des Noirs par le Blanc. La pratique de la définition lui donne l'occasion de rendre accessible le sens d'un mot dans un contexte précis. Ce procédé définitoire consistant à faire usage de la dérivation pour favoriser l'accès au sens, la compréhension du terme défini durant l'interaction professeur/élèves.

(0:18:21.4)P1: défi le verbe défier quelqu'un /ça veut dire qu'il faut aller à l'assaut à l'assaut de quelqu'un/ à l'assaut de l'autorité d'une force qui est là

P2 fait recours à la définition mais dans sa dimension sémantique en faisant la différence entre le sens propre et le sens figuré du mot « vautour ». Il replace le terme dans son contexte pour mieux le faire comprendre.

(0:16:55.1)86 P2 au sens figuré on peut penser aux Blancs n'est-ce pas/on parle des vautours au sens figuré/vautours on entend les Blancs mais au sens propre c'est quoi vautours c'est un

(0:17:07.6)87 E un animal

L'élaboration de définition, de lexique peut en effet apprendre aux élèves à stabiliser des énoncés de savoir (M. Jaubert et M. Rebière, 2001). Ainsi, le recours à la définition dans les pratiques des différents professeurs leur permet d'institutionnaliser les savoirs issus des interactions en classe. Les professeurs instaurent dans la mémoire didactique de leur classe la culture de la définition en procédant par la dérivation ou par la distinction entre le sens propre et le sens figuré à chaque fois que le besoin de comprendre un mot se fait sentir dans un contexte de lecture et d'interprétation.

3.2.2. Le discours didactique se caractérise par des reformulations.

La reformulation dans les interactions didactiques participe à la construction des savoirs. Le professeur reformule sa parole ou la parole de ses élèves pour confirmer une proposition, pour expliquer une idée, pour corriger ou encore pour établir des bilans de séance.

P1 reformule sa consigne pour une meilleure compréhension afin que les élèves puissent s'engager dans la tâche. La reformulation révèle que la situation d'un texte s'appuie sur les éléments du paratexte. Dès lors, toutes les fois que les élèves sont interpellés pour situer un texte, ils vont convoquer ces éléments.

(0:03:58.6)P1: Donc quand on doit examiner le paratexte/ c'est tout juste les notes qu'on a ici en haut de page/ c'est le titre/ l'œuvre dans laquelle le texte est extrait/ ensuite le nom de l'auteur/ ce sont les éléments dont on a/ qu'on a à notre disposition/

P1 emploie la reformulation pour pousser l'élève à une prise de conscience sur la distinction entre « indexer » et « interpeler ». La reprise participe à un traitement de l'erreur commise par l'élève pour l'amener à faire la différence entre les deux termes. À travers l'emploi des deux verbes qui encadrent la locution conjonctive ou bien, le professeur invite l'élève à choisir entre l'un des termes du fait de la relation d'alternative d'exclusion. En effet, pour C.Y. Chiang (2006), celle-ci se caractérise comme une relation dont « *le composé [est considéré] comme vrai lorsque l'un, et l'un seulement, des composants est vrai* ». C'est dans cette logique certes que l'élève change de position et adopte le terme « interpeler » à la place d' « indexer ».

(0:21:30.7)E: l'auteur est en train d'indexer quelqu'un

(0:21:34.9)P1: il est entrain

(0:21:36.3)E: d'indexer quelqu'un

(0:21:37.3)P1: d'indexer quelqu'un/indexer ou bien interpeller

(0:21:41.7)E: interpeller

(0:21:43.6)P1: interpeller/ donc c'est comme si il s'adresser n'est-ce pas à quelqu'un

3.2.3. Le discours didactique se caractérise par des répétitions

Les répétitions immédiates qui se traduisent par la contiguïté de l'énoncé-source et de l'énoncé-reformulateur fonctionnent comme une trace de l'appropriation du savoir par l'usage de marqueurs de validation comme « oui », « d'accord », « très bien », « effectivement », « tout à fait » (S. Volteau 2015). Ces expressions introduisant une reformulation, en général à l'initiative de l'enseignant lui donnent l'opportunité de reformuler les propos d'un élève ou de demander une reformulation (M. Kaheraoui, 2020).

P1 répète les propos de l'élève et manifeste son accord en validant la réponse fournie

(0:04:37.5)E: David Diop est un écrivain qui lutte contre la discrimination de la race noire/

(0:04:44.0)P1:De la race noire / d'accord/donc on est dans un contexte marqué par la colonisation/ Donc c'est un ardent défenseur de la cause des Noirs

P2 répète les propos de l'élève et les valide par l'usage de l'adverbe d'affirmation qui marque son adhésion, l'acceptation de la réponse donnée.

(0:18:15.4)105 E les blancs sont cruels

(0:18:19.5)106 P2 cruels oui ils se comportent comme des animaux, etc.

Le professeur P2 répète la réponse pour relancer les élèves et clarifier le sens et la portée de la réponse car il demande aux élèves l'indication d'indices qui attestent la validité des propos

(0:09:05.0)54 E la maltraitance

(0:09:06.3)55 P2 la maltraitance y a-t-il des indices des mots qui vous indiquent cela

(0:09:11.2)56 E oui

(0:09:11.8)57 P2 lesquels

3.2.4. Contextualisation/décontextualisation, une forme d'institutionnalisation

Le geste d'institutionnalisation est aussi lié au recours à des expressions pour formaliser le savoir construit (« à chaque fois », « donc de manière générale »). En d'autres termes, les cas particuliers vus dans le contexte de la séance peuvent être généralisés dans d'autres contextes.

Autrement dit, l'institutionnalisation est spécifiée par la mise en forme et la désignation des savoirs « officiels », des éléments de discours, voire des énoncés du type (« c'est ainsi que l'on dit », « voilà comment il faut faire ») (Y Reuter, et al., 2013). Cette forme généralisante des connaissances leur donne une portée qui les universalise (S. Aeby Daghé, 2017). Il s'agit de faire des liens entre les connaissances anciennes et nouvelles et de dépasser le particulier pour aller vers une généralisation.

Dans ce sens, P1 et P2 font recours à des termes qui leur permettent de valider les connaissances exploitées en classe pour leur donner le statut de savoir.

(0:04:58.5)P1: allez on va écrire/on va noter par rapport à ce que votre camarade a dit

(0:11:29.1)P1: je pense qu'on peut retenir ça/ alors on écrit

(0:05:54.4)47 P2 vous prenez

(0:48:35.3)264 P2 donc vous mettez

L'emploi de telles expressions langagières permet au professeur de gérer la construction du savoir et montre aux élèves que les connaissances qu'ils ont construites ensemble correspondent à des savoirs reconnus qu'ils pourront utiliser dans d'autres occasions ou qu'on pourra exiger d'eux (M. Kaheraoui, 2020). En effet, ce que l'élève « note », « écrit », « retient », « prend » constituent un savoir transférable dans d'autres contextes de lecture car il s'agit de connaissances relatives à la situation d'un texte, à l'expression de l'idée générale, du plan du texte, de la conclusion. Durant sa scolarité, il aura besoin de connaître ces fondamentaux à mobiliser lors de la lecture voire du commentaire d'un texte.

3.2.5. L'institutionnalisation, un énoncé performatif

L'institutionnalisation se traduit par une injonction durant laquelle le professeur invite l'élève à prendre note, à écrire un contenu stabilisé qui fait désormais partie de la mémoire didactique de la classe. Elle est exprimée à l'impératif (mettons, mettez, prenez, prenons) ou par l'intermédiaire de l'infinitif (on peut / nous pouvons mettre, écrire, noter prendre). En effet, G. Corminboeuf (2009) et C. Denoyelle (2013) notent que la demande du professeur marquée par un impératif implique le caractère jussif des énoncés et leur appartenance à un acte de langage de type directif. En d'autres termes, le professeur-locuteur demande à l'élève-

allocutaire d'agir en retenant par écrit. Donc, le professeur conseille ou suggère à ses élèves de prendre note dans une perspective d'institutionnalisation des contenus jugés importants. Le professeur fait usage dans ce contexte de la classe d'un discours prescriptif qui fonctionne comme un énoncé performatif invitant l'élève à une action de prise de note par rapport à ce qu'il faut retenir. Ce discours instituant implique et engage l'élève vers l'agir. Ce type de discours demande à l'élève de se sentir partie prenante, membre à part entière de ce qui se fait dans la classe car il ne peut rester sans agir par respect au contrat didactique face au dire du professeur. Cette implication aura comme conséquence, l'engagement qui se traduit par son attitude, sa position dans le milieu qui revient à s'inscrire dans la direction indiquée par le professeur consistant à prendre des traces écrites du savoir en jeu au terme d'un moment d'interaction *in situ*. Comme le montre le graphique ci-dessous, le professeur P1 incite le plus à prendre des résumés avec 23 occurrences alors que P2 en fournit 9 seulement.

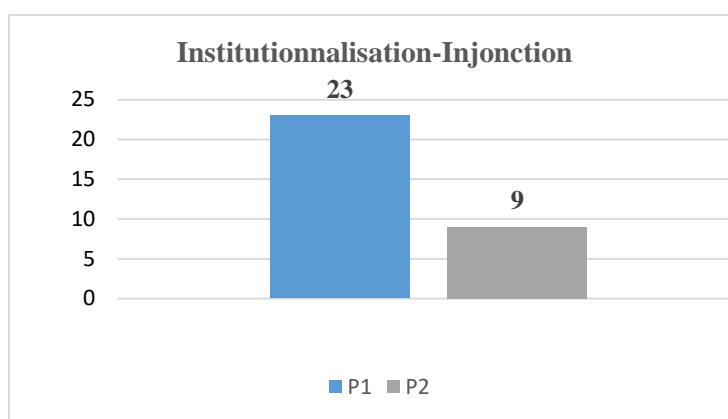


Figure 5 L'institutionnalisation, un énoncé

Ces formes d'institutionnalisation fonctionnent comme une injonction à l'endroit de l'élève qui est invité par le professeur à noter un contenu stabilisé appartenant désormais à la mémoire didactique de la classe et qui se traduit au moyen de l'impératif ou de l'infinitif.

Discussion des résultats

Le geste d'institutionnalisation qui traverse toute la séance est une fixation du savoir. En effet, ce geste d'institutionnalisation est un processus qui traverse toute la situation d'enseignement-apprentissage et se manifeste par des traces écrites qui résultent de la co-construction du savoir en classe. Le geste d'institutionnalisation se traduit sous forme de résumé, de synthèse qui s'inscrivent dans la logique injonctive indiquant aux élèves ce qu'ils doivent retenir. Dans ce sens, au moment de l'institutionnalisation au niveau de l'introduction de la leçon de lecture, les professeurs font attention au genre littéraire, au recueil, à la date de publication, à l'auteur, au mouvement littéraire et à la thématique du texte étudié. Dans le développement, les professeurs mettent le focus sur ce dont on parle dans ce texte (quoi), la manière de le dire en se servant des outils linguistiques, grammaticaux, sémantiques (comment) et les raisons qui motivent l'emploi d'une telle forme pour exprimer la pensée ou ses idées (pourquoi). Au niveau de la conclusion, l'institutionnalisation porte sur trois dimensions dont le bilan de l'explication, la caractéristique esthétique du texte étudié et un rapprochement du texte avec d'autres extraits vus, dans une perspective d'ouverture. Certes, le geste d'institutionnalisation est une trace écrite mais elle est aussi un discours qui se manifeste par des définitions, des reformulations, des répétitions, par la contextualisation/décontextualisation du savoir voire la généralisation. Elle est aussi un discours avec une dimension prescriptive qui fonctionne en termes d'énoncé performatif qui invite l'élève à l'action de prise de notes par rapport à ce qu'il faut retenir. Ce discours instituant implique et engage l'élève vers l'agir.

Conclusion

Cette réflexion est une contribution dans le domaine de la recherche sur le geste professionnel du professeur en classe de français dans le cycle secondaire du Sénégal. L'intention de ce travail était de décrire l'action conjointe du professeur et des élèves *in situ* afin de savoir les moments d'institutionnalisation des objets enseignés, les formes qu'elle peut prendre et les modalités de sa mise en œuvre. Les résultats auxquels nous sommes parvenus à travers l'analyse et la description des pratiques effectives des deux professeurs est que l'institutionnalisation est une fixation conventionnelle de l'objet en cours d'activité ou en fin de séance. Mieux, l'institutionnalisation est un processus qui traverse toute la situation d'enseignement-apprentissage de la séance de lecture. En outre, l'institutionnalisation se manifeste comme un moyen d'élaboration des objets de savoir car elle est spécifiée par la mise en forme et la désignation des savoirs « officiels », des éléments de discours, voire des énoncés. En termes clairs, l'institutionnalisation est une validation du savoir qui s'actualise par l'intermédiaire de traces écrites qui témoignent la vie des objets de savoir durant le cours. Elle est aussi un discours didactique perceptible dans les reformulations, les répétitions, les définitions voire un discours injonctif, performatif qui invite l'élève à une contextualisation/décontextualisation, des généralisations de l'emploi du savoir vu ici et maintenant dans d'autres contextes.

Bibliographie

- AEBY DAGHE Sandrine, 2017, « L'institutionnalisation en classe de lecture/littérature: une approche par les genres d'activité scolaire », in Eliana Merlin Deganutti Banos, Glais Sales Cordeiro et Adair Vieira Gonçalves, 2017, *Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais* Campinas, Pontes Editores, p.23-46. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:110116>.
- AMBROISE Bruno, 2011, « La rationalité de l'efficacité performative », in Michel de Fornel et Albert Ogien, *Bourdieu : Théoricien de la pratique*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, p.195-220. <https://books.openedition.org/editionsehess/11796>.
- BROUSSEAU Guy, 1986, *Théorisation des phénomènes d'Enseignement des Mathématiques*. Bordeaux, Université de Bordeaux. <https://theses.hal.science/tel-00471995v3>.
- BUCHETON Dominique et DEZUTTER Olivier, 2008, *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Bruxelles, De Boeck.
- CHARAUDEAU Patrick et MAINGUENEAU Dominique, 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Editions du seuil.
- CHIANG Chih-Ying, 2006, « Le ou asymétrique, introducteur d'un contexte négatif ? », *Langage*, vol. 2, n° 162, p.32-45. <https://www.cairn.info/revue-langages.htm>.
- CLAVIER Loïc, 2018, « Processus d'institutionnalisation et éducation : l'enseignant médiateur des transformations de l'élève » *Éducation et socialisation*, 48.
- CORMINBOEUF Gilles, 2009, *L'expression de l'hypothèse en français, entre hypotaxe et parataxe*, Bruxelles, De Boeck.
- DENOYELLE Corinne, 2013, « Les réalisations des actes de langage directifs dans les Manières de langage du XIV^e siècle », *Revue de Linguistique française diachronique*, p.149-175. <https://hal.science/hal-02552866/document>.
- FORGET Alexia, 2008, « Importer le concept d'institutionnalisation en classe de français : peut-on créer les conditions d'une migration heureuse ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 20, p.75-88. https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2008_num_20_1_1143.

- HAMMOUTI Fatiha et CHETOUANI Ahmed, 2023, « L'utilisation du tableau en classe : vers des gestes professionnels plus ajustés », *Revue marocaine de didactique et de pédagogie*, Volume 3, p.85-92. <https://revues.imist.ma/index.php/ReMaDiP/issue/view/2330>.
- JAUBERT Martine et REBIERE Maryse, 2001, « Pratiques de reformulation et construction de savoirs », *Aster*, n°33, p.81-110. https://www.persee.fr/doc/aster_0297-9373_2001_num_33_1_1202
- KAHERAOUI Malika, 2020, « L'institutionnalisation : un geste langagier de l'enseignant », *Congrès Mondial de Linguistique Française*.
- KAHERAOUI Malika et CORET Muriel, 25 mai 2014, « L'institutionnalisation dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire. » *Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 49, p.115-132. <https://journals.openedition.org/lidil/3477>.
- PROMONET Aurore, 2019, « La trace écrite scolaire : un récit ? », *Pratiques, Linguistique, littérature, didactique*.
- REUTER Yves, COHEN-AZRIA Cora, DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle et LAHANIER-REUTER Dominique, 2013, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- SCHNEUWLY Bernard, CORDEIRO Glais Sales et DOLZ Joaquim, 2005, « A la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°14, p.77-93. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:36382>.
- SENSEVY Gérard, 2007, « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique conjointe », in Gérard Sensevy et Alain Mercier, 2007, *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, PUR, p.13-45.
- SENSEVY Gérard, 2019, « Forme scolaire et temps didactique », *Le Télémaque*, n° 55, p.93-112. <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2019-1-page-93.htm>.
- SENSEVY Gérard, 2011, *Le sens du savoir, éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Louvain-La-Neuve, Belgique, De Boeck.
- SENSEVY Gérard, 2001, « Théories de l'action et action du professeur », in Jean-Michel Baudouin et Janette Friedrich, 2001, *Théories de l'action et éducation*, De Boeck supérieur, Bruxelles p. 203-224 https://www.unige.ch/fapse/editions/files/1714/1572/5507/Pages_de_203_THACED_I_NT_Baudouin.pdf.
- SENSEVY Gérard, MERCIER Alain et SCHUBAUER-LEONIE Maria Luisa, 2001, « Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20 », *Recherche en didactique des mathématiques*, vol. 20, n° 3, p.263-304. <https://revue-rdm.com/2001/vers-un-modele-de-l-action/>
- VENTURINI Patrice et TIBERGHIEEN Andrée, 2012, « La démarche d'investigation dans le cadre des nouveaux programmes de sciences physiques et chimiques : étude de cas au collège », *Revue française de pédagogie*, vol. 180, Juillet-Août-Septembre, p.95-120.
- VOLTEAU Stéphanie, 2015, « Analyse des reformulations dans les interactions orales : l'exemple d'une séquence portant sur l'écosystème en CM2 », *Corela*, , HS-18. <https://journals.openedition.org/corela/4045>.

Équité dans l'éducation en mathématiques en Afrique subsaharienne francophone : quels leviers actionner pour ne laisser aucun enfant pour compte ?

Nambihanla Emmanuel OUOBA, Université Virtuelle du Burkina Faso (Burkina Faso)

E-mail: ouobae@gmail.com

Alexis Salvador LOYE, Institut des Sciences des Sociétés, (Burkina Faso)

E-mail: loyealexis@gmail.com

Emile OUEDRAOGO, Université Virtuelle du Burkina Faso (Burkina Faso)

E-mail: emile.ouedraogo2@gmail.com

Noaga Dieudonné KABORE, Université Virtuelle du Burkina Faso (Burkina Faso)

E-mail: kaboredieudonne95@yahoo.fr

Résumé

L'équité en éducation est au cœur des systèmes éducatifs aussi bien dans les pays développés que dans ceux en développement. En Afrique subsaharienne francophone, la qualité des apprentissages en mathématiques est un enjeu majeur pour de nombreux pays puisque seulement 37% des élèves à la fin du primaire ont les compétences minimales requises à la fin du primaire. Le but de cette recherche est de combler les lacunes dans les connaissances sur les facteurs qui favorisent des apprentissages de qualité et équitables en mathématiques à la fin du primaire en Afrique subsaharienne francophone. L'amélioration de la qualité des apprentissages en mathématiques à la fin du primaire passe par l'identification des leviers dans ces pays pour éclairer la prise de décision et les politiques éducatives. Pour ce faire, la présente recherche identifie dans les quatre dimensions de l'équité (accès aux ressources, qualité des enseignants, opportunités d'apprentissage, caractéristiques familiales et personnelles de l'élève), les variables qui favorisent des apprentissages de qualité et équitable à la fin du primaire dans ces pays. Au total, 62 934 élèves à la fin du primaire (dont 49,1 % de filles) dans 14 pays sont considérés dans les analyses. Un modèle de régression logistique et les tailles d'effet ont permis d'identifier des variables dans les quatre dimensions de l'équité qui ont les plus grands effets sur les apprentissages en mathématiques à la fin du primaire. À la lumière de ces résultats, des propositions sont faites pour assurer une éducation de qualité et équitable en Afrique subsaharienne francophone.

Mots-clés : équité, éducation, mathématiques, Afrique, didactique, apprentissage.

Abstract

Equity in education is at the heart of education systems in both developed and developing countries. In sub-Saharan Africa francophone countries, the quality of mathematical learning is a major issue for many countries, since only 37% of pupils at the end of primary school have the minimum skills required. The aim of this research is to fill the gaps in knowledge about the factors that foster quality and equitable learning in mathematics at the end of primary school in those countries. Improving the quality of mathematics learning at the end of primary school requires identifying the drivers in these countries to inform decision-making and educational policies. To this end, this research identifies the variables in the four dimensions of equity (access to resources, quality of teachers, learning opportunities, family, and personal characteristics of the pupil) that promote high-quality, equitable learning at the end of primary school in those countries. A total of 62,934 pupils at the end of primary school (including 49.1% girls) in 14 countries were considered in the analyses. A logistic regression model and effect size were used to identify variables in the four dimensions of equity that have the greatest effect on mathematical learning at the end of primary school. In the light of these results, proposals

are made to ensure quality and equitable education in sub-Saharan Africa francophone countries.

Key words: equity, education, mathematics, Africa, didactics, learning.

Introduction

Ces dernières années, les pays francophones d'Afrique subsaharienne ont déployé des efforts pour améliorer l'accès à l'école (A. S. Loye, E. Frenette, & J-F. Kobiané, 2020). Cependant, cette amélioration ne se traduit pas par un apprentissage de qualité équitable pour tous les enfants. Selon le rapport d'évaluation régionale du PASEC2019, environ six enfants sur dix à la fin du primaire (61,8 %) n'ont pas les compétences minimales requises en mathématiques pour suivre les études. Plusieurs facteurs pourraient expliquer ce manque d'équité dans les systèmes éducatifs des pays d'Afrique subsaharienne francophone : l'accès aux ressources scolaires, la qualité des enseignants, les caractéristiques familiales et personnelles de l'élève ainsi que les opportunités d'apprentissage.

Les caractéristiques familiales apportent une contribution importante au développement, à l'apprentissage et à la réussite scolaire des enfants (W. Collins et al., 2000). L'environnement d'apprentissage à domicile (dont les interactions et les activités éducatives, le matériel d'apprentissage à la maison), affecte la performance des élèves (R. H. Bradley & B. M. Caldwell, 1995). Il est un indicateur de la qualité et des pratiques parentales en matière de fourniture de ressources, d'activités éducatives et d'interactions visant à faciliter et à investir dans le développement cognitif et l'apprentissage des enfants (R. H Bradley et al., 2001; S.C Son & M. F. Peterson, 2010).

S. C. Son et M. F. Peterson (2017) ont montré que le revenu familial est important pour améliorer l'environnement de l'apprentissage. Les enfants de familles à faible revenu présentent de faibles compétences scolaires par rapport aux enfants de familles aisées : la pauvreté familiale et le faible niveau d'instruction de la mère sont des obstacles aux compétences scolaires et comportementales des enfants (J. Fantuzzo et al., 2005). Le statut socio-économique de la famille a l'impact le plus important sur les compétences scolaires (L. M. Fantuzzi-Chapman, 2012).

Des sociologues ont étudié l'équité dans les programmes et services destinés à la petite enfance. Ils ont constaté des disparités dans les opportunités et les résultats pour les jeunes enfants issus d'un statut socio-économique défavorisé (J. Henig, 2013).

A. Cabrera et al. (1993) ont montré que le soutien de la famille, des amis et la situation financière influence l'engagement de l'élève et sa réussite scolaire.

Concernant les caractéristiques personnelles de l'élève dont le rapport aux mathématiques, le sexe et l'âge, des liens sont établis avec les résultats d'apprentissage en mathématiques (A. S. Loye, 2020 ; I. A. Moumoula & H. Bawa, 2019 ; F. Sawadogo & E. C. Dakuyo, 2015). Les élèves qui manifestent de l'intérêt pour les mathématiques dès la fin du primaire sont susceptibles d'être performants et de réussir dans cette discipline. En outre, les élèves de sexe masculin sont 2,9 fois plus susceptibles de s'intéresser aux carrières dans les domaines des Sciences, Technologies, Ingénierie et Mathématiques (STIM) que les élèves de sexe féminin (P. M. Sadler et al., 2012).

Par ailleurs, l'accès aux ressources est une variable importante dans les apprentissages des élèves. Dans l'espace de la classe, l'équité est analysée en termes de disponibilité et de répartition des ressources humaines et pédagogiques (G. Sirois et al. 2020). Ainsi le soutien pédagogique aux élèves plus faibles, l'accès à des manuels scolaires sont entre autres des variables qui méritent d'être examinées en lien avec la performance des élèves en mathématiques.

Les personnes enseignantes jouent également un rôle clé dans l'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves. L'une des actions politiques pour améliorer l'efficacité des évaluations et de l'école est sans doute d'améliorer les compétences des personnes enseignantes en leur assurant un encadrement efficace (S. Bashir 2019). Les compétences limitées des personnes enseignantes sont des facteurs qui influencent négativement la qualité des apprentissages des élèves (V. Carette & V. Dupriez, 2009 ; R. Luginbuhl, D. Webbink & I. De Wolf, 2009).

Au regard de l'importance des mathématiques pour les emplois du futur, de meilleures performances dans cette discipline ouvrent des possibilités d'orientation dans le domaine des sciences (E. C. Kokkelenberg et E. Sinha, 2010).

La plupart des études sur l'équité en éducation sont réalisées dans les pays développés, et il existe un besoin de connaissances sur les facteurs qui favorisent une éducation équitable en mathématiques en Afrique subsaharienne francophone.

Le but de cette recherche est de combler les lacunes dans les connaissances sur les facteurs qui favorisent des apprentissages de qualité et équitables en mathématiques à la fin du primaire en Afrique subsaharienne francophone.

Parce que les enfants grandissent et étudient dans des contextes variés, les études sur l'équité en éducation, surtout en mathématiques, doivent être contextualisées en Afrique francophone. Pour les politiques publiques, il importe de préciser les facteurs sur lesquels il convient d'intervenir pour assurer une éducation de qualité et équitable en mathématiques pour chaque apprenant.

Appréhender l'équité sous ses quatre dimensions (accès aux ressources, qualité des personnes enseignantes, opportunités d'apprentissage, caractéristiques familiales et personnelles de l'élève) est une originalité de la présente recherche, puisque la plupart des études portent sur l'une des dimensions de l'équité.

Pour ce faire, il est important de répondre aux questions de recherche suivantes : quelles variables de chacune des dimensions de l'équité en éducation expliquent la performance des élèves en mathématiques à la fin du primaire en Afrique subsaharienne ? Quelles variables pour l'ensemble mesurant l'équité sont déterminantes pour expliquer la performance des élèves en mathématiques ? Lesquelles de ces variables ont un plus grand impact sur la performance des élèves ?

Partant de ces questions, les hypothèses suivantes sont formulées :

Hypothèse 1 : l'accès à des manuels de mathématiques en classe a un effet significatif sur la performance des élèves à la fin du primaire en Afrique subsaharienne francophone.

Hypothèse 2 : La formation du personnel enseignant en didactique des mathématiques et en évaluation des apprentissages est un prédicteur de la performance des élèves à la fin du primaire en Afrique subsaharienne francophone.

Hypothèse 3 : Les élèves qui reçoivent du soutien à l'école ou à la maison dans les devoirs ont plus de chance d'être performants en mathématiques à la fin du primaire que ceux qui n'en bénéficient pas.

Hypothèse 4 : Les élèves issus de milieu socioéconomique pauvre ont peu de chance d'être performants en mathématiques comparativement à ceux issus de milieu nanti (riche).

Hypothèse 5 : La formation du personnel enseignant en didactique des mathématiques, le soutien aux élèves plus faibles dans les écoles et la situation socioéconomique sont les variables ayant un plus grand impact sur la performance des élèves en mathématiques à la fin du primaire.

Une approche quantitative d'analyse de données permet d'apporter des réponses à ces questions de recherche.

1. Méthodologie

La méthodologie est articulée autour des points suivants : la source de données, l'échantillon, les variables et les méthodes d'analyse.

1.1. Source de données

La recherche s'appuie sur des données quantitatives de l'évaluation faite en 2019 par le *Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la Conférence des ministres de l'éducation des États et gouvernements de la Francophonie* (PASEC). Cette évaluation a porté sur la lecture et les mathématiques auprès d'un échantillon d'élèves au début et à la fin du primaire. Les données sont disponibles auprès de la coordination du PASEC pour les besoins de recherche.

La présente recherche utilise les données sur la performance des élèves en mathématiques à la fin du primaire et celles relatives à l'équité.

1.2. Échantillon

L'échantillon compte 62 934 élèves à la fin du primaire, dont 49,1 % de filles. Ces élèves sont répartis dans 14 pays (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Madagascar, Niger, République démocratique du Congo, Sénégal, Tchad et Togo) avec une moyenne d'âge 12 ans.

La stratégie d'échantillonnage utilisée par le PASEC a consisté à :

- tirer au premier degré à partir d'une liste des écoles ayant au moins une classe de 6^e année, 180 écoles avec une probabilité proportionnelle aux nombres d'élèves inscrits à ce niveau scolaire ;
- tirer au deuxième degré, une classe de 6^e année aléatoirement parmi l'ensemble des classes de l'école sélectionnée. Au cas où l'école aurait une seule classe de ce niveau scolaire, celle-ci est considérée dans l'échantillon ;
- sélectionner au troisième degré, 20 élèves aléatoirement au sein de la classe de 6^e retenue ;

La répartition de l'échantillon d'élèves dans les 14 pays est présentée dans la Figure 1.

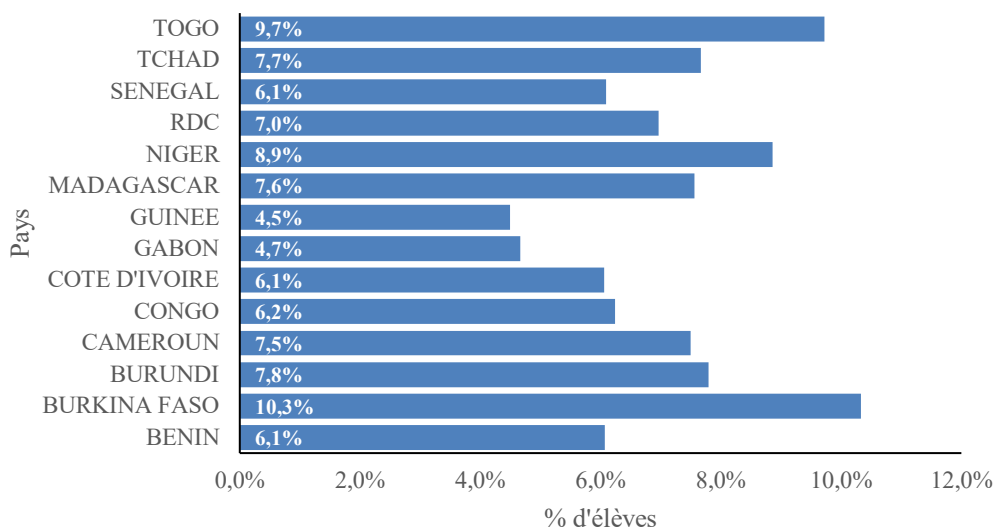


Figure 1 : Répartition de l'échantillon d'élève à la fin du primaire

Source : PASEC2019 et construction des auteurs

1.3. Variables

Deux catégories de variables sont considérées : la variable dépendante et les variables indépendantes. La variable dépendante est mesurée à partir de la performance de l'élève à

l'évaluation de mathématiques. Lorsque le score en est supérieur à 521, l'élève est considéré comme performant parce qu'ayant développé les compétences minimales en mathématiques à la fin du primaire (PASEC, 2019, p. 75). Ainsi, la variable dépendante prend la valeur 1 lorsque l'élève est performant et 0 sinon (voir Tableau 1).

Concernant les variables indépendantes, sont considérés :

- l'environnement familial appréhendé à travers la catégorie socioéconomique, les travaux manuels que réalise l'élève à la maison, le soutien dont l'élève bénéficie pour faire les devoirs à la maison. La catégorie socioéconomique est une variable créée à partir de l'ensemble des biens possédés par la famille où vit l'enfant ainsi que le confort de l'habitation. Elle comprend les catégories pauvre, moyen et riche ;
- les événements passés et l'expérience scolaire antérieure : la recherche explore les effets de l'éducation préscolaire, du redoublement et de la santé sur la performance en mathématiques ;
- les caractéristiques personnelles que sont le sexe et l'âge influencent plusieurs phénomènes, y compris les performances en mathématiques. Leur prise en compte permet de mieux évaluer l'effet marginal des autres variables d'étude.

1.4. Méthodes d'analyse

Les profils des élèves sont présentés à travers des statistiques descriptives (pourcentages et moyennes). L'analyse bivariée est utilisée pour analyser le lien entre chacune des variables des dimensions de l'équité et la performance en mathématiques.

Tenant compte de la nature dichotomique de la variable dépendante, la régression logistique binaire est utilisée pour apporter des réponses aux deux premières questions de recherche. Cette méthode d'analyse est puissante pour des données transversales avec un résultat binaire. L'effet de chaque variable indépendante est interprété à l'aide du rapport des chances (RC). La valeur de la probabilité p de rejet de l'hypothèse nulle (H_0 : la variable indépendante n'a pas d'effet sur la performance en mathématiques) est fixée à 5 %. Ainsi, lorsque la valeur de p est inférieure à 5%, la variable indépendante a un effet significatif sur la performance en mathématiques sinon, elle n'a pas d'effet. Lorsque le RC d'un groupe est supérieur à 1, les élèves appartenant à un tel groupe ont RC fois (ou 1-RC fois plus de chance) la chance de performance du groupe de référence en mathématiques. Si le RC est inférieur à 1, les enfants du groupe ont $(1 - RC)$ moins de chance d'être performant comparativement au groupe de référence en mathématiques.

Pour répondre à la troisième question de recherche on recourt à la mesure de la taille de l'effet tel que recommandé par A. Azuero (2016, p.1298). Le calcul de la taille d'effet (d) basée sur le RC est fait par l'utilisation de la formule : $d = \ln(RC) \times \sqrt{6}/\pi$. Lorsque d est inférieur à 0,20, la taille de l'effet est petite ; pour $0,5 \leq d < 0,80$, la taille de l'effet est modérée ; et pour $d \geq 0,8$, la taille de l'effet est grande (Cohen, 2003). Pour une interprétation plus facile de la taille d'effet, la transformation en temps d'apprentissage (M. D. Baird et J. F. Pane, 2019) est faite comme suit : $T = \frac{d}{0,41}$ où T est le temps d'apprentissage et, d la taille d'effet et la valeur 0,41 correspondant à une taille d'effet pour une année d'apprentissage . Le logiciel Stata 18a est utilisé pour effectuer les analyses.

Tableau 1 : Définition et mesure des variables

Variables	Mesure	Définition
1. Variable dépendante		
L'élève a développé les compétences minimales en mathématiques	0	Non
	1	Oui
2. Variables indépendantes		
2.1 Accès aux ressources		
As-tu ton livre de mathématiques en classe ?	0	Non

	1	Oui
Y-a-t-il des livres dans ta maison ?	0	Non
	1	Oui
2.2 Qualité du personnel enseignant		
Diplôme professionnel le plus élevé que vous avez obtenu	0	
	1	Au moins
Formation en didactique des maths	0	Non
	1	Oui
Evaluation des apprentissages	0	Non
	1	Oui
2.3 Opportunités d'apprentissage		
Soutien aux élèves en difficulté par l'association des parents	0	Non
	1	Oui
Soutien aux élèves en difficulté par des associations	0	Non
	1	Oui
L'école offre des heures de soutien aux élèves plus faibles du CM2	0	Non
	1	Oui
Es-tu aidé pour faire tes devoirs à la maison ?	0	Non
	1	Oui
2.4 Caractéristiques familiales et personnelles de l'élève		
		-
Catégorie socioéconomique de la famille	0	Pauvre
	1	Moyen
	2	Riche
Age de l'élève	0	≤ 11 ans
	1	12-14 ans
	2	15 ans ou
Sexe	0	Masculin
	1	Féminin
Quand tu n'es pas à l'école, fais-tu des travaux manuels?	0	Non
	1	Oui
As-tu fait le pre-primaire (maternelle, jardin, etc.)?	0	Non
	1	Oui

Source : Données du PASEC2019 et construction des auteurs

2. Résultats

Cette section présente le profil des élèves et les facteurs de chacune des dimensions de l'équité qui expliquent la performance des élèves ainsi que les facteurs plus déterminants et leur taille d'effet.

2.1. Profil des élèves et performance selon les variables d'équité

Les résultats relatifs à l'accès aux ressources avec la performance de l'élève révèlent que les élèves ayant leur manuel de mathématiques en classe et des livres à la maison sont plus chanceux d'être performants en mathématiques : 43,4% pour les élèves ayant leur manuel de mathématiques contre 29,4% pour ceux qui n'en ont pas; 45,5% pour les élèves ayant des livres à la maison contre 32,8% pour les élèves qui n'en possèdent pas (voir Tableau 2).

Concernant la qualité du personnel enseignant, son diplôme professionnel ne fait aucune différence entre les élèves. Cependant, les formations de perfectionnement en didactique des mathématiques et en évaluation des apprentissages pour le personnel enseignant montrent que les élèves des bénéficiaires de ces formations sont plus performants que ceux des non bénéficiaires avec un écart d'environ 10%.

Les opportunités d'apprentissage sont essentielles pour soutenir les élèves surtout ceux ou celles rencontrant des difficultés. Ainsi, le soutien dans les devoirs à la maison et à l'école est important pour assurer une meilleure performance de l'élève en mathématiques. Aussi, les enfants ayant un soutien dans les devoirs à la maison ont 42,1% de chance d'être performant en mathématiques alors que ceux n'ayant pas de soutien ont 31,6% de l'être soit un écart d'au moins 10 points de pourcentage. Les autres formes de soutien par l'école pour les élèves faibles, ou par les associations sont importantes pour de meilleures performances en mathématiques.

Les caractéristiques familiales et personnelles de l'élève créent des différences au niveau des performances des élèves en mathématiques. Les élèves issus de la catégorie socioéconomique pauvre ont 28,5% de chance d'être performants en mathématiques contre 54,5% pour ceux de la catégorie socioéconomique riche. La réalisation des travaux manuels laisse peu de chances aux élèves d'être performants en mathématiques à la fin du primaire (29,6%) comparativement à ceux qui n'en font pas (41,4%). Aussi, les élèves ayant fait l'éducation préscolaire ont-ils plus de chance (46,5%) d'être performants en mathématiques que ceux ne l'ayant pas fait (33,8%).

Au bout du compte, les filles ont un léger avantage (37,2%) sur les garçons (36,9%) concernant les chances de performance en mathématiques. Les plus jeunes (11 ans ou moins) ont plus de chance d'être performants (47,5%) que les autres (34,8% pour les élèves ayant entre 12 et 14 ans et 31,8% pour ceux ayant au moins 15 ans). Les élèves plus jeunes (11 ans ou moins) ont plus de chance d'être performants en mathématiques que leurs aînés.

2.2. Facteurs des dimensions de l'équité expliquant la performance des élèves en mathématiques

Les facteurs qui influencent la performance scolaire d'un élève n'agissent pas de façon isolée. Par exemple, un élève issu d'une catégorie socioéconomique pauvre peut obtenir du soutien dans les devoirs et/ou participer à des travaux manuels. Les résultats de la régression logistique qui prend en compte l'ensemble des potentiels facteurs qui influencent la performance des élèves en mathématiques sont consignés dans le tableau 3.

Tableau 2 : Équité et performance en mathématiques à la fin du primaire

Variables indépendantes	Compétence suffisante en mathématiques		
	Non performant	Performant	Total
As-tu ton livre de mathématiques en classe ?			
Non	70,6%	29,4%	100%
Oui	56,6%	43,4%	100%
Y-a-t-il des livres dans ta maison ?			
Non	67,2%	32,8%	100%
Oui	54,5%	45,5%	100%
Diplôme professionnel le plus élevé que vous			
Aucun/Stage	68,2%	31,8%	100%
Au moins certificat d'aptitude	68,9%	31,1%	100%
Formation en didactique des mathématiques			
Non	76,8%	23,2%	100%
Oui	66,4%	33,6%	100%
Evaluation des apprentissages			
Non	74,1%	25,9%	100%
Oui	64,7%	35,3%	100%

Soutien aux élèves en difficulté par l'APE			
Non	64,4%	35,6%	100%
Oui	63,6%	36,4%	100%
Soutien aux élèves en difficulté par des			
Non	66,6%	33,4%	100%
Oui	63,9%	36,1%	100%
Heures de soutien aux élèves plus faibles du			
Non	68,6%	31,4%	100%
oui	61,0%	39,0%	100%
Es-tu aidé pour faire tes devoirs à la maison ?			
Non	68,4%	31,6%	100%
Oui	57,9%	42,1%	100%
Catégorie socioéconomique de la famille			
Pauvre	71,5%	28,5%	100%
Moyen	60,8%	39,2%	100%
Riche	45,5%	54,5%	100%
Age de l'élève			
≤ 11 ans	52,6%	47,4%	100%
12-14 ans	65,2%	34,8%	100%
15 ans ou plus	68,2%	31,8%	100%
Sexe			
Garçon	63,1%	36,9%	100%
Fille	62,8%	37,2%	100%
Quand tu n'es pas à l'école, fais-tu des			
Non	58,6%	41,4%	100%
Oui	70,4%	29,6%	100%
As-tu fait le pre-primaire (maternelle, jardin,			
Non	66,2%	33,8%	100%
Oui	53,5%	46,5%	100%

Source : PASEC 2019 et calcul des auteurs

Pour la dimension accès aux ressources, la possession du manuel de mathématiques en classe est très significative ($RC = 1,707$; $p < 1\%$). Les enfants détenteurs de leur manuel de mathématiques ont 1,7 fois plus de chance d'être performants en mathématiques que ceux qui ne l'ont pas. L'effet des livres à la maison n'est pas significatif sur la performance en mathématiques.

Les facteurs significatifs relatifs à la qualité du personnel enseignant concernent la formation en didactique des mathématiques et en évaluation des apprentissages. En effet, les élèves dont les enseignants ont reçu une formation en didactique des mathématiques ont 2,2 fois plus de chance d'être performants que leurs collègues. Ces chances sont de 1,3 fois pour les élèves dont les enseignants ont reçu une formation en évaluation des apprentissages.

Concernant les opportunités d'apprentissage, le soutien de l'école aux élèves plus faibles par l'ajout d'heures d'appui se démarque des autres formes de soutien. En effet, les élèves dont les écoles offrent des heures de soutien aux élèves plus faibles, ont 2,2 fois de chance d'être performants que ceux dont les écoles n'en offrent pas. Il en est de même pour le soutien dans les devoirs à la maison pour lequel les élèves ayant ce type de soutien ont 1,4 fois plus de chance d'être performant comparativement à leurs pairs.

Au niveau des caractéristiques familiales et personnelles de l'élève, la catégorie socioéconomique et l'âge créent des différences au niveau de la performance en mathématiques. Les enfants issus de famille riche ont 2,8 fois ($RC = 2,793$; $p < 1\%$) plus de chance d'être performant en mathématiques que ceux issus de familles pauvres. Ce rapport de chance est de 2 pour les enfants issus de familles de catégorie socioéconomique moyenne. Les élèves plus âgés (15 ans ou plus) ont 51% moins de chance d'être performants en mathématiques que les

plus jeunes (11 ans ou moins). Aussi, les élèves âgés de 12-14 ans ont-ils 48% moins de chance d'être performants en mathématiques que les plus jeunes.

2.3. Variables ayant un plus grand impact sur la performance en mathématiques

Les variables n'ont pas la même importance au regard de leur contribution ou taille d'effet sur la performance en mathématiques. La catégorie socioéconomique de la famille est celle qui a un plus grand effet sur la performance en mathématiques à la fin du cycle primaire avec une taille d'effet de 0,801 pour les élèves issus de familles riches et 0,546 pour ceux issus de familles de catégorie socioéconomique moyenne. Ces tailles d'effet correspondent respectivement à 23 mois et 16 mois d'avance d'apprentissage des élèves issus de familles riches comparativement à ceux issus de familles pauvres. Outre la situation socioéconomique, la formation en didactique des mathématiques et les heures de soutien par l'école aux élèves plus faibles sont les variables ayant un grand impact sur les apprentissages en mathématiques à la fin du primaire. Les élèves dont les enseignants ont une formation en didactique des mathématiques ont 18 mois d'avance d'apprentissage ($d = 0,614$) sur leurs pairs dont les enseignants n'ont pas eu de perfectionnement en didactique des mathématiques. Aussi, les élèves dont les écoles apportent des heures de soutien aux élèves plus faibles ont 18 mois d'avance d'apprentissage ($d = 0,615$) comparativement à leurs pairs pour lesquelles les écoles n'offrent pas de tels soutiens à l'apprentissage.

L'âge de l'élève constitue une variable importante dans les apprentissages. Les élèves de 11 ans ou moins ont 17 mois d'avance en matière d'apprentissage par rapport à ceux âgés de 15 ans ou plus. Pour les élèves entre 12 et 14 ans, cet écart se situe à 11 mois.

Les manuels de mathématiques à l'école favorisent les apprentissages et permettent aux élèves qui en possèdent d'avoir 12 mois d'apprentissage en avance ($d = 0,417$) sur ceux qui n'en possèdent pas. Les travaux manuels en dehors de l'école retardent les élèves de 15 mois dans les apprentissages.

Tableau 3 : Facteurs de la performance en mathématiques en fin du primaire

Variables indépendantes	Rapport des chances	Taille d'effet(d)
As-tu ton livre de mathématiques en classe ?		
Non (réf.)		
Oui	1,707***	0,417
Y-a-t-il des livres dans ta maison ?		
Non (réf.)		
Oui	1,054	0,041
Diplôme professionnel le plus élevé que vous avez		
Aucun/Stage		
Au moins certificat d'aptitude	0,811	-0,163
Formation en didactique des mathématiques		
Non (réf.)		
Oui	2,198***	0,614
Evaluation des apprentissages		
Non (réf.)		
Oui	1,324*	0,219
Soutien aux élèves en difficulté par l'APE		
Non (réf.)		
Oui	0,703**	-0,275
Soutien aux élèves en difficulté par des associations		
Non (réf.)		
Oui	0,982	-0,014
Heures de soutien aux élèves plus faibles du CM2		

Non (réf.)		
Oui	2,202***	0,615
Es-tu aidé pour faire tes devoirs à la maison ?		
Non (réf.)		
Oui	1,406**	0,266
Catégorie socioéconomique		
Pauvre (réf.)		
Moyen	2,014***	0,546
Riche	2,793***	0,801
Age		
≤ 11 ans (réf.)		
12-14 ans	0,618***	-0,375
15 ans ou plus	0,485***	-0,564
Sexe		
Garçon		
Fille	1,026	0,020
Quand tu n'es pas à l'école, fais-tu des travaux		
Non (réf.)		
Oui	0,524***	-0,504
As-tu fait le pre-primaire (maternelle, jardin, etc.)?		
Non (réf.)		
Oui	1,010	0,008

ref. = référence; * = $p < 5\%$; ** = $p < 1\%$; *** = $p < 1\%$; || = valeur absolue

Source : PASEC 2019 et analyse des auteurs

Le soutien dans les devoirs à la maison et la formation en évaluation des apprentissages des enseignants permettent d'avoir des gains d'apprentissage de 8 et 6 mois respectivement pour les élèves.

3. Discussion

La recherche a montré que la catégorie socioéconomique, la formation des enseignants en didactique des mathématiques et en évaluation des apprentissages, l'accès aux manuels de mathématiques, le soutien aux élèves plus faibles à l'école, le soutien dans les devoirs scolaires, les travaux manuels ont un effet significatif sur la performance en mathématiques à la fin du primaire. Les hypothèses 1, 2, 3 et 4 sont donc confirmées. Ces résultats sont étroitement convergents avec ceux de L. M. Fantuzzi-Chapman (2012). L. M. Fantuzzo et al. (2005) ont mis en évidence l'influence du statut socio-économique de la famille sur les compétences scolaires : les enfants de familles à faible revenu présentent de faibles compétences scolaires par rapport aux enfants de familles aisées. Par ailleurs, la présente recherche parvient à la même conclusion que L. M. Fantuzzi-Chapman (2012) qui avait fait le constat selon lequel, la catégorie socioéconomique de la famille avait un impact important sur les compétences scolaires. L'élimination de la pauvreté sous toutes ses formes tel qu'indique l'objectif 1 du développement durable doit être au cœur des politiques publiques.

Concernant la formation en didactique des mathématiques et en évaluation des apprentissages, de résultats similaires sont trouvés dans la recherche de A. S. Loye et N. D. Kaboré (2023) portant sur l'effet de la formation du personnel enseignant sur les apprentissages en mathématiques. L'accès à des manuels scolaires est aussi important pour améliorer les apprentissages en mathématiques à la fin du primaire. La gratuité de l'école sans l'accès à des ressources n'est pas une opportunité d'apprentissage.

Les écoles peuvent aider à assurer une équité dans les apprentissages des élèves par un appui aux élèves plus faibles comme l'indiquent les résultats de la présente recherche. Au regard de la diversité des profils des élèves comme la catégorie socioéconomique de leurs

familles, l'âge d'entrée à l'école, un appui de quelques heures aux élèves faibles favorise considérablement les apprentissages. Considérant le soutien aux élèves, les résultats de la recherche sont alignés avec ceux de A. F. Cabrera et al. (1993) qui ont montré que le soutien de la famille et des amis influence l'engagement de l'élève et sa réussite scolaire. Les élèves qui manifestent de l'intérêt pour les mathématiques dès la fin du primaire sont susceptibles d'être performants et de réussir dans cette discipline. S'intéresser au travail de l'élève à titre de parent ou de chef de ménage peut aider l'enfant à s'engager dans ses activités scolaires. C'est ainsi que le suivi parental de l'éducation doit être renforcé pour une meilleure réussite scolaire des enfants.

En lien avec la première question de recherche (Question 1), l'accès à des manuels de mathématiques en classe est la plus déterminante au sein de la dimension de l'équité « Accès aux ressources ». Quant à la dimension « Qualité des enseignants », la formation en didactique des mathématiques et en évaluation des apprentissages sont les plus déterminantes pour une éducation équitable. Sur la troisième dimension de l'équité « Opportunités d'apprentissage », les heures de soutien aux élèves plus faibles par les écoles, l'aide dans les devoirs à la maison, sont les variables plus déterminantes dans les apprentissages. Pour ce qui est de la dimension « Caractéristiques familiales et personnelles », la catégorie socioéconomique de la famille, les travaux manuels et l'âge de l'élève sont les variables significatives dans les apprentissages.

De toutes ces variables relatives à l'équité en éducation, la catégorie socioéconomique, le soutien aux élèves faibles par l'école, la formation en didactique des mathématiques, l'accès à des manuels de mathématiques et l'âge de l'élève sont les facteurs plus déterminants pour une équité en éducation (Question 2). En termes de facteurs ayant un grand impact sur l'équité en éducation (Question 3 et hypothèse 5), sont considérés dans l'ordre la catégorie socioéconomique ($d=0,801$), des heures de soutien aux élèves faibles à l'école ($d=0,615$), la formation en didactique des mathématiques ($d=0,615$), l'âge ($d=-0,564$), les travaux manuels ($d=-0,504$), et l'accès à des manuels de mathématiques en classe ($d=0,417$). L'hypothèse 5 est aussi confirmée dans ces analyses.

Conclusion

Le but de cette recherche était de combler les lacunes dans les connaissances sur les facteurs qui favorisent des apprentissages de qualité et équitables en mathématiques à la fin du primaire en Afrique subsaharienne francophone.

Pour ce faire, des réponses ont été apportées aux trois questions de recherche suivantes :

- 1- Quelles variables de chacune des dimensions de l'équité en éducation expliquent la performance des élèves en mathématiques à la fin du primaire en Afrique subsaharienne?
- 2- Quelles variables pour l'ensemble mesurant l'équité sont déterminantes pour expliquer la performance des élèves en mathématiques?
- 3- Lesquelles de ces variables ont un plus grand impact sur la performance des élèves?

Malgré ces résultats qui apportent un éclairage sur les facteurs de la performance des élèves en mathématiques, la recherche n'a pas pu explorer d'autres facteurs comme le temps passé sur les travaux scolaires, les stratégies d'apprentissage de l'élève, les approches pédagogiques en mathématiques utilisées par les enseignants, etc. De recherches futures pourraient explorer ces facteurs qui semblent pertinents pour une meilleure compréhension des performances en mathématiques à la fin du cycle primaire. Disons que les mécanismes par lesquels ces facteurs affectent l'équité en éducation sont à explorer pour les futures recherches.

Références bibliographiques

- BAIRD Matthew. D. & PANE, John Frederick., 2019, «Translating Standardized Effects of Education Programs Into More Interpretable Metrics », *Educational Researcher*, 48, p. 217-228.
- BASHIR Sajitha, LOCKHEED Marlaine, NINAN Elizabeth, TAN Jee-Peng, 2019, « Perspectives: L'école au service de l'apprentissage en Afrique », *Washington, DC : Banque internationale pour la reconstruction et le développement/Banque mondiale*.
- KOKKELENBERG Edward Charles. & SINHA Esha, 2010, «Who succeeds in STEM studies? An analysis of Binghamton University undergraduate students », *Economics of Education Review*, 29, p. 935-946.
- SADLER Philippe Mickael., SONNERT Gerhard., HAZARI Zahra. & TAI Robert, 2012, «Stability and Volatility of STEM Career Interest in High School: A Gender Study », *Science Education*, 96, p. 411-427.
- SIROIS Gèneviève, DEMBELE Martial & MORALES-PERLAZA Adriana, 2020, « La mise en oeuvre des instruments visant à attirer, recruter et retenir les enseignants dans les zones rurales au Burkina Faso », *Comparative and International Education*, 49, p. 1-16.
- BRADLEY Robert Harold, & CALDWELL Betty McDonald, 1995, « Caregiving and the Regulation of Child Growth and Development: Describing Proximal Aspects of Caregiving Systems », *Developmental Review*, 15(1), p. 38-85.
- BRADLEY Robert Harold, CORWYN Robert, BURCHINAL Margaret, MCADOO Henriette Pipes, & COLLINS Cynthia Garcia, 2001, « The Home Environments of Children in the United States Part II: Relations with Behavioral Development through Age Thirteen », *Child Development*, 72(Part 6), p. 1868-1886.
- BRADLEY, Robert Harold., MCKELVEY Lorraine Marie, & WHITESIDE-MANSELL, Leanne, 2011, « Does the Quality of Stimulation and Support in the Home Environment Moderate the Effect of Early Education Programs? », *Child Development*, 82(6), p. 2110-2122.
- CABRERA Alberto Fernando, NORA Amaury, & CASTANEDA Maria, 1993, « College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention », *The Journal of Higher Education*, 64(2), p. 123-139. <https://doi.org/10.2307/2960026>
- CHARRON Annie, LEHRER Joanne, BOUDREAU Monica, JACOB Elisabeth, RONDEAU Maryse, MÉLANÇON Julie, & St-JEAN Charline, 2021, *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques*, Presses de l'Université du Québec
- COHEN Jacob, 2003, *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3 ed.), L. Erlbaum Associates.
- COLLINS WA. Andrew, MACCOBY Eleanor Emmons, STEINBERG Laurence, HETHERINGTON Mavis, & BORNSTEIN Marc, 2000, « Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture », *American Psychologist*, 55(2), p. 218-232. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.2.218>
- FANTUZZI-CHAPMAN Lena Marie, 2012, « The relationship between the home literacy environment, family background, parent-child attachment, and parent behaviors on children's early readings skills », ProQuest LLC. WorldCat.org. Ann Arbor, MI. [Dissertation Final October \(alfred.edu\)](https://alfred.edu)
- FANTUZZO John William, ROUSE Heather, MCDERMOTT Paul, SEKINO Yumiko, CHILDS Stephanie, & WEISS Andrea, 2005, « Early Childhood Experiences and Kindergarten Success: A Population-Based Study of a Large Urban Setting », *School Psychology Review*, 34(4), p.571-588.
- HENIG Jeffrey, 2013, « Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances by Greg J. Duncan and Richard J. Murnane (Eds.) », *Journal of School Choice*, 7(1), p.102-106. <https://doi.org/10.1080/15582159.2013.759847>

- LOYE Alexis Salvador., FRENETTE Eric, & KOBIANÉ Jean-François, 2020, « Effect of pre-entry attributes on academic persistence in science and technology in Burkina Faso: A survival analysis », *Learning and Individual Differences*, 83-84, p. 1-11
- LOYE Alexis Salvador, FRENETTE Eric, & KOBIANÉ Jean-François, 2020, *Évaluation de l'effet des caractéristiques de pré-admission et de l'expérience du système universitaire sur la persévérance aux études en sciences et technologies à l'université au Burkina Faso*, Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada
- NATIONS UNIES, 2015, Programme de développement durable à l'horizon 2030, (En ligne) [Objectifs de développement durable | Nations Unies.](#)
- SAWADOGO François & DAKUYO Elie Corneilles, 2015, « Recherche sur le dépistage de la difficulté d'apprentissage scolaire au Burkina Faso et la proposition de remédiation cognitive », *Liens*, p. 155-174.
- SON Seung-Hee, & MORRISON Frederick J., 2010, « The nature and impact of changes in home learning environment on development of language and academic skills in preschool children », *Developmental psychology*, 46(5), p. 1103-1118. <https://doi.org/10.1037/a0020065>
- SON Seung-Hee Claire., & PETERSON Mieke Fuse, 2017, « Marital Status, Home Environments, and Family Strain: Complex Effects on Preschool Children's School Readiness Skills », *Infant and Child Development*, 26(2), p. 1-26. <https://doi.org/10.1002/icd.1967>

La formation continue des enseignants d'anglais de spécialité au secondaire technique au Togo : le cas de l'Inspection d'Enseignement Technique-Région Maritime

Afaïtom TEKPETI, Université de Lomé (Togo)

E-mail: petertekpeti@gmail.com

Kokou AWOKOU, Université de Lomé (Togo)

E-mail: kawokou259@gmail.com

Résumé

Les enseignants d'anglais doivent enseigner à tous les apprenants des filières industrielles, artisanales et tertiaires selon les besoins linguistiques spécifiques de chaque filière au secondaire technique au Togo. Mais avant et après leur recrutement, les nouveaux enseignants d'anglais (privé et public) de l'enseignement technique ne reçoivent ni la formation initiale, ni continue à part leur formation universitaire. L'objectif général de cette étude est d'analyser les impacts du manque de formation continue et de clarifier comment on peut l'assurer en ligne. La méthode de recherche est descriptive. L'analyse est faite en combinant les données quantitatives et qualitatives. Les théories d'apprentissage telles que le socioconstructivisme, le connectivisme, la théorie de la performance et des compétences à enseigner de Perrenoud (1999) sont exploitées. Un questionnaire a été soumis à 40/48 soit 83,33% des enseignants d'anglais de l'Inspection d'Enseignement Technique-Région Maritime et des entretiens semi-structurés ont été menés avec cinq autorités éducatives. Les résultats de la recherche montrent que les professeurs d'anglais ont des difficultés à enseigner l'anglais de spécialité en raison du manque de formation continue. Les performances des apprenants au cours des cinq (2018-2022) dernières années ont été très faibles. Il est donc nécessaire d'assurer une formation continue pour améliorer les compétences professionnelles des enseignants. La création d'un groupe WhatsApp de formation continue et la mise sur pied d'un *dispositif de téléformation* basé sur le *modèle coopératif* de formation à distance soutenu par les TIC paraissent très pertinentes à cette fin.

Mots-clés : anglais, enseignants, TIC, formation continue, formation numérique

Abstract

English teachers of technical high schools must teach all students in industrial, craft and tertiary branches according to the specific linguistic needs of each branch in Togo. But before and after their recruitment, the new teachers of private and public schools do not get any pre- or in-service training. The general objective of this study is to analyse the impacts of the lack of teachers' in-service training and to clarify how it can be provided online. The descriptive research method is opted here and a combination of both quantitative and qualitative data. The learning theories of socioconstructivism, connectivism, the Theory of Performance and Perrenoud (1999) competences to teach are exploited. A questionnaire has been submitted to 40/48 or 83.33% English teachers of Technical Education Inspection of Maritime Region and semi-structured interviews with 5 educative authorities. The results of the research show that, English teachers have difficulties in teaching ESP due to the lack of in-service training. The achievements of learners during the last 5 (2018-2022) years have been very low. Self-training, exchange of knowledge among peers and individual research remains the only means of getting professional skills. Results also show that majority of teachers believe that ICT is useful for distance learning. Besides, there is a need to assure an in-service training to enhance ESP teachers' professional skills. And, the creation of a large WhatsApp group for training, the

Teletaining device based on the Cooperative Model of distance ICT supported training is highly relevant to this end.

Keywords: English, teachers, ICT, In-service training, Digital training

Introduction

Une grande partie des élèves est censée parler couramment l'anglais à la fin des études secondaire technique. La maîtrise de l'anglais permet de relever les défis d'une culture et d'une main-d'œuvre multilingues dans le contexte de la mondialisation. De nos jours, la langue anglaise a gagné en popularité dans le monde entier. C'est une langue commerciale. Les gens sont obligés de l'utiliser quotidiennement dans leur domaine professionnel. Par conséquent, la langue anglaise enseignée au lycée d'enseignement général est différente de celle enseignée dans les lycées techniques.

Les professeurs d'anglais de spécialité jouent plusieurs rôles, comme celui de collaborateur, de chercheur, de concepteur de cours et de développeur de matériel, en plus de leur rôle conventionnel d'enseignant. C'est pourquoi un enseignant d'anglais de spécialité doit être bien formé aux compétences professionnelles (I. Muhammad, n.d. p. 68).

Dans un monde en évolution rapide, « le rôle de l'enseignant n'est plus de délivrer le savoir, mais son rôle est d'organiser et d'orienter les apprenants » (B. Tonyeme 2015, p. 352) afin d'avoir une autorité éducative. C'est pourquoi un enseignant doit suivre une formation régulière. Ceci pour son développement professionnel qui permettra d'avoir un impact sur les résultats des élèves.

La formation des enseignants au XXI^e siècle peut se faire à distance grâce aux outils de nouvelle technologie et de la communication (TIC). C'est aussi l'occasion pour les gouvernements des pays en développement de mettre en place des dispositifs de formation des enseignants à distance. Ce faisant, ils peuvent surmonter les problèmes liés au manque de moyens financiers pour assurer une formation initiale et continue appropriée aux enseignants. Cela permet d'atteindre une plus grande population à un coût très faible.

La formation continue des enseignants d'anglais à des fins spécifiques est une question préoccupante au Togo. L'objectif général de cette étude est d'analyser les impacts du manque de formation continue et de clarifier comment on peut assurer une formation continue en ligne. Au final, un dispositif de formation numérique est proposé pour résoudre le problème du manque de moyens pour former les enseignants d'anglais de spécialité en présentiel.

L'objectif de la formation continue serait de permettre aux enseignants de faire face à un environnement éducatif souvent difficile et complexe et de renforcer leurs compétences professionnelles. La formation continue est un processus dynamique et permanent d'apprentissage tout au long de la vie. Elle s'inscrit dans la perspective du développement professionnel individuel et collectif qui caractérise les systèmes organisationnels vivants et en constante évolution (N. O. Carlos, 2018).

Au Ministère de l'Enseignement Technique (MET), la supervision pédagogique est assurée par une équipe de 22 inspecteurs en 2022. Cela représente un ratio de 247 enseignants pour un inspecteur dans les six inspections régionales avec des moyens logistiques, financiers et matériels de travail limités. Le taux d'encadrement en 2023 est de 22 inspecteurs et 54 élèves-inspecteurs pour les enseignants du public et du privé.

L'Institut National de Formation et de Perfectionnement Professionnels (INFPP) créé par la loi n° 83-19 du 20 juin 1983, a pour but de consolider les compétences professionnelles acquises, de les développer et de les adapter à l'évolution des technologies et des conditions de travail. Elle vise également à renforcer les compétences professionnelles et à assurer de nouvelles qualifications, notamment le recyclage professionnel et la promotion sociale des

travailleurs. En particulier, les enseignants de l'enseignement technique. Mais l'INFPP ne joue pas encore pleinement son rôle. En effet, il est clair que les professeurs d'anglais de spécialité des lycées techniques du Togo, pour le moment, ne bénéficient ni de formation initiale ni continue au cours de leur carrière.

Le corps d'encadrement contribue donc énormément au fonctionnement et à la qualité de l'éducation. Mais le nombre d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques n'est pas suffisant pour mener à bien toutes ces tâches. En particulier, les inspecteurs d'anglais de spécialité aussi concernés par cette problématique.

Au regard de ce tableau peu reluisant, une formation continue en ligne pour les professeurs d'anglais de spécialité est importante. En bref, elle permet de réduire les problèmes de manque de ressources humaines et de moyens financiers pour la formation des enseignants en présentiel.

La réforme de l'enseignement au Togo de 1975 stipule que « l'école nouvelle doit libérer et développer toutes les capacités » (p. 23) des apprenants. Mais selon A. Tekpeti et K. Awokou (2022, p. 4), on se rend compte qu'après quatre à sept ans d'apprentissage de l'anglais, certains apprenants des écoles secondaires modernes et techniques ne sont toujours pas capables de communiquer couramment en anglais. Ils estiment qu'il est nécessaire de mener des recherches sur la formation continue des enseignants afin de mieux comprendre la cause des faibles performances des apprenants (Id. p.15).

L'irruption du COVID 19 a obligé les enseignants d'anglais à adopter des documents au contenu harmonisé pour toutes les branches et tous les niveaux de l'ETFP afin de répondre aux exigences de l'enseignement à distance. Bien que ces documents soient informels, ils restent les seuls disponibles à ce jour. En outre, le Togo a rejoint le Commonwealth le 25 juin 2022 ; d'où la nécessité d'utiliser et de pratiquer l'anglais au quotidien.

Le gouvernement togolais à travers divers investissements et projets a développé le secteur des technologies de l'information et de la communication. Le but est de rendre le pays compétitif. Ces ambitions du gouvernement ont donné naissance au projet " Environnement Numérique de Travail " (ENT), une plateforme pédagogique pour répondre aux exigences de l'équilibre formation/emploi. Et certaines écoles techniques et modernes sont concernées par le projet ENT (K. Awokou 2019, p.73). L'avènement de la pandémie du COVID-19 a permis aux autorités éducatives togolaises de mettre l'accent sur l'enseignement à distance. Cela a favorisé la transformation du système éducatif par les TIC. Pour K. Awokou (2021, p.31), la pandémie, au cours du premier semestre 2020, a accéléré la mise en place de dispositifs de formation à distance au Togo.

L'analyse de la situation a permis de constater que le système de formation initiale et continue du système éducatif togolais est dysfonctionnel. Il a un impact négatif sur l'efficacité et l'efficience de l'activité pédagogique de l'enseignant. Dans le sous-secteur de l'enseignement technique, les professeurs d'anglais après l'obtention du baccalauréat et/ou des diplômes universitaires sont recrutés par les écoles privées ou par le gouvernement pour enseigner l'anglais de spécialité dans les lycées techniques. Après leur recrutement, les nouveaux enseignants des écoles privées ne reçoivent aucune formation en pédagogie. En revanche, ceux des écoles publiques sont formés en trois jours ou au maximum en une semaine où ils reçoivent quelques notions de pédagogie avant d'être envoyés directement sur le terrain. Ils travaillent tous ensuite comme enseignants sans aucune formation initiale et continue en pédagogie et en didactique disciplinaire.

A. Amouzou-Glikpa (2016, p.50) parle de la « complexité de la mission » des enseignants qui doivent bénéficier d'une formation continue. Cette complexité est vécue au quotidien par les enseignants d'anglais qui doivent former tous les élèves des filières industrielles, artisanales et tertiaires en fonction des besoins linguistiques spécifiques de chaque série. La question est

de savoir donc comment fournir une formation continue en ligne aux enseignants d'anglais à l'ère des TIC ?

Comme indiqué précédemment, cette étude vise principalement à comprendre comment peut se réaliser la formation continue à distance des enseignants d'anglais de spécialité des lycées techniques et ensuite à proposer un dispositif numérique de formation continue. À partir des objectifs, des questions de recherche ont été élaborées et sont les suivantes : en quoi consiste la formation continue des enseignants d'anglais de spécialité sur le terrain et comment peut-elle être dispensée à distance à l'aide d'un dispositif numérique ?

Cette question générale suscite des questions subsidiaires ci-après : quels sont les impacts de la rareté de la formation continue sur la qualité de l'enseignement et l'acquisition des compétences professionnelles des enseignants d'anglais ? Quels sont les avantages ou l'apport des TIC dans le processus de formation continue des enseignants d'anglais à distance ? Quel dispositif numérique serait adapté à la formation continue des enseignants d'anglais au Togo ?

L'hypothèse générale qui sous-tend cette étude est la suivante : la formation continue des enseignants d'anglais de spécialité n'est pas efficace sur le terrain et la proposition d'un dispositif de formation numérique adapté à l'enseignement technique au Togo, serait une innovation techno-pédagogique. Les hypothèses spécifiques sont ainsi déclinées : la non-effectivité de la formation continue a des impacts négatifs sur l'acquisition des compétences pédagogiques et professionnelles des enseignants d'anglais. De même, les TIC présentent un avantage indéniable et permettent d'assurer en ligne, la formation continue des enseignants d'anglais. Au final, la proposition d'un dispositif numérique efficace pour la formation continue serait adaptée à l'avènement de l'Environnement Numérique de Travail (ENT) dans les établissements d'enseignement technique au Togo.

Le développement qui suit s'organise autour de cinq points constitutifs. Le premier d'entre eux pose le cadre conceptuel et théorique de l'étude, en s'appuyant sur un certain nombre d'auteurs. Le deuxième point évoque les aspects méthodologiques mis en place dans l'opérationnalisation de l'étude. Le troisième point quant à lui présente les résultats de la recherche, interprétés et discutés dans le quatrième point. Le dernier point de cette recherche est une série de suggestions au profit des autorités éducatives et aux enseignants d'anglais de spécialité aux fins d'améliorer la qualité de l'enseignement au secondaire technique au Togo.

1. Cadre conceptuel et théorique

Le sous-secteur de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (ETFP) est régi par la loi n°2002-016 du 30 avril 2002 portant orientation de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. Cette loi précise son champ d'intervention, ses missions, les modes et types de formation développés.

Les inspecteurs et conseillers pédagogiques sont des acteurs clés dans la réalisation des objectifs assignés à l'éducation au Togo. En conséquence, cela implique un certain nombre d'actions dont la formation continue et l'encadrement pédagogique des enseignants. Les dispositions des articles 51, 52, 67 et 68 du décret n°2018-130/PR du 28 août 2018 portant statut particulier des enseignants énoncent clairement leurs missions statutaires.

Le nombre total d'inspecteurs et d'élèves-inspecteurs au sein du Ministère de l'Enseignement Technique (MET) en 2023 est de 76 inspecteurs. Il y a 22 doyens et 54 élèves-inspecteurs qui suivent une formation de deux ans. Parlant des inspecteurs de l'anglais de spécialité, l'on a 2 doyens et 3 élèves-inspecteurs. De ce fait, l'on se demande comment 5 inspecteurs peuvent-ils assurer la formation continue de tous les professeurs d'anglais du MET. Parmi les 5 inspecteurs, l'un est nommé directeur de la Direction de l'Enseignement Secondaire Technique (DEST) et l'autre est déjà à la retraite et vient d'être rappelé pour quelques mois seulement.

En réalité, dans l'enseignement secondaire technique, il y a un manque de matériel didactique et pédagogique. Actuellement, seul deux manuels de cours d'anglais sont autorisés par le MEPST (Ministère des Enseignement Primaire, Secondaire et Technique). L'un s'intitule "Wake up" et l'autre s'intitule "Happy learner". Les élèves des lycées techniques ont du mal à montrer leurs compétences, en particulier dans l'apprentissage de l'anglais. En termes de méthodes et de techniques d'enseignement, les professeurs d'anglais enseignent plus l'expression écrite et la grammaire. Ils laissent de côté les compétences d'expression orale qui sont essentielles pour la communication dans la société (A. Tekpeti, 2021).

Cependant, force est de constater que le programme d'anglais ne peut pas permettre de développer chez les apprenants des compétences linguistiques qui les aideront à entrer plus tard sur le marché du travail. En effet, les buts et objectifs ne sont pas clairement définis. Le contenu des manuels quasi inexistant n'est pas défini et aucune activité d'apprentissage n'est prévue.

Selon S. Y. Akakpo-Numado (2018, p.156) les caractéristiques des enseignants (leur qualification professionnelle, leur expérience, leur statut, leur motivation) détermineraient la réussite ou l'échec scolaire. A cet effet, la loi d'orientation de l'ETFP n° 2002/016 du 30 avril 2002, en son article 26, stipule que la formation continue a pour objet de consolider les acquis généraux et professionnels. Cette dernière doit permettre aussi de développer et d'adapter les formés à l'évolution des technologies et des conditions de travail. Ainsi, l'INFP a été créé en 1983 pour assurer la formation initiale et continue des enseignants de l'ETFP, mais « la mise en œuvre de cette mission de formation initiale et continue des formateurs n'est pas totalement assurée ». La formation continue est quasiment inexistante. En outre, « l'encadrement pédagogique des enseignants n'est pas assuré dans des conditions optimales en raison de la faible allocation des ressources matérielles, financières et humaines à l'inspection » (PSE-Togo 2020-2030, p. 83).

La recherche documentaire a révélé qu'au Togo, il existe quelques recherches sur l'intégration des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage. Sur l'apprentissage à distance et sur le niveau de connaissances et de compétences technologiques des enseignants, K. Awokou (2007, 2019 et 2021), A. C. A. Kouawo (2017), A. C. A. Kouawo et K. A. Agbotro (2020), M. Patassé (2021) et A.-B. Soulé (2022), etc. fournissent de renseignements précieux. Cependant, très peu de ces études se sont intéressées à la formation continue des enseignants d'anglais de spécialité. Les résultats obtenus peuvent aider à la mise en place d'un dispositif numérique de formation continue qui permettrait de former les enseignants à distance.

Le terme TIC désigne les outils et les processus permettant d'accéder à l'information, de la récupérer, de la stocker, de l'organiser, de la manipuler, de la produire. Cette information peut être présentée et échangée par des moyens numériques et d'autres moyens automatisés (B. Bhattacharjee et K. Deb, 2016).

Ph. Carré et P. Caspar (2011) reprennent la définition de Ruth Clark et Richard Mayer (2007, p. 446). Selon cette dernière, l'*e-learning* est « toute formation délivrée via un ordinateur » ; ils précisent que cette définition a le mérite d'être généralisable à toutes les formations délivrées numériquement, en direct ou en différé (M. Di Rezze-Fleuriet 2019, p.62).

Pour l'enseignement de l'anglais à des fins spécifiques R. Bouguebs (2018, p. 25) cite (B. Paltridge et S. Starfield, 2013) qui définissent « l'anglais de spécialité » comme l'enseignement/apprentissage de l'anglais comme langue seconde ou étrangère où le développement de l'utilisation de l'anglais par les apprenants dans un domaine spécifique est l'objectif dominant.

Évoquant la formation continue des enseignants, la recherche de M. Hafeez (2021) visait à vérifier les effets de la formation des enseignants et des méthodes d'enseignement sur les résultats scolaires. Il a conclu que la formation des enseignants joue un rôle important dans le choix de la meilleure méthode d'enseignement, améliore les résultats scolaires et l'intérêt des apprenants.

Au Togo, les enseignants d'anglais n'ont pas les mêmes qualifications pratiques d'enseignement. Ils manquent de documents d'enseignement appropriés. De ce fait, ils se concentrent davantage sur l'enseignement des règles grammaticales que sur l'enseignement de termes de vocabulaire spécifiques liés aux compétences et au domaine d'apprentissage des apprenants (A. Tekpeti, 2021).

N. O. Carlos (2018) affirme que, l'intégration des TIC tarde à décoller dans le système éducatif camerounais comme c'est le cas dans certains pays africains (par exemple le Togo) où les TIC ne sont qu'une discipline à enseigner et à réciter lors d'une évaluation (T. Karsenti, 2009). Dans le pays voisin, le Burkina Faso, S. Togo (2018) discute de la contribution des TIC à l'amélioration des compétences professionnelles pour la formation continue des enseignants.

Au Bénin, la thèse de M. F. Akouété-Hounsinou (2012) traite de la formation à distance en cours d'emploi pour les enseignants du secondaire. Les résultats de la recherche ont montré que les enseignants béninois du secondaire ont des besoins importants en matière de formation continue. La conception et la mise en œuvre d'un programme de formation à distance basé sur l'utilisation des TIC sont pertinentes et réalisables au Bénin. Cet article vise à proposer un dispositif de formation continue à distance pour le système éducatif togolais.

Un modèle d'utilisation des TIC par les enseignants est présenté par C. Raby (2004). Celui-ci distingue quatre étapes dans l'utilisation des TIC par les enseignants : la sensibilisation, l'utilisation personnelle, l'utilisation professionnelle et l'utilisation pédagogique. L'utilisation professionnelle et personnelle est appropriée ici. D'autant plus que, les enseignants qui font un usage personnel des TIC développeront rapidement des compétences professionnelles grâce à l'autoformation continue en utilisant les ressources disponibles sur Internet.

M. Burns (2011) a développé dans sa recherche des modes, modèles et méthodes qui peuvent être utilisés pour mettre en œuvre un dispositif de formation à distance au Togo. Elle met également en avant les technologies mobiles comme outils de formation à distance. Les technologies les plus prometteuses pour la formation à distance des enseignants dans les pays en développement sont les téléphones portables. En particulier, les smartphones et les tablettes. Les réseaux de téléphonie cellulaire sont généralement moins chers et plus répandus que la couverture de l'internet, ce qui permet un accès universel aux ressources et aux personnes.

2. Méthodologie de la recherche

La zone d'étude est la région administrative maritime. En outre, sur le plan administratif, elle a une population de 1 346 615 habitants, constituée de 642 876 hommes et 703 739 femmes. Elle est située entre 0° 40' et 1° 50' de longitude Est et 6° et 6° 50' de latitude Nord (MERF, 2014). Selon A. Bawa (2017, p. 37), la région maritime est une région de taille modeste de 6390 km² qui bénéficie d'une ouverture sur l'océan Atlantique avec 50 km de côtes. Elle est composée de six préfectures (Zio, Avé, Bas Mono, Vo, Yoto et Lacs) et de 19 communes.

La population étudiée est composée : des élèves, des enseignants, du personnel administratif et d'appui de l'Inspection d'Enseignement Technique et de Formation Professionnelle-Région Maritime (IETFP-RM). On y trouve aussi, les autorités éducatives (directeurs de l'INFPP, de la DPP et de la DEST) en charge de l'enseignement technique et de la formation professionnelle.

Par ailleurs, le pourcentage des enseignants d'anglais de spécialité de l'échantillon par rapport à la population mère est de $48/6752 \times 100 = 0,71\%$. En effet, la technique d'échantillonnage est basée sur le volontariat. Le nombre total d'enseignants d'anglais de spécialité ayant répondu volontairement au questionnaire en ligne est $n_1 = 40$ ou $40/48 \times 100 = 83,33\%$. Le tableau suivant donne une vue globale de la réalité scolaire étudiée.

Tableau 1 : Les enseignants d'anglais de spécialité de l'IETFP-RM en 2022-2023

N°	Etablissements	Nbre des enseignants Ang. de l'IETFP-RM		
		Homme	Femme	Total
1	BON BERGER	01	00	01
2	CAPLAN	02	00	02
3	CARREFOUR DES LEADERS	01	00	01
4	CFPNAZARETH AFAGNANGAN	01	00	01
5	CFP NAZARETH VOGAN	01	00	01
6	CFPA TOGOVILLE	01	00	01
7	CFTP KEVE	01	00	01
8	CHRIST ROI	02	00	02
9	CITEM EBENEZER	01	00	01
10	COSETEP	01	00	01
11	CRA TSEVIE	--	--	--
12	CS ACV	02	00	02
13	CS AGBEMEGNO	01	00	01
14	CS HAVILA	02	00	02
15	CS KEKEY	01	00	01
16	CS LA GLOIRE	01	00	01
17	CS LE BON	02	00	02
18	EPTG SOPHIA	01	00	01
19	CFTP GAME	01	00	01
20	GRACE DE DIEU TABLIGBO	02	00	02
21	HTIB ATLANTIS	01	00	01
22	IDH CEFORIP	01	00	01
23	INSTEK KPEME	02	00	02
24	IPB PASTEUR	01	00	01
25	IS LE SOUVERAIN	01	00	01
26	ISSET	02	01	03
27	IT POTENTIEL	01	01	02
28	ITPM JOSEPH STREBLER	02	00	02
29	LETP ANEHO GLIDJI	02	00	02
30	MAISON DORA	01	00	01
31	MATER MEA	02	00	02
32	MILENU	01	00	01
33	RUZI CNADB AGBELOUVE	01	00	01
34	RUZI CNADB ANFOUIN	01	00	01
35	SICHEM	01	00	01
36	SOLAGNON	01	00	01
Total		46	02	48

Source : A. Tekpeti, 2023.

Le tableau 1 ci-dessus montre que le nombre total d'enseignants d'anglais de spécialité est de 48, dont 46 hommes et 2 femmes, pour l'Inspection d'Enseignement Technique de la Région Maritime.

La technique d'échantillonnage utilisée dans cette recherche est une technique non probabiliste, basée sur le volontariat. Tous les enseignants d'anglais de spécialité de la région maritime constituent l'échantillon et sont libres de remplir le questionnaire d'enquête qui leur a été soumis via un lien.

Par ricochet, le guide d'entretien a permis d'interroger certains directeurs centraux chargés de gérer certaines structures clés du MET. Ceux-ci ont fait l'objet d'un entretien semi-

structuré supplémentaire. Ainsi, nous avons $n_2 = 5$ composés d'autorités éducatives qui ont été interrogées sur la question de la formation continue des enseignants et de la formation en ligne. Le pourcentage total de l'échantillon provenant du questionnaire et des personnes interrogées est $n_1 + n_2 = 40 + 5 = 45$, soit $N = 45$.

Les techniques de collecte de données telles que les entretiens semi-directifs et les enquêtes par questionnaire sont utilisées. A cet effet, un questionnaire et un guide d'entretien ont été élaborés et utilisés pour recueillir des données statistiques.

La méthode de recherche vise un « changement techno-pédagogique » (T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, 2018, p. 144) dans la formation des enseignants du système éducatif togolais. L'on a alors opté pour « une approche mixte dans laquelle les données qualitatives sont jumelées à des données quantitatives pour enrichir les résultats de la recherche » (T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, 2018, p. 146). Excel, SPSS 25, Sphinx Plus et QDA Miner Lite, sont utilisés pour traiter les données issues du questionnaire et du guide d'entretien. Le plan d'analyse est thématique afin de vérifier les hypothèses.

3. Résultats de la recherche

3.1. Impact de la rareté de formation continue sur la qualité d'enseignement de l'anglais

Sur le volet importance de l'anglais de spécialité et de la formation continue des enseignants d'anglais de spécialité ; les enseignants concernés interrogés pensent que l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais pour des fins spécifiques sont importants. Voire, indispensables pour les apprenants. Cependant, l'enquête a révélé que 20 % d'entre eux n'ont pas reçu la visite d'un inspecteur d'anglais. Notons que leur expérience professionnelle varie de 2 à 10 ans.

C'est dans cette optique qu'une autorité éducative déclare lors de l'entretien avec lui que :

L'enseignement-apprentissage de l'anglais de spécialité devrait être l'anglais appliqué à l'enseignement technique et à la formation professionnelle. On doit veiller à ce que les apprenants soient capables d'utiliser l'anglais comme outils de communication dans leur environnement de travail pour faciliter leur mobilité. Le programme d'enseignement d'anglais actuellement est vieux et doit être revu (enregistrement audio, juin 2023).

L'enseignement est un métier noble certes, mais il reste néanmoins un sacerdoce. L'art d'enseigner s'acquiert suite à une formation initiale et continue de qualité. Dans la même logique, la responsable du service perfectionnement de l'INFPP déclare que « la formation continue doit être continue pour que les outputs puissent répondre aux besoins du marché ». Une autorité de l'éducation ajoute quant à elle qu'« il est important de faire la mise à jour de ses connaissances d'où l'importance de la formation continue » (enregistrement audio, juin 2023).

Toutefois, les enseignants d'anglais de spécialité ne bénéficient pas pleinement des formations liées à leur domaine. Pourtant, l'anglais de spécialité est un domaine complexe et vaste.

Tableau 2 : organisation des formations continue par les inspecteurs/MET/INFPP

Les inspecteurs/MET/INFPP organisent-ils les formations continue ?	Nb.	Fréq.
Non	29	72,5%
Oui	11	27,5%
Total	40	100%

Source : A. Tekpeti, 2023

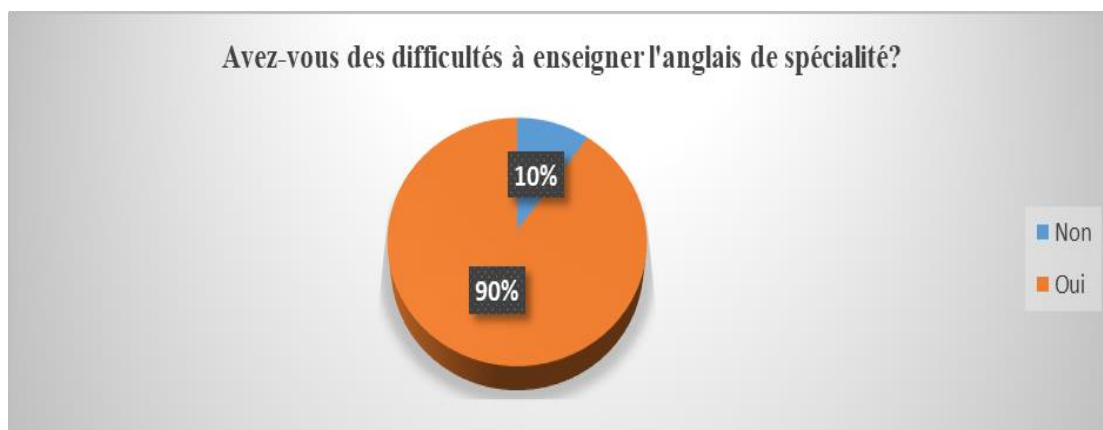
La lecture du tableau 2 ci-dessus nous révèle que la majorité soit 72,5% des enseignants enquêtés ne bénéficient pas d'une formation continue. Seul 27,5% affirment bénéficier d'une formation continue.

En d'autres termes, la majorité des enseignants a déclaré qu'ils ne bénéficient pas d'une formation continue traditionnelle. En réalité, il faut avouer qu'au Togo, la formation continue dans le Ministère de l'Enseignement Technique (MET) n'est pas effective sur le terrain. Les résultats de la recherche de K. M. Azakpo (2022, p. 115) confirment que, les enseignants des lycées techniques ne bénéficient pas d'une formation continue dans le cadre de leur fonction. Au demeurant, cela a un impact négatif sur leurs pratiques de classe.

C'est tout récemment, qu'a eu lieu du 15 au 17 mai 2023 dans la salle polyvalente du Palais des congrès de Lomé, l'atelier de validation nationale de la politique GRH, des référentiels de compétences du formateur et du formateur des formateurs de l'ETFP. Ainsi que la stratégie de communication et présentation du site web de l'INFPP. Ceci dans le but de redonner des orientations et stratégies nouvelles à l'INFPP. En plus, c'est pour l'amener à assurer totalement son rôle d'institut national de formation initiale et de perfectionnement professionnels.

3.2. Les difficultés de l'enseignement-apprentissage de l'anglais de spécialité

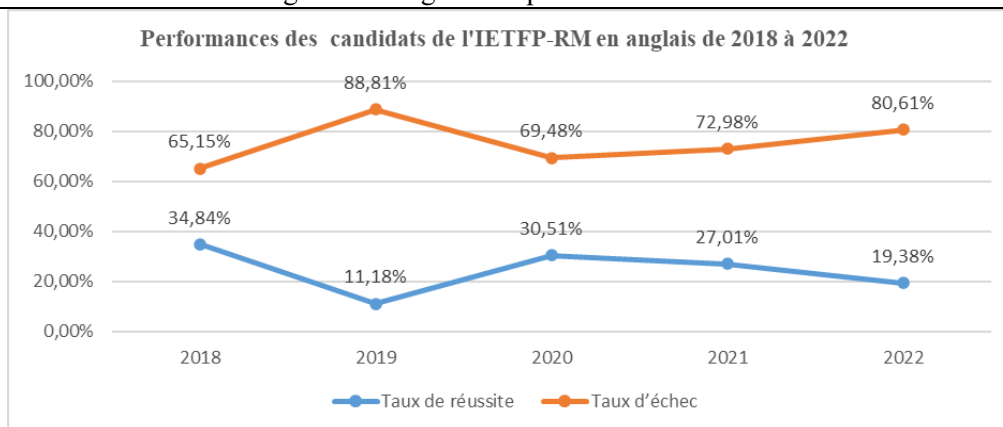
En ce qui concerne l'acquisition de compétences pédagogiques et professionnelles par les professeurs d'anglais de l'ETFP ; la majorité d'entre eux (soit 90 %) a rencontré des difficultés au début de leur carrière. En effet, ces enseignants n'ont pas reçu de formation adéquate avant d'être engagés pour enseigner. La majorité (soit 97,5%) des enseignants d'anglais pratique l'autoformation au cours de leur carrière enseignante. L'autoformation reste alors le seul recours de formation continue. Ces enseignants manquent également d'outils pédagogiques dès qu'ils commencent à enseigner l'anglais de spécialité. Les mauvais résultats des apprenants en anglais leur compliquent la tâche. Le graphique 1 ci-dessous donne plus d'éclaircissement sur le pourcentage.



Graphique 1 : Difficultés d'enseignement de l'anglais de spécialité en début de carrière

Le graphique 1 ci-dessus indique que la majorité soit 90% des enseignants ont des difficultés à enseigner l'anglais de spécialité en début de leur carrière.

D'une part, les enseignants ont estimé que les difficultés qu'ils rencontrent sont dues au manque d'enthousiasme et de motivation des apprenants pour le cours d'anglais. Tout cela a conduit à un faible niveau de satisfaction des enseignants face à la faible performance linguistique de leurs apprenants. Ce faible niveau est justifié par le fait qu'au cours des cinq dernières années, les taux d'échec des candidats en anglais ont été très élevés. Les données sont collectées auprès de la Direction des Examen, Concours et Certifications (DECC). Le graphique 2 ci-dessous nous-en dit plus.



Graphique 2 : Performances des candidats en anglais de 2018 à 2022 au Bac 1

Lorsque l'on compare les taux de réussite aux taux d'échec selon le graphique 2, on constate que, sur les cinq dernières années, les taux d'échec en anglais sont très élevés. Il y a 65,15% d'échec en 2018 ; 88,81% en 2019 ; 69,48% en 2020 ; 72,98% en 2021 ; et 80,61% en 2022. Ces taux d'échec élevés expliquent et confirment la faible satisfaction des enseignants par rapport aux faibles performances de leurs apprenants. Le manque de la formation continue des enseignants explique également ce taux élevé d'échec.

3.3. Perception des enseignants sur la formation continue à distance à l'aide des TIC

La majorité soit (83,3 %) des enseignants pense que les TIC sont utiles pour l'apprentissage à distance. Cependant, ces enseignants sont moyennement compétents dans l'utilisation des TIC, et 72,5% n'ont aucune notion ou expérience de cours en ligne en utilisation des TIC. Ceci se justifie par le fait que la majorité des enseignants d'anglais (soit 60%) n'utilisent pas les TIC en classe. Toutefois, tous ces enseignants affirment être prêts à participer à une formation continue en ligne. En effet, ils utilisent régulièrement une connexion Internet, ce qui serait un atout pour leur permettre de suivre un cours en ligne à l'aide d'un dispositif numérique de formation continue. Le tableau ci-dessous donne des détails sur la disponibilité des enseignants à suivre une formation continue en ligne.

Tableau 3 : Disponibilité des enseignants à suivre une formation continue à distance

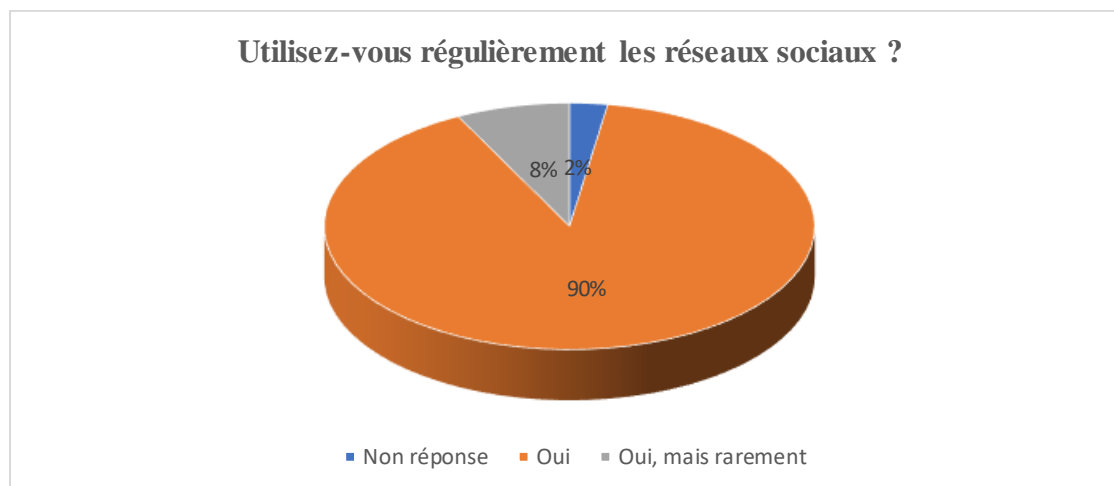
Si le MET/INFPP met en place une formation numérique accepteriez-vous suivre ?	Nb. cit.	Fréq.
Oui	40	100%
Total	40	100%

Source : A. Tekpeti, 2023.

Le tableau 3 indique que tous les enseignants enquêtés sont favorables à une formation continue en ligne. En ce qui concerne la mise en place d'un dispositif de formation numérique efficace pour les enseignants, la majorité (soit 85%) pense que la proposition et la mise en place d'un dispositif numérique de formation continue serait une solution. Ce dernier leur permettrait d'avoir un accès permanent à l'amélioration de leurs compétences professionnelles. Ainsi, la majorité (soit 77,5%) possède et utilise un ordinateur et un smartphone, indispensables pour suivre un cours en ligne et faire bien d'autres choses.

Selon les enseignants, l'Environnement Numérique de Travail (ENT) ou salles informatiques dans les écoles fonctionnent bien et sont un atout. Ce sont des ressources qui peuvent favoriser la mise en place d'un système de formation continue numérique. Pour ce faire, il faut recruter un formateur qui maîtrise la formation à distance et qui peut élaborer des modules de formation scénarisés en pédagogie et en didactique de l'anglais de spécialité. Ces modules de formation doivent ensuite être envoyés aux enseignants via leur adresse électronique, soit sur une plateforme d'apprentissage numérique créée à cet effet. Cette formation à distance peut

se dérouler en synchrone ou en asynchrone. Car les enseignants sont fréquents sur les réseaux sociaux et le graphique 3 permet de mieux illustrer.



Graphique 3 : Fréquence d'utilisation des réseaux sociaux par les enseignants

Le graphique 3 indique que 90% des enseignants utilisent fréquemment les réseaux sociaux. Cependant, la majorité (soit 65%) des personnes interrogées n'utilisent pas la salle informatique ou l'ENT qui se trouve au sein de leurs établissements. Pourtant, c'est un atout pour améliorer leurs compétences professionnelles en pédagogie et en TIC.

4. Interprétation et discussion des résultats

Les résultats sont ensuite interprétés en fonction de chaque hypothèse spécifique. Il est alors possible de voir si ces hypothèses ont été confirmées ou infirmées.

La première question spécifique est de savoir l'impact de la rareté de formation continue sur la qualité de l'enseignement des professeurs d'anglais de spécialité. Les données collectées et leur analyse permettent de confirmer la première hypothèse spécifique qui stipule que : la non-effectivité de la formation continue a un impact négatif sur l'acquisition des compétences pédagogiques et professionnelles des enseignants d'anglais de l'ETFP.

La deuxième question spécifique est la suivante : quels sont les avantages des TIC dans le processus de formation continue pour l'apprentissage à distance des enseignants d'anglais de spécialité ? Les informations obtenues auprès des répondants confirment la deuxième hypothèse, à savoir que les TIC présentent des avantages indéniables. Par conséquent, ils peuvent être utilisés pour assurer la formation continue des enseignants à distance.

En ce qui concerne la troisième question de recherche, à savoir quel type de dispositif numérique serait adapté à la formation continue des enseignants d'anglais au Togo ? Au regard de l'interprétation des résultats ci-dessus, notre troisième hypothèse, à savoir la proposition d'un dispositif numérique de formation continue efficace et adapté à l'avènement des Environnements Numériques de Travail, est confirmée.

En somme, l'hypothèse générale de la recherche, selon laquelle la formation continue des enseignants d'anglais de l'ETFP n'est pas efficace. Et la proposition d'un dispositif de formation numérique adapté au sous-secteur serait une innovation techno-pédagogique, est confirmée.

Cependant, l'étude ne prétend pas être exhaustive. Si la recherche peut apporter une contribution, elle a aussi ses limites. Tout d'abord, elle a procédé à une analyse mixte des données qualitatives et quantitatives. Les limites de cette recherche sont, entre autres, de tenter de répertorier et de décrire les impacts liés à la rareté de formation continue des enseignants. Pourtant, ces impacts sont aussi de nature institutionnelle, socio-économique, pédagogique, didactique, socioculturelle et personnelle.

Il convient également de mentionner la non-représentativité de l'échantillon choisi, puisque seuls 40 des 48 enseignants de la région maritime ont accepté de remplir le questionnaire Google forms. Ceci limite d'autant plus la possibilité de généraliser les résultats à l'ensemble des 6 régions éducatives du Togo. De plus, les résultats ne sont valables que dans le cadre de la recherche.

L'étude s'inscrit dans la même lignée d'autres études qui ont tenté d'identifier les facteurs qui ont un impact négatif sur la qualité de l'enseignement en raison de l'absence de formation continue des enseignants. De même que l'apprentissage à distance à l'aide des TIC.

La rareté de la formation continue des enseignants d'anglais de l'ETFP ne permet pas un apprentissage linguistique de qualité. Il est pareil pour le réinvestissement des apprentissages scolaires en langue étrangère. Ces résultats rejoignent ceux de T. T. H. Nguyễn et T. T. M. Phạm (2016). Selon eux, l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais à des fins spécifiques au Vietnam sont encore inefficaces et ne répondent pas aux besoins de la société.

Les enseignants d'anglais de spécialité disent qu'ils rencontrent de nombreuses difficultés lorsqu'ils préparent et dispensent des leçons d'anglais de spécialité dans leurs classes. Ceci est confirmé par R. Bouguebs (2018) qui dit que les enseignants algériens d'anglais de spécialité ont soulevé un certain nombre de difficultés d'enseignement telles que l'absence d'un cours d'anglais de spécialité établi.

Les résultats de la recherche montrent qu'au cours du COVID-19, certains enseignants de l'IETFP-RM ont poursuivi leur enseignement par le biais de cours en ligne via les réseaux sociaux. M. F. Rice et al. (2020), parlent de formation à distance. Ils précisent que la récente pandémie de COVID-19 nous a appris que les transitions en douceur vers l'apprentissage en ligne et à distance sont réservées à ceux qui disposent de ressources.

En effet, l'intention est de suggérer une formation continue numérique aux autorités éducatives togolaises. On estime que cela permettrait aux autorités de mettre en place un programme de formation à distance. Selon E. F. Osamwonyi (2016, p. 87), il est nécessaire d'avoir un programme de formation continue bien planifié avec des objectifs clairement définis.

5. Suggestions

La réussite d'une formation en ligne passe par la maîtrise de l'usage des TIC par les enseignants. Pour ce faire, les autorités éducatives togolaises pourraient, par exemple, s'appuyer sur les enseignants qui ont un niveau acceptable d'utilisation et de maîtrise des TIC. Ils peuvent aider à former leurs pairs. Ces derniers ont déjà pris l'initiative de créer des plateformes WhatsApp pour l'échange coopératif et collaboratif de connaissances pédagogiques. En effet, ces plateformes peuvent servir de canaux de formation en TIC entre pairs.

Au demeurant, il est suggéré aux autorités éducatives togolaises d'adopter une politique andragogique axée sur l'ingénierie de la formation continue numérique des enseignants. Le dispositif de formation continue numérique proposé ici devrait prendre en compte les besoins du public cible et le contexte togolais.

Toutefois, on note deux grands types de formation à distance : les formations synchrones, qui convoquent des groupes classes permanents à une classe virtuelle en direct. Et les formations asynchrones, qui mettent à disposition des contenus via une plateforme numérique de formation à distance. Ainsi, il est proposé le *dispositif de téléformation* (qui nécessite la présence d'un formateur et d'un réseau électronique) basé sur le *modèle coopératif*. Le modèle coopératif est un regroupement d'entités complémentaires qui établissent des accords de coopération pour développer des activités de formation-apprentissage à distance. Ce modèle de formation continue à distance est proposé par J-C. Marot et A. Darnige (1996, p. 34) et D. Paquette-Frenette (1993) cité par M. F. Akouete-Hounsinou (2012, p. 256). Ce modèle semble être approprié au contexte togolais.

Pour ce faire, l'INFPP peut par exemple, solliciter une formation en ligne à travers une coopération avec l'UNESCO ou tout autres structures de formation à distance. Cette formation à distance peut se faire, par exemple, à travers les réseaux sociaux (WhatsApp, Facebook, Youtube, etc). De même, les inspecteurs d'anglais peuvent, par exemple, créer un groupe WhatsApp regroupant les enseignants de spécialité. Ainsi, les modules de formation en pédagogie et en didactique de l'anglais de spécialité peuvent alors être élaborés et envoyés par ces réseaux sociaux.

Conclusion

L'objectif principal de cette recherche est d'analyser les impacts du manque de formation continue et de clarifier comment on peut l'assurer en ligne. Et ensuite, proposer un dispositif numérique de formation continue. Les données et commentaires recueillis ont permis de constater la rareté de la formation continue des enseignants d'anglais de spécialité sur le terrain. En plus, après 2 à 10 ans d'enseignement de l'anglais, 20% des enseignants interrogés n'ont pas reçu la visite d'un inspecteur d'anglais. Par ailleurs, les conseils d'un inspecteur contribuent au développement des compétences professionnelles. En d'autres termes, la majorité des enseignants a déclaré ne pas bénéficier d'une formation continue en présentiel.

De plus, les impacts négatifs de cette rareté de la formation initiale et continue des enseignants d'anglais sont visibles. À cet effet, l'on peut citer, entre autres, les difficultés des enseignants à enseigner l'anglais de spécialité en tant que discipline, le manque de motivation des apprenants, les faibles performances des apprenants en anglais au cours des cinq dernières années, le manque de manuels sur la matière. Et la non-atteinte des objectifs pédagogiques assignés à l'enseignement-apprentissage de l'anglais, etc.

Enfin, il est proposé et suggéré aux autorités éducatives togolaises le « dispositif de téléformation » basé sur le « modèle coopératif » de formation continue à distance.

La présente recherche pourrait amener d'autres chercheurs à se pencher sur les besoins en renforcement de capacité des enseignants en TIC ; le profil du formateur des enseignants en ligne, la didactique de l'anglais de spécialité et l'apport de la maîtrise et de l'usage de l'anglais de spécialité sur le taux d'insertion socio-professionnel. De même, la qualité de la formation des étudiants du département d'anglais dans les universités du Togo.

Références bibliographiques

- AKAKPO-NUMADO Sena Yawo, 2018, « La suppression des frais de scolarité dans l'enseignement primaire public au Togo : quel impact sur les conditions d'enseignement-apprentissage et sur les résultats scolaires ? » in revue *Encres*, n° 008, Ecole Normale Supérieure, Université Abdou Moumouni, Niamey-Niger, p. 152-172.
- AKOUETE-HOUNSINO Madoué Florentine, 2012, *La formation continue à distance des enseignants du secondaire au Bénin : réalités et perspectives*, thèse de doctorat en psychopédagogie, Université de Montréal.
- AMOUZOU-GLIKPA Amévor, 2016, « La sociologie de la profession enseignante dans la littérature classique : quelle utilité aujourd'hui pour la recherche en éducation en Afrique ? » In revue *EDUCOM*, n°. 006, Université de Lomé.
- AZAKPO Komlanvi Mawufemon, 2022, *Enseignement-apprentissage du droit dans les lycées d'enseignement technique : quel réinvestissement dans la vie professionnelle ?* Mémoire de Master Recherche en sciences de l'éducation et de la formation, Université de Lomé, p. 148.
- AWOKOU Kokou, 2019, « Mise en place des environnements numériques de travail dans l'enseignement technique et la formation professionnelle au Togo, quels risques de désillusions », in *Frantice.net*, numéro 16, p.71-88.

- AWOKOU Kokou, 2021, « La formation des enseignants dans un contexte de dynamique des technologies de l'information et de la communication, le cas du Togo : quelques réflexions » in *Frantice.net*, 19(3). [www.http://frantice.net/index.php?id=1751](http://frantice.net/index.php?id=1751).
- BAISHAKHI Bhattacharjee et KAMAL Deb, 2016, "Role of ICT in 21st Century's Teacher Education" in *International Journal of Education and Information Studies*. ISSN 2277-3169 Volume 6, Number 1, p. 1-6, Research India Publications. [www.http://www.ripublication.com](http://www.ripublication.com).
- BAWA Anissou, 2017, *Mutations des périphéries urbaines au sud du Togo : des espaces ruraux à l'épreuve du peuplement et de la marchandisation des terres, sciences de la Terre*, thèse de doctorat, Université Montpellier.
- BOUGUEBS Radia, 2018, « Teacher Training Course a Key Success to ESP Challenges: knowledge and Practices » in *International Arab Journal of English for Specific Purposes (IAJESP)* Vol.1. No.2, p. 23-41. [www.https://revues.imist.ma/index.php?journal=IAJESP](https://revues.imist.ma/index.php?journal=IAJESP)
- BURNS Mary, 2011, *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models and Methods*, Education Development Center, Inc. Washington, DC, 339p.
- CARLOS Njoya Ouzerou, 2018, « La formation continue à distance (FAD) des enseignants du secondaire : établissements de l'arrondissement d'Eseka » in *Multilinguales* [En ligne], mis en ligne le 31 décembre 2018, consulté le 30 mai 2020. URL : [www.http://journals.openedition.org/multilinguales/3692](http://journals.openedition.org/multilinguales/3692).
- CARRÉ Philippe et CASPAR Pierre, 2011, *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Dunod. [www.https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2011.01](https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2011.01).
- DI REZZE-FLEURIET Maria, 2019, « L'évolution de l'identité du formateur face à l'universitarisation de la formation en soins infirmiers et à l'avènement du e-learning » in revue *Spécificités*, vol. 3 n°14, p. 59-72, DOI 10.3917/spec.014.0059 DOI : <https://doi.org/10.4000/multilinguales.3692>.
- DONKOR Anthony Kudjo et BANKI Ronald Diwora, 2017, « Assessing the Impact of In-service Training Programmes on Basic School Teachers of Ghana in the Kassena Nankana 1st District of Ghana » in *Journal of Education and Human Development*, Vol. 6, No. 4, p. 64-76, DOI: 10.15640/jehd.v6n4a8 URL: [www.https://doi.org/10.15640/jehd.v6n4a8](https://doi.org/10.15640/jehd.v6n4a8).
- HAFEEZ Muhammad, 2021, « Impact of Teacher's Training on Interest and Academic Achievements of Students by Multiple Teaching Methods » in *Pedagogical Research*, 6(3), em0102. [www.https://doi.org/10.29333/pr/11088](https://doi.org/10.29333/pr/11088).
- KARSENTI Thierry & FRANÇOIS Larose, 2005, *Intégration Pédagogique Des TIC Dans Le Travail Enseignant*. 1st ed., Presses de l'Université du Québec, 2005. JSTOR, [www.https://doi.org/10.2307/j.ctv18ph6tx](https://doi.org/10.2307/j.ctv18ph6tx). Accessed 25th Mar. 2024.
- MAROT Jean-Claude et DARNIGE Anne, 1996, *La téléformation*, PUF, Paris
- MUHAMMAD Islam, (n.d.), The Differences and Similarities Between English for Specific Purposes (ESP) and English for General Purposes (EGP) Teachers in *Journal of Research (Humanities)*
- NGUYỄN Thị Tố Hoa et PHẠM Thị Tuyết Mai, 2016, « Difficulties in Teaching English for Specific Purposes: Empirical Study at Vietnam Universities » in *Higher Education Studies*, Vol. 6, No. 2, p. 154-161, doi:10.5539/hes.v6n2p154.
- OSAMWONYI Eduwen Friday, 2016, « In-Service Education of Teachers: Overview, Problems and the Way Forward », in *Journal of Education and Practice*, Vol.7, No.26, p. 83-87, www.iiste.org.
- PAQUETTE-FRENETTE Denise, 1993, « Les modèles organisationnels de formation à distance » in *Télé-Université, introduction à la formation à distance*, Sainte-Foy.
- PALTRIDGE Brian and STARFIELD Sue (eds.), 2013, *The Handbook of English for Specific Purposes*. Boston: Wiley-Blackwell. 592 p. ISBN: 978-0-470-65532-0.

- PERRENOUD Philippe, 1999, *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Paris, ESF.
- Plan Sectoriel de l'Éducation de la République du Togo (PSE-Togo), 2020-2030.
- RABY Carole, 2004, *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication en classe*, Education, Université de Montréal.
- RICE Mary Frances; LOWENTHAL Patrick R. et WOODLEY Xeturah, 2020, « Distance Education » in *Education Across Critical Theoretical Landscapes: touchstones for quality research and teaching*, 41:3, p.319-325, DOI: 10.1080/01587919.2020.1790091
- TEKPETI Afaïtom et AWOKOU Kokou, 2022, « Problématique de l'atteinte des objectifs assignés dans l'enseignement de l'anglais au secondaire au Togo. Cas des écoles la Sagesse et la Clémence Divine situées à Lomé » in *Lakisa* n° 3, p.1-16.
- TEKPETI Afaïtom, 2021, *L'enseignement de l'anglais au secondaire au Togo, comment s'assurer de l'atteinte des objectifs opérationnels ? Cas de deux écoles de Lomé*, Mémoire pour l'obtention du diplôme de Master recherche en sciences de l'éducation et de la formation, Université de Lomé, INSE.
- TOGO Saïdou, 2018, *Formation continue des enseignants du secondaire au Burkina Faso : Quel apport des TIC pour l'amélioration des compétences professionnelles ?* Mémoire pour l'obtention du grade de Maître (M.A) en sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- TONYEME Bilakani, 2015, « Repenser l'autorité éducative dans les pays africains en voie de démocratisation » in revue scientifique *Geste et Voix*, n° 21, p. 341-361, Université d'Abomey-Calavi.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, 2017, *Revue des politiques d'enseignement technique et de formation professionnelle au Togo*, place de Fontenoy, 75732 Paris, France, 99p.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, 2002, *Information and Communication Technologies in Teacher Education, A Planning Guide*, Paris, UNESCO.

Questions d'éducation à la santé en milieu scolaire à Madingou au Congo

Lemadre Bellvy NGAYI, Université Marien NGOUABI (Congo)

E-mail: lemadrebellvy@gmail.com

Ferdinand NDZANI, Université Marien NGOUABI (Congo)

E-mail: ndzani2@gmail.com

Patrice MOUNDZA, Université Marien NGOUABI (Congo)

E-mail: patrice.moundza@umng.cg

Résumé

La présente étude analyse les connaissances des apprenants en éducation à la santé en milieu scolaire à Madingou au Congo. Les principaux résultats de cette étude sont issus de la recherche documentaire, des observations directs, des entretiens auprès de 10 enseignants actifs et 2 directeurs d'écoles et les questionnaires d'enquêtes auprès de 60 élèves interrogés de façon simple et aléatoire en 2021. Ils montrent que les apprenants des collèges de la ville de Madingou ont des connaissances sur l'éducation à la santé (90%). L'identification des infections sexuellement transmissibles par les élèves : le Sida (47,5%), la gonococcie (37,5%), et la syphilis (12,5%), en sont la preuve.

Mots-clés : Congo, Madingou, éducation la santé, milieu scolaire.

Abstract

The present study analyzes learners' knowledge of health education in schools at Madingou. The main findings of this study are based on documentary research, direct observations, interviews with 10 active teachers and 2 school principals, and survey questionnaires with 60 students interviewed in a simple, random fashion in 2021. The results show that learners in secondary schools in the town of Madingou have some knowledge of health education (90%). The identification of sexually transmitted infections by pupils: AIDS (47.5%), gonorrhoea (37.5%), and syphilis (12.5%), are proof of this.

Keywords: Congo, Madingou, health education, school environment.

Introduction

L'adolescence est une période charnière marquée par une recherche identitaire et un besoin d'autonomisation. Les événements qui surviennent en cette période de la vie peuvent affecter non seulement le bien-être de l'individu, mais également mettre en péril la santé et le développement socioéconomique de la société. L'éducation à la sexualité est une réponse opposable au comportement sexuel à risque des jeunes. Plusieurs instances internationales (UNESCO, OMS, ONU SIDA, UNICEF) encouragent son intégration à l'école, notamment dans les pays d'Afrique subsaharienne où la prévalence des ITS et VIH/SIDA demeure élevée (François Wafo, 2012). À l'échelle mondiale, l'UNICEF estime que « 11 % de toutes les naissances concernent les filles de 15 à 19 ans et 3 millions d'avortements à risque sont pratiqués chez les adolescentes de 12 à 19 ans » (Unicef, 2012, p. 7).

Consciente de cette réalité, la politique éducative congolaise a inscrit, dans le programme de l'éducation pour la santé des classes de Cours Moyen (CM), des objectifs sur la santé sexuelle et reproductive en vue d'être enseignés aux élèves pour les prévenir des divers risques. Malheureusement, dans les collèges de la ville de Madingou les élèves ne mettent pas en pratique ces notions vues en classe de Cours Moyen (CM). Ce qui entraînent le taux élevé des

grossesses précoces, l'abandon scolaire et l'absentéisme à l'école. Pour pallier à cette contrainte les parents d'élèves doivent accompagner les enfants dans cette phase cruciale pour éviter que ces derniers ne s'appuient sur des personnes à moralité peu recommandable. Il convient au pouvoir publics de renforcer la formation en santé sexuelle et reproductive des professionnels du secteur éducatif pour une plus grande efficacité dans la restitution auprès des élèves.

Les questions essentielles auxquelles veut répondre notre étude sont les suivantes :

- Quel est le rôle de l'information et de la formation sur la santé sexuelle et reproductive dans la vie des adolescents des collèges de Madingou ?
- Quelles sont les connaissances des apprenants en santé sexuelle et reproductive ?
- Quels sont les comportements sexuels à risques au collège de Madingou ?
- Quelles propositions pourraient aider à accéder à une éducation à la santé de qualité ?

Notre étude vise à déterminer le rôle de l'information et la formation sur la santé sexuelle et reproductive dans la vie des apprenants des collèges de Madingou, identifier les comportements sexuels à risques des apprenants afin de les prévenir, analyser les connaissances des apprenants en éducation à la santé sexuelle, reproductive et ses conséquences dans leur vie au collège de Madingou.

1. Matériels et méthodes

Les logiciels Sphinx millenium 4.5, Excel 2013, Quantum Gis 3.10 et Adobe Illustrator ont été utilisés pour mener à bout cette étude. Les logiciels Sphinx Millenium 4.5 et Excel 2013 nous ont permis de saisir, traiter et analyser les données. Le Quantum Gis 3.10, Arc Gis 3.8 et Adobe Illustrator ont servi à la réalisation des tableaux, des graphiques et la conception des cartes thématiques. L'appareil photo numérique et le GPS ont été utilisés pour la prise des photos et des coordonnées géographiques.

Pour réaliser cette étude nous avons procédé par la recherche documentaire, l'observation directe, les enquêtes par questionnaire auprès de 60 apprenants des collèges de Madingou et les entretiens auprès de 10 enseignants et 2 directeurs.

La recherche documentaire s'est déroulée dans plusieurs structures, notamment dans les bibliothèques de Brazzaville, dans les ministères et sur internet. Elle nous a permis de consulter le Rapport de la revue du secteur de la santé, 2018, Eduscol 2008 « éducation à la sexualité », le document de l'ONU sur la déclaration universelle des droits de l'homme, 1948, « Éducation à la santé en milieu scolaire ». Choisir, élaborer et développer un projet de Broussouloux Sandrin, Houzelle-Marchal Nathalie et le mémoire de Mpolo Machtilde sur la place de la santé sexuelle et reproductive dans l'éducation des enfants de Cours Moyen 1 de la circonscription scolaire de Bacongo à Brazzaville.

Les observations directes ont été menées dans 2 collèges de l'enseignement général de Madingou. Il s'agit du CEG Madingou-1 et le CEG Ange Edouard Pougui. Les questionnaires et les entretiens individuels : L'enquête de terrain a été la phase capitale de notre étude. Elle nous a permis d'authentifier un fond de carte favorisant ainsi la délimitation de notre zone d'étude et la détermination de l'échantillon. Notre échantillon compte au total 72 individus (tableau 1).

Tableau 1 : Echantillonnage de notre étude

Population cible	Effectifs CEG Madingou-1	Effectifs CEG Madingou 2	Total
Apprenants	30	30	60
Enseignants	5	5	10
Directeurs	1	1	2
Total	36	36	72

Enquête personnelle, 2021.

1. Présentation de la zone d'étude

Madingou, chef-lieu du département de la Bouenza et commune de plein exercice, est situé au Sud-Ouest du Congo. La localité de Madingou est au centre du département de la Bouenza. Elle se localise à 312 Km de Brazzaville et à 233 km de Pointe-Noire. La commune de Madingou est limitée au Nord par le confluent de la rivière Mpouma avec la rivière Mboukoudou, et la route nationale n°1, au Sud par le pont sur la Mpouma, les monts Kinoukou, à l'Est par l'axe de Boko-Songho et à l'Ouest par une ligne droite allant du pont CFCO suivant le cours de la Mpouma jusqu'au confluent avec la Mboukoudou (fig. 1).

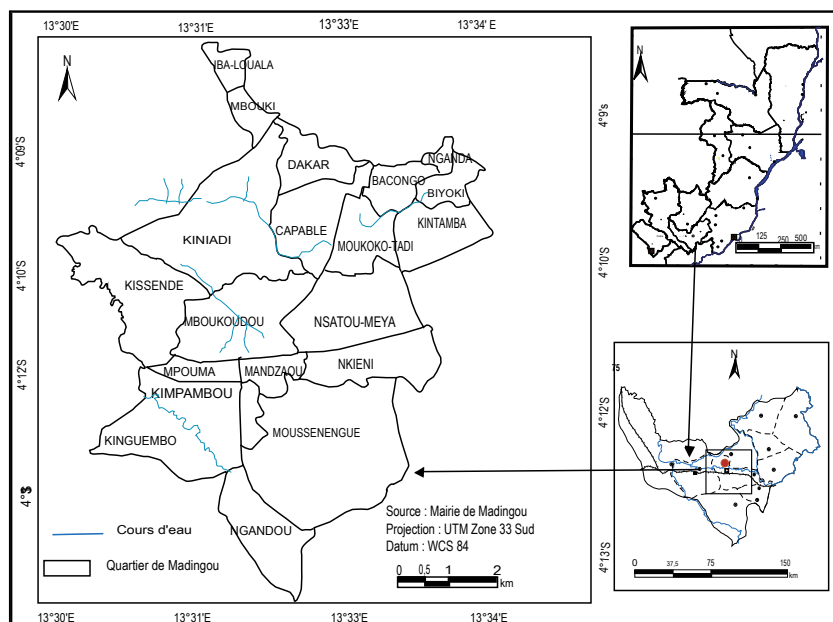


Figure 1 : Localisation de la commune de Madingou
Réalisation : L. B. Ngayi, 2020 ; Fond de carte : CERGEC ;

2. Résultats de l'étude

2.1. Identification des connaissances des apprenants sur la santé sexuelle et reproductive

Les résultats de cette étude montrent que les infections sexuellement transmissibles sont le Sida (47,5%), la gonococcie (37,5%), et la syphilis (12,5%). Cela atteste, selon les dires de 90% des enseignants actifs, l'assimilation par les élèves, des cours d'éducation à la santé sexuelle et reproductive dispensées à l'école primaire suivant les programmes de l'Institut National de Recherche et d'Action Pédagogiques (INRAP).

Selon nos résultats, les rapports sexuels non protégés certifiant (83,4%) des élèves, l'utilisation des objets souillés (13,3%) et la brosse à dents (3,3%) sont parmi les voies de transmission du VIH/SIDA (tableau 2). Ainsi, nous pouvons dire que les élèves des collèges de Madingou connaissent les voies de transmission du VIH/SIDA .

Tableau 2 : Voies de transmission du VIH/SIDA

Voies de transmission du VIH	Effectifs	%
Brosse à dents	2	3,3
Objets souillés	8	13,3
Rapports sexuels	50	83,4
Total	60	100

Source : Enquête personnelle, 2021

Comme moyens de prévention contre le VIH, 47 % d'enseignants pensent qu'il faut utiliser le préservatif ; 16%, s'abstenir et 37%, ne pas utiliser les objets souillés. Ceci atteste que les enseignants ont la maîtrise des notions enseignées en classe.

Dans la ville de Madingou, les sources d'information sur la sexualité des élèves sont la télévision (33,3%), les amis (23,5%), les parents (13,7%), les agents de santé (11,7%), les enseignants (10%), l'internet 5,8% et la radio (2%).

Tableau 3 : Sources d'information de l'éducation à la santé sexuelles

Sources d'information	Effectifs	Fréquence %
Télévision	34	33,3
Amis (es)	24	23,5
Parents	14	13,7
Agent de santé	12	11,7
Professeur	10	10
Internet	6	5,8
Radio	2	2
Total	102	100

Source : Enquête personnelle, 2021.

Cependant les effectifs des élèves qui se connecte à l'internet pour se former à la sexualité est faible à cause du coût élevé des téléphones Androïde et de la connexion à l'internet à Madingou (tableau 3).

Au regard du tableau 4, près d'un quart (23,3%) des élèves pensent que la question de la sexualité est perçue par les parents comme un tabou. Pour 56,7% des élèves, les parents se gênent d'en parler ; 20% d'entre eux certifient que les parents estiment qu'en abordant le sujet, ils encourageraient les enfants à le faire. Malgré cela, quelques rares parents qui abordent cette question avec les enfants, le font irrégulièrement (76,7%). Par contre 23,3% le font régulièrement. Ce qui, dans une large mesure, montre le nombre élevé de grossesses non désirées dans la ville de Madingou (21 cas au CEG Madingou-1 et 16 au CEG Ange Édouard Pougui en 2020).

Tableau 4 : La perception des parents face à la question de la santé sexuelle

Perception de la question de la santé sexuelle	Effectifs	%
La sexualité est un tabou	14	23,3
Ils sont gênés d'en parler	34	56,7
Ils pensent qu'une discussion encouragerait les enfants d'avoir des relations sexuelles	12	20
Total	60	100

Source : Enquête personnelle, 2021.

2.2. Les comportements à risque des apprenants aux collèges de Madingou

2.2.1. Avoir les premiers rapports sexuels

La perception taboue de la sexualité dans la ville de Madingou entraîne les pratiques sexuelles précoces des élèves. En effet, 46,7% des élèves enquêtés avaient une expérience sexuelle ; 21,7% ont eu leur premier rapport sexuel entre 14 à 15 ans ; 13,3% à partir de 12-13 ans, 8,7% entre 10 et 11 ans ; par contre 3,3% l'ont fait entre 20 et 21 ans. Ainsi, nous pouvons dire que la vie sexuelle précoce est souvent liée à la pauvreté, pour les filles et l'expérience pour les garçons car la plupart des filles pratiquant la sexualité précoce sont issues des couches les plus vulnérables de la population et, par conséquent, constituent un sous-groupe à risque, en matière de santé reproductive. D'où le taux élevé des grossesses des élèves de 4^{ème} et de la 3^{ème}. Cependant 53,3% des élèves ne se sont pas prononcés sur cette question ce qui justifie la perception taboue de la sexualité au niveau des apprenants de la ville de Madingou.

Près des $\frac{3}{4}$ des élèves (70%) attestent avoir eu leur premier rapport sexuel sans leur consentement contre 30% qui attestent le contraire (tableau 5). Les rapports sexuels non consentis présument une certaine violence entre garçons et filles en milieu scolaire dans ce domaine. Cela relève le risque que courent les élèves surtout les filles à l'école.

Tableau 5 : Consentement des 1^{ers} rapports sexuels

Consentement des 1 ^{ers} rapports sexuels	Effectifs	%
Consentis	18	30,0
Non consentis	42	70,0
Total	60	100

Source : Enquête personnelle, 2021.

Sur l'ensemble des élèves sexuellement actifs enquêtés, 6,7% des filles certifient d'avoir eu qu'un seul partenaire depuis le début de leur activité sexuelle et 16,7% des garçons à l'inverse 6,7% des garçons ont eu plus de dix partenaires sexuels et 3,7 filles ont eu cinq partenaires sexuels. Ainsi les garçons ont plus des partenaires sexuels que les filles. Dans les conduites sexuelles des jeunes, la multiplication du nombre de partenaires est un phénomène assez répandu. Il est rarement confessé par les jeunes (43,3%), mais est une pratique courante (tableau 6).

Tableau 6 : Nombre de partenaires sexuels et sexe des élèves

Nombre de partenaires sexuels Sexe	0	1	2	5	6	7	9	10 et plus	Total
	%	%	%	%	%	%	%	%	
Masculin	10,0	16,7	6,7	10,0	3,3	0,0	3,3	6,7	56,7
Féminin	33,3	6,7	0,0	0,0	0,0	3,3	0,0	0,0	43,3
Total	43,3	23,3	6,7	10,0	3,3	3,3	3,3	6,7	100,0

Source : Enquête personnelle, 2021.

Cette pratique semble se justifier chez les jeunes filles par des questions d'ordres économiques alors que la multiplication des partenaires pour les jeunes garçons est à la fois signe de virilité, de bravoure et de prestige.

Même si l'éducation à la santé sexuelle est enseignée à l'école primaire, les élèves de la ville de Madingou adoptent des comportements à risques. Ils attestent que pendant l'acte sexuel, ils pratiquent la fellation (83,3%), le cunnilingus (13,3%) et la sodomie (3,3%).

2.2.2. Utilisation des méthodes contraceptives

Les comportements à risque se justifient également par la non-utilisation du préservatif pendant l'acte sexuel comme le déclarent 69,3 % des élèves (tableau 7).

Tableau 7 : Utilisation des méthodes contraceptives

Utilisation des méthodes contraceptives	Effectifs	%
Oui	19	31,6
Non	41	69,3
Total	60	100

Source : Enquête personnelle, 2021.

Les enseignants enquêtés connaissent les méthodes contraceptives par le préservatif (46,7%), le stérilet ou dispositif intra-utérin (20,7%), la pilule (16%), la coït interrompu (13,3%) et autres (3,3%). Mais, les élèves des collèges de Madingou ne les utilisent pas et les filles s'exposent ainsi aux grossesses non désirées.

Plusieurs raisons empêchent les apprenants à utiliser le préservatif. Entre autres, il y a : la honte de l'acheter (43,5%), la réduction du plaisir sexuel (17,4%), le refus d'utilisation par le partenaire (13,0%) et « je ne sais pas où en trouver » (26,1%). Ceci, évidemment, augmente les risques de contamination aux IST.



Photo 1 : Au premier plan, une élève de la classe de 3^{ème} en état de gestation.

Source : enquête personnelle, 2021



Photo 2 : Une autre élève de la classe, de la classe de 6^{ème} en état de gestation.

Source : enquête personnelle, 2021

Dans les collèges de l'enseignement général de la ville de Madingou, seulement 13,3% des élèves font le dépistage du VIH tandis que 46,7% des élèves n'ont jamais effectué de test du VIH. Cependant 16,7% des partenaires le font seul et. Apparemment, cela explique la non-application des objectifs spécifiques de l'éducation à la santé sexuelle reçue en classe de Cours Moyen (CM) à l'école.

Tableau 8 : Dépistage du VIH et sa faisabilité par le partenaire sexuel

Faisabilité du test dépistage partenair	Non réponse	Oui	Non	TOTAL
Le test de dépistage				
Non réponse	3,3%	0,0%	3,3%	6,7%
Oui	3,3%	13,3%	3,3%	20,0%
Non	10,0%	16,7%	46,7%	73,3%
TOTAL	16,7%	30,0%	53,3%	100%

Source : Enquête personnelle, 2021.

2.3. Conséquences des comportements sexuels à risques

Les conséquences des comportements sexuels à risque sont, témoignent les apprenants, le risque de contacter la maladie (27,8%), les avortements clandestins (22,2%), Les grossesses non désirés (19,4%), abondants scolaires et des études (16%) et le risque de souffrir du cancer de col de l'utérus affirment 13,9 % des apprenants (tableau 9). Bien que les conséquences de l'abandon scolaire soient plus perceptibles au niveau de la jeune fille, il n'en demeure pas vrai que le jeune garçon aussi en paie le prix. Du fait que devenu père très tôt, il est également contraint de mettre un terme à ses études pour pouvoir subvenir aux besoins de la famille qu'il a créée.

Tableau 9 : Conséquences de la sexualité précoce

Conséquence de la sexualité précoce	Effectifs	%
Risque de contracter le VIH/SIDA et les IST	20	27,8
Avortements clandestins	16	22,2
Grossesses précoces	14	19,4
Abandons scolaires	12	16,7
Risque de cancer de col de l'utérus	10	13,9
Total	72	100

Source : Enquête personnelle, 2021.

Les effectifs des élèves selon l'âge de procréation, on détermine que 3,3% des élèves ont eu leur premier enfant entre 10-12 ans, 20,5% entre 16 et 18 ans et 6,7% des élèves ont eu leur premier enfant entre 19 et 20 ans. Ainsi, les naissances concernent majoritairement (20,5%) des élèves âgées de 16 à 18 ans (tableau 10).

Tableau 10 : Répartition des élèves ayant des enfants par tranche d'âge (en %)

Intervalle d'âge des élèves Nombre d'enfants	10-12 ans	13-15 ans	16-18 ans	19-20 ans	Total
0	0,0	0,0	46,7	0,0	46,7
1	3,3	19,5	20,5	6,7	50
2	0,0	3,3	0,0	0,0	3,3
Total	3,3	22,8	67,2	6,7	100

Source : Enquêtes personnelles, 2021.

Pour pallier aux comportements à risques il faut l'éducation à la santé sexuelle et reproductive soit enseigné au collège et au lycée de l'enseignement général témoignent 78,6% des enseignants entretenus. En plus, 14,3% de pédagogues pensent que l'État congolais devrait organiser des séminaires et des formations continues sur cette discipline et 7,1% des élèves demandent de sensibiliser les apprenants sur l'abstinence.

3. Discussion

Notre étude vise d'analyser les connaissances des apprenants des collèges de Madingou sur la santé sexuelle et reproductive. Effet, la perception taboue de la sexualité 23,3% expose les jeunes à la vie sexuelles précoces aux collèges de Madingou (10 à 11 ans). Ces résultats corroborent ceux de Bambara (2011, p. 46) à Ouangadougou, qui attestent que 71,78% des élèves sexuellement actifs quel que soit leur niveau d'étude ont eu leur premier rapport sexuel avant 20 ans. De même les résultats de l'étude réalisée par Mfoutou Dany Ulrich en 2014 attestent que les adolescents du district d'Ignié (46,9%) ont eu leur premier enfant entre 12 et 14 ans.

Comme pour corroborer nos résultats, évoquant la situation en milieu scolaire, Patrice Moundza, (2014, p. 172) signale que « pour le seul premier trimestre de l'année scolaire 2005-2006, près d'une dizaine de grossesses avait été enregistrée, et plus troublant, deux filles de la classe de 6^{ème} vivaient maritalement. L'inspecteur coordonnateur avait exhorté... les professeurs à consacrer un minimum de leur temps de cours pour parler aux élèves des dangers du SIDA afin de ralentir les élans de la sexualité ».

En plus, les études réalisées par Mpolo Malchide (2017, p. 84), dans la circonscription scolaire de Baongo confirme que l'éducation à la santé sexuelle est perçue comme un tabou. En effet, les principales difficultés évoquées par les encadreurs et les superviseurs sur cet enseignement est le tabou qui entoure le sujet (39,28%).

Les différences observées entre filles et garçons dans le nombre des partenaires sexuels depuis le début de la vie sexuelle sont significatives plus de 10 pour les garçons et 5 pour les filles, ce qui est cohérent avec ce qui s'observe dans la thèse de Bambara en 2011 au Ouangadougou (plus de 10 partenaires sexuels). Les taux élevés du non utilisation du préservatif (69,4%) constatée chez les élèves ayant eu des relations sexuelles précoces témoignent la pratique des comportements sexuels à risque chez les élèves des collèges de Madingou.

La problématique des grossesses précoces, en général, et en particulier, celles non désirées, en milieu scolaire, reste de nos jours, un sujet d'actualité. C'est un phénomène inquiétant. Selon le rapport de l'OMS publié en 2012, près de 16 millions d'adolescentes âgées de 15 à 19 ans accouchent chaque année dans le monde, soit 11 % des naissances à l'échelle mondiale. Cette analyse corrobore nettement nos résultats.

Conclusion

Au terme de notre étude nous pouvons dire que l'absence de l'information et de la formation en éducation à la santé sexuelle et reproductive constitue un frein à la scolarisation des jeunes (filles comme garçons). De nos jours, la sexualité des adolescents devient de plus en

plus précoce avec comme conséquences des maladies sexuellement transmissibles, des grossesses non désirées, l'absentéisme à l'école, des avortements provoqués clandestins, le VIH/SIDA et les IST.

Pour y remédier, il faut faire en sorte que tous les élèves de Cours Moyen (CM) en particulier et les adolescents en général, acquièrent les connaissances et les compétences nécessaires pour pouvoir opérer des choix éclairés et responsables en matière de sexualité et de relations sexuelles dans ce monde dominé par les IST dont le VIH/SIDA. Ensuite l'Etat devrait répondre aux besoins de santé et de développement des adolescents, particulièrement en matière de santé sexuelle et reproductive, du fait que plusieurs messages ambigus et images obscènes sont véhiculés par les médias (radio, télévision, internet). D'après le Fonds des Nations Unies pour la Population, « *les Etats doivent créer un environnement propice à l'exercice de la SSR et aux droits des adolescents, notamment par le biais d'une éducation sexuelle globale* ».

En nous inspirant de ces observations et cette orientation des Nations Unies, si nous voulons sauver notre jeunesse, pilier de notre développement, nous devons les préparer à la vie par une sexualité responsable qui les mettrait à l'abri des risques pouvant freiner leur évolution tant sociale qu'intellectuelle.

Bibliographie

- BAMBARA Posthume Donald Hunsu-Yan, 2011, *Sexualité en milieu scolaire dans la ville de Ouagadougou : connaissances, attitudes, pratiques et perceptions liées au VIH/SIDA*, Thèse d'État en médecine, Université de Ouagadougou, 130 p.
- MFOUTOU Dany Ulrich, 2020, « La fécondité précoce chez les jeunes filles d'Ignié (Département du Pool) », in Moundza P., *Précarités et questions de survie au Congo-Brazzaville*, Paris, L'Harmattan, p. 109-122.
- MOUNDZA Patrice, 2014, *Le Chemin de Fer Congo-Océan et le département de la Bouenza*, Paris, L'Harmattan, 198 p.
- MPOLO Melchide, 2017, *La place de la santé sexuelle et reproductive dans l'éducation des enfants de Cours Moyen 1 de la circonscription scolaire de Baongo à Brazzaville*, mémoire de Master Recherche, Sciences de l'éducation, 115 p.
- NGAYI Lemadre Bellvy, 2022, *Éducation à la santé : hygiène et secourisme dans les écoles primaires et les collèges de l'enseignement général au Congo*, Thèse de doctorat unique, Brazzaville, École Normale Supérieure, 381 p.
- ONDONGO A., 2015, *Enseignement du VIH/SIDA et des IST dans la circonscription scolaire de Moungali I*, mémoire Master en sciences de l'éducation, Brazzaville, École Normale Supérieure, 83 p.
- UNICEF, 2012, *Progrès pour les enfants : un bilan sur les ados*, Genève, 7 p.
- WAFO François, 2012, *Problématique d'une éducation à la sexualité en milieu scolaire dans les pays d'Afrique Subsaharienne : L'exemple du Cameroun. Éducation*. Université Blaise Pascal-Clermont-Ferrand II, 366 p.

Inclusion scolaire des élèves présentant des troubles du neurodéveloppement à Lomé : quelles connaissances des enseignants du préscolaire et primaire ?

Kossi Mawussi ETONGNON, Université de Lomé (Togo)

E-mail : emmanueleongnon@gmail.com

Dossou Anani Koffi DOGBE-SEMANOU, Université de Lomé (Togo)

E-mail : dossjuste@yahoo.fr

Résumé

Cet article examine l'inclusion scolaire des élèves présentant des troubles neurodéveloppementaux (TND) à Lomé. Il met en lumière le niveau de connaissance des enseignants du préscolaire et du primaire sur ces troubles. Les données ont été recueillies grâce à un questionnaire administré à 92 enseignants. Les résultats de l'étude révèlent une lacune significative dans les connaissances des enseignants concernant les TND. Ceux-ci ont peu de connaissances sur les manifestations des TND et les pratiques à mettre en place afin de favoriser un environnement inclusif aux élèves à besoins spéciaux. L'étude met en évidence un besoin urgent de sensibilisation et de formation pour aider les enseignants à mieux comprendre et soutenir les élèves présentant des TND dans le cadre de l'inclusion scolaire.

Mots-clés : Connaissances, Enseignants, Troubles du neurodéveloppement, Lomé

Abstract

The article examines the school inclusion of students with neurodevelopmental disorders (NDDs) in Lomé, highlighting the level of knowledge of preschool and primary school teachers about these disorders. Data were collected through a questionnaire administered to 92 teachers. The study reveals a significant gap in teachers' knowledge of NDDs. They have little knowledge about the manifestations of NDD and the practices to be put in place to foster an inclusive environment for students with special needs. The results highlight an urgent need for awareness and training to help teachers better understand and support students with NDD in the context of inclusive education.

Key words: Knowledge, Teachers, Lomé, Neurodevelopmental disorders

Introduction

L'éducation est un pilier fondamental de la société, et les enseignants jouent un rôle essentiel dans le développement académique et social des enfants. Cependant, pour répondre aux besoins de tous les élèves, il est ultime que les enseignants possèdent une compréhension approfondie des différents troubles que peuvent présenter les élèves qu'ils accueillent. Les troubles du neurodéveloppement (TND) figurent parmi les troubles les plus rencontrés chez les enfants en âge scolaire. Ces troubles sont un ensemble d'affections qui débutent durant la période du développement. Les TND se manifestent typiquement de manière précoce durant le développement, souvent avant même que l'enfant n'entre à l'école primaire. Ils sont caractérisés par des déficits du développement qui entraînent une altération du fonctionnement personnel, social, scolaire ou professionnel (M.-A. Crocq et J. D. Guelfi, 2015). En se basant sur l'origine du trouble, le Dictionnaire orthophonique définit le TND comme :

un trouble d'origine neurologique affectant très précocement et de façon durable le développement de l'enfant. Les conséquences peuvent être d'origine neurologique affectant très précocement et de façon durable le développement de l'enfant. Les conséquences peuvent être

cognitives, comportementales et sensori-motrices ; les étiologies peuvent être génétiques, toxiques, vasculaires ou infectieuses (F. Brin-Henry *et al.*, 2018, p. 380).

Les TND apparaissent très tôt dans le développement de l'enfant et ont des répercussions significatives sur sa croissance. Pour certains troubles, le tableau clinique comporte des symptômes d'excès aussi bien que de déficit ou de retard dans l'acquisition des étapes normales du développement (APA, 2013). Les TND englobent un large éventail de conditions, telles que le trouble du développement intellectuel, le trouble du spectre autistique, le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, les troubles du langage, le bégaiement, les troubles d'apprentissage scolaire (dyslexie et dyscalculie). Ces troubles ont un impact majeur sur le processus d'apprentissage scolaire, entraînant des conséquences significatives et souvent complexes. Les enfants Présentant les TND n'arrivent pas à suivre le rythme des activités scolaires, ils vont d'échecs en échecs et finissent quelques fois par abandonner l'école.

Selon V. Des Portes (2020), les TND touchent 10 à 15% des enfants d'âge scolaire. L'UNESCO recommande que les enfants présentant des TND comme tout autre enfant à besoins particuliers soient scolarisés dans des classes ordinaires. De plus, le Conseil économique et social de l'Organisation des Nations Unies (ONU, 2007) fait constater que les responsables des programmes scolaires dans un grand nombre de pays reconnaissent actuellement que la meilleure méthode d'éducation consiste à intégrer les personnes souffrant d'un handicap dans un système général d'enseignement. Il faudrait dès lors apporter une réponse souple aux difficultés d'apprentissage des élèves à besoins spéciaux en offrant des conditions d'apprentissage adaptées, et, ce dans un milieu le plus ordinaire possible.

Au Togo, la constitution reconnaît l'éducation comme un droit. Ainsi dans son article 35, il est stipulé que « l'État reconnaît le droit à l'éducation des enfants et crée les conditions favorables à cette fin... L'État assure progressivement la gratuité de l'enseignement public » (République Togolaise, 1992). Être porteur d'un handicap ou d'un trouble du neurodéveloppement ne saurait déposséder de ce droit universel. Dans cette optique et dans le souci de respecter les recommandations internationales, les autorités en charge de l'éducation au Togo se sont engagées à créer des conditions pour favoriser l'accès aux personnes en situation de handicap à une éducation de qualité. Plusieurs textes et lois vont voir le jour à cet effet. L'on peut citer entre autres la loi N° 2004-005 du 23 avril 2004 relative à la protection sociale des personnes handicapées, la loi N° 2007-017 du 6 juillet 2007 portant code de l'enfant, la ratification de la convention internationale sur le droit des personnes handicapées le 1^{er} mars 2011, le plan sectoriel de l'éducation 2020-2030 et les normes et standards d'une école inclusive au Togo. Tous ces documents prônent l'inclusion scolaire notamment la scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap ou à besoins spéciaux.

En 2012, le ministre en charge de l'enseignement primaire avait pris un arrêté demandant aux chefs d'établissements scolaires du primaire d'accueillir les enfants vivant avec handicap dans les classes ordinaires (MEPSA, 2012). Plusieurs enfants présentant des TND vont accéder aux écoles ordinaires. Il est demandé aux enseignants d'identifier et de communiquer le nombre d'enfants avec handicap dans les classes en vue de mettre en place des données statistiques nationales et prendre des dispositions pour aider ces derniers.

L'accueil des enfants en situation de handicap nécessite une transformation de l'environnement scolaire, notamment la mise en place des pratiques inclusives par l'enseignant en vue de prendre en compte les besoins particuliers des élèves. Or fréquemment les enseignants expriment leur manque de compétences pour répondre aux exigences de l'inclusion scolaire (S. Thibodeau *et al.*, 2018). T. E. Scruggs *et al.* (2007) dans leur méta-analyse de près de 30 recherches sur l'intégration, ont montré qu'un tiers des enseignants de classe régulière s'oppose à une politique intégrative alors que les deux-tiers sont favorables à une telle orientation. Les enseignants estiment qu'ils n'ont pas suffisamment de temps, de compétences et de ressources pour inclure un élève présentant des difficultés dans une classe régulière. Par ailleurs, le désir

de fournir une éducation efficace tout en veillant à ce que l'attention accordée aux élèves ayant des besoins spécifiques ne soit pas au détriment des autres représente une source de stress importante pour les enseignants. Les enseignants ont alors besoin de soutien pour rendre leurs pratiques plus inclusives et adaptées à tous les élèves. S. Thibodeau *et al.* (2018, p.69) proposent « d'accompagner les enseignants dans la mise en œuvre des plans éducatifs personnalisés, la gestion des comportements difficiles, l'utilisation des technologies, la connaissance du cadre juridique entourant l'inclusion scolaire ».

Pour l'UNESCO (2019), la capacité des enseignants à fournir une éducation de qualité aux élèves en situation de handicap dépend de leur formation et qualification. Les enseignants se retrouvent souvent démunis en raison de classes déjà surchargées surtout dans les pays en développement. Ainsi, proposer en amont aux futurs enseignants une formation initiale spécialisée dans ce domaine, investir dans la formation continue par des stages pratiques ou un système de mentorat sont autant de pistes ayant prouvé leur efficacité. La formation des enseignants est donc indispensable pour permettre l'implantation des pratiques inclusives (L. Prud'homme *et al.*, 2016). Elle doit permettre de réduire l'écart entre les pratiques existantes et les pratiques désirées. La formation permet de ne pas percevoir la diversité comme un problème mais comme une ressource en enseignement. Les enseignants soulignent d'ailleurs l'importance d'acquérir et d'approfondir leurs connaissances en matière d'adaptation scolaire et principalement sur les plans de la psychologie et de la pédagogie (UNESCO et UNICEF, 2019).

Plusieurs études menées dans les pays développés et en voie de développement révèlent que les enseignants manquent de connaissances sur l'inclusion et sur les pratiques à mettre en place en vue de favoriser l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques de manière générale (N. Rousseau, 2006 ; N. Bélanger et H. Duchesse 2010 ; L. Prud'homme *et al.*, 2016 ; S. Y. Akakpo-Numado et K. Djanguenane, 2018 ; J. Ndikumasabo, 2018).

Au Togo, les études de S. Y. Akakpo-Numado et K. Djanguenane (2018) montrent que les enseignants des classes inclusives n'ont pas une bonne connaissance de l'éducation inclusive. « 77,78 % d'enseignants formés à l'École Nationale des Instituteurs n'ont aucune idée de ce que c'est que la pédagogie différenciée » (S. Y. Akakpo-Numado et K. Djanguenane, 2018, p. 76.). Dans cette perspective, une étude réalisée par I. H. Bawa et K. E. Yovogan (2021) dans la préfecture de Mô révèle que la majorité des enseignants n'a pas une bonne compréhension de la pédagogie différenciée.

La présente étude s'inscrit dans la lignée de celles qui ont été réalisées sur l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. Elle s'intéresse aux enseignants qui accueillent les élèves présentant des TND. Quel est le niveau de connaissance des enseignants sur les TND ? Connaissent-ils les pratiques à mettre en place face aux élèves présentant des TND ?

Dans cet article, nous explorerons la question de la connaissance des enseignants en ce qui concerne les troubles du neurodéveloppement. Nous examinerons l'importance de cette connaissance pour l'efficacité de l'enseignement inclusif ainsi que les stratégies qu'ils jugent nécessaires pour les aider à mieux comprendre et à soutenir ces élèves. Il est essentiel de promouvoir une prise de conscience accrue des TND parmi les enseignants, car cela peut contribuer à créer des environnements éducatifs plus inclusifs et à améliorer les résultats scolaires et le bien-être des élèves concernés.

1- Méthodologie

La collecte de données a été réalisée dans la région éducative de Grand Lomé. Pour la rentrée académique 2021-2022, la Direction Régionale de l'éducation de Grand Lomé compte 883 écoles préscolaires et 1703 écoles primaires. Le nombre d'enseignants du préscolaire est de 1703, celui des enseignants du primaire est de 10069.

Ainsi pour répondre à notre objectif de recherche, nous nous sommes intéressés aux écoles qui reçoivent des élèves présentant les TND grâce à une préenquête menée auprès des

orthophonistes de Lomé. 12 écoles ont été identifiées. Nous avons ensuite utilisé un échantillonnage volontariste pour collecter les données auprès des enseignants des écoles identifiées. Nous désignons par « enseignant », les éducateurs et éducatrices des Jardins d'enfants ou écoles maternelles, les enseignants et enseignantes des écoles primaires, les directrices et directeurs des jardins d'enfants et les directrices et directrices des écoles primaires. Sur les 162¹ enseignants dénombrés dans ces 12 écoles, 120 ont accepté recevoir nos questionnaires. Nous avons eu cependant le retour de 92 enseignants, soit un taux de réponse de 76,66 %. La taille de notre échantillon est donc de 92 enseignants.

2- Résultats

2.1- Caractéristiques des enquêtés

Nous avons interrogé au total 92 enseignants. La majorité des enseignants ont au moins le BAC 2 comme le montre le tableau ci-après.

Tableau 1 : Répartition des enquêtés selon leur dernier diplôme

Diplôme académique	Effectif	Pourcentage
BEPC ²	23	25%
BAC 1 ³	11	11,96%
BAC 2 ⁴ et plus	58	63,04%
Total	92	100%

Source : Enquête sur le terrain, mai 2022.

En ce qui concerne les diplômes professionnels, 86,96% ont un diplôme professionnel de l'enseignement.

Etant donné que les modules sur TND ne sont pas enseignés lors de la formation initiale des enseignants du préscolaire et du primaire, nous avons cherché à savoir si ceux-ci ont suivi une formation continue sur les TND. La majorité des enseignants (plus de 77,9 %) n'a pas reçu de formation sur les différents TND comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 2 : Répartition des enseignants selon la formation suivie sur les TND

Formation sur les différents TND	Effectif	Pourcentage
Handicap intellectuel	11	16,2%
Autisme	4	5,9%
Troubles du langage oral	15	22,1%
Bégaïement	9	13,2%
TDAH	2	2,9%
Dyslexie	15	22,1%
Dyscalculie	12	17,6%

Source : Enquête sur le terrain, mai 2022.

Seulement 22,1% des enseignants ont suivi une formation sur la dyslexie et les troubles du langage oral. Pour les autres TND, le pourcentage des enseignants ayant été formés est inférieur à 20%. Les formations reçues ont duré une demi-journée pour la plupart des enseignants. Seuls deux enseignants ont suivi une formation de 5 jours sur les TND. Ces formations ont été animées par les orthophonistes.

¹ Certaines écoles ont plusieurs niveaux

² Brevet d'étude du premier cycle

³ Baccalauréat première partie

⁴ Baccalauréat

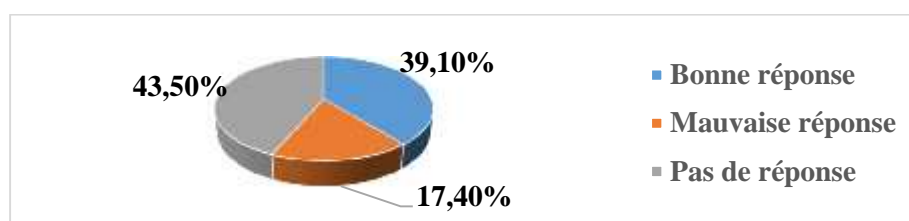
2.2- Niveau de connaissance des enquêtés

2.2.1- Connaissances des manifestations des différents TND

Connaissances sur le Handicap intellectuel

Nous avons interrogé 92 enseignants. 58,7 % des enquêtés ont affirmé connaître ce que veut dire le handicap intellectuel. Cependant, seuls 39,10 % ont bien défini ce trouble comme l'indique la figure ci-après.

Figure 1 : Répartition des enseignants selon leurs connaissances du handicap intellectuel

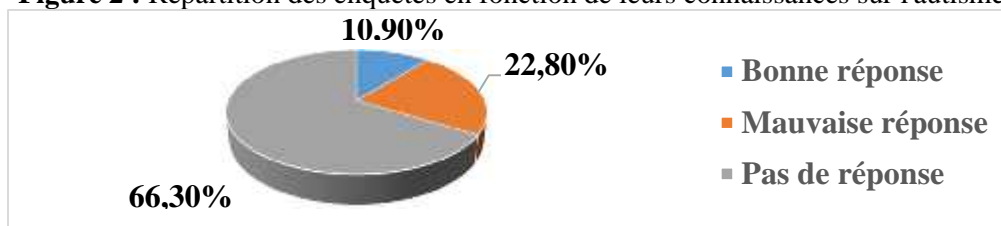


Source : Enquête sur le terrain, mai 2022.

Connaissances sur l'autisme

L'autisme n'est pas connu par une grande partie des enseignants. 36 enseignants soit 39,1 % ont affirmé savoir ce que c'est que l'autisme. Mais la figure 2 montre que seulement 22,8% ont donné les manifestations de ce trouble. Par ailleurs, le taux très élevé de « pas de réponse » (66,30 %) montre que les enseignants ne sont pas familiarisés avec le terme autisme.

Figure 2 : Répartition des enquêtés en fonction de leurs connaissances sur l'autisme

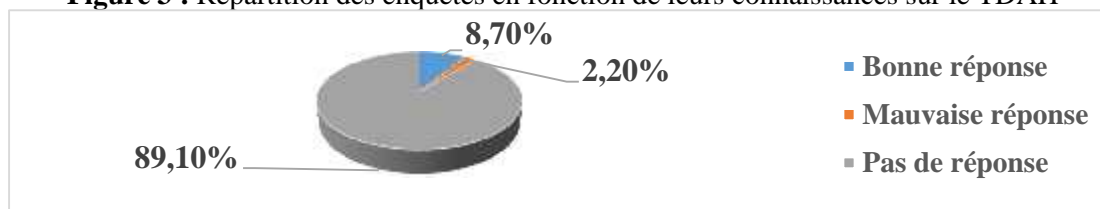


Source : Enquête sur le terrain, mai 2022.

Connaissances sur le Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)

Le TDAH est très méconnu par la majorité des enseignants. 87 % des enquêtés affirment ne pas connaître ce trouble. En ce qui concerne la définition du trouble, la figure suivante montre un taux de « pas réponse » très important. Ceci prouve que ce trouble est très méconnu par les enseignants. C'est d'ailleurs 8,7 % des enseignants à peine qui ont donné une bonne définition du TDAH.

Figure 3 : Répartition des enquêtés en fonction de leurs connaissances sur le TDAH



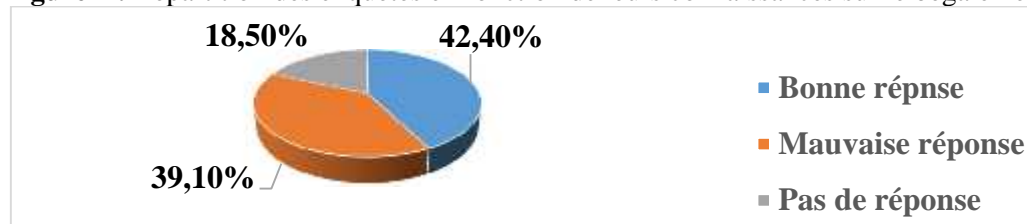
Source : Enquête sur le terrain, mai 2022.

Connaissances sur le bégaiement

Contrairement aux trois premiers troubles, la plupart des enseignants affirment savoir ce que c'est que le bégaiement (87 %). Cependant, les manifestations évoquées par plus de la

moitié des enquêtés sont fausses. Seulement 42,40 % des enquêtés a donné une bonne définition du trouble de de la fluence et du rythme de la parole.

Figure 4 : Répartition des enquêtés en fonction de leurs connaissances sur le bégaiement

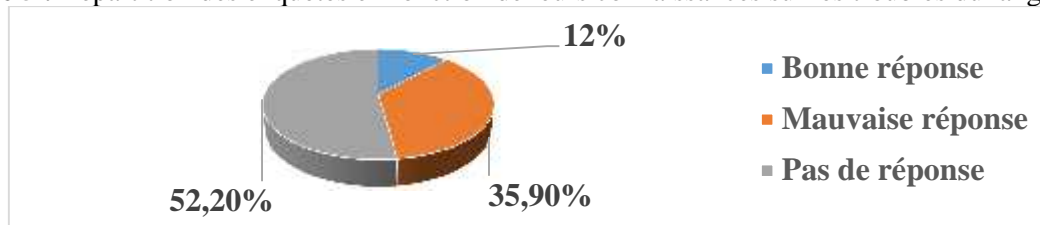


Source : Enquête sur le terrain, mai 2022.

Connaissances sur le trouble du langage oral

En ce qui concerne les troubles du langage oral, 48,9 % des enquêtés ont affirmé connaître ce que c'est qu'un trouble de langage oral. Pourtant, 12 % seulement d'entre eux ont pu donner une réponse satisfaisante du trouble du langage comme le montre la figure suivante.

Figure 5 : Répartition des enquêtés en fonction de leurs connaissances sur les troubles du langage oral

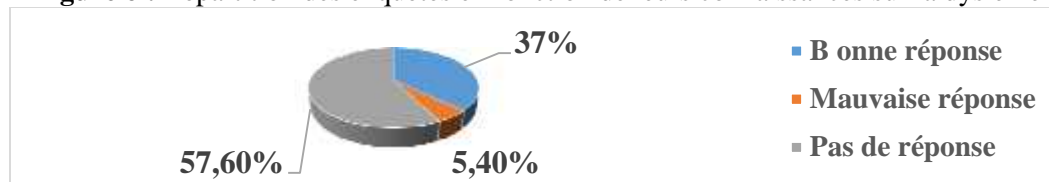


Source : Enquête sur le terrain, mai 2022.

Connaissances sur la dyslexie

Tout comme les autres troubles, la dyslexie est méconnue par la majorité des enquêtés. 40,2 % des enseignants affirment savoir ce que c'est que la dyslexie. La figure ci-dessous montre que 37 % des enseignants ont donné une bonne réponse de ce que c'est que la dyslexie.

Figure 6 : Répartition des enquêtés en fonction de leurs connaissances sur la dyslexie

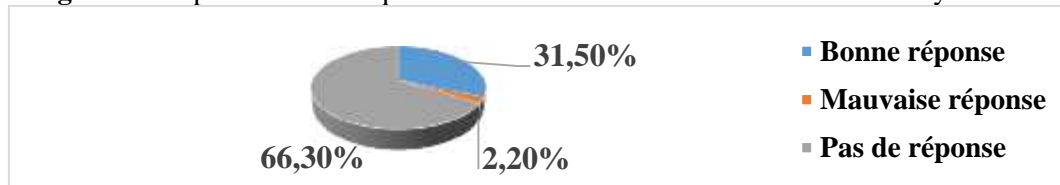


Source : Enquête sur le terrain, mai 2022.

Connaissances sur la dyscalculie

Parmi les enseignants touchés par cette étude, 34,8 % ont affirmé connaître ce que c'est que la dyscalculie. En ce qui concerne la définition du trouble, 66,30% des enquêtés n'ont donné aucune réponse. Ils sont peu (31,50 %) à donner une réponse acceptable de la dyscalculie.

Figure 7 : Répartition des enquêtés en fonction de leur connaissance sur la dyscalculie



Source : Enquête sur le terrain, mai 2022.

Le tableau suivant présente la synthèse du niveau de connaissance des enseignants des différents TND. Aucun des TND n'a obtenu un taux de bonne réponse supérieur à 50%.

Tableau 2 : Répartition des enseignants selon leurs connaissances sur les différents TND

TND	Effectif	Pourcentage
Handicap intellectuel	36	39,1%
Autisme	10	10,9%
TDAH	8	8,7%
Bégaïement	39	42,4%
Trouble du langage oral	11	12%
Dyslexie	34	37%
Dyscalculie	29	31,5%

Source : Enquête sur le terrain, mai 2022.

2.2.2. Connaissances sur les pratiques de prise en charge des TND

Les enseignants ont un niveau de connaissance mitigée en ce qui concerne les pratiques à mettre en place face à un élève présentant un TND.

Pratiques ayant trait à l'environnement physique

Les pratiques ayant trait à l'environnement physique de l'élève semblent être connues par la majorité des enseignants. 71,7% des enquêtés ont déclaré qu'il ne faut pas placer l'élève en difficulté en face de la fenêtre ou de la porte. Dans les écoles togolaises, les portes et les fenêtres des classes sont quasiment ouvertes et l'élève qui leur fait face peut facilement se laisser distraire par tout ce qui se passe à l'extérieur. Il n'est donc pas recommandé de placer l'élève en face de la fenêtre ou de la porte de la classe lorsque celles-ci sont ouvertes. Toujours concernant l'environnement physique de l'élève, 81,5 % des enquêtés pensent qu'il ne faut pas mettre l'élève dehors pour qu'il ne perturbe pas le cours. 70,7 % des enseignants trouvent que « faire une rangée spéciale pour les élèves en difficulté » est une mauvaise pratique.

Contrairement à ces trois pratiques qui sont connues par la plupart des enseignants, c'est seulement 29,3 % des enquêtés qui ont déclaré que l'enseignant doit mettre peu de matériels sur le bureau de l'élève présentant un TND. Le surplus de matériels peut constituer une source de distraction capable d'empêcher l'élève en difficulté de mieux se concentrer.

Pratique ayant trait aux activités pédagogiques

Pour ce qui est des pratiques pédagogiques spécifiques aux TND, les enseignants ont un niveau de connaissance assez faible. 81,5 % des enseignants proposent qu'il faut scolariser l'élève présentant un handicap cognitif dans une école spécialisée. Ces pratiques privilégient les capacités cognitives au détriment des aspects affectifs et comportementaux. Elles demandent à l'élève en difficultés de s'adapter à son environnement alors que c'est à l'école de s'adapter aux besoins de l'élève en difficultés en lui proposant des objectifs pédagogiques adaptés à ses compétences. En revanche, lorsque l'élève présente de grosses difficultés cognitives et/ou comportementales, une éducation spécialisée pourrait être envisagée dans un premier temps, ensuite en fonction des progrès observés, on pourrait progressivement l'inclure dans une école ordinaire.

Pour 52,2 % des enquêtés, l'élève en difficulté doit acquérir suffisamment le langage oral avant d'être scolarisé même si son âge le lui permet. Il s'agit là d'une pratique non recommandée. C'est plutôt à l'école, en jouant avec les enfants de son âge, en communiquant avec eux que l'enfant va acquérir ou développer son langage. Il est d'ailleurs conseillé aux parents de scolariser précocement leur enfant lorsque ce dernier présente un trouble du langage.

81,5 % des enquêtés, proposent de faire répéter l'élève lorsqu'il bégaie. S'il est vrai que la répétition est pédagogique, faire répéter une personne parce qu'elle bégaie est une pratique qui se focalise sur la forme et non sur le contenu du discours, elle appelle l'élève à bien parler et l'amène paradoxalement à bégayer plus.

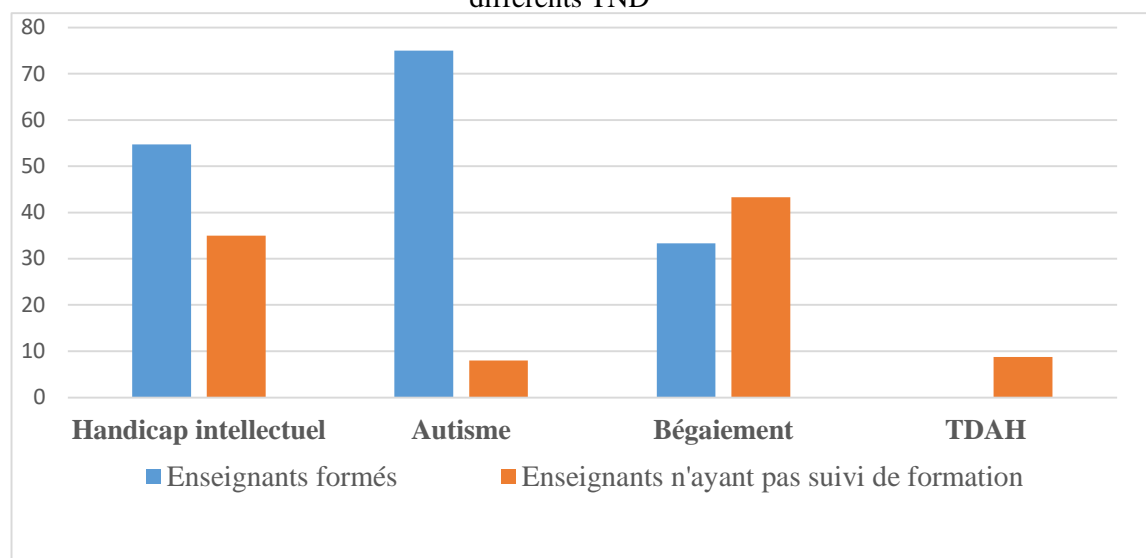
En ce qui concerne la dyslexie, 68,5 % des enseignants ont répondu affirmatif à la question de savoir s'il faut demander à l'élève présentant de grosses difficultés en lecture de lire à haute voix devant toute la classe. Or, faire lire un élève dyslexique à haute voix va l'obliger à effectuer un décodage syllabe par syllabe qui sera pour lui très lent et fastidieux et qui, au bout du compte, lui fera perdre le sens du texte. Parfois les demandes d'efforts à un élève qui présente un trouble de lecture peuvent être comparées au fait de demander à une personne en fauteuil roulant de monter un escalier. Néanmoins, lorsque l'élève dyslexique ne présente pas de grosses difficultés pour lire, l'enseignant pourrait lui demander de lire à haute voix. L'essentiel est de ne pas mettre l'élève en situation d'échecs répétés.

En ce qui concerne les pratiques liées à la dyscalculie, seuls 8,7 % des enquêtés sont pour l'utilisation d'une calculette par l'élève en difficulté au cours des activités pédagogiques et lors des évaluations. Au Togo, l'utilisation de la calculette est proscrite au cours primaire. C'est ce qui explique la réticence des enseignants sur son utilisation par les élèves du primaire bien que ceux-ci présentent une dyscalculie. Or les élèves dyscalculiques ont pour la plupart de grosses difficultés dans la réalisation des activités arithmétiques. Ils peuvent être bloqués et ne rien réussir si aucune disposition n'est mise en place pour contourner leurs difficultés en arithmétiques. L'utilisation rationnée de la calculette est alors recommandée comme support. Cet outil pourra progressivement être retiré au fur et à mesure que les difficultés de l'élève régressent.

2.3- Relation entre formation des enseignants sur les TND et leurs connaissances sur les différents TND

L'on a croisé les définitions données par les enseignants des différents TND avec la formation reçue sur les TND.

Figure 8 : Relation entre formation des enseignants sur les TND et leurs connaissances sur les différents TND



Le graphique ci-dessus montre que les enseignants ayant été formés sur le handicap intellectuel semblent avoir une meilleure connaissance de ce trouble. En effet, 54,5 % des enseignants formés ont donné une bonne définition du handicap intellectuel. Ils sont seulement 37 % à donner une bonne définition de ce trouble chez les enseignants n'ayant pas suivi une formation sur le trouble. Le même constat est fait sur la connaissance sur l'autisme. Seuls 8 % des enquêtés n'ayant pas suivi une formation sur l'autisme ont donné une bonne définition de ce trouble. Chez les enquêtés ayant suivi une formation, le pourcentage des bonnes réponses est de 75%.

Contrairement aux deux premiers TND, les enseignants ayant été formés sur le bégaiement et sur les TDAH n'ont pas une meilleure connaissance sur ces troubles que leurs pairs n'ayant pas bénéficié de formation. Sur les deux enseignants formés sur le TDAH, aucun d'entre eux n'a donné une bonne réponse du trouble. En ce qui concerne le bégaiement, 43,3 % des enseignants ayant donné une bonne définition du bégaiement n'ont pas suivi de formation sur le trouble. Parmi les enquêtés qui ont suivi une formation sur le bégaiement, seuls 3,3 % l'ont bien défini.

Les résultats que l'on vient de présenter soulèvent des questions intrigantes et soulignent l'importance d'une compréhension approfondie de ceux-ci.

En effet, un enseignant qui accueille un élève présentant les TND doit être formé pour avoir une bonne connaissance théorique sur les TND d'une part et une meilleure connaissance des pratiques de prise en charge des TND, d'autre part. L'on a interrogé les enseignants sur les manifestations des différents TND et sur les pratiques de prise en charge des TND. Les résultats du tableau 1 montrent que les manifestations des différents TND sont méconnues par la majorité des enseignants. En ce qui concerne la prise en charge des TND, les enseignants ont une connaissance hétérogène des pratiques à mettre en place face à un élève présentant un TND. La majorité des enseignants connaît les pratiques qui valent aussi bien pour les élèves ne présentant pas de difficultés que ceux présentant les TND. Cependant les pratiques spécifiques de prise en charge des TND sont moins connues.

Cette méconnaissance pourrait être expliquée par le manque de formations sur les TND. La plupart des enseignants interrogés n'ont pas reçu une formation sur les TND. Nos résultats corroborent ceux de plusieurs études. En particulier, les études réalisées par A. Glinche (2014) et A. J. B. Azindje (2020) montrent que les enseignants et même les personnels de santé ont peu de connaissance sur les différents TND. Pour ces auteurs, la mauvaise connaissance peut s'expliquer par un manque de formation. Cette étude montre en effet que la plupart des enseignants et directeurs enquêtés n'a pas reçu de formation sur les TND. Or la formation constitue la principale source par laquelle l'être humain accède à la connaissance. Les effets bénéfiques de la formation sont démontrés par plusieurs auteurs notamment M.-È. Lacroix et P. Potvin (2009), L. Prud'homme et al. (2016), UNESCO et UNICEF (2019). Pour ces auteurs, les modules sur l'inclusion scolaire doivent être abordés au cours de la formation initiale et continue des enseignants.

Nonobstant les effets positifs de la formation sur la connaissance, cette étude n'a paradoxalement pas montré un lien positif entre la formation reçue sur les TND et les connaissances théoriques et pratiques sur les TND. En effet, les enseignants ayant bénéficié d'une formation sur les TND ne sont pas ceux qui ont donné une meilleure définition des différents TND ni proposé de meilleures pratiques à mettre en place face aux élèves en difficultés. L'on peut interroger la qualité de la formation reçue si celle-ci n'a pas d'effet sur la connaissance théorique des enseignants. En fait, pour la plupart des enseignants qui ont déclaré avoir été formés sur les TND, la formation a duré juste un après midi. Il s'agit là d'une sensibilisation et non d'une formation proprement dite. Pour S. Lesar et ses collaborateurs (1997), les cours de base de trois heures ont démontré leur inefficacité. Ces derniers poursuivent en proposant que les modules sur l'inclusion scolaire soient intégrés aux programmes réguliers de formation des enseignants. Pour J. Ndikumababo (2018), les programmes de formation initiale et continue des enseignants burundais ne semblent pas avoir d'effet sur les pratiques et les conceptions des enseignants. Cette situation s'explique, selon lui, par la durée et la qualité de la formation sur l'éducation inclusive. Les formations de courte durée sont de ce fait insuffisantes pour permettre aux enseignants d'avoir des connaissances et compétences nécessaires pour assurer une meilleure inclusion scolaire des élèves présentant les TND.

Somme toute, du chemin reste encore à parcourir pour rendre l'inclusion scolaire des enfants présentant les TND possible au Togo. Cette étude a permis de décrire le niveau de

connaissance des enseignants et directeurs qui reçoivent les enfants présentant les TND dans leurs écoles. Nos résultats ne seraient être généralisés à toute la région de Grand Lomé et de loin à tout le Togo. Elle permet toutefois d'identifier une priorité dans la mise en place de l'inclusion scolaire au Togo : la formation des enseignants sur les TND.

Conclusion

L'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap en général et en particulier ceux présentant des TND reste encore un défi dans de nombreux pays. Nonobstant les textes et lois internationaux et nationaux pour assurer l'équité dans l'éducation, force est de constater que beaucoup reste à faire pour parvenir à l'éducation pour tous. « Tous » voudrait dire que chaque citoyen qu'il soit porteur de handicap ou pas, accède à une éducation de qualité. Il s'agit d'une justice sociale, puisque l'éducation est un droit fondamental pour tout être humain. Naitre avec un trouble ou un handicap, ne saurait en aucun cas déposséder de ce droit.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer la non pratique de l'inclusion scolaire. Parmi ceux-ci nous retenons l'absence de formation des enseignants et directeurs sur les TND. En effet la prise en charge des TND demande des connaissances spécifiques. Les enseignants touchés par cette étude n'ont pas suivi dans la majorité des cas, une réelle formation sur les TND. Ceux-ci ne connaissent ni les manifestations des TND ni les pratiques spécifiques à mettre en place pour aider les élèves présentant ces troubles. Il est donc urgent donc que des actions soient menées pour renforcer les compétences des enseignants sur l'inclusion scolaire et sur les TND, lesquels touchent un grand nombre d'enfants en âge scolaire.

Investir dans la formation des enseignants et la sensibilisation aux TND aura un impact positif sur l'éducation de nombreux élèves. Cela favorisera l'inclusion, réduira les stigmatisations et améliorera les résultats académiques et le bien-être émotionnel des élèves concernés. Pour garantir un système éducatif véritablement inclusif, il est essentiel de continuer à soutenir les enseignants dans leur quête de compréhension des troubles du neurodéveloppement et de mise en œuvre de pratiques pédagogiques adaptées à tous les élèves.

Toutefois, la formation à elle seule ne saurait résoudre la problématique de la scolarisation en milieu ordinaire des enfants présentant les TND. Il faut qu'elle soit accompagnée d'un réel engagement des autorités en charge du système éducatif qui mobiliseront des ressources humaines, matérielles et financières en vue de rendre l'école accessible à tous.

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.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, dsm-5*, Arlington, us, American Psychiatric Association.
- BAWA Ib Habib et YOVOGAN Kossi Edem, 2021, « Analyse descriptive des pratiques pédagogiques d'éducation inclusive dans les écoles primaire de Mô au Togo », *Lakisa*, 2, p.11-20.
- BELANGER Nathalie et DUCHESNE Hélène, 2010, *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. Ottawa, Canada, Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- BRIN-HENRY Frédérique, COURRIER Catherine, LEDERLE Emmanuelle et MASY Véronique, 2018, *Dictionnaire d'Orthophonie*, (4e éd.), Ortho Edition.
- CROCQ Marc-Antoine et IGUELFY Julien Daniel, 2015. *DSM-5 : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, version française (5e éd.)*. Elsevier Masson.

- DES PORTES Vincent, 2020, « Troubles du neurodéveloppement : aspects cliniques », *Contraste*, 51, p.21-53. <https://doi.org/10.3917/cont.051.0021>.
- GLINCHE Audrey, 2014, *La dyslexie : connaissances et pratiques des enseignants*, Dépôt Universitaire de Mémoires Après Soutenance, ID : [10670/1.fswg56](https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-10670/1.fswg56).
- LACROIX Marie-Eve et POTVIN Pierre, 2009, *De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. RIRE. <http://rire.ctreq.qc.ca/de-l-integration-a-l-inclusion-scolaire-des-eleves-en-difficulte-d-adaptation-et-d-apprentissage-version-integrale/>
- MEPSA, 2012, Arrêté N° 048/MEPSA/CAB/SG, *Formation en éducation inclusive avec un accent particulier sur l'accueil d'enfants handicaps en classe ordinaire*, Lomé.
- NDIKUMASABO Josias, 2018, *Conceptions et pratiques des enseignants accueillant des élèves en situation de handicap dans un programme d'éducation inclusive au Burundi*, Thèse de doctorat, Université de Nantes, France.
- ONU, 2007, *De l'exclusion à l'égalité : réalisation des droits des personnes handicapées*
- PRUD'HOMME, Luc, DUCHESNE Hermann, BONVIN Patrick et VIENNEAU Raymond (dir.), 2016, *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, De Boeck Supérieur.
- REPUBLIQUE TOGOLAISE, 1992, *Constitution du 14 octobre 1992*, Togo. <https://mjp.univ-perp.fr/constit/tg1992.htm>.
- REPUBLIQUE TOGOLAISE, 2007, *Code de l'enfant, Loi n° 2007-017 du 06 juillet 2007*, <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/SERIAL/81964/95152/F1737117949/code%20enfant.pdf>
- REPUBLIQUE TOGOLAISE, 2020, *Plan sectoriel de l'éducation de la république Togolaise 2020-2030*.
- ROUSSEAU Nadia, 2006, « Former à la pédagogie de la sollicitude pour une pratique inclusive authentique ? » in DOUDIN Pierre-André et LAFORTUNE Louise (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : Quelle formation à l'enseignement*, Presses Universitaires du Québec, p. 225-240.
- SCRUGGS Thomas, MASTROPIERIE Margo et DUFFIE Kimberly, 2007, « *Co-Teaching in inclusive classrooms : metasynthesis of qualitative research* », *Exceptional children*, 73/4, p.392-416.
- THIBODEAU Stéphane, GELINAS PROULX Andréanne, ST-VINCENT Lise-Anne, LECLERC Martine, LABELLE Jean et RAMEL Serge, 2018, « La direction d'école : un acteur crucial pour l'inclusion scolaire », in Prud'homme et al, *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, De Boeck Supérieur, p. 57-72.
- UNESCO, 2019, *Vers une éducation inclusive, l'essentiel des tables rondes techniques de l'UNICEF et de l'IPE sur la planification de l'éducation inclusive tenant compte du handicap*, Paris, UNESCO.
- UNESCO, 2019, *Formation des enseignants et éducation inclusive, IPE-UNESCO*.

Didactique du français au secondaire : profil et pratiques des enseignants congolais dans le contexte d'évaluation de la rédaction

Solange NKOULA-MOULONGO, Université Marien NGOUABI (Congo)

E-mail solangenm1@gmail.com

Résumé

Cet article s'intéresse au profil et pratiques des enseignants en contexte d'évaluation de la rédaction, évaluation faite par des enseignants de français du collège. Il pose le problème de l'inadéquation entre l'annotation globale et la note attribuée aux copies. La théorie de la cohérence textuelle est convoquée pour examiner les pratiques pédagogiques des enseignants. Ces enseignants sont classés en deux catégories : ceux qui ont un parcours littéraire et ceux qui ne l'ont pas au départ. S'il apparaît que les profils sont diversifiés, par rapport aux diplômes professionnels et universitaires, les pratiques évaluatives sont presque identiques. L'examen de la prise en compte de la notion de la cohérence textuelle lors des évaluations des copies par les enseignants a permis de noter les limites de l'acte d'évaluation. Il induit l'idée de penser à la nécessité de mettre en place une grille d'évaluation de la rédaction avec des critères adaptés pour les apprenants et les enseignants congolais.

Mots-clés : Apprenants, Cohérence textuelle, Collège, Enseignants de français, Évaluation, Rédaction.

Abstract

This article focuses on the profile and practices of teachers in the context of writing assessment, assessment carried out by middle School French Teachers. It raises the problem of the mismatch between the annotation and the score assigned to the copies. The theory of textual coherence is called upon to examine teachers' practices. These teachers are classified into two categories: between those who have a literary background and those who do not to begin with. While it appears that the profiles are diverse, in relation to professional and university degrees, the evaluative practices are almost identical. The examination of the consideration of the notion of textual coherence during the evaluation of papers by teachers made it possible to note the limits of the act of evaluation and to think about the need to set up an evaluation grid for writing with criteria adapted for Congolese learners and teachers.

Keywords: Learners, textual coherence, middle school, French teachers, assessment, writing

Introduction

Cet article porte sur une lecture des enjeux de la didactique du français au secondaire (au collège particulièrement) à partir du profil et des pratiques des enseignants dans l'évaluation de l'expression écrite, en République du Congo. Dans le cadre de cette étude, l'on a impliqué 12 enseignants de français du collège, actuellement en formation continue à l'École Normale Supérieure (ENS), pour devenir des professeurs de français au lycée ou des inspecteurs de français au collège. L'objectif est de tenter d'établir des liens entre la discipline qu'est le français d'une part, les pratiques pédagogiques et la formation des formateurs d'autre part. Dans le cadre de ce travail, on entend par "pratiques pédagogiques", tout ce que ferait un correcteur sur une copie, en termes de remarques, encouragements, orientations, symboles, signes, traces et de note finale attribuée à la copie, le cas échéant la copie de rédaction. Julie Roberge (2009) parle de "commentaires qui seraient un dialogue ou une partie du dialogue entre l'enseignant et l'élève".

Noter et annoter des copies sont les pratiques professionnelles et quotidiennes pour les enseignants. Leur compte rendu dans la classe est un autre moment qui relève de l'acte de correction des copies. Pour ce qui est du contexte congolais, la littérature sur l'évaluation de la rédaction n'est pas abondante. Il existe quelques études qui soulignent à la fois l'importance de corriger des copies, mais qui déplorent également le manque d'application des enseignants qui corrigent les copies sans une réelle grille d'observation, donc sans objectif pédagogique. L'on pense à quelques travaux menés dans le cadre des mémoires de fin de formation à l'école normale supérieure : G. Eyobo, 2004, J. Nkouka 2004, L. F. Akouolo Ntsantou, 2021, etc. Dans leurs observations, tous ces auteurs ont noté que peu d'enseignants accordent du temps à l'évaluation des copies et quand ils le font, les remarques ne portent pas à la fois sur le fond et la forme du devoir. Ils cherchent à gagner du temps et recourent à un système de signes qui n'aident presque pas les apprenants à comprendre leurs réussites et leurs échecs. On note dans beaucoup des cas un grand nombre des copies sans annotations et au cas où elles existent, celles-ci ne cadrent pas avec la note attribuée. Et les séances de correction en classe sont très rares, ainsi que le précise Akouolo Ntsantou (2021, p.3) :

Malheureusement, nous avons remarqué la négligence de certains professeurs de français dans la phase de correction de devoirs après l'évaluation. Ce qui rend l'apprenant incapable à se perfectionner. Il manque, à la fois, à l'enseignant et à l'apprenant, les techniques et les stratégies solides pouvant permettre d'orienter le jeune apprenant à accomplir avec succès sa tâche.

Correia Karine (2006), pour le cas de la France, relève trois points essentiels en matière de correction des copies : évaluation, correction et annotation.

Au sujet de l'évaluation, cet auteur souligne qu'elle apparaît comme un élément incontournable pour répondre aux finalités assignées au système éducatif, notamment dans la lutte contre l'échec scolaire. Pour lui, l'évaluation, sous toutes ses formes, devrait renseigner les erreurs commises par les apprenants afin de permettre une analyse de celles-ci et leur intégration dans des situations d'apprentissage, pour aider les apprenants à progresser. Pour ce qui concerne la correction, comme mise en commun, il a souligné d'une part le désintérêt tant des enseignants que des apprenants pour cette activité et a montré que c'est une activité importante pour les uns et les autres, d'autre part. Dans sa démarche, elle encourage une autocorrection : les apprenants s'appuieraient sur les annotations formulées dans les copies. De manière générale, c'est le travail fait par l'enseignant sur la copie qui ferait que les choses bougent du côté des apprenants.

Par leur profil, les enseignants de français présentent-ils des spécificités de compétences lors des évaluations des épreuves de rédaction ? La prise en compte du profil des enseignants grâce à des critères spécifiques et le recours à la théorie de la cohérence textuelle, telle que définie par des chercheurs comme M. Charolles (1995), F. Rondelli (2010), S. Carter-Thomas (2009, 2000), sont retenus comme des moyens théoriques pour mener cette étude.

Quelles compétences en français les enseignants sont-ils supposés avoir pour prendre des classes de français ? Quels critères ou items mettent-ils en exergue pour évaluer la cohérence dans les écrits scolaires ?

Ces deux questions déterminent les deux possibilités de réponse de cette réflexion sur des aspects de la didactique du français.

1. Lecture du profil des enseignants de français

Pour devenir professeur de français du collège et/ou du lycée, tout candidat doit répondre à un ensemble de critères. Travaillant sur des aspects sociologiques, A. Haegel (2020, p. 48) propose un ensemble de critères pour évaluer des personnes sollicitant un poste administratif. L'on a fait le choix de s'appuyer sur sa démarche pour donner un sens au mot *profil*. A. Haegel établit des critères indispensables et des critères souhaités. Les critères de formation, de compétences nécessaires, d'expérience et du secteur d'activité sont les principaux critères à retenir pour définir un profil d'enseignant de français. Dans le contexte de la République du

Congo, le profil de l'enseignant de français du collège et du lycée se définit à partir des diplômes requis et/ou d'expérience pratique sur le terrain.

Formation de base	Profil type de l'enseignant du collège	Profil type de l'enseignant du lycée
	être titulaire d'un baccalauréat littéraire	être titulaire d'un baccalauréat littéraire
	être titulaire d'une licence professionnelle de l'Ecole normale supérieure	être titulaire d'une licence professionnelle ou d'une licence ès lettres
		être titulaire d'un master enseignement de l'Ecole normale supérieure

Formation continue	Profil type de l'enseignant du collège	Profil type de l'enseignant du lycée
	être titulaire d'un baccalauréat et du CFEEN	être titulaire d'un baccalauréat et du CFEEN
	Avoir enseigné au moins 5 ans à l'école primaire	Avoir enseigné au moins 5 ans à l'école primaire
	être titulaire d'une licence professionnelle de l'ENS	être titulaire d'une licence professionnelle de l'ENS
		Avoir enseigné au moins 5 ans au collège
		être titulaire d'un master enseignement de l'École normale supérieure

Le mode d'investigation pour analyser le profil de ces enseignants repose sur une lecture des curriculum vitae fournis par les intéressés. Par la suite, les informations fournies par ces curriculum vitae ont permis un regroupement d'enseignants et d'établir une comparaison des parcours individuels au profil type, à partir des grilles d'évaluation suivantes¹

Formation de base : Profil type de l'enseignant du collège

Formation de base	Désignation des critères	Kouzon F
Critère 1	être titulaire d'un baccalauréat littéraire	Oui
Critère 2	être titulaire d'une licence professionnelle de l'Ecole normale	Oui
Résultats		2/2

Formation continue : Profil type de l'enseignant du collège

Formation continue	Désignation des critères	Bansimba M	Zembo F	Ndongo F	Mpassi M	Bouwayi F	Samba M	Ndossi M	Nkombo F	Mfourga F	Mankele F	Yima M
Critère 1	Baccalauréat	Oui	/	Oui G2	Oui	Oui	oui	oui	Oui D	/	Oui G2	oui
Critère 2	CFEEN	Oui	oui	oui	Oui	Oui	/	oui	Oui	Oui	Oui	oui
Critère 3	Avoir enseigné au moins 5 ans à l'école primaire	Oui	oui	oui	Oui	Oui	oui	oui	Oui	Oui	Oui	oui

¹ C'est nous qui avons monté ces grilles.

Critère 4	être titulaire d'une licence professionnelle de l'ENS	Oui	oui	oui	Oui	Oui	oui	oui	Oui	Oui	Oui	oui
	Résultats	4/4	3/4	4/4	4/4	4/4	3/4	4/4	4/4	3/4	4/4	4/4

Le bilan de l'appréciation du profil des enseignants de français du collège est positif dans l'ensemble. Ces enseignants répondent aux critères du profil type définissable d'après les exigences officielles.

D'une part, l'on a une enseignante de français de collège qui avait suivi une formation de base et n'a donc pas commencé à enseigner à l'école primaire. Elle répond à tous les critères du profil. D'autre part, on a 11 enseignants dont 6 femmes qui sont devenus enseignants de français du collège par le biais de la formation continue. On peut supposer que l'enseignante qui a la formation de base possède le meilleur profil pour enseigner le français. Elle a en effet suivi des enseignements de langue et littérature françaises, a été évaluée dans les différentes disciplines de français et serait, en conséquence, plus apte à transmettre les contenus notionnels. Au niveau de la formation continue, le fait que le Certificat de fin d'études des écoles normales (CFEEN) suffisait à poursuivre une formation de formateurs de français, justifie la présence, dans cet échantillon, de plusieurs acteurs qui n'ont pas de baccalauréat et n'ont fait d'études littéraires comme formation de départ². Des titulaires des baccalauréats non littéraires (D et G2) sont donc devenus des professeurs de français. Des acteurs n'ayant pas terminé leurs études supérieures (droit, géographie, sciences et techniques de communication...) se retrouvent dans l'enseignement du français.

Cette réalité suscite des interrogations du genre : le profil des enseignants a-t-il une incidence sur leurs pratiques pédagogiques ? Les enseignants de français issus de la formation continue seraient-ils moins aptes à l'enseignement de la discipline ?

En réponse à ces interrogations, on va examiner les pratiques des enseignants du français du collège à partir de l'échantillon construit avec des professeurs de français de collège en formation continue à l'École normale supérieure (E.N.S.).

2. Les pratiques des enseignants : l'évaluation d'une rédaction

Pour se faire une idée sur les pratiques des enseignants de français, l'on a demandé à ces professeurs de français du collège de corriger chacun trois copies de rédaction rédigée par des élèves de 6^{ème}. Il s'agit des copies d'une classe pédagogique de 39 élèves. Pour le besoin de parité nous avons soumis un nombre équitable à chaque enseignant. Pour les 12 enseignants, 36 copies sont exploitées. Le sujet de la rédaction est le suivant : « Tes parents et toi, habitez dans une maison. Décris-là ». Chaque enseignant a reçu trois copies à corriger. Aucun corrigé type ne leur a été proposé.

Nous nous intéressons à l'évaluation de la rédaction de façon générale mais particulièrement à l'évaluation de la cohérence des écrits scolaires. Pour une telle démarche, F. Rondelli (2010, p. 55) pose trois questions :

1. Quels sont les critères sur lesquels les professeurs des écoles s'appuient pour juger la cohérence d'un texte d'élève ?
2. En quoi y a-t-il accord ou écart entre les critères à usage professionnel et ceux des définitions savantes ?
3. En quoi la confrontation de ces deux réalités peut-elle être utile à la recherche en didactique ?

En nous fondant sur ces questions, nous construisons notre démarche de lecture des copies évaluées par les enseignants de français du collège en tentant de systématiser leurs critères

² Actuellement, les candidats au CFEEN doivent avoir passé le baccalauréat. Avant, il suffisait d'avoir le Brevet d'études du premier cycle ou le brevet d'études moyennes générales (Bepc/Bemg).

d'évaluation. Nous lirons les conceptions de la cohérence à partir des appréciations significatives inscrites sur les copies d'élèves. Et en dernière instance, nous apprécierons, à l'instar de F. Rondelli, comment, dans le contexte congolais, les résultats de cette étude peuvent être pris en compte dans le programme de formation des formateurs à l'évaluation de la cohérence des textes.

3. Critères d'appréciation de la cohérence textuelle dans la rédaction

La rédaction est un exercice littéraire qui invite l'apprenant à produire un travail d'invention. Elle aide les apprenants à « s'exprimer simplement et sobrement en un langage direct, « [à] traduire avec exactitude, netteté et précision les données multiples de l'expérience et de l'observation » (S. Plane et K. Similowski, 2015, p. 107). La rédaction française est un exercice de cohérence où les liens entre les phrases et les paragraphes organisent un texte. Ces deux auteurs en précisent la spécificité en ces termes :

A travers l'enseignement de la rédaction, on peut observer toutes les tensions. Celle qui traverse d'abord la didactique avec ses deux tendances : l'une, conforme aux traditions, qui s'oriente vers *l'imitation* de textes. Elle offre à l'élève comme à l'instituteur le cadre rassurant du modèle, mais favorise la reproduction de mots au détriment peut-être de la pensée. L'autre axée sur l'observation du réel, de la vie quotidienne, scolaire ou familiale dont l'enfant est censé rendre compte avec précision et sincérité tandis que son imagination simultanément est sollicitée, en apparence du moins, à travers des exercices dits d'invention (S. Plane et K. Similowski, 2015, p. 107).

Il existe des exigences formelles et méthodologiques que les apprenants doivent observer et que les enseignants doivent faire observer. Au niveau de la forme, la correction de la langue et l'organisation des idées font partie des normes. Pour les principes méthodologiques et la répartition des points, on pourrait observer les dispositions annoncées dans le tableau qui suit. Mais il ne s'agit pas véritablement d'une grille application, car plusieurs autres données entrent en ligne de compte.

Plan	Contenu des parties	Critères en points
Introduction	Présentation du sujet On dit ce qu'on va faire	5 points
Développement	Présentation des idées en différentes parties	10 points
Conclusion	On dit ce qu'on a fait	5 points

Au regard de ces aspects théoriques et méthodologiques, l'appréciation de la cohérence textuelle dans les écrits scolaires peut donc être envisagée. Dans son article sur « La cohérence textuelle : pratiques des enseignants et théories de référence » F. Rondelli (2010, p. 55) analyse la manière dont des enseignants apprécient la cohérence de textes produits par des apprenants. Elle examine la manière dont l'enseignant de français du collège, par exemple, transmet des contenus notionnels donnés aux apprenants. Elle cite J. Moeschler et A. Auchlin (2018) qui parlent de deux modèles de communication entre le locuteur et le destinataire : le modèle du code (de la langue) et celui de l'inférence. Ce modèle inférentiel est associé à la théorie des implicatures conçue par P. Grice (1975). Ce modèle repose sur trois critères ou principes :

- le principe de la signification non-naturelle (l'apprenant en sa qualité de destinataire du message, comprend l'intention du locuteur qui est l'enseignant) ;
- le principe de coopération (les inférences tirées par le destinataire donc l'apprenant témoignent du fait que ce dernier coopère) ;
- le principe méthodologique (il est la reconnaissance d'un nombre limité des significations des expressions de la langue ; ce qui limite les éventuelles divergences de vue entre locuteur et destinataire).

Toutefois, une grille d'évaluation de la rédaction pour le cycle du collège devrait être appliquée. En France, le Concours national de rédaction propose une grille d'évaluation contenant trois rubriques : la structure (notée sur 5 points), l'argumentation et les idées (notées sur 16 points) et les aspects de la langue (notés sur 14 points)³. L'observation d'une telle grille permettrait à l'apprenant de savoir sur quoi il est évalué et à l'enseignant de savoir ce qu'il a à évaluer. Dans cette grille, il est par exemple question du nombre de mots d'une rédaction. Les acteurs congolais ne savent malheureusement pas combien de mots il faut avoir dans une rédaction.

En tenant compte du profil des 12 enseignants impliqués dans cette étude, l'on a procédé à un regroupement en trois catégories d'enseignants : enseignants de français répondant totalement aux critères, enseignants de français n'ayant pas le baccalauréat, enseignants de français ayant un baccalauréat non littéraire. L'appréciation de la cohérence textuelle dans les différentes copies corrigées permettrait de dégager la tendance globale.

Les enseignants de français répondant totalement aux critères

Sur 12 enseignants, 6 répondent aux critères du profil d'enseignant de français du collège. Et parmi ces 6, il y a une enseignante ayant bénéficié d'une formation de base et qui n'est pas passée par l'école primaire avant d'enseigner au collège.

<i>Enseignants</i>	<i>Appréciation générale</i>	<i>Copie 1</i>	<i>Copie 2</i>	<i>Copie 3</i>
<i>Enseignant 1</i>	Aucune appréciation Générale	- Note : 7/20 - « Introduction mal formée » (marge/introduction) - Soulignement de mots	- Note : 7/20 - soulignement de mots - « salle » (marge/conclusion)	- Note : 7/20 - « mal dit » (marge/introduction) - soulignement de mots - Absence de conclusion non appréciée
<i>Enseignant 2</i>	Aucune appréciation Générale	- Note : 3/20 - Soulignement de mots - quelques corrections de mots - Développement inachevé - Absence de conclusion non appréciée	- Note : 8/20 - soulignement de mots - « salle » (marge/conclusion) - Absence de proposition de correction de nombreuses fautes	- Note : 7/20 - quelques corrections de mots - soulignement de mots
<i>Enseignant 3</i>	Aucune appréciation	- Note : 6/20 - Soulignement de mots	- Note : 6/20 - « mal dit » (marge introduction)	- Note : 6/20 - Soulignement de mots quelques corrections de mots
<i>Enseignant 4</i>	Générale	- Note : 8/20 - Soulignement de mots quelques corrections de mots	- Note : 8/20 - Soulignement de mots quelques corrections de mots	- Note : 8/20 - Soulignement de mots quelques corrections de mots
<i>Enseignant 5</i>	Au niveau de la copie 2 « où sont	- Note : 13/20	- Note : 5/20	- Note : 8/20 - Soulignement et encerclement de

³ La grille d'évaluation est disponible sur internet sur <https://www.french-future.org/wp-content/uploads/2020/09/Grille-d%C3%A9valuation-CNR-2020-2021.pdf>

	les trois parties ? »	- Soulignement de mots quelques corrections de mots - « Bonne introduction » (marge/introduction) - « Idée/oui » - « Oui » (marge/dévpt) - « Bonne conclusion » (marge/conclusion)	« où sont les trois parties ? » (en-tête de la copie)	mots, quelques corrections de mots - « Acceptable » (marge/introduction)
<i>Enseignant 6</i>	L'appréciation globale « faible » est annotée sur les trois copies	- Note : 9/20 - Soulignement et encerclement de mots, quelques corrections de mots	- Note : 9/20 - Soulignement et encerclement de mots, quelques corrections de mots - « Acceptable » (marge/introduction)	- Note : 8/20 - Soulignement et encerclement de mots, quelques corrections de mots - « Acceptable » (marge/introduction)

Pour les 6 enseignants ayant un profil adéquat pour enseigner le français au collège, les productions écrites évaluées donnent principalement lieu à des notes en dessous de la moyenne. Seul un apprenant a pu obtenir la note de 13/20. Ces enseignants ne font pas d'appréciation globale. Seuls les deux derniers qui le font. L'enseignant 5 évoque l'absence de subdivision en parties de la deuxième rédaction corrigée. Il pose la question « où sont les trois parties ? » mais en attribuant la note 5/20, l'appréciation serait « très faible ».

L'enseignante 1 est supposée avoir le profil le mieux indiqué. Au regard de la note qu'elle attribue, le travail des apprenants peut être jugé d'insuffisant. Il s'agit des copies qui ne méritent pas la moyenne. Mais il est peu logique que la troisième copie mérite la même note que les deux premières alors qu'elle ne compte pas de conclusion. La deuxième copie pose particulièrement un problème de cohérence. L'introduction est à peine acceptable mais rien n'est signalé à ce propos ; c'est juste une phrase simple qui ne présente pas les points habituels de la description à faire. « Je décris ma maison » telle est l'introduction proposée par l'apprenant.

L'évaluation de la cohérence textuelle dans ces copies par ces enseignants au profil plutôt pertinent reste à prouver. La meilleure copie et la plus mauvaise vont nous servir d'exemples pour lire les pratiques des enseignants.

Transcription de la copie ayant obtenu la note de 3/20

Montre maison est la quatre chambre et une cunsine une salle à mange et deux salle de bain avec une chomin

Ji ne montrimaison pas ce hé elle est très joli et elle est tre dans jereson.

Transcription de la copie ayant obtenu la note de 13/20

Tes parents et toi, nous habitez dans la même maison.

Dans les lignes qui suivent, je decris la maison que nous habitons.

Notre maison mesure un mètre dix de longueur et un mètre deux de largeur Notre maison est grand Elle a deux chambres, salon, cuisine, deux fenêtres. Dans le salon, il y a trois fauteil, une table, une télé plasma, un armoire. Dans la cuisine, il y a un congélateur,

lavabeau, quatre chaises avec une table pour mangé, un rehaut pour préparé Dans les chambres, il y a des armoires, des lits, des douches et toilettes. Al'interieur, il y a de couleur différentes. une couleur bleue et une couleur jaune et des carreaux blancs. A l'exterieur deux portes de couleur maron une porte en fer et une porte en bois, un mirroire, un pot de fleur.
Notre maison est apreciée par la famille.
J'aime notre maison de tous mon cœur.

Pour apprécier la cohérence du texte, le lecteur recourt à cinq niveaux de représentation mentale que le rédacteur doit articuler (S. Nkoula-Mouloungo, 2016, p. 27) : le code de surface, la base de texte, le modèle de situation, le niveau de communication et le type de texte d'après S. Carter-Thomas (2018, p. 218) qui traite de cohérence textuelle à partir de la « stabilité des thèmes successifs ». Elle porte une attention au niveau thématique. En prenant le texte comme un tout, un ensemble de phrases reliées de façon coréférentielle, Shirley Carter-Thomas propose de lire la cohérence textuelle par l'analyse de la *grammaticalité*, de *l'acceptabilité* et de *l'adaptabilité*. Les marqueurs de cohésion textuelle contribuent aussi à garantir la cohérence textuelle.

Au regard de ces dispositions théoriques, l'on peut dire que l'évaluation de la cohérence d'une copie de rédaction par l'enseignant revient à valider l'adéquation de l'écrit scolaire à la réponse attendue.

L'application des critères de *grammaticalité*, d'*acceptabilité* et d'*adaptabilité* conduit à dire que la cohérence textuelle au niveau de la première copie n'est pas effective. La note attribuée (3/20) par l'enseignant paraît conforme à la qualité médiocre de l'écrit scolaire produit. Le thème de la rédaction n'est pas repris de façon satisfaisante. La *grammaticalité* des phrases n'est pas respectée. La coréférence textuelle n'est véritablement pas manifestée. Pour la copie notée 13/20, l'apprenant a quelque peu observé la cohérence textuelle. Ce qui pose problème, c'est l'enchaînement non logique ou hiérarchisé des idées : maison grande, dimensions (arguments d'ailleurs contradictoires), pièces de la maison, mobilier, couleurs intérieures, couleur des portes extérieures et appréciation globale. Si plusieurs arguments ici conviennent à la description d'une maison, leur organisation dans le développement fait défaut. L'enseignant a dû prendre en compte le degré d'adéquation contextuelle pour évaluer favorablement cette copie⁴.

Après l'examen des pratiques des enseignants de la première catégorie, ceux ayant un profil plutôt conséquent, la lecture des pratiques des enseignants de la seconde catégorie va nous permettre de dégager des différences de pratiques.

4. Les enseignants de français non bacheliers et titulaires d'un baccalauréat non littéraire

La catégorie de ces enseignants de français permet de vérifier si leurs pratiques didactiques sont plus acceptables ou déficitaires lors de l'évaluation des copies.

Les enseignants de français non bacheliers

Les enseignants du collège non bacheliers sont ceux qui ont commencé à enseigner à l'école primaire grâce au Certificat de fin d'études des écoles normales (CFEEN) et, grâce à la formation continue. Ils ont passé la licence professionnelle d'enseignement de l'Ecole normale

⁴ Dans notre réflexion sur « La cohérence discursive, enjeux linguistiques d'une compétence transversale dans la formation des formateurs » (NKOULA-MOULONGO Solange, 2021) nous notons la place de la compétence linguistique sur la cohérence textuelle dans la formation des enseignants.

supérieure de l'Université Marien NGOUABI et sont devenus professeurs de français du collège. Le tableau ci-après présente quelques informations relatives aux pratiques évaluatives de ces différents enseignants.

<i>Enseignants sans baccalauréat</i>	<i>Appréciation générale</i>	<i>Copie 1</i>	<i>Copie 2</i>	<i>Copie 3</i>
<i>Enseignant 7</i>	Existence d'appréciations globales : « faible » pour les copies 1 et 2 et « assez bon travail » pour la copie 3.	- Note : 8/20 - encerclement de mots - « mal dit » (marge/introduction) - « Idée/oui » - quelques corrections de mots	- Note : 8/20 - encerclement de mots - quelques corrections de mots	Note : 12/20 - encerclement de mots - « assez bien » (marge/introduction et conclusion) - quelques corrections de mots
<i>Enseignant 8</i>	Existence d'appréciations globales : « passable » pour la copie 1 et « faible » pour les copies 2 et 3.	Note : 11/20 - encerclement de mots - quelques corrections de mots	Note : 7/20 - encerclement de mots - « mal dit » (marge/introduction) - quelques corrections de mots	Note : 7/20 - soulignement et quelques corrections de mots
<i>Enseignant 9</i>	Existence d'une appréciation globale pour les 3 copies : « faible » en dépit de la différence de note.	Note : 7/20 - soulignement de mots - « où est la conclusion » (mention page gauche/développement) - quelques corrections de mots	Note : 7/20 - encerclement de mots - « mal dit » (marge/introduction) - quelques corrections de mots - « mauvaise conclusion » (mention après conclusion)	Note : 4/20 - quelques corrections de mots

Tableau des pratiques d'évaluation des enseignants non bacheliers

On peut apprécier l'évaluation faite par les enseignants non bacheliers devenus professeurs de français du collège grâce à la formation continue à partir de deux aspects : l'appréciation globale et de l'évaluation de la cohérence textuelle.

S'agissant de l'appréciation globale, on constate que les enseignants ont noté les copies et ont apposé une mention. Des mentions non pertinentes sont relevées. L'enseignant 1 attribue la note de 8/20 et met la mention « faible » alors qu'on devrait avoir la mention « insuffisant ». L'enseignant 3 attribue la note de 4/20 et annote la copie avec le mot « faible » alors que la mention devrait être « très faible ».

S'agissant de la cohérence textuelle, on s'appuie sur la copie supposée la plus mauvaise, celle qui a obtenu la note de 4/20. La description de la maison ne donne pas lieu à une succession

d'idées différentes. Les idées avancées dans cette copie sont les suivantes : maison jolie, mobilier, les pièces de la maison. L'enchaînement des idées n'est pas hiérarchisé ; il manque une dynamique de cohésion discursive et le niveau sémantique de la cohésion est ébranlé. Si l'évaluation arrivait à une étape de la réécriture du texte, l'enseignant devrait suggérer l'inversion de l'ordre de présentation des idées, commencer par la dernière et finir par la première idée. Il faudra aussi un usage beaucoup plus explicite des marqueurs de cohésion discursive.

Les enseignants de français titulaires d'un baccalauréat non littéraire

Plusieurs enseignants de français ont un cursus qui, au départ, ne les prédisposait pas à enseigner le français. Par leur formation (droit, comptabilité, journalisme, secrétariat...), ces acteurs arrivent à l'enseignement du français par le biais de la formation continue. Ils peuvent soit très bien exercer le métier en raison des compétences acquises dans la discipline de départ et en français, soit mal faire en raison des acquis en français qui ne seraient conséquents. Les données ci-après peuvent aider à poser le problème.

<i>Enseignants avec bac non littéraire</i>	<i>Appréciation générale</i>	<i>Copie 1</i>	<i>Copie 2</i>	<i>Copie 3</i>
<i>Enseignant 10</i>	Existence d'une appréciation globale pour les 3 copies : « faible » pour des notes où il fallait mettre « très faible »	Note : 4/20 - encerclement de mots - « où est l'introduction » (marge/introduction) - « où est la conclusion ? » (mention après conclusion)	Note : 4/20 - soulignement de mots - « sale » (annotation au-dessus de l'introduction) - quelques corrections de mots - « HS » (mention marge développement)	Note : 3/20 - soulignement de mots - quelques corrections de mots - développement inachevé et absence de conclusion.
<i>Enseignant 11</i>	Existence d'une appréciation globale pour les 3 copies : « faible », mention en adéquation avec la note attribuée.	Note : 6/20 - soulignement de mots - quelques corrections de mots	Note : 6/20 - encerclement de mots - quelques corrections de mots avec propositions dans la marge	Note : 6/20 - « confusion » (marge/introduction) - encerclement de mots - quelques corrections de mots - mots barrés : conclusion, développement...
<i>Enseignant 12</i>	Existence d'une appréciation globale pour les 3 copies : « faible » alors que la mention adéquate serait « très faible ».	Note : 3/20 - soulignement de mots - « où est l'introduction » (marge/introduction)	Note : 3/20 - soulignement de mots - quelques corrections de mots	Note : 3/20 - soulignement de mots - quelques corrections de mots

Tableau des pratiques d'évaluation des enseignants ayant un baccalauréat non littéraire

Pour la catégorie d'enseignants de français du collège n'ayant pas de baccalauréat littéraire, l'état d'appréciation des copies paraît globalement plus sévère dans la mesure où sur les 9 copies évaluées, aucune n'obtient une note supérieure ou égale à 10. Une telle notation suppose-t-elle une plus grande sévérité de ces enseignants comparés aux autres ou une simple coïncidence ? La lecture de la cohérence textuelle permettra de donner quelques éléments de réponse à cette question.

Au niveau de l'appréciation générale, il apparaît une inadéquation avec la mention « faible » annotée sur des copies ayant moins de 6/20. Les notes 3, 4 et 5/20 sont jugées plutôt très faibles que faibles. Une question intervient alors, celle de savoir si c'est finalement la note qu'il faut relever pour l'adapter à l'appréciation générale ou pas.

Pour la lecture de la cohérence textuelle, nous pouvons apprécier la copie corrigée par l'enseignant 12 et qui a obtenu la note de 3/20.

Transcription de la copie

Je decrì notre maison
telque le notre maison
est vast dans les ligne
qui se suit

Ils y a des planches
des fainetre
des tols

La lecture de cette copie permet de constater que l'expression de la cohérence textuelle du côté de l'apprenant est absente mais l'évaluation n'en tient compte que par la note globale. L'apprenant n'organise pas sa rédaction, il ne construit pas de développement cohérent ; les trois parties d'une rédaction ne sont pas présentes. Les arguments ne sont pas clairement identifiés et leur hiérarchisation fait défaut. Il s'agit d'une certaine manière des problèmes des « rapports entre plausibilité événementielle et cohérence référentielle » M. Charolles (1995, p. 20). Cette désorganisation d'idées ne donne malheureusement pas lieu à une appréciation. Et la prise en compte des idées exposées dans la rédaction ne reprend pas les termes du sujet qui portent sur la description d'une maison. En effet, l'élève présente les arguments suivants : maison vaste, planches, fenêtres, tôles. Il s'agit plutôt d'une énumération accumulative de matériau en vue de construire une maison (peut-être vaste) mais rien ne permet de parler de maison habitée. La progression thématique n'est pas avérée et l'enseignant ne le relève pas⁵.

5. Quel bilan des pratiques d'évaluation de la rédaction ?

Au regard des trois catégories d'enseignants de français du collège identifiées ici, il est possible de penser que le profil a une certaine incidence sur l'évaluation et la notation des écrits scolaires. Quand on évalue une copie, il faudra observer la structure, l'argumentation et les idées et la pratique de la langue.

Au sujet de la structure des rédactions, les enseignants n'ont pas souvent apprécié la prise en compte du thème. Par ailleurs, le nombre de mots d'une rédaction est peu observé. Pour l'organisation de la rédaction, des enseignants ont annoté l'absence d'introduction ou de conclusion, un a signalé un développement hors sujet.

Quant à l'argumentation et l'expression des idées, nous avons réalisé que les évaluateurs n'ont pas relevé le défaut de clarté des idées, de cohérence et l'absence des marqueurs d'intégration linéaire. Comme la rédaction demandait une description, l'on souhaiterait lire des

⁵ Shirley Carter-Thomas (2009, p. 43) note que la progression thématique « désigne l'ensemble des relations thématiques dans le texte : la concaténation et la connexion des thèmes, leur ordre et la hiérarchie du texte ainsi qu'à la situation de communication ».

rédictions objectives à travers lesquelles les apprenants devraient exprimer la réalité vécue de leur quotidien et dans leurs milieux de vie.

S'agissant de la langue dans les rédactions, les enseignants ont eu recours au soulignement, à l'encerclement des mots mal orthographiés. La grammaticalité des copies, en ce qui concerne le vocabulaire, l'orthographe, la grammaire, la conjugaison, la ponctuation, est peu annotée. Le mauvais emploi de ces outils de la langue porte atteinte à la cohésion textuelle et occasionne *ipso facto* des rédactions au contenu incohérent, non pertinent.

La didactique du français dans ces conditions devient une aventure peu sûre. L'objectivité des notes attribuées reste finalement à prouver.

Conclusion

L'évaluation de la rédaction fait partie de la didactique du français. La lecture des pratiques enseignantes dans l'évaluation des copies de rédaction a été menée à partir d'une catégorisation des enseignants en fonction de leur profil. La première question était celle de savoir si les enseignants de français ayant un profil type (baccalauréat littéraire et licence professionnelle) et ceux ayant un profil peu approprié (non titulaire du baccalauréat ou titulaire d'un baccalauréat non littéraire) évaluaient les copies de rédaction différemment. L'étude menée à partir des 36 copies corrigées par 12 enseignants a permis de constater une légère différence dans les appréciations. La prise en compte de l'évaluation de la cohérence textuelle a permis de relever le fait que les différents enseignants n'évaluent ni la cohésion textuelle ni la cohérence textuelle. La reprise des termes du sujet est parfois annotée, l'organisation de la rédaction (en ses trois parties) a bénéficié quelques commentaires lapidaires ; le cas d'une copie (où sont les trois parties ?), la hiérarchisation des idées ne donne pas lieu à des commentaires des enseignants. Le défaut d'une grille d'évaluation de la rédaction à l'instar de celle appliquée par le Concours national de rédaction (France) met véritablement les différents acteurs dans une situation d'insécurité pédagogique et scientifique.

Références

- AKOUOLO NTSANTOU Landrine Florette, 2021, *Comment consolider les apprentissages en rédaction française grâce à la correction de devoirs en classe de 5^e au CEG Jacques OPANGAULT*, mémoire de master d'inspection des CEG
- CARTER-THOMAS Shirley, 2000, *La Cohérence textuelle. Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, Paris, L'Harmattan.
- CARTER-THOMAS Shirley, 2009, *Texte et contexte : pour une approche fonctionnelle et empirique*, Paris III, Université de la Sorbonne nouvelle, Mémoire d'Habilitation à diriger des recherches.
- CHAROLLES Michel, 1995, « Cohésion, cohérence et pertinence du discours », *Travaux de Linguistique*, Revue internationale de linguistique française, De Boeck Université, 1995, pp.125-151. Disponible sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00334043>
- CONCOURS NATIONAL DE REDACTION, 2020-2021, *Grille d'évaluation*, <https://www.french-future.org/wp-content/uploads/2020/09/Grille-d%C3%A9valuation-CNR-2020-2021.pdf>
- GARCIA-DEBANC Claudine & BONNEMAISON Karine, 2014, « La gestion de la cohésion textuelle par des élèves de 11-12 ans : réussites et difficultés », *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2014 SHS Web of Conferences*, pp. 961-976. https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01349.pdf
- HAEGEL Annick, 2020, *La Boîte à outils des ressources humaines*, Malakoff, Dunod.
- KARINE Correia, 2006, *Comment consolider les apprentissages grâce à la correction de devoir ?* IUFM de Bourgogne.

- MOESCHLER Jacques et AUCHLIN Antoine, 2018, *Introduction à la linguistique contemporaine*, Paris, Armand Colin.
- NKOULA-MOULONGO Solange, 2016, *La Cohérence discursive dans les productions écrites des apprenants du secondaire en République du Congo : anaphores et connecteurs*, thèse de doctorat unique, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, juin 2016.
- NKOULA-MOULONGO Solange, 2021, « La cohérence discursive, enjeux linguistiques d'une compétence transversale dans la formation des formateurs », *Annales de la Faculté des lettres, arts et sciences humaines*, Brazzaville, Université Marien Ngouabi.
- PLANE Sylvie et SIMILOWSKI Kathy, 2015, « L'apprentissage de la rédaction à l'épreuve des manuels scolaires » *Linha d'Água* (Online), São Paulo, v. 28, n°2, p. 105-121. file:///Users/massoumou/Downloads/102986-Texto%20do%20artigo-192047-1-10-20151130.pdf.
- ROBERGE Julie, 2009, "corriger les productions écrites : qu'est ce qui profite le plus aux élèves ? "Pédagogie collégiale.
- RONDELLI Fabienne, 2010, « La cohérence textuelle : pratiques des enseignants et théories de référence », *Pratiques* [En ligne], 145-146 | 2010, mis en ligne le 15 juin 2010, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1505> ; DOI : 10.4000/pratiques.1505

Dispositif didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'immunologie dans une perspective de l'approche par les compétences

Mathias KYÉLEM, Ecole Normale Supérieure (Burkina Faso)
E-mail: mkyelem@yahoo.fr

Innocent KIEMDÉ, Ecole Normale Supérieure (Burkina Faso)
E-mail: innocentkiemde@yahoo.fr

Résumé

Le système éducatif burkinabè peine à faire réaliser des apprentissages scientifiques aux élèves à cause de difficultés multiformes au nombre desquelles figurent les insuffisances liées aux méthodes et techniques mises en œuvre pour les contenus enseignés. Cette étude porte sur l'enseignement-apprentissage des concepts de l'immunologie. Le dispositif utilisé s'appuie sur l'apprentissage par problématisation et l'approche par compétences (APC). En effet, le processus de l'apprentissage par problématisation qui se déroule en trois étapes (position, construction et résolution du problème) est cohérent avec l'APC. Dans le cadre de cette étude, une séance d'enseignement sur un contenu en immunologie a été réalisée dans quatre classes, deux expérimentales et deux témoins. Les premières utilisent le dispositif problématisation-APC, les secondes le dispositif habituel basé sur la pédagogie par objectifs (PPO). Une comparaison des résultats obtenus entre classes témoins et expérimentales a été faite à l'issue des séances de cours. Ces résultats indiquent que l'association de l'apprentissage par problématisation à l'APC permet une meilleure conduite de l'enseignement de l'immunologie et une amélioration des apprentissages des élèves comparativement à l'approche utilisée habituellement.

Mots-clés : didactique des sciences, immunologie, problématisation, approche par compétence.

Abstract

Education system of Burkina Faso is struggling to get pupils to learn science, due to a number of difficulties, including shortcomings in the methods and techniques used to teach the subject. This study focuses on the teaching and learning of Life and Earth Sciences, with particular reference to immunology. Our theoretical and methodological framework is in line with that of problem-based learning. The system used in this study combines problem-based learning and the competency-based approach (CBA) for teaching and learning immunology. Indeed, the three-stage process of problem-based learning (problem positioning, problem construction and problem solving) is consistent with APC. As part of this study, a teaching session on immunology content was carried out in four classes, two experimental and two control, the former using the problematization-APC device, the latter the usual device based on pedagogy by objectives (PPO). A comparison of the results obtained between control and experimental classes was made at the end of the course sessions after summative evaluation. The results show that the combination of problem-based learning and APC improves the way immunology is taught, and enhances student learning, compared with the usual approach.

Key words: science didactics, immunology, problematization, competency-based approach.

Introduction

Le système éducatif burkinabè fait face à des adversités multiformes généralement structurelles, relatives à la fois à l'accès et à la qualité des enseignements et des acquis des élèves. Les difficultés concernant les apprentissages sont, pour une part, liées aux pratiques

d'enseignement, largement puisées dans les paradigmes de la pédagogie par objectifs (PPO). Elles sont de plus en plus préoccupantes au regard de la faiblesse des acquis des élèves tels qu'ils ressortent des analyses nationales (évaluations annuelles des acquis des élèves conduites par la direction générale des statistiques sectorielles (DGESS) du ministère en charge de l'éducation nationale) et internationales (PASEC, 2014, 2019). Elles le sont aussi au regard des difficultés importantes rencontrées par les formés pour intégrer le marché de l'emploi (T. Valléan, 2007). Ils sont incapables de réinvestir efficacement leurs savoirs acquis en contexte scolaire aussi bien dans des contextes scolaires qu'extra-scolaires. Ainsi, comme le rapporte M. L. Touré (2020, p. 203) dans le cas de la Guinée, « un regard critique sur les résultats de la scolarisation, les dérives des programmes par objectif, et l'influence de la formation professionnelle sur la formation générale nous permettent de justifier le fait de privilégier un programme axé sur le développement des compétences ». Selon C. Chauvigné et J-C. Coulet (2010, p. 16), « la pédagogie par objectifs, définie en termes de comportements observables à atteindre, limite l'analyse de l'apprentissage à une performance mesurable et répond bien à une conception tout aussi béhavioriste ». C'est pour pallier à cette vision mécaniste qu'un changement de paradigme est intervenu afin de parvenir à un changement de comportement et de développer des habiletés pour faire face aux problèmes de la vie.

L'approche par les compétences (APC) adoptée de plus en plus à travers le monde (X. Roegiers, 2008 ; F. Cros et al., 2010 ; C. Orange, 2012) présente des atouts susceptibles de booster l'efficacité du système éducatif burkinabè. Ainsi, dans le but de rendre l'enseignement-apprentissage plus efficace, à la rentrée scolaire 2022-2023, la phase opérationnelle de l'implémentation de l'APC (engagée en 2006) a été lancée. L'accent est porté sur l'acquisition des compétences, car, comme affirme G. Vergnaud (1999, p. 36), « on peut connaître par cœur certains théorèmes de mathématiques et être incapable de les mettre en œuvre dans les situations où ils sont pertinents ; on peut connaître par cœur d'excellentes recettes de cuisine et être un piètre cuisinier ». L'enjeu est que les élèves sachent mobiliser les connaissances pertinentes pour élaborer des solutions face à une situation donnée de la vie quotidienne. Dans la dynamique des réformes curriculaires selon l'APC, quel peut être l'apport d'un modèle prenant appui sur la problématisation pour l'amélioration des acquis des élèves en sciences de la vie et de la terre (SVT) et en particulier en immunologie ?

L'hypothèse de cette étude est que la mise en œuvre de la problématisation dans le cadre de l'approche par compétences donne lieu à des situations didactiques grâce auxquelles les apprentissages réalisés par les élèves en immunologie les rendent capables de résoudre des problèmes non routiniers. Après un bref aperçu de l'enseignement de l'immunologie articulé à la problématique de la recherche, le cadre théorique et les concepts sont présentés ; un développement assez détaillé de la méthodologie de la recherche a été jugé nécessaire pour une connaissance suffisante des situations didactiques. La présentation des résultats et leur analyse s'alignent sur les différentes composantes de la méthodologie de la recherche.

1. Aperçu du contexte de l'enseignement de l'immunologie

En 1996, a été conduite une intégration de nouveaux thèmes et des thèmes dits émergents dans les programmes d'enseignement des SVT au Burkina Faso. Parmi ces nouveaux objets d'enseignement, figurent la lutte contre les IST et le VIH, des sujets portant sur l'immunologie à travers lesquels des enseignements concernant plusieurs affections et infections sont dispensés. Malgré ces modifications intervenues au niveau des contenus, l'enseignement des SVT est resté plutôt transmissif. L'approche pédagogique la mieux connue et suivie par les enseignants du post-primaire et du secondaire demeure la pédagogie par objectifs. Pour ce qui concerne spécifiquement l'enseignement de l'immunologie, il ressort des entretiens avec des enseignants, des encadreurs pédagogiques et la consultation de cahiers de textes de plusieurs établissements réalisés lors d'enquêtes exploratoires que ce thème est survolé par les

enseignants en classe de terminale D, avec des difficultés conceptuelles et méthodologiques dans son enseignement. En outre, dans les instructions officielles du programme de SVT, deux méthodes (méthode expositive et redécouverte) sont recommandées pour l'enseignement de l'immunologie avec une récurrence égale d'utilisation. Avec elles, quatre techniques (exposé, questionnement, exploration de documents, travaux de groupe) sont également employées, outre la technique de l'invité peu usitée. Dans la pratique régulière des enseignants, c'est l'exposé qui est majoritairement utilisé, les autres techniques ne sont que très peu employées. Les principales raisons évoquées par ces derniers pour justifier le peu de respect des instructions sont le faible volume horaire consacré aux SVT en général et à l'immunologie en particulier, la faiblesse des compétences académiques et pédagogiques des enseignants pour traiter efficacement de ce contenu, l'absence de matériel didactique. Ces différentes difficultés se traduisent en obstacles importants dans l'acquisition des concepts véhiculés en immunologie.

2. Problématique

Aussi bien dans les enquêtes exploratoires qui ont été conduites que dans différents écrits portant sur l'enseignement des sciences au Burkina Faso, l'une des insuffisances majeures relevées dans l'enseignement des sciences est la quasi-inexistence de l'enseignement expérimental et notamment la non-réalisation des travaux pratiques. Et pour cause, peu d'établissements, en effet, disposent de laboratoires opérationnels. En outre, des enseignants et des encadreurs pédagogiques prennent l'air étonné lorsque la nature et d'une manière plus générale l'environnement leur sont présentés comme le laboratoire par excellence pour l'étude des problématiques biologiques et géologiques. Cela n'est pas circonstanciel ; il est tributaire de postures épistémiques et épistémologiques acquises au cours de la formation universitaire, postures non restructurées ou déconstruites au cours de la formation professionnelle à l'enseignement et à l'encadrement pédagogique (d'où en conséquence une préférence pour la méthode de la redécouverte). Il s'agit là à la fois d'une vue des insuffisances fondamentales de l'enseignement des sciences et des défis qui se posent au système éducatif pour que les élèves parviennent à des apprentissages qui font sens.

3. Cadre théorique

Le cadre théorique de cette recherche est construit sur les concepts de problème, d'apprentissage par problématisation et d'approche par compétences. Il faut associer à ces concepts celui d'interaction. La mise en tandem de ces concepts donne un aperçu holistique des mécanismes d'élaboration des connaissances scientifiques dans le cadre du dispositif mis en œuvre dans cette étude.

3.1. Problème

Le concept de problème a fait l'objet de réflexion par de grandes figures scientifiques dont Karl Popper, Gaston Bachelard, John Dewey. Pour ces auteurs, il ne peut y avoir connaissance scientifique sans au préalable la formulation d'un problème pour lequel cette connaissance est une réponse éventuelle. C'est le postulat de départ de l'élaboration du savoir scientifique. En effet, « s'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir connaissance scientifique » postule G. Bachelard (1938, p. 18). Selon M. Fabre (2006, p. 19) qui analyse l'approche du problème par Dewey, « il y a problème lorsqu'un sujet perçoit un déséquilibre auquel il ne peut immédiatement remédier et qui nécessite une recherche ». Autrement dit, quelles réponses peut-on formuler pour des questions qui n'ont pas été posées ? Le problème est ainsi situé au cœur de la recherche scientifique.

3.2. Problématisation

La problématisation en apprentissage des sciences consiste à construire, à partir d'une ou de plusieurs données, un problème en vue d'engager un processus susceptible de conduire à la résolution de ce problème dans le cadre d'une situation didactique. Seulement, l'acquisition du savoir ne se limite pas à la solution au problème mais intègre le processus même de construction du problème. D'une part, la problématisation est une réflexion portée sur la relation entre problème et solution, d'autre part, elle se « définit comme la construction explicite d'un champ des possibles, en lien avec deux caractéristiques essentielles du travail scientifique : la relation dynamique entre savoirs et problèmes, et l'apodicticité (le caractère de nécessité) des savoirs produits » (C. Orange, 2005a, p.70). Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des sciences par la résolution de problème, ce concept est défini afin de faciliter les acquisitions des savoirs scientifiques par les élèves. C'est un processus consistant, pour l'enseignant, à « inviter l'élève à faire ce qu'on ne lui a pas appris à faire en s'appuyant sur ce que l'élève sait ou croit savoir tout en assurant non pas une réussite du problème mais la compréhension de cette réussite » (A. Musquer, 2018, p. 168). Toutefois, ces acquisitions doivent aboutir à l'installation de compétences, concept phare de la nouvelle approche pour l'enseignement-apprentissage en cours au Burkina Faso : l'approche par compétences.

3.3. Débat interactif

Le travail de groupe motive les apprenants et améliore leur apprentissage. Ceux-ci expriment leur point de vue et clarifient leurs idées. C'est une stratégie qui renforce l'implication des apprenants dans les débats. Selon R. I. Arends (2011), les enseignants utilisent le débat en classe pour atteindre au moins trois objectifs pédagogiques qu'ils modélisent sous forme du schéma : (i) le travail de groupe améliore la réflexion des élèves et aide à construire leur compréhension de l'objet d'étude ; (ii) il favorise la participation des apprenants et leur engagement ; (iii) il améliore leurs compétences en communication et le développement des relations interpersonnelles. Un dispositif associant débat scientifique et interaction pédagogique rend les élèves « capables de traiter les informations recueillies mais aussi de les mettre au service d'une construction collective de leurs connaissances » (M. Kyélem, 2015, p. 205).

3.4. Approche par compétence (APC)

L'approche par compétence est bâtie sur le concept de « compétence » avec pour principe de base, permettre à l'apprenant d'acquérir, au-delà des connaissances et des savoirs isolés et cloisonnés, des compétences (X. Roegiers, 2008). Le constat de ces compétences se fait à travers la capacité des élèves à résoudre des problèmes qui se posent à leur vie. Cette innovation, dans le contexte national, n'est pas seulement une nouvelle stratégie d'enseignement-apprentissage ; elle offre l'occasion de penser autrement le processus d'enseignement et d'apprentissage (A. T. Makulova et al, 2015) et de construire des postures épistémiques nouvelles (développement de l'esprit critique).

Au Burkina Faso, la réforme actuelle porte une nouvelle vision (en SVT) en phase avec une proposition de P. Schneeberger et al (2021, p. 239) formulée en ces termes : « penser par compétence en SVT, c'est donc considérer que les savoirs à faire acquérir aux élèves sont des savoirs précis qui leur donne la possibilité d'une analyse critique ». Dans le même sens,

l'approche par compétence nous invite à porter un regard critique sur certaines pratiques. Par exemple, un enseignement disciplinaire, centré sur la mémorisation de connaissances spécifiques sans aucune préoccupation au regard des conditions dans lesquelles ces connaissances sont mises en œuvre, ne favorise pas le développement de compétences (M. L. Touré, 2020, p. 203).

Pour M. Jurado (2016, p. 40), « la compétence renvoie à des habiletés qui permettent d'agir dans des situations complexes et originales, dans des espaces de confrontations, de

négociations, de conflits sociocognitifs ». Il est donc indispensable de développer ces habiletés en créant les conditions qui autonomisent l'apprenant pendant ses apprentissages. La méthodologie de recherche présentée dans le paragraphe suivant met en jeu une étude comparative entre la mise en œuvre des approches pédagogiques traditionnelles et celle du dispositif expérimental basé sur la problématisation dans la perspective de l'APC.

4. Méthodologie

4.1. Présentation générale

Cette étude a été menée suivant une approche qualitative à travers essentiellement des observations de classes et des entretiens individuels (L. Thibaut et A. Abdeljalil, 2019 ; N. Samlak, 2020). Il s'agit d'une approche croisée comme décrite par L. Thibaut et A. Abdeljalil, (2019, p. 9) : « l'observation permet de saisir des actions dans le présent, de prendre du recul et de mettre du contenu sur le discours des acteurs au moment des entretiens ». La collecte des données a été faite dans le cadre d'une séance d'enseignement-apprentissage portant sur un contenu en immunologie. L'échantillon est constitué de trois cent vingt élèves de terminale D. Cet effectif est celui des apprenants de quatre classes choisies de manière aléatoire dont deux classes expérimentales et deux classes témoins. Au total, quatre observations de classe ont été effectuées et douze entretiens réalisés, soit trois entretiens pour chaque observation. Deux grilles d'observations ont été conçues : l'une est classique à l'observation d'une classe de SVT et l'autre adaptée au modèle d'enseignement proposé. L'enseignement dans les classes expérimentales se déroule en trois phases et se résume comme suit :

1^{ère} phase : l'enseignant demande de définir des concepts (ou pose des questions sur des concepts) en immunologie déjà étudiés dans les classes antérieures (anticorps, antigène, système immunitaire, l'immunité...) et invite les élèves à une réflexion individuelle : chacun exprime sa pensée sur une feuille. Par la suite, l'enseignant recueille les réponses, note au tableau les plus significatives, invite les autres élèves à les reformuler et maintient les mieux élaborées. Il présente la situation-problème et invite encore à un travail individuel puis un travail en groupe de six à dix élèves. Chaque groupe réalise l'activité selon la consigne donnée.

2^{ème} phase : un rappel est fait sur les éléments de réponses fournies dans la phase 1. Après cela, chaque groupe présente son travail au tableau, le reste de la classe pose des questions. Une analyse critique est attendue. Les travaux qui ont abouti à des formulations de solutions possibles au problème sont retenus par l'ensemble de la classe.

3^{ème} phase : à l'issue des activités, une évaluation sommative est faite et les résultats des classes expérimentales sont comparés à ceux des classes témoins. Les conditions de mise en œuvre de cet outil sont décrites dans le point 4.2.

Six enseignants ont pris part à l'étude : trois ont déjà reçu des notions sur l'APC et ont pris part à la formation organisée dans le cadre de la présente expérimentation sur l'apprentissage par problème. Les trois autres ont été choisis parce qu'ils ont déclaré n'avoir pas reçu de formation sur l'APC. Ils ont été répartis en deux groupes dont quatre enseignants pour assurer les activités en classe (deux enseignants formés pour les classes expérimentales et deux non formés pour les témoins) et les deux autres pour la correction des copies après l'évaluation, administrée trois semaines après les séances de cours. Une grille de correction a été élaborée à cet effet. La correction des réponses recueillies consiste à attribuer un score, sur une échelle d'un à dix, suivi d'une appréciation. Six catégories d'appréciations ont été constituées : très insuffisant (score inférieur à quatre), insuffisant (score égal à quatre), passable (score égal à cinq), assez bien (score égal à six ou sept), bien (score égal à huit) et très bien (score supérieur à huit).

4.2. *Mise en place des règles de conduite*

Avant le début de la séance, les enseignants établissent avec les apprenants des règles de conduite dont le respect est un facteur de réussite des échanges interactifs. Selon T. Triyanto (2019, p. 1), « il s'agit plutôt de créer un environnement dans lequel tous les participants ont la possibilité d'apprendre et dans lequel la classe explore les problèmes et les idées en profondeur, à partir d'une variété de points de vue¹ ». Dans ce travail, ont été retenues, les règles proposées par K. Popper (1995) et adaptées par M. Kyélem et D. Favre (2014, p. 248) dans leurs travaux :

la première est le postulat de cohérence: « chacun a de bonnes raisons de penser ce qu'il pense »... « ses arguments méritent d'être exposés à l'assistance » (deuxième règle) et « une personne ayant un avis différent est incitée à reformuler le développement de la thèse adverse » (troisième règle) afin que lui et tous les participants soient certains qu'il a compris l'opinion du proposant avec lequel il n'est pas d'accord.

4.3. *Proposition d'une tâche visant la construction de l'objet d'étude*

La question générale autour de laquelle les élèves ont élaboré leurs réflexions est la suivante : comment le système immunitaire développe-t-il des mécanismes pour se défendre lors d'une infection ? Des questions plus spécifiques ont permis aux apprenants d'explorer quelques mécanismes du fonctionnement immunitaire. En effet, avant de faire émerger les *explications premières* des apprenants comme l'ont recommandé P. Schneeberger et al. (2021), les élèves sont d'abord engagés (comme indiqué dans la première phase) par l'enseignant dans une réflexion individuelle autour de ces questions afin de créer les conditions favorables pour l'expression de leurs représentations. Par la suite, ils sont répartis en groupe de travail pour réfléchir et échanger sur une activité dont la consigne est formulée à la suite d'un texte élaboré pour l'exercice : « L'équilibre entre les mécanismes de défense de l'hôte et le pouvoir pathogène d'un agent infectieux ou l'élimination de cet agent infectieux est indispensable pour la survie de l'hôte. Or, c'est un impératif aussi pour l'agent infectieux de pouvoir se multiplier pour assurer sa pérennité. Les conséquences de ces interactions entre agents infectieux et hôtes est l'apparition de résistance aux traitements, l'adaptation au système immunitaire, l'élimination de l'agent infectieux... L'évolution du VIH dans l'organisme humain est fonction de ces interactions. En effet, le VIH est transmis par les muqueuses ou la voie sanguine. Il se propage dans l'organisme et colonise les tissus en se multipliant massivement. A ce stade, les symptômes sont variables et non spécifiques. Ensuite survient une phase asymptomatique où le virus provoque la perte progressive des fonctions du système immunitaire. Les défenses de l'organisme s'effondrent enfin, donnant l'occasion à l'apparition de maladies opportunistes pouvant conduire à la mort du malade ».

A la suite de la lecture de ce texte, proposez un schéma suivi de commentaires, montrant la relation entre l'organisme humain et un microbe et décrivez le mécanisme de la survenue de la maladie. Que se passerait-il si l'organisme ne développait pas un mécanisme contre les agents pathogènes ?

L'intention didactique ici est de focaliser la réflexion des élèves sur certains mécanismes du système immunitaire. La situation didactique proposée relève donc d'un problème explicatif portant sur le fonctionnement de ce système.

4.4. *Proposition d'une tâche visant la confrontation des idées des élèves*

Ici, il s'agit pour l'enseignant de conduire les apprenants à s'engager dans la résolution d'un problème scientifique à travers des interactions entre eux à partir de la situation-problème ci-dessus. Chaque groupe désigne un rapporteur qui présente le travail du groupe au tableau et

¹ Traduction libre du propos de Triyanto en français : « instead, it is to create an environment in which all participants have the opportunity to learn and in which the class explores issues and ideas in-depth, from a variety of viewpoints » (Triyanto, 2019, p. 1)

le reste de la classe pose des questions. La participation de l'enseignant au débat consiste à aider les intervenants à reformuler au besoin leurs questions (L. Menard, 2016) ; il organise le débat, distribue la parole mais veille à faire faire aller jusqu'au bout la réflexion de chaque intervenant. En outre, le débat autour de chaque idée conduit à son rejet ou son acceptation, les forces et les limites de chaque formulation étant clairement exposées. L'enseignant clôt l'ensemble des échanges, fait une synthèse des formulations retenues et fait prendre note. Dans les classes témoins, l'enseignant dispense le cours selon la méthode qu'il est censé mettre en œuvre selon les instructions officielles.

La stratégie proposée, décrite plus haut, qui met en cohérence la problématisation avec l'approche par compétence, permet à l'enseignant d'amener l'apprenant à s'interroger sur ses propres représentations afin de faire l'option pour celles qui lui serviront à résoudre des problèmes. L'intention est de tester le *Know-Want-Learn* (KWL), une approche comparable utilisée par I. Z Bogdanovi et al (2022) comme stratégie métacognitive dans le cadre de l'apprentissage en physique : elle a permis à leurs apprenants de s'interroger sur leurs propres actions c'est-à-dire, agir et se voir en train d'agir.

5. Résultats de recherche

Sont présentés ici les résultats obtenus dans les classes expérimentales et dans les classes témoins et leur analyse.

5.1. Résultats obtenus des classes expérimentales

5.1.1. Présentation des formulations individuelles élaborées par les élèves

Dans la première phase, l'enseignant recueille les réponses aux questions préliminaires adressées aux élèves. Les exemples suivants sont des réponses individuelles sur le concept d'antigène recueillies au tableau au cours de la séance et avant le début des travaux de groupes. Un antigène : *"est un corps qui est chargé d'éliminer les gènes : c'est une substance produite par l'organisme pour détruire les corps étrangers ; c'est un corps spécifique destiné à lutter contre tout corps étranger"*. Ces trois propositions sont toutes erronées et pourraient constituer des obstacles à la compréhension du concept d'antigène.

De même, les extraits de propos suivants sur les anticorps traduisent des connaissances mal élaborées ou en cours d'acquisition : *"les antigènes produisent les anticorps ; l'anticorps est provoqué par l'antigène"*. En ce qui concerne les fonctions de l'anticorps, les exemples suivants de propositions ont été recueillis : *"l'anticorps est un corps qui empêche la pénétration des virus dans l'organisme ; les anticorps sont des globules blancs qui luttent contre les microbes ; un anticorps est un élément qui lutte contre les microbes déjà présents dans l'organisme ; un anticorps est une substance secrété par des antigènes ; un anticorps est un corps qui lutte contre toute pénétration microbienne étrangère..."*.


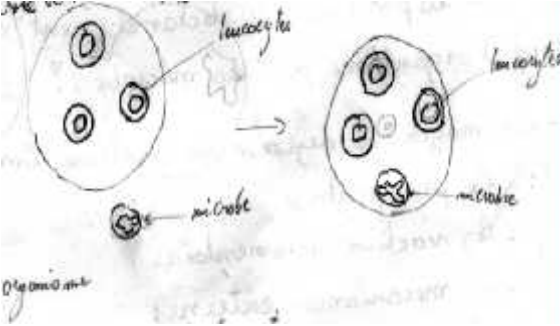
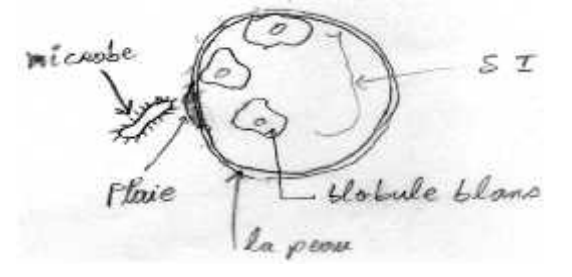
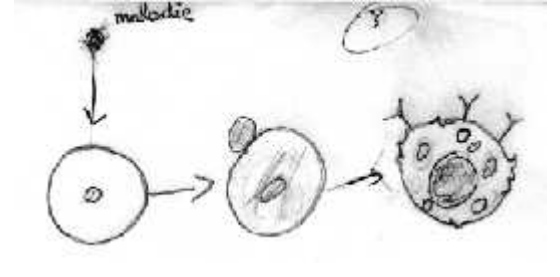
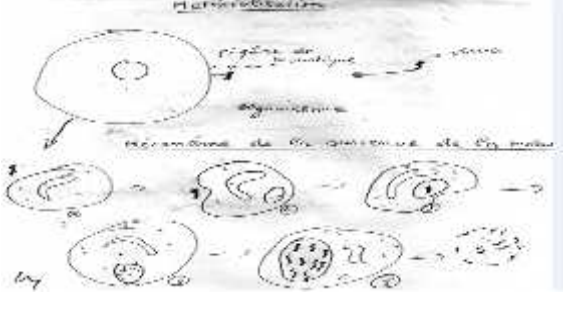
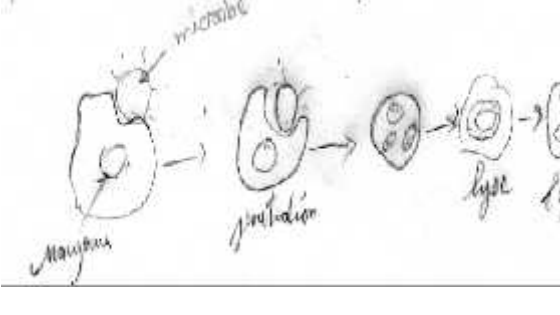
Voici aussi quelques réponses recueillies sur le concept de l'immunité : *« l'immunité c'est l'ensemble des mécanismes de défense de l'organisme ; l'immunité est une propriété que possèdent les êtres vivants de ne pouvoir contracter à nouveau ou contracter sans gravité une maladie qu'il a déjà eue ou contre laquelle il a été vacciné ; l'immunité c'est la défense de l'organisme contre les éléments pathogènes"*. Ces propos traduisent explicitement un apprentissage en cours à consolider. L'enseignant aide à reformuler quelques propositions qu'il fait noter comme connaissances de base pour tous avant la phase 2.

5.1.2. Présentation des résultats des travaux de groupe

A l'issue de ces interventions individuelles, les élèves ont été engagés dans les travaux de groupe. Ces travaux ont porté sur une situation-problème comportant une activité à réaliser. Le tableau ci-dessous est un récapitulatif des productions des élèves des classes expérimentales et témoins suivies des commentaires qu'ils ont faits. Les schémas contigus sur chaque ligne du

tableau sont choisis au regard d'un rapprochement possible que l'on peut faire des productions dans les deux classes (expérimentale et témoin).

Tableau 1 : présentation des schémas réalisés et des commentaires écrits par les élèves

Schématisation dans les classes expérimentales	Schématisation dans les classes témoins
<p style="text-align: center;">Schéma n°1E</p> 	<p style="text-align: center;">Schéma n°1T</p> 
<p>Lorsque le microbe entre dans un organisme il y a deux possibilités :</p> <ul style="list-style-type: none"> -soit, il se multiplie et provoque la maladie -soit, les cellules de l'organisme produisent des Anticorps pour l'éliminer avant que la maladie n'apparaisse. 	<p>A travers ce schéma je montre un microbe qui entre à l'intérieur d'un organisme et provoque la maladie</p>
<p style="text-align: center;">Schéma n°2E</p> 	<p style="text-align: center;">Schéma n°2T</p> 
<p>le mécanisme de la survenue de la maladie se décrit de la manière suivante : d'abord, le microbe a pu traverser les barrières externes cela s'explique par le fait que ces barrières ont été détruites en partie laissant une porte d'entrée aux microbes. Ensuite ces microbes vont attaquer les globules blancs qui sont chargés de les reconnaître. Enfin, les microbes vont libérer des substances toxiques qui sont à l'origine de la maladie</p>	<p>Le microbe infecte l'organisme de l'homme et provoque la maladie par la dégradation des cellules défensives.</p>
<p style="text-align: center;">Schéma n°3E</p> 	<p style="text-align: center;">Schéma n°3T</p> 
<p>Le moustique transmet le virus à l'organisme à travers sa piqûre. Le virus est entré à l'intérieur de la cellule et s'est multiplié pour pouvoir infecter plusieurs autres cellules. C'est comme cela que la maladie va apparaître un peu un peu.</p>	<p>Schéma indiquant le mécanisme de la phagocytose au cours d'une maladie. Le microbe est englobé, digéré et ses résidus sont rejetés de la cellule par exocytose.</p>

Dans le schéma n°1E, le groupe présente l'organisme comme un ensemble clos et un microbe infectieux hors de cet univers mais à proximité. Il indique deux processus possibles suivis par le microbe à l'intérieur d'un organisme. Dans le premier cas, après le rapprochement entre le microbe et l'organisme celui-ci pénètre à l'intérieur de l'organisme, s'y multiplie en plusieurs copies et la maladie se déclenche : il n'y a pas eu de phagocytose. Dans le second processus, le microbe a été phagocyté et digéré et il n'y a pas eu de survenue de la maladie.

Le schéma n°2E présente une logique qui indique le trajet éventuel suivi par le microbe pour infecter l'organisme humain. Le pathogène franchit la peau à la faveur d'une écorchure (une plaie) et atteint le système immunitaire marqué ici par la présence de globules blancs. Les élèves précisent dans leurs propos que les microbes vont s'attaquer aux globules blancs. Mais cela n'est vrai que si les globules blancs constituent la cible de ces microbes. Autrement dit, chaque microbe a un site d'infection de prédilection : c'est lorsqu'il accède à ce site que commence son activité microbienne induisant la production d'anticorps spécifiques.

Le schéma n°3E montre également un microbe face à une cellule phagocytaire. Le microbe a accédé à l'intérieur de la cellule et s'est multiplié ; par la suite, la cellule a été dégradée, libérant plusieurs microbes. Le groupe termine ses propos en disant : "*C'est comme cela que la maladie va apparaître un peu un peu*". Ce qui signifie que les symptômes apparaissent au fur et à mesure de l'aggravation de la maladie. Les élèves ne se prononcent pas sur l'échec de la phagocytose.

L'analyse des trois schémas des classes témoins montre que ces élèves auraient pu réaliser des productions aussi intéressantes que celles des classes expérimentales. Mais aucun élève n'a pu faire un schéma avec un commentaire concluant. Le schéma n°1T comporte deux étapes : dans la première l'organisme est représenté avec des leucocytes et le microbe à l'extérieur. Le microbe pénètre par la suite à l'intérieur de l'organisme dans la seconde étape mais, il semble cohabiter avec les leucocytes sans interaction apparente entre eux. Le schéma n°2T ne présente pas non plus un mécanisme répondant à la consigne donnée. Comment le microbe accède-t-il à l'intérieur de l'organisme et quel est son devenir ? Aucun élément ne permet de répondre à cette double interrogation. C'est uniquement dans le schéma 3T que la phagocytose est mise en évidence avec une description aussi sommaire que dans les deux autres schémas.

5.2. Analyse des résultats obtenus dans les classes expérimentales

La logique suivie par les différents groupes d'élèves de la classe expérimentale semble indiquer que le mécanisme aboutissant à une infection de l'organisme humain est connu. Toutefois, il y a des détails importants qui ne sont pas ressortis dans leur raisonnement. En effet, la peau n'est pas l'unique barrière à franchir ; si par une ouverture donnée, le microbe parvient à l'intérieur de l'organisme, il doit faire face au système phagocytaire qui va tenter de l'éliminer. Il y a aussi les fluides biologiques qui interviennent en périphérie pour empêcher l'infection. C'est suite à l'échec de cette rencontre (et parfois même concomitamment à la phagocytose) que la réponse adaptative se met effectivement en place. Notons que la dose minimale infectante n'est pas ressortie. Un autre aspect important à signaler est la provenance de l'agent pathogène. La bactérie responsable de l'infection ne se trouve pas toujours hors de l'organisme comme laisse voir le terme « barrières externes ». Des bactéries en harmonie parfaite avec l'organisme peuvent devenir pathogènes. Le groupe d'élèves, auteur du schéma n°2E, représente l'organisme humain comme un univers dans lequel tout semble en harmonie en permanence. A travers une lésion de la peau, le pathogène y pénètre, s'y multiplie, détruit les globules blancs et produit des toxines responsables de la maladie.

Au cours des échanges, le groupe a cependant défendu l'intérêt des micro-organismes pour le bien-être de l'Homme, tout en exprimant des craintes quant à leur caractère pathogène. Le raisonnement de l'ensemble de ces groupes des classes expérimentales suit tout de même une logique assez scientifique car la mise en commun de leurs productions est riche en

informations scientifiques intéressantes. Toutefois, des compléments d'informations sont nécessaires. En effet, la production du groupe auteur du schéma n°3E ne montre pas les mécanismes qui se déroulent à l'intérieur de chaque étape de la phagocytose. La phagocytose n'est pas le seul bouclier face aux infections ; cependant, aucun autre mécanisme n'a été évoqué par ces groupes. Ils présentent l'organisme à l'image d'une cellule (schémas 1E et 3E) : ce qui peut présager d'une réduction de la complexité de l'organisme humain et du système immunitaire. La survenue de la maladie ne signifie pas absence de réaction/réponse immunitaire comme le premier processus du schéma n°1E laisse penser. Tout compte fait, le schéma montre qu'à l'intérieur de l'organisme, le microbe se multiplie jusqu'à ce que la maladie se déclenche.

Par ailleurs, dans les extraits suivants, recueillis au cours des échanges, les élèves expliquent comment une maladie peut survenir. *"Lorsque le microbe pénètre dans l'organisme, et résiste à la réaction des globules blancs, la maladie se développe"* ; *"il y a multiplication du microbe dans l'organisme, la destruction des leucocytes par les microbes, intoxication du corps par les toxines microbiennes"* ; *"en cas d'introduction de microbes dans l'organisme, ils provoquent des maladies si les défenseurs de l'organisme n'arrivent pas à les neutraliser ; les microbes pénètrent dans l'organisme, déversent leurs toxines qui provoquent la maladie..."*. Cela a conduit à consolider la réflexion autour d'une question subsidiaire : *"Que se passerait-il, si l'organisme n'avait pas développé un mécanisme contre les agents pathogènes ?"*

Les formulations de réponses des groupes sont assez diverses. Pour certains, *"alors l'individu restera gravement malade et pourra mourir"* ou encore, *"si le système immunitaire ne se déclençait pas, la maladie va se déclencher aussitôt ; il y aurait de multiples maladies ;"*. Pour d'autres, après sa pénétration dans l'organisme, le microbe se multiplie et occasionne la destruction des cellules de l'organisme par la sécrétion de toxines. En conséquence, des symptômes de la maladie apparaissent.

5.3. Analyse des résultats obtenus des classes témoins

L'enseignement tel que pratiqué dans les classes témoins a été magistral. Les concepts en jeu sont les mêmes que ceux qui ont été traités dans les classes expérimentales. Le cours a été présenté selon une fiche pédagogique soigneusement préparée par l'enseignant avec des objectifs selon la méthode recommandée par les instructions officielles. Contrairement aux formulations qui ont servi d'éléments illustratifs au niveau des classes expérimentales, ici c'est l'enseignant qui a élaboré le contenu du cours qu'il vient présenter aux élèves. Durant la séance, très peu de place a été laissée à l'élève pour exprimer ses conceptions. L'enseignant a apporté des planches qu'il a présentées aux élèves pour expliquer le mécanisme de la survenue de la maladie sans leur exiger de reproduire les schémas. Au cours de nos observations, lorsque l'enseignant demande à la suite de son cours "avez-vous compris tel ou tel aspect ?" La réponse est presque unanimement "oui".

5.4. Analyse des entretiens réalisés avec les élèves

Les propos recueillis des apprenants sont convergents pour la plupart. Les élèves estiment que la survenue d'une maladie est consécutive à l'échec de l'élimination du pathogène. L'extrait suivant en est une illustration : *"les microbes qui entrent dans l'organisme provoquent une maladie par plusieurs manières : ils se multiplient, attaquent les cellules du soi et provoquent une septicémie-ils produisent également des toxines qui provoquent une toxémie"*. Cependant, la confusion entre les concepts d'antigène et d'anticorps est remarquable au niveau des élèves ; pendant que les uns déclarent que l'organisme produit des anticorps contre les antigènes pathogènes. Il y a la confusion entre le mécanisme de la phagocytose comme mode de nutrition et la phagocytose comme moyen de défense inné de l'organisme. Cela pourrait être lié à une influence des apprentissages réalisés depuis la classe de cinquième (5^{ème}). Cependant, dans la mise en œuvre de la présente stratégie, cette confusion a fait l'objet d'une attention particulière par l'enseignant avant d'engager les élèves dans les groupes de travail.

5.5. Evaluation sommative des acquis à l'issue des cours

L'évaluation est intervenue trois semaines après le déroulement des séances de cours : elle a concerné les classes expérimentales et témoins. Toutefois, dans les classes témoins la situation-problème est perçue comme l'intitulé d'un exercice. Tout compte fait, c'est la capacité à résoudre un problème qui est visé et non la restitution des savoirs mémorisés. Les élèves sont invités à travailler en binôme dans les activités proposées. La situation-problème se présente comme suit : « Lors d'une épidémie de dengue, Kouraogo a été évacué d'urgence à l'hôpital suite à une forte fièvre et des vomissements. Il ressort du diagnostic du médecin qui l'a examiné, que Kouraogo a été infecté par le virus de la dengue. Après quelques soins d'urgence, son état s'est stabilisé. Mais le docteur décide de l'hospitaliser pour observation car dit-il : « il n'y a pas de traitement curatif, il s'agit simplement de contrôler les symptômes ». A sa sortie de l'hôpital une semaine après, le médecin félicite son patient et lui donne le conseil suivant : « continue d'utiliser des mesures de protection car les analyses ont montré que tu as contacté la dengue I. Tu es immunisé contre cette variante mais pas contre les trois autres ».

Activité 1 : proposez une réponse aux questions suivantes

- 1) Que veut dire le docteur par ces termes : « tu es immunisé » ?
- 2) Expliquez pourquoi Kouraogo n'est pas immunisé contre les trois (3) autres variantes du virus de la dengue.

Activité 2 : A partir de l'activité précédente, expliquez comment des personnes guérissent suite à une maladie (infection bactérienne ou virale par exemple) alors qu'elles ne prennent pas de médicaments ? Et proposez une stratégie de lutte contre la dengue.

Les extraits suivants des réponses ont été recueillis dans les classes expérimentales à l'issue de la première activité :

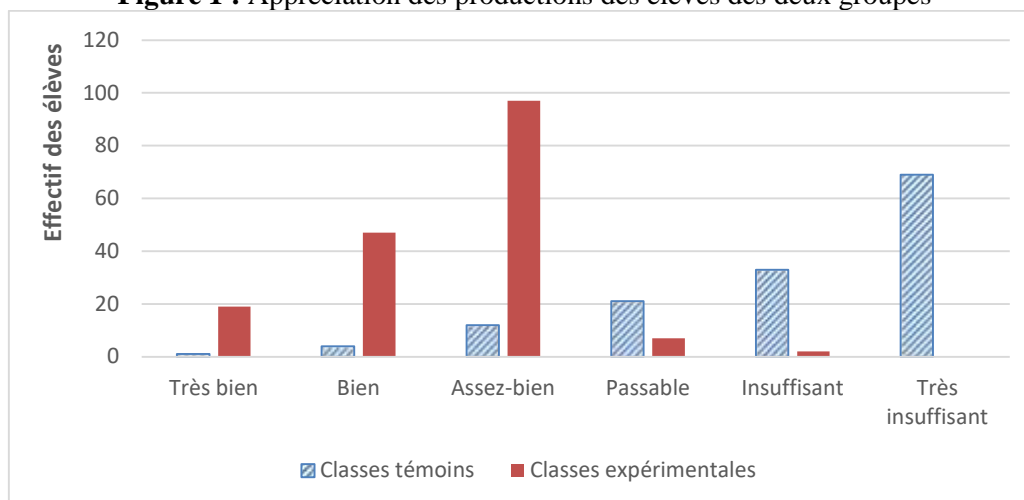
Pour la question 1 : *"un individu immunisé est un individu dont l'organisme a été préparé contre un virus donné ; l'organisme de Kouraogo dispose des moyens pour se défendre contre le pathogène"*

Pour la question 2 : *"Kouraogo est immunisé contre la seule variante parce que c'est elle seule qui a provoqué la production d'anticorps ; parce qu'il n'a pas été en contact avec les autres variantes ; parce qu'il n'y a pas de médicament contre la dengue"*.

Quant aux classes témoins, les propos récurrents dans cette activité sont les suivants : *"parce que le virus est parvenu à détruire les globules blancs ; parce que c'est le seul microbe pathogène qui s'est introduit dans son organisme"*.

La plupart des réponses formulées à la deuxième activité renvoient à l'efficacité du système immunitaire qui justifie le fait que l'on peut guérir d'une infection sans prise de médicaments. En effet, selon les élèves, si l'on guérit d'une maladie sans prendre de médicament, c'est *"parce que le système immunitaire est efficace ; c'est parce que la maladie n'est pas si grave ; c'est parce qu'il y a des maladies bénignes qui sont parfois sans danger qu'on n'a pas besoin de soigner..."*. Il y a une approximation manifeste dans les réponses même si dans les classes expérimentales, l'efficacité du système immunitaire était expliquée par l'acquisition de compétences immunitaires d'un sujet à l'issue d'une exposition à un agent pathogène. Les moyens proposés pour lutter contre la dengue sont les mesures d'assainissement, l'usage d'insecticides et de répulsifs contre les moustiques.

Le graphique ci-dessous est une représentation des résultats des élèves restitués selon les appréciations de la grille d'évaluation. Il ressort de l'analyse de ce graphique que le rendement est élevé chez la majorité des élèves des classes expérimentales où l'on rencontre les scores les plus élevés.

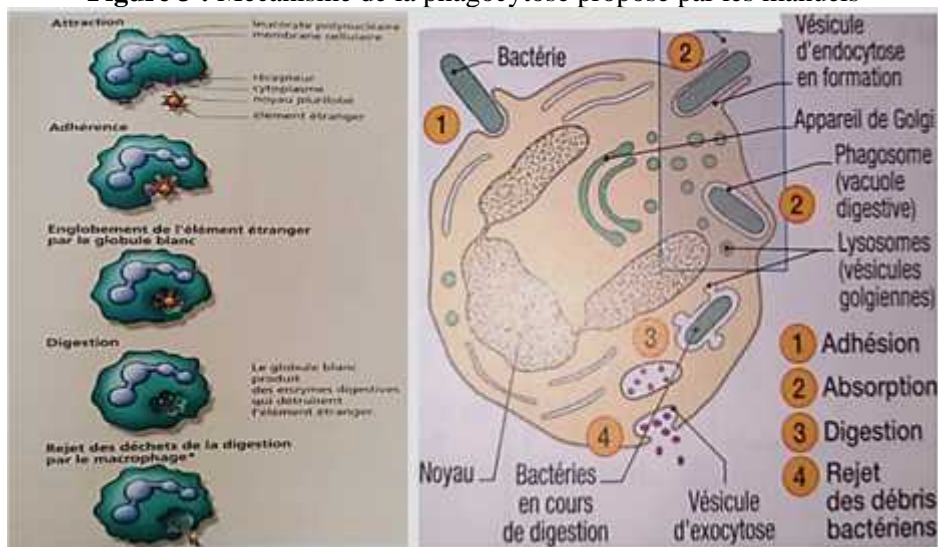
Figure 1 : Appréciation des productions des élèves des deux groupes

6. Discussion

6.1. Schématisations et connaissances sur les mécanismes de la survenue d'une maladie

Les élèves ont une représentation d'un pathogène nécessairement extérieur à l'organisme. Dans les classes expérimentales, l'organisme humain est présenté comme un système ayant une harmonie interne dont l'équilibre est basculé par le contact avec un agent pathogène. Sitôt après la séance d'enseignement, les élèves des classes témoins ont indiqué avoir compris le contenu qui leur a été donné ; mais le niveau de formulation des réponses et l'évaluation sommative ont donné une autre lecture des apprentissages réalisés. Tout semble oublié en dehors de quelques mots qu'ils associent sans parfois se soucier du sens à donner à leurs phrases. Le savoir à apprendre par l'élève est ainsi à l'image d'une mousse d'eau savonneuse troublée : lorsque l'eau redevient calme, la mousse disparaît peu à peu. Dans la même logique, C. Dollo (2009) qualifie cela de savoir scolaire décoratif pour souligner son caractère éphémère. Les schémas produits dans les classes témoins ont été majoritairement mal réalisés et ne traduisent pas la consigne qui a été donnée. Selon H. El Hnot et al. (2017), l'utilisation de schémas en science vise le développement chez l'apprenant d'un esprit scientifique à travers la pratique de l'observation et de l'analyse. Le schéma permettrait à l'enseignant de moins développer un texte à rendre aux élèves. Malheureusement, les schémas ont été le plus souvent soit mal exécutés, soit offerts aux élèves sur des planches, même pour les plus simples illustrations : ce qui ne facilite pas l'apprentissage visé.

Par ailleurs, il convient de noter que les manuels utilisés par les enseignants semblent être sources la confusion chez les apprenants. En effet, le manuel officiel de troisième, édité par le Centre National des Manuels et Fournitures Scolaires (CENAMAFS), présente le mécanisme de la phagocytose à travers plusieurs schémas selon des étapes définies, tandis qu'en terminale D (Sciences de la Vie et de la Terre, terminales C et D de la collection Planète vivante), le mécanisme a été expliqué à travers un seul schéma (voir image ci-dessous). Même si l'intention est de présenter des images correspondant au niveau de la classe de troisième, la description de la phagocytose qui s'y lit est susceptible de créer une représentation : celle selon laquelle le processus de la phagocytose implique plusieurs cellules. Or, c'est un mécanisme qui engage une seule cellule comme le manuel de terminale le présente.

Figure 3 : Mécanisme de la phagocytose proposé par les manuels

Source : manuel de troisième CENAMAFS (schéma de gauche) et de terminale D Planète vivante (schéma de droite)

6.2. La problématisation : un tremplin pour l'APC ?

Selon M. L. Touré (2020, p. 204), l'approche par compétence invite à s'interroger sur « la formation de la pensée, les démarches d'apprentissage de l'élève et le sens des savoirs en lien avec leurs contextes et leurs conditions d'utilisation variés ». En outre, pour atteindre les objectifs de l'approche par compétence, un regard critique doit être porté sur le raisonnement logique, le jugement critique, l'argumentation. Par ailleurs, les auteurs tels que C. Orange (2005b, 2012), P. Schneeberger (2007), Y. Lhoste (2008), J. Gobert (2020) et M. Fabre (1999 ; 2009) ont dégagé trois étapes (non chronologiques) caractéristiques dans le processus de l'apprentissage par problématisation, à savoir la position du problème, la construction du problème et la solution du problème. Comment ces étapes se dégagent-elles du travail des élèves dans la présente étude ?

Les microbes sont invisibles à l'œil nu, mais leur présence est connue à travers les dommages qu'ils causent. En réussissant à matérialiser le microbe et à décrire ses interactions avec l'organisme, les élèves donnent non seulement la preuve de l'existence de ces êtres vivants mais surtout leur impact sur le bien-être de l'Homme. C'est la position et la construction du problème. En outre, ils décrivent le mécanisme de la survenue de la maladie à travers les étapes de progression du pathogène et conçoivent un mécanisme qui puisse interrompre cette progression : c'est-à-dire une solution possible au problème posé. L'ensemble des formulations des élèves a permis d'apporter une réponse à la question générale de départ : comment le système immunitaire développe-t-il des mécanismes pour se défendre lors d'une infection ?

Les activités mises en œuvre indiquent des effets positifs du dispositif sur les apprentissages en immunologie. En effet, l'organisation de la classe en groupe de travail, obéissant au principe socioconstructiviste (notamment dans sa dimension sociale et interactive) a permis des échanges qualitatifs et constructifs entre les élèves. Les élèves des classes témoins ont reproduit des connaissances similaires à celles recueillies lors des entretiens avant le cours.

La démarche suivie par l'approche par compétence est en corrélation avec le processus de la problématisation. Les étapes de part et d'autre s'imbriquent, se renforcent et accroissent les résultats. De ce point de vue, l'intégration de la problématisation dans la mise en œuvre de l'APC constitue un outil plus efficace que l'approche traditionnelle pour l'enseignement-apprentissage des sciences.

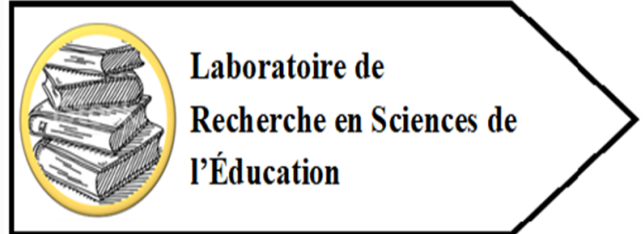
Conclusion

L'Approche par compétence est introduite depuis plusieurs années au Burkina Faso. Son opérationnalisation devrait se bâtir sur des succès et surtout des échecs des pays ayant pris le risque sitôt de s'engager dans cette dynamique. Les approches théoriques étant variées, il est plus qu'indispensable que le cadre dans lequel sont conçus les nouveaux curricula en SVT puisse permettre une mise en œuvre cohérente et holistique des programmes. C'est dans ce sens que dans cette étude, un rapprochement entre APC et l'apprentissage par problématisation a été effectué. Les résultats auxquels est parvenue cette recherche montrent que l'apprentissage par problématisation est cohérent avec l'APC et devrait servir de tremplin pour l'atteinte des objectifs dans le cadre de cette approche.

Bibliographie

- MAKULOVA Aimzhan Tulegenovna, ALIMZHANOVA Gaukhar Mukhtashevna, BEKTURGANOVA Zhanar Mustafaevna, UMIRZAKOVA Zaure Asetovna, MAKULOVA Laura Tulegenovna & KARYMBAYEVA Kulzinat Meirambaevna, 2015, « Theory and Practice of Competency-Based Approach in Education », *International Education Studies*, 8(8), p. 183-192.
- Annuaire statistique du MENAPLN, année scolaire 2018-2019, p. 151-153.
- ARENDS Richard I., 2011, *Learning to teach*. New York: NY: McGraw-Hill.
- BACHELARD Gaston, 1938, *La formation de l'esprit scientifique*, Repéré sur <http://www.uqac.ca/jmt-sociologue/>
- BOGDANOVIC Ivana Z., STANISAVLJEVIC Jelena D., RODIC Dušica D., RONCEVIC Tamara N. & ZOUHOR Zekri A. M., 2022, « The impact of using the modified Know-Want-Learn strategy in physics teaching on students' metacognition », *South African Journal of Education*, Volume 42, Number 4, p.1-14.
- EL HNOT Hasnae, CHERAI Bouamama et SIBARI Hayat, 2017, « Les représentations schématiques des enseignants stagiaires en sciences de La Vie et de la Terre : Quelles compétences pour une utilisation pédagogique ? » *European Scientific Journal*, 19 (13), p.211-230.
- CHAUVIGNE Christian et COULET Jean-Claude, 2010, « L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire », *Revue française de pédagogie*, 3, n 172, p. 15-28.
- CROS Françoise., DE KETELE Jean-Marie, DEMBELE Martial., DEVELAY Michel., GAUTHIER Roger-François., GHRISSE Najoua., TEHIO Valérie, 2010, *Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique : Rapport final*. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00523433>.
- DOLLO Christine, 2009, « Épistémologie et didactique en sciences économiques et sociales », *Recherche et formation*, 60, p.87-101.
- FABRE Michel, 1999, *Ce qui fait problème*, dans Fabre Michel. *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France, p.9-28.
- FABRE Michel, 2006, *Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey*. Dans Fabre M. et Vellas E. (dir.), 2006, *Situations de formation et problématisation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- GOBERT Julie, 2020, « Dynamiques des processus d'enseignement-apprentissage : position du problème et, déploiement de contextes », *Recherches en éducation* repéré sur DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.331>.
- KYELEM Mathias, 2015, « Débat scientifique et interaction pédagogique pour l'apprentissage en sciences », *Liens Nouvelle Série*, n°19, p. 193-207.
- KYELEM Mathias et FAVRE Daniel, 2014, « Dispositif pédagogique pour l'apprentissage des oxydations respiratoires et la résolution de problèmes non routiniers », *International*

- Journal of Evaluation and Research in Education*, (3)4, p. 245-258.
- THIBAUT Lauwerier, ABDELJALIL Akkari, 2019, « Les enseignants d’Afrique de l’Ouest francophone face à des approches curriculaires pensées pour des contextes exogènes : le cas de l’approche par compétences au Burkina Faso et au Sénégal ». *Formation et Profession*, 27(1), p. 5-19.
- MENARD Louise, 2016, *Apprentissage par problèmes*. Dans Raby, C et Viola, S (dir). *Modèles d’enseignement et théories d’apprentissage*. Québec : Les éditions CEC, 2^e édition.
- MUSQUER Agnès, 2018, « Problématisation et dispositif d’enseignement/apprentissage », *Les dossiers des sciences de l’éducation*, n°39, p.167-186.
- ORANGE Christian, 2005a, « Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques », *Les sciences de l’éducation pour l’ère nouvelle*, 38, 69-94.
- ORANGE Christian, 2005b, « Problème et problématisation dans l’enseignement scientifique », *ASTER*, 40, p. 69-94.
- ORANGE Christian, 2012, *Enseigner les sciences*. Bruxelles : De Boeck Education.
- SAMLAK Nouredine, 2020, « L’approche qualitative et quantitative dans l’enquête du terrain : l’observation, l’entretien et le questionnaire », *Revue Linguistique et Référentiels Interculturels*, volume 1, n° 1, p. 32-51.
- SCHNEEBERGER Patricia, 2007, « Des outils pour problématiser sa pratique en SVT », *Recherches en éducation*, repéré sur <http://journals.openedition.org/ree/3753>, consulté le 25 mars 2023.
- SCHNEEBERGER Patricia, ORANGE Christian., ORANGE-RAVACHOL Denise et LHOSTE Yann, 2021, *Précis de didactique de SVT pour enseigner au collège et au lycée*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.
- ROEGIERS Xavier, 2008, « L’Approche par Compétence en Afrique francophone : quelques tendances ». *BIEA-UNESCO*, (7) repéré sur http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/currcompet_africa_ibewpci_7.pdf
- TOURE Mohamed. Lamine, 2020, *La formation en didactique des disciplines : Un défi majeur de la formation initiale et continue des enseignants de Guinée*. Paris: L’Harmattan,
- TRIYANTO Triyanto, 2019, « Understanding student participation within a group learning », *South African Journal of Education*, 39, 2 repéré sur <https://doi.org/10.15700/saje.v39n2a1629>.
- VALLEAN Tindaogo, 2007, « Evaluation de la qualité de l’enseignement supérieur : que deviennent les diplômés de l’Université de Ouagadougou (Burkina Faso) », Université Cheik Anta Diop de Dakar, Thèse de doctorat.
- VERGNAUD Gérard, 1999, « A quoi sert la didactique », *La dynamique des savoirs*, HS repéré sur [https:// www.scienceshumaines.com/articleprint2.php?lg=fr&id_article=11865](https://www.scienceshumaines.com/articleprint2.php?lg=fr&id_article=11865).



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.

L'ensemble des articles publiés dans la revue *LAKISA* sont en libre accès (accès gratuit immédiat aux articles, ces articles sont téléchargeables à toutes fins utiles et licite) sur le site internet 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: 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Éditeur : LARSCED

www.lakisa.larsced.cg
revue.lakisa@larsced.cg
revue.lakisa@umng.cg

BP : 237, Brazzaville-Congo