Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

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



N°8, Décembre 2024

École Normale Supérieure
Université Marien Ngouabi

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)

École Normale Supérieure (ENS)

Université Marien Ngouabi (UMNG)

ISSN : 2790-1270 / en ligne

2790-1262 / imprimé

Contact

www.lakisa.larsced.cg

E-mail : revue.lakisa@larsced.cg ; revue.lakisa@umng.cg

Tél : (+242) 06 639 78 24

BP : 237, Brazzaville-Congo

Directeur de publication

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

Rédacteur en chef

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

Comité de rédaction

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maître de Conférences (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)

KOUYIMOUSSOU Virginie, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maître de Conférences (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)

LOUMOUAMOU 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, Maitre 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)

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

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

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

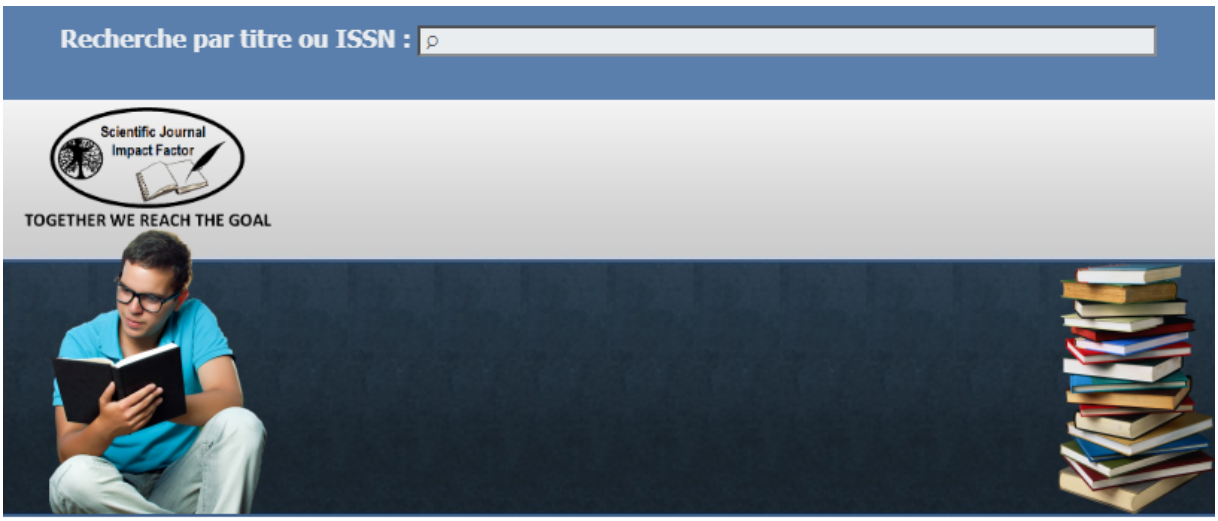
https://www.base-search.net/about/en/about_sources_date.php?search_source=Lakisa

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

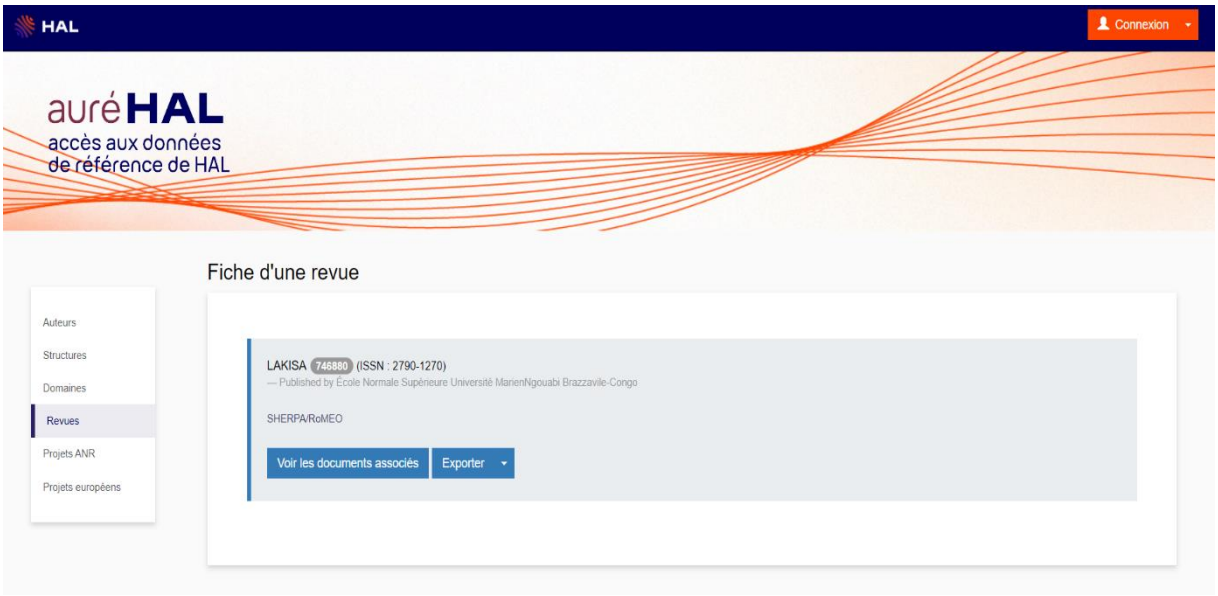
La revue est indexée dans :
SJIFactor.com

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


BASE
Se connecter
Anglais
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 :
lakisa
Tous
LAKISA - Revues des Sciences de l'Éducation (Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation - LARSCED)
42
[100%]
cg





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 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".

lundi 15 janvier 14:23:33 2024

SOMMAIRE

Les communautés d'apprentissage professionnelles pour la formation des enseignants : défis et déterminants de durabilité des cellules d'animation pédagogique dans les écoles élémentaires à Dakar et en Casamance
Cyrielle Le HER…….……1

Pratique évaluative de la lecture au cycle primaire dans le département de Brazzaville, République du Congo
Charlotte KITENDI-MIZÈRE……...……..…..15

Situation familiale et son impact sur l'intégration des élèves au sein des bandes violents des Lycées et Collèges de Man
Patrice M'Bétien KONÉ……..…..25

Analyse des défis de la scolarisation des élèves vivant dans des zones exposées à la violence au Burkina Faso
Dasmané MOGMENGA, Brigitte NANA, Désiré POUDIOUGO, Madeleine KONKOBO/KABORÉ,……..…..…….39

Transition école-collège : difficultés des enseignants dans la transmission des mathématiques et du français au CM2 et en 6ème au Togo
Boussanlègue TCHABLE, Tamégnon YAOU, Biriziwè HOULOUM…….……...49

Perceptions des élèves en classe sur les appréciations reportées sur des copies de géographie au Sénégal
Mamadou THIARE …….……...……..61

Le travail d'étudiant au Burkina Faso : entre apprentissage, nécessite vitale et vide juridique
Joseph BEOGO.…….……..……...……..69

Influence des facteurs psycho-affectifs sur la performance en mathématiques des élèves de Côte d'Ivoire : cas du lycée moderne DJEDJI Amondji Pierre d'Adjamé 220 logements
Joël MAHAN, Arnaud Pognan Ponagnoumikan KONE, Urbain Anepi AMON……...……...79

Trajectoires professionnelles des enseignants-chercheurs et qualité de la formation à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de N'Djamena
Nathaniel FOCKSIA DOCKSOU, Nahoundongar MEKONDION, Abraham DAGUE……..93

Facteurs individuels et accrochage/décrochage scolaire lors de la transition primaire-collège au Niger
Bouba ADAMOU, Idrissa KARIDIO, Nana Aicha GOZA……111

Offre de formation et situation professionnelle des diplômés de l'enseignement et la formation techniques et professionnels au Burkina Faso : cas de la filière mécanique automobile
Nassirou BALIMA, Paul-Marie MOYENGA…..……..123

Auto stressed suffix "ette" in teaching English at secondary school in Congo
Roland Giscard ONDZE OTOUBA ……..……..137

Bilan quantitatif de l'Éducation pour tous dans le secteur public au Togo : profils de scolarisation et taux d'achèvement de 1999 à 2023
Namiyate YABOURI ……..……..151

Classe inversée et innovation pédagogique : représentations des enseignants universitaires
Hessaïna MAMMERI, Billel OUHAIBIA……...….……..167

L'école burkinabè et la crise des valeurs sociales et citoyennes
Doumassomou Daniel NABIE, Bowendsom Claudine Valérie ROUAMBA/ OUEDRAOGO….…….……...……..177

Réinvestissement des courants et méthodes pédagogiques dans la pratique des enseignants universitaires en contexte numérique : obstacles, avantages et défis
Amadou Yoro NIANG, Babacar BITEYE……...….……..191

Auto-efficacité et comportement phobique : analyse de l'impact du sentiment d'efficacité personnelle sur la peur manifestée de l'eau par l'apprenant débutant en natation
Armand Joseph EDI …….…….……..205

Learners' oral fluency problems in Burkina Faso: the rationale
Charles NAZOTIN ……..……...….……..215

Les étudiants ivoiriens et l'apprentissage numérique : réalités et pratiques des digital natives
Mohamed Tidiane OUATTARA……..…..229

Problématique d'utilisation du matériel didactique de géographie en classe de seconde dans les lycées publics de Brazzaville : Cas des lycées Nganga Édouard, Révolution, Savorgnan De Brazza et Thomas Sankara
Michelle Darlène MALOUONO SIMBOU, Gaston SAMBA……...…….…….241

Place des TIC dans la formation des étudiants en journalisme de l'ENMA de Brazzaville
Antonin Idriss BOSSOTO ……...……...….……..253

Être enseignant au Niger aujourd'hui : un regard sur l'image sociale à Dosso
Mohamed Moctar ABDOURAHAMANE, Abdoul-Hayou HINSA HAMANI.…..….……..265

Inclusion des élèves obèses en Éducation Physique et Sportive dans les collèges publics de Brazzaville : une analyse des pratiques enseignantes
Yvette BAKINGU BAKIBANGOU, Gabin FERNANDEZ BALOU, Rosy Théresia IBARA……..…...….……..279

Sentiments de compétences de personnels de l'éducation en formation en matière d'usage des technologies de l'information et de la communication en éducation
Mathias KYÉLEM, Ouibila Éric YAMÉOGO..……..…….…….291

Des valeurs et leur place dans l'Éducation au développement durable en 5e année primaire au Sénégal
Guène FAYE, Ousmane NGOM…….....…...…….. 307

Mixité et genre en Education Physique et Sportive dans les collèges de l'environnement rural et des communautés urbaines du département de la Bouenza en République du Congo
Hubert César M'VIRI, Gabin FERNANDES BALOU, Gorgon LEMBE, Armel Ulrich KOULOMBO, Adrien Sévérin NGABELE, Paulin MANDOUMOU, Aristide EWAMELA…….....…...…….. 319

Problématique de la légitimation de l'homosexualité dans les programmes scolaires de SVT au Gabon. Regard sociologique sur une question socialement vive
Dany Daniel BEKALE, Irène MENGUE OBAME Épse MBOULOU, Érica Marisca Évan's NKE NDONG…….……...……....…...…….....327

État des lieux de la recherche en sciences de l'éducation à l'université Alassane OUATTARA de 2017 à 2022
Martin Armand SADIA ……..…….....…...…….. 337

Politique de l'éducation inclusive au Burundi et au Maroc : analyse comparative
Philippe NSABIMANA, Youssef NAIT BELAID.……....…...…….. 443

Effet des structures des problèmes proposés par les enseignants sur les performances des élèves en résolution de problèmes de physique
Baba Antimbé COULIBALY, Saïdou MADOUGOU et Ibro CHEKARAOU.....…...…….. 457

Les communautés d'apprentissage professionnelles pour la formation des enseignants : défis et déterminants de durabilité des cellules d'animation pédagogique dans les écoles élémentaires à Dakar et en Casamance

Cyrielle Le HER, Université de Caen (France)
E-mail : cyrielle.leher@hotmail.fr

Résumé

Le présent article est une étude sur la formation des enseignants de l'école primaire au Sénégal. Il analyse le fonctionnement d'un dispositif de formation continue existant appelé cellules d'animation pédagogique. Le postulat de départ est que le développement d'une école de la communauté pour la communauté permet de booster les performances de l'éducation dans les pays africains. Dans une approche ethnographique, l'étude analyse les discours et méthodes des enseignants qui montrent leur rapport aux cellules d'animation pédagogique. Un accent est mis sur leurs revendications et la portée institutionnelle qu'elles peuvent avoir. L'hypothèse est que ce dispositif propose une grille d'analyse d'un modèle de communautés d'apprentissage professionnelles en réussite actuellement en contexte africain francophone.

Mots-clés : Formation continue - Communauté d'apprentissage professionnelle – Primaire - Sénégal - Afrique francophone.

Abstract

This article is a study of primary school teacher training in Senegal. It analyses the operation of an existing in-service training system known as "cellules d'animation pédagogique". The starting point is that the development of a school of the community for the community makes it possible to boost the performance of education in African countries. Using an ethnographic approach, the study analyses the discourse and methods of teachers, showing how they relate to the "cellules d'animation pédagogique". Emphasis is placed on their demands and the institutional scope they may have. The hypothesis is that this system offers a framework for analysing a model of professional learning communities that is currently successful in French-speaking Africa.

Keywords: Continuing education - Professional learning community - Primary - Senegal - Francophone Africa.

Introduction

Lors du forum mondial de l'Éducation à Dakar en 2000, 164 gouvernements ont adopté le Cadre d'action de Dakar pour l'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs, un ambitieux ordre du jour qui visait à atteindre six vastes objectifs pour l'éducation d'ici à 2015. Ce programme a certes permis la construction d'écoles, la scolarisation d'un maximum d'enfants et donc amené les décideurs à recruter urgemment des enseignants sans diplôme. Le problème est que la qualité de l'apprentissage au niveau primaire fait que des millions d'enfants quittent l'école sans avoir acquis les compétences fondamentales. Si l'on suit la préface du document final publié sur le site de l'Unesco les résultats sont clairs : l'objectif n'a pas été atteint « le monde n'a pas réalisé l'Éducation pour tous » (Unesco, EPT, 2015, p.i). Là se joue le défi de la qualité de l'éducation dans un contexte où la population démographique en Afrique francophone ne diminue pas nettement. A. Diakhaté (2013) souligne que la massification de l'école résultant de l'objectif de scolarisation universelle a des conséquences à plusieurs niveaux. Elle renvoie notamment à la lancinante problématique de la gestion des classes pléthoriques, des grands groupes.

Depuis 2015, les États membres de l'Organisation des Nations Unies ont adopté un nouveau programme « (…) de développement audacieux pour éradiquer la pauvreté »[1]. Parmi ses 17 objectifs, l'ODD 4 : assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. C'est dans ce cadre que s'inscrit la problématique de la formation initiale et continue des enseignants au primaire dans les pays d'Afrique francophone.

Au Sénégal, le ministère de l'Éducation nationale (MEN) et ses partenaires fournissent de grands efforts pour combler les difficultés du système éducatif et les instabilités politiques que vit le pays. Il reste la problématique de la formation et l'accompagnement du personnel éducatif sur le terrain (A. Y. Niang, 2020). Ce qui nous intéresse dans cet article, ce n'est pas d'insister sur les difficultés elles-mêmes mais bien de s'inspirer des modèles déjà mis en place empiriquement au Sénégal, modèles qui permettent de remédier à une partie des difficultés des acteurs en matière de formation continue.

1. Le contexte de la professionnalisation des enseignants au Sénégal

La formation initiale des enseignants est assurée dans les Centres Régionaux de Formation des Professionnels de l'Éducation (CRFPE). Entre 1903 et 1994, la formation initiale durait quatre ans et se passait dans les cinq écoles normales du pays (A. Diakhaté, 2013). En 2011, un décret du MEN amène la création des écoles de formation d'instituteurs (EFI) et surtout une réduction du temps de formation de quatre ans à un an. Le but est de produire des instituteurs polyvalents qui seront capables d'exercer tant à l'école maternelle qu'élémentaire. Ces écoles étaient au nombre de quatre et installées dans les régions de Louga, Kolda, Saint-Louis et Thiès. Dans un document sur la gouvernance de la formation des personnels de l'éducation, le MEN du Sénégal s'inquiète : « depuis 2011, année de la fusion des EFI et PRF, les budgets ont été comprimés alors que les besoins ont augmenté » (MEN, mai 2014). Cette situation a créé une certaine tension et beaucoup d'inquiétudes au niveau des responsables.

En ce qui concerne la formation continue, les activités se passent essentiellement dans les cellules d'animation pédagogique et dans les séminaires de formation organisé par les inspecteurs. Le décret de décembre 1979 stipule que : « la semaine de 28 heures d'enseignement a été maintenue pour les élèves, alors que le personnel enseignant continuera à devoir à l'administration 30 heures hebdomadaires dont 2 seront consacrées à l'animation pédagogique pour la formation permanente et le perfectionnement » (A. Gueye Seye et M. Nicot-Guillorel, 2018). D'après le décret, l'enseignant a une obligation de consacrer 8 heures par mois à l'animation pédagogique. Toutefois, les modalités d'application de cette disposition sont laissées à l'appréciation de la cellule d'animation.

2. Problématique

Si l'on considère les différentes mutations survenues au Sénégal pour l'enseignement primaire, la formation initiale des enseignants ne dure que six mois et commence en fin d'année scolaire (A.Y. Niang, 2020, p.77). En ce qui concerne la formation continue, le besoin d'accompagnement des enseignants se fait ressentir. L'enseignement-apprentissage demande une forte adaptation des enseignants, une flexibilité et une exigence grandissante du travail (R. Wittorski, 2008, p. 12). De plus, en 2006, le quota était de 1 inspecteur pour 159 enseignants alors que la norme souhaitée est de 1 pour 50 (P.Y. Dieng, 2006, p.16).

Ainsi, la recherche en éducation montre l'importance et le besoin de laisser la parole aux enseignants, c'est-à-dire « offrir aux enseignants des occasions de réfléchir de manière critique sur leur pratique et de façonner de nouvelles connaissances et croyances sur le contenu, pédagogie et apprenants » (L. Darling-Hammond, & M.W. McLaughlin, 1995, Abstract).

[1] Centre d'actualités de l'ONU.

Pourtant, dans ces conditions, il paraît difficile de demander à l'enseignant sénégalais de s'adapter à des changements aussi rapides que complexes.

Si notre intention est de proposer un approfondissement de la pratique des communautés d'apprentissage professionnelles pour la formation continue des maîtres afin d'en améliorer l'efficacité, la question est surtout de savoir si le modèle de formation préconisé par les cellules d'animation pédagogique peut constituer un levier pour la mise en œuvre de ce paradigme.

3. Le paradigme des communautés d'apprentissage professionnelles

L'Association des Enseignantes et Enseignants Franco-Ontario (2009) énonce les caractéristiques d'une communauté d'apprentissage professionnelle par le respect de l'autonomie professionnelle, la participation facultative, le temps pour se rencontrer et discuter, les ressources, de la formation et de l'appui, ainsi que des objectifs et responsabilités bien définis. Pour R. DuFour (2004), quatre principes permettent de qualifier une communauté de communauté d'apprentissage professionnelle : l'apprentissage plutôt que l'enseignement, la collaboration plutôt que la compétition, les actions plutôt que les intentions, les observations documentées plutôt que les opinions.

3.1. Les défis d'une communauté d'apprentissage professionnelle

Le temps est le premier défi auquel les communautés d'apprentissage professionnelles font face dans les recherches (M. Dembélé, J. Mukamurera, 2021). D'après l'étude de L. Dionne et al. (2013) et A. Viau Guay et al. (2017), un chercheur qui s'occupe de l'animation et apporte un enrichissement des connaissances est perçu comme un avantage important. S. Fontaine et al. (2013) mentionnent l'importance des savoirs théoriques que les chercheurs apportent pour alimenter la communauté d'apprentissage professionnelle. Néanmoins, les chercheurs chinois X. Cheng et X. Pan (2019, p. 707) montrent les limites du chercheur qui ne doit pas prendre la place de formateur dans l'observation.

La communauté d'apprentissage professionnelle reste accessible à un nombre limité de chanceux qui ont l'information de l'existence de ces groupes. Selon la traduction libre d'une étude anglophone des chercheurs finlandais M. Antinluoma et al. (2018), 44 % des enseignants déclarent que l'évaluation n'est parfois partagée que par quelques enseignants. Les discussions informelles sont peu centrées sur l'apprentissage des élèves. Dans la même étude, 36 % rapportent que les discussions des enseignants pendant les pauses et le temps de préparation n'étaient qu'occasionnellement centrées sur l'apprentissage des élèves.

La disposition des bâtiments et les emplois du temps des enseignants ne sont pas favorables à la collaboration entre enseignant. En effet, dans l'étude finlandaise 25 % d'enseignants ont déclaré que l'emploi du temps quotidien limitait la collaboration des enseignants et que l'agencement physique du bâtiment scolaire limitait quelque peu la collaboration des enseignants. Les enseignants ont peu de temps pour collaborer. En effet, seulement 31 % d'enseignants ont déclaré que les enseignants avaient occasionnellement le temps de discuter des meilleures pratiques de planification ou de collaborer à la planification des cours. La collaboration entre enseignants s'ajoute en heures supplémentaires sur le calendrier des enseignants. Dans l'étude, 55 % d'enseignants ont répondu que certains de professionnels se voyaient attribuer des heures de réunion pendant la journée scolaire normale pour discuter de l'apprentissage des élèves.

3.1.1. Ressentis des enseignants

Dans les communautés d'apprentissage professionnelles, chacun avance à son rythme. Dans ces conditions, il est parfois difficile de savoir à quel moment qualifier une école de

communauté d'apprentissage professionnelle et quand ce développement a des effets sur les résultats d'apprentissage (M. Antinluoma et al., 2018, p.80)[2].

Les enseignants, les directions d'école, les participants admettent que le fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle est stimulant, motivant et enrichissant. Cela est possible grâce à l'encouragement et aux opportunités d'échanger des informations et des pratiques, de discuter de leurs préoccupations professionnelles, de travailler ensemble, de s'entraider, de trouver des solutions aux situations problématiques auxquelles ils font face (S. Fontaine et al., 2013 ; M. Dembélé, J. Mukamurera, 2021, p.30). De plus, en termes de compétences, certaines études montrent que la participation à une communauté d'apprentissage professionnelle permet d'améliorer l'esprit critique, le raisonnement pédagogique et la capacité à justifier ses choix et interventions pédagogiques (X. Cheng et X. Pan, 2019 ; M. Dembélé et J. Mukamurera, 2021, p.31).

Certaines recherches montrent que la participation à une communauté d'apprentissage professionnelle améliore le niveau du sentiment d'appartenance sociale (M. Peters et L. Savoie-Zajc, 2013) et réduit l'isolement professionnel (M. Dembélé et J. Mukamurera, 2021, p.30). Des participants affirment que les communautés d'apprentissage professionnelles ont permis de repérer l'expertise et le leadership pédagogique de certains enseignants (L. Dionne et al., 2013 ; M. Dembélé et J. Mukamurera, 2021, p.30).

Certains chercheurs montrent que la liberté proposée dans la communauté d'apprentissage professionnelle permet de rehausser le sentiment d'autonomie et de responsabilité des acteurs. Ce dispositif peut ainsi favoriser le développement professionnel des enseignants (L. Dionne et al., 2013 ; M. Dembélé et J. Mukamurera, 2021, p.30). Pour donner un exemple concret, dans leur recension, Vescio et al. (2008) montrent que des enseignants spécialisés ont mieux appréhendé le programme d'études destiné aux élèves à handicaps légers après avoir participé à une recherche collaborative.

Le travail en communauté d'apprentissage professionnelle permet une amélioration des connaissances, un partage des ressources utiles, mais aussi l'observation des pairs, l'analyse de pratique et la rétroaction, l'accompagnement, l'encouragement et le soutien dans l'expérimentation d'une nouvelle pratique (S. Fontaine et al., 2013 ; M. Dembélé, J. Mukamurera, 2021, p.32).

Par ailleurs, la communauté d'apprentissage professionnelle n'est pas incompatible avec la formation. Certains enseignants soutiennent que le travail en communauté d'apprentissage professionnelle jumelé à la formation et à l'accompagnement reçus a grandement favorisé leur évolution. Par exemple dans la capacité à utiliser des outils d'observation, à identifier les besoins des élèves à risque et à cibler des stratégies pour y répondre (M. Dembélé, J. Mukamurera, 2021, p.32).

R. Prenger et al. (2019) énoncent que les enseignants des communautés d'apprentissage professionnelles trouvent plaisant de préparer des leçons entre collègues plutôt que seul mais il n'est pas rare de rencontrer des enseignants qui préfèrent travailler seul. C. Isabelle et al. (2017) affirme qu'il est important de sensibiliser et mobiliser les enseignants qui ne le sont pas à ce qu'est une communauté d'apprentissage professionnelle. Certains ne savent pas ce que c'est et la façon dont cela marche.

Des enseignants au Canada montrent une façon d'approcher les pairs :

> (…) au début quand on instaure quelque chose, [il faut identifier] le pourquoi : qu'est-ce qu'on veut améliorer ? c'est où est-ce que ça flanche à l'école ? où est-ce qu'on veut faire des changements ? ; je pense que ce qui est primordial, c'est de faire voir par les résultats l'urgence de la situation (C. Isabelle et al., 2017, p.100).

[2] Traduction libre.

Pour faire partie d'une communauté d'apprentissage professionnelle c'est être sans jugement, persévérant et flexible : « c'est la persévérance, il ne faut pas lâcher prise (…) parce qu'on va tout le temps voir des personnes qui vont être réticentes au changement » (C. Isabelle et al., 2017, p.100).

3.1.2. L'importance d'un leadership clairement défini

Il n'y a pas de style parfait de leadership. Les études sur le leadership des directeurs d'écoles montrent que le choix se fait en fonction de la situation. Un leadership transformationnel peut se lier avec d'autres styles de leadership (J. Labelle et al., 2018, p.183).

De nombreuses recherches soutiennent que le leadership des directions d'école au sein de ces communautés contribue à améliorer le rendement de l'école tout entière si certaines conditions sont offertes telles que du temps, des ressources financières et de la formation. Le leadership de la direction d'école à l'intérieur des communautés d'apprentissage professionnelles peut jouer un rôle clé en mobilisant le personnel autour d'une vision et en instaurant une pratique réflexive (J. Labelle et al., 2018, p.185). L'on verra si c'est le cas dans le cadre des cellules d'animation pédagogique au Sénégal.

3.2. Déterminants de durabilité

Selon les auteurs M. Leclerc et J. Labelle (2013), une communauté d'apprentissage professionnelle doit répondre à quatre critères :

1. leadership pertinent : la communauté d'apprentissage professionnelle doit avoir un leadership pertinent et une vision commune envers la réussite des élèves ;
2. apprentissage collectif pour les élèves : la communauté d'apprentissage professionnelle doit favoriser un apprentissage collectif en réponse aux besoins des élèves. ;
3. évaluation des stratégies d'enseignement : les pairs doivent pouvoir évaluer les stratégies d'enseignement utilisées ;
4. conditions favorables pour apprendre et collaborer : la communauté d'apprentissage professionnelle doit offrir des conditions permettant aux enseignantes et aux enseignants d'apprendre et de collaborer.

Étant donné les difficultés liées aux temps, les rencontres doivent être les plus efficaces possibles. Les auteurs préconisent de préparer la séance en amont par la mise en place « (...) d'un ordre du jour, des rôles spécifiques, un compte rendu, le respect d'un horaire de travail » (M. Leclerc et al, 2015, p.92). Les chercheurs ont vu l'importance de se donner une structure et des normes de fonctionnement pour éviter que « les discussions aillent dans tous les sens et constituent une véritable perte de temps » amenant frustration et démotivation (A. Beauné et al, 2018, p.20) :

1. toujours avoir un « regard positif » sur les productions ;
2. relire « la charte » du collectif ;
3. par le débat, jamais par le vote.

Dans ce type de communauté, l'importance est de respecter une autonomie professionnelle, laisser la possibilité aux membres de participer de manière facultative. Libérer un temps pour se rencontrer et échanger est pertinent. Il s'agit également d'offrir des ressources, formation ou encore un appui personnalisé pour la conception d'outil d'évaluation du rendement des élèves. Les objectifs et les responsabilités de chacun sont clairement définis. Le leadership est pertinent et partagé entre les membres de la communauté.

4. Méthodologie

La méthodologie de recherche est qualitative et s'inspire de l'approche ethno-méthodologique (J. Mbiatong, 2019) dans le but de mettre en exergue les méthodes que les individus utilisent

pour donner sens et en même temps accomplir leurs actions au sein des cellules d'animation pédagogique.

La récolte des données s'est faite en plusieurs phases inspirées de la théorisation ancrée (B. Glaser et A. Strauss, 1967) et de la recherche collaborative. La grille d'entretien a été construite en collaboration avec les cadres du ministère de l'éducation nationale et des chercheurs locaux. Il s'agissait de partir des préoccupations des acteurs au niveau central pour ensuite analyser l'activité au niveau déconcentré. 20 entretiens ont été réalisés avec les enseignants des cinq cellules zonales observées dans la zone de Dakar, de Ziguinchor et de Sédhiou en Casamance.

L'analyse des données a été inspirée de l'analyse thématique partielle (P. Paillé et A. Muchielli, 2012, p.237). Il s'agissait alors d'attribuer des thèmes en lien avec les discours des enseignants puis effectuer des regroupements de plus en plus complets.

Trois éléments ont été considérés :

- la nature du support matériel : nous avons utilisé un dictaphone pour enregistrer les entretiens avec accord des enseignants et nous avons retranscrit l'intégralité des échanges à travers un logiciel de traitement de texte ;
- le mode d'inscription des thèmes : les thèmes sont notés sur un fichier distinct du texte avec les informations permettant de les retracer ;
- le type de démarche de thématisation : la thématisation s'est faite en continue de manière progressive.

Afin de préserver l'anonymat des participants, les dénominations « (EZ1) » à la suite des citations d'enseignants seront utilisées pour énoncer les catégories d'« Enseignants de Dakar » pour le D, Ziguinchor pour le Z, Bignona pour B, Sédhiou pour S suivi du numéro de l'enseignant. La procédure de recueil de consentement utilisée est la même pour tous.

5. Résultat

5.1. La complexité des méthodes d'organisation en interne

Les enseignants mentionnent bien deux types de cellules. La cellule interne qui regroupe les enseignants d'un même établissement et la cellule zonale qui polarise les enseignants de plusieurs établissements à proximité.

La définition d'une cellule d'animation pédagogique peut être exprimée de différentes manières mais se rejoint dans les valeurs et visions communes. Les mots « échange », « pratiques de classe », « creuset », « améliorer », « former », « entre pairs », « pédagogie », « problème », « solution » montrent cette convergence sur la finalité du dispositif avec la définition retenue d'un d'entre eux :

Un creuset de savoir où chaque enseignant apporte sa contribution, et tout ce qui lui pose problème il le pose, et après, on va essayer de trouver une solution ensemble (ED3).

D'un point de vue opérationnel, la première réunion de cellule est consacrée à l'élaboration du calendrier des différentes séances menées au cours de l'année. L'organisation se fait mois par mois avec la désignation d'un ou deux enseignants qui feront la prestation, un secrétaire, un animateur, la date, le lieu et l'heure. Concernant les étapes de la réunion type en cellule « traditionnelle », les enseignants énoncent la trame suivante :

1. Les élèves se déplacent pour assister à la leçon de leurs enseignants ;
2. Les autres enseignants viennent dans les classes ;
3. L'enseignant qui fait la leçon est devant ses élèves ;
4. Les autres enseignants observent la leçon et prennent des notes ;
5. À la fin de la leçon les élèves quittent la classe ;
6. Création d'un « climat d'échange » entre les enseignants ;
7. « Trouver la solution », la « bonne formule », « les réponses exactes ».

Dans les villages, ce n'est pas la même chose qu'en ville :

> Et même après la séance d'animation il y avait même des matchs qui étaient organisés entre les enseignants et les villageois (…). C'était des grands moments. Tout le village venait supporter. Après le volet instructif, éducation, apprentissage il y avait vraiment le volet animation. Tout le village était là, et même les villages voisins venaient parce que c'était une rencontre qui concernait les enseignants et les villageois. C'était des moments vraiment, c'était de grands moments. Parfois même les enseignants se voient offrir en cadeau par les villageois un mouton ou un bélier (EZ4, 8'30).

Un sentiment de nostalgie a été observé dans les discours de certains enseignants concernant le passé des cellules qui existaient au début des années 2000. Dans les zones rurales, les enseignants étaient pressés que le jour de la réunion arrive. Les enseignants se déplaçaient pour une journée des villages environnant dans un périmètre d'environ 20 kilomètres : « c'est des moments que je ne vais jamais oublier. J'ai beaucoup appris dans les cellules d'animation pédagogique » (EB2, 31').

En ce qui concerne le nombre d'écoles par cellule, il varie entre deux et six écoles avec une majorité de cellules à deux écoles pour faciliter l'échange et réduire le nombre d'enseignants. Elles peuvent être privées et publiques mélangées. En effet, la plupart des enseignants interrogés, la cellule est composée de deux établissements surtout en milieu urbain (Dakar et Ziguinchor) car sinon il y a trop de « bavardages » ou de « bruit » (ED1). Dans les cellules, le nombre d'enseignants varie entre 18 et 28 avec les stagiaires « on a une trentaine » mentionne un enseignant de Ziguinchor (EZ7). Dans le milieu rural, il est possible de trouver des cellules à plus de deux établissements comme le montre l'exemple d'une cellule zonale qui regroupe cinq écoles.

Un enseignant mentionne « ils font tout pour diminuer l'effectif cause pour laquelle ils essayent de voir les écoles qui ont décidé de fermer » (ED1). Le « ils » peut supposer qu'il s'agit de l'inspection attentive à réduire le nombre d'écoles dans les cellules afin d'optimiser la qualité des échanges. D'après un des enseignants interviewés à Dakar, les dates des réunions de cellule sont fixées par l'autorité les mercredis après-midi à la différence des milieux ruraux où les enseignants peuvent fixer la date. L'organisation spatio-temporelle est aussi mentionnée dans les discussions à savoir le regroupement par quinzaine ou par mois organisé dans les cellules pour respectivement deux heures ou quatre heures de temps. À la fin de la séance, un procès-verbal appelé « PV » est rempli et transmis à l'IEF pour consultation et retour si besoin.

Un autre enseignant fait part que le fonctionnement des cellules en milieu rural est complètement différent que dans le milieu urbain. La cellule peut regrouper cinq villages, les réunions sont organisées une fois dans le mois et le déplacement nécessite une organisation : « Mais là-bas [en campagne], c'est le samedi parce que tu dois prendre la charrette, faire deux heures de temps pour rejoindre l'autre cellule et passer la journée » (ED1). L'animation commence le matin vers 10 heures et se termine vers 14 heures, puis les enseignants déjeunent tous ensemble pour se « familiariser davantage » (ED1). Vers 16 heures, 17 heures chacun regagne son village.

5.2. Des stratégies différentes de participation

Le caractère « officiel » et « obligatoire » (ED7) des cellules est fréquent dans le discours des enseignants : « (…) c'est l'État qui nous le demande, ça fait partie du cahier des charges » (ED2). Il y a la notion même de devoir à rendre : « (…) on doit rembourser des heures à l'état » (ED4). Au niveau du quantum horaire, l'enseignant ajoute : *« L'État a jugé nécessaire au lieu d'enseigner ces 4 heures dans les classes de nous regrouper en cellule ne serait-ce qu'une fois dans le mois ou bien deux fois dans le mois pour pouvoir échanger ».*

Les obligations étatiques sont une source de motivation pour participer aux cellules pédagogiques et une chance que l'institution leur donne afin d'améliorer leurs pratiques de classe. Les enseignants qui déclarent ce caractère obligatoire proviennent de tous les milieux

géographiques visités lors de notre mission de janvier 2022, de la capitale Dakar et des villes urbaines de Casamance. Ce qui montre que ce devoir est ancré dans toutes les zones visitées du territoire sénégalais.

Les cellules zonales semblent être vues en premier lieu comme un appui pour les candidats qui souhaitent passer leur diplôme professionnel appelé certificat d'aptitude pédagogique. C'est un moyen de s'améliorer au niveau de l'enseignement-apprentissage et dans les classes respectives. Selon une enseignante du privée, c'est un apport d'être en cellule avec les enseignants du public vu comme mieux formés. La diversité des approches pédagogiques employées par chaque enseignant, le caractère dynamique, motivationnel et actif de l'enseignement ont été aussi mentionnés comme une richesse.

Les candidats aux examens professionnels ont un rôle important. Ils peuvent se manifester pour prester et ainsi s'entraîner sur les matières pour lesquelles ils vont être évalués. L'on peut remarquer que les enseignants qui énoncent l'importance des prestations des candidats sont dans des écoles situées dans la capitale à Dakar.

D'après un autre professionnel, les cellules sont là pour que les jeunes candidats affrontent leurs peurs avant de passer l'examen devant la commission pédagogique. Dans les observations de cellule, une des enseignantes étaient très stressée avant de prester, les anciens l'avaient rassuré, et à la fin, lors de la mise en commun, elle s'est mise à pleurer à cause de la charge émotionnelle forte de passer devant un groupe.

Un enseignant mentionne qu'il a obtenu son certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP) et continue à s'améliorer grâce aux cellules pédagogiques pour obtenir le certificat d'aptitude pédagogique.

Le dispositif de formation continue est également un apport pour les enseignants plus expérimentés qui ont déjà passé leur certificat d'aptitude pédagogique, « parce que à chaque fois on enseigne on conduit à l'apprentissage continue, on s'améliore de jour en jour » (ED4). Un enseignant souligne l'importance du partage d'expérience et de connaissance entre collègue qui le motive à participer aux cellules.

Les doyens ont le rôle principal d'intégration des nouveaux dans les cellules. Les nouveaux enseignants sont les principales cibles des cellules car ce sont souvent des candidats aux examens.

Un enseignant ayant déjà eu leur diplôme professionnel énonce qu'il donne sa chance aux autres d'en apprendre de lui. C'est pourquoi il choisit une leçon de chant car il sait que cela peut aider les candidats puisque le chant est une leçon évaluée lors de l'examen. Il se voit alors comme un exemple pour les jeunes enseignants.

Un des interrogés mentionne l'importance de l'apprentissage par les pairs pour une correction humble et mutuelle :

> Si le parent d'élève te corrige, il va dire que les enseignants ça ne vas pas, si c'est l'autorité qui le fait c'est une sanction mais entre enseignant on peut humblement rectifier et mutuellement s'apporter beaucoup de chose.

Un autre enseignant mentionne que la participation aux cellules lui a appris, ou apprend à certains des pairs, la socialisation, le vivre-ensemble, des aspects propres aux « communautés » enseignantes. Deux enseignants expriment deux étapes clés du métier : avoir son certificat élémentaire d'aptitude pédagogique et son certificat d'aptitude pédagogique. Les cellules zonales sont pour lui une motivation autant pour le jeune candidat que pour les pairs qui souhaitent le faire réussir. Les anciens mentionnent l'importance de la dimension encadrement très présent chez les doyens ou les pairs ayant déjà un peu plus d'expériences. Ils se sentent redevables auprès des jeunes et veulent montrer l'exemple car ils sont déjà passés par là. Mais le diplôme ne doit pas être la seule raison de participer aux cellules. Comme le dit

un des enseignants de Ziguinchor : « (…) je pense que le diplôme n'est pas un degré de sevrage intellectuelle » (EZ1, 5'50).

Les cellules zonales permettent de corriger les erreurs et de performer. La sortie de l'école de formation initiale ne suffit pas, le terrain forge et les moments en cellules sont précieux pour que chacun expose ses problèmes. Un d'entre eux mentionne qu'il ne cessera jamais d'apprendre malgré son ancienneté de 24 ans et ses diplômes professionnels déjà acquis. Il trouve que les cellules sont bénéfiques pour lui malgré les années : « Les autres vont me donner des apports d'informations ».

Plusieurs adages utilisés par certains enseignants montrent leur volonté d'apprendre tout au long de la vie :

> « Qui cesse d'apprendre, doit aussi cesser d'enseigner » (ED2 ; ES1) ;
> « Tout ce que je sais c'est que je ne sais rien » (ED4) ;
> « Il faut étudier jusqu'à… Peut-être c'est seulement la mort qui peut t'arrêter » (EZ4).

Un doyen de Bignona ajoute : « Aujourd'hui tous les gens qui ont fait 15 ans, 17 ans, 20 ans, ils savent l'importance de ces cellules d'animation pédagogique » (EB2).

Un lien peut être visible entre amélioration des pratiques de classe et résultat des élèves puisque plus il y a d'échanges en cellule, plus les enseignants peuvent améliorer leurs pratiques de classe et cela pousse les élèves à avoir un peu plus de niveau.

Dix enseignants mentionnent des exemples concrets d'amélioration de leurs pratiques de classe grâce aux cellules zonales. Certains sont explicités ci-dessous :

- une prise en maturité et une facilité à transmettre le savoir aux élèves ;
- une rationalisation du temps par rapport aux enseignements-apprentissages avec les méthodes de contrôle notamment la méthode d'exercices rapides avec ardoise en mathématiques ;
- laisser l'élève être artisan de son propre savoir : « (…) je déroule une leçon quand je pars du contexte, je donne la consigne, c'est fini. Le reste je les laisse vraiment tâtonner » ;
- affronter sa peur avant l'examen du certificat d'aptitude pédagogique ;
- langage positif envers les enfants.

Un enseignant mentionne qu'il a appris en cellule le fonctionnement et les épreuves du concours du probatoire pour devenir inspecteur. Certaines cellules servent non pas seulement aux prestations et aux animations mais aussi pour inviter un inspecteur à venir communiquer sur des sujets administratifs ou carriéristes.

En ce qui concerne les échanges entre pairs informels, elle constitue une source d'autoformation non négligeable pour les enseignants :

> En dehors des cellules je peux quitter même l'école, aller dans une autre école, essayer de discuter avec les collègues et même aller là-bas suivre les cours pour essayer de voir sur quel point je peux m'améliorer.

Au-delà de l'apprentissage par les pairs dans les cellules, il peut y avoir l'apprentissage par les pairs de manière informelle et spontanée. Cet enseignant mentionne qu'il est parfois bien également de travailler seul pour se concentrer, c'est un peu une sorte de réflexivité sur sa pratique qui passe par un temps de centrage sur soi pour certain. D'autres préfèrent échanger pour faire émerger des questionnements et trouver des solutions. Six enseignants mentionnent que les cellules internes sont également un cadre de la formation des jeunes enseignants.

5.3. Des limites évoquées et des déterminants de durabilité

Il peut arriver qu'il n'y ait plus assez de place au fond de la classe dans ce cas les enseignants viennent à côté des élèves ou devant eux pendant la prestation : « (…) ils se mettent derrière ou devant ça dépend (…) » (ES2). Cette place rend plus difficile la vision au tableau des élèves. Un des enseignants montre sa préoccupation par rapport à ses élèves. Il sait que la

présence d'enseignant dans la salle peut les perturber. C'est pourquoi il énonce les préparer « psychologiquement » : « Je vais leur dire qu'à telle date ils vont recevoir un collectif d'enseignant qui viendront voir comment nous travaillons » (ED2).
Concernant l'effectif des élèves parfois pléthorique, certains enseignants vont inviter certains élèves aux cellules mais pas tous, manque de place pour accueillir tous les enseignants et les élèves de la classe dans une même salle. Le problème est que si certains élèves ne sont pas présents aux réunions, ils vont être privés d'une partie du cours. Même si la leçon dispensée en cellule est rattrapée pour les élèves absents.

Au niveau de l'organisation temporelle des cellules, lorsqu'elles se font le mercredi après-midi, les enfants n'ont pas le temps de rentrer manger chez eux :

> On descend à 14 heures. Il y a certain au Sénégal, les moyens ne suivent pas, ils déjeunent à 16 heures passées. Et l'enfant doit revenir ici à 15 heures 30, parce que les enseignants s'ils restent ici jusqu'à 19 heures. Ils vont arriver chez eux à 23 heures parce qu'ils habitent loin.

Trois solutions sont trouvées par l'enseignant :

- il informe les parents dans le cahier de la tenue d'une cellule à telle date, telle heure puis demande une signature aux parents ;
- il donne de l'argent aux enfants n'ayant pas eu avec leurs parents pour qu'ils s'achètent à manger ;
- il demande aux enfants qui habitent à côté d'accueillir au repas l'un des leurs qui habitent plus loin.

Certains enseignants expliquent qu'ils enseignent 28 ou 29 heures dans la semaine et doivent 30 heures à l'État (RTEZ2, 5'). Les heures restantes dues sont comblées par les cellules d'animation pédagogique. La fréquence des regroupements varie entre une et deux fois par mois, mais elles se font plus fréquemment une fois dans le mois que toutes les quinzaines. Cela permet de condenser deux rendez-vous en un, cela semble convenir aux enseignants : « un dans le mois c'est suffisant » (RTES1).

Le temps estimé de chaque regroupement est de quatre heure mais il est décrit différemment selon les interrogés dont un déclare que les réunions durent plutôt trois heures :

> (…) les cellules commencent à 15 heures au plus tard 15 heures et quart. Chaque jour, on descend à 2 heures donc à 15 heures les cellules vont commencer et tout le monde respecte cette heure, on convoque les élèves et on travaille jusqu'à 18 heures (RTED3).

Un autre enseignant mentionne : « (…) tous les 15 jours, deux fois par mois, les samedis de neuf heures à midi ou treize heures » (RTED6) ajoutant que la bonne organisation part du fait que tout le monde respecte l'horaire de réunion (RTED5).

En milieu rural un enseignant fait part que la cellule dure normalement de 8 heures à midi, mais qu'eux restent toute la journée en raison du déplacement qui peut être long et couteux. Ils cotisent alors 1000 francs par enseignant et se prépare un repas de midi et/ou un petit déjeuner. Dans son discours, on peut voir que les horaires ne sont pas fixés. La cellule peut commencer à 9 heures et finir à 13 heures mais s'il y a beaucoup de questions, réponses, elle peut aller jusqu'à 14 heures (RTEB1, 5').

Un autre enseignant ajoute qu'il faut également prévoir les évènements extérieurs qui peuvent influencer les cellules. Dès le début de l'année, les enseignants savent qu'ils vont devoir programmer les dates de réunions avant le Ramadan, car beaucoup de membres et d'élèves habitent loin de la capitale. Les enseignants ont également mentionné la grève comme évènement perturbateur freinant l'activité en cellule. Un des enseignants notifie une « certaine flexibilité » liée aux précédentes obligations d'horaires des cellules qu'avait mis en place l'IEF, maintenant les inspecteurs donnent « (…) aux enseignants l'opportunité de choisir entre quatre heures dans le mois et deux heures par quinzaine dans le mois » (RTEZ 2, 8'20).

Une des améliorations que propose l'enseignant est de modifier l'horaire des cellules. L'horaire réservé pour la cellule ne serait pas en plus mais une « heure normale, une heure de

classe et que cela fasse partie du travail » (Q10, RTED2). Un enseignant énonce qu'il lui arrive de dire aux élèves de rentrer et ne pas être présent lors des prestations de classe si cela est hors temps de classe puisque ce sont des habitants qui résident dans la banlieue de Dakar et ont des problématiques de transport pour rentrer chez eux.

6. Repérage des indices renvoyant à l'émergence d'un modèle de communauté d'apprentissage professionnelle africain

En ce qui concerne les conditions de collaboration (M. Leclerc et J. Labelle, 2013), les discours des enseignants montrent une limite quant à la réforme du MEN qui visait la redynamisation des cellules zonales. La réforme a notamment permis la priorisation des candidats aux examens alors que les enseignants revendiquent que d'autres peuvent avoir des difficultés en dehors des candidats. Ainsi, ce n'est plus les cellules zonales qui prennent leur propre initiative par rapport à leurs envies. Ce choix institutionnel peut finalement fragiliser les conditions de collaboration des enseignants. Ainsi, l'autonomie des membres en interne semble être une source considérable pour assurer une pérennisation des activités (AEFO, 2009 ; L. Dionne et al., 2013). L'absentéisme est pointé par de nombreux enseignants comme étant un problème majeur. Certains discours montrent un désintérêt sans sanction alors que des listes de suivi sont envoyées à l'inspection. Ces discours montrent également la volonté des acteurs présents de maintenir des conditions de collaboration équitables et visent le respect d'une vision commune de la communauté (M. Leclerc et J. Labelle, 2013).

Dans les discours institutionnels le constat cible un manque de dynamisme et une perte de sens donnée aux cellules zonales par les enseignants (A. Gueye Seye et M. Nicot-Guillorel, 2018). Le point de vue des acteurs au niveau déconcentré est plus modéré. Certes une perte de sens est notable chez les absents mais le discours des enseignants présents montre une détermination et une volonté de montrer l'importance d'y participer avec comme premier objectif de se développer professionnellement. L'instabilité et la perte de sens est accentué par le discours institutionnel alors que le discours des enseignants en présence ne montre pas de manière généralisée une perte de sens de l'utilité des cellules zonales.

La création d'une charte du collectif (A. Beauné et al., 2018, p.20) répertoriant les règles et le contenu que doivent porter les enseignants au sein des cellules d'animation pédagogique zonales peuvent permettre d'apporter une régulation aux conflits.

Le temps accordé dans les cellules zonales est un élément clé des communautés d'apprentissage professionnelles (M. Dembélé, J. Mukamurera, 2021). Pourtant, les discours montrent que les réunions s'éternisent parfois alors qu'elles pourraient durer moins de temps. Au contraire de la problématique des communautés d'apprentissage professionnelles de réussir à se dégager du temps, les enseignants sénégalais revendiquent parfois de passer trop de temps dans les réunions. Cette revendication signifie qu'il y a du temps dégagé pour la formation continue (ce qui est plutôt un point positif), mais qu'il est peut-être à repenser pour être efficace.

Conclusion

Certes des défis semblent être communs entre les communautés d'apprentissage professionnelles et les cellules d'animation pédagogique. Néanmoins, ce n'est pas la nature des revendications et des tensions qui nous intéresse. L'enjeu de cette étude est de montrer que les enseignants se sentent concernés, mutent et sont en transition pour continuer à se développer professionnellement. Les individus cherchent à trouver des solutions afin de pallier leurs difficultés dans un rapport de plus en plus distancié à l'école occidentale.Ainsi, malgré les tensions et les contradictions mis en exergue dans l'analyse, cet article a permis de montrer une grille d'analyse d'un modèle de réussite actuelle en matière de formation continue des enseignants en contexte africain. Un point de vigilance souhaite être apporté à la comparaison excessive et trop rapide des concepts théoriques tirés des contextes occidentaux qu'on aurait

tendance trop souvent à plaquer sur un autre territoire sans se poser la question de la transférabilité des résultats des recherches en contexte. L'idée ici est de rappeler l'importance de la contextualisation que l'on peut apercevoir dans le cadre de cet article à travers le choix méthodologique employé à savoir la théorisation ancrée. Cette méthode permet de partir des discours des acteurs, des réalités sociales, culturelles et historiques des zones de recherches pour tirer des analyses de la réalité du terrain. L'idée n'étant pas de montrer la particularité de l'Afrique dans les analyses de l'éducation mais de montrer, par l'exemple des cellules d'animation pédagogique, différentes possibilités de formation continue des enseignants existant qui construisent l'école « africaine » d'aujourd'hui.

Bibliographie

AEFO, 2009, *Outils pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle*, AEFO, Ottawa, Canada.

ANTINLUOMA Markku, ILOMAKI Liisa, LAHTI-NUUTTILA Pekka, et TOOM, Auli, 2018, "Schools as Professional Learning Communities", *Journal of Education and Learning*, *7*(5), p.76.

BEAUNÉ Aurélie, LEVOIN Xavier, BRUILLARD Éric, QUENTIN Isabelle, ZABLOT Solène, CARTON Tiphaine, ROUVET-SONG Caroline, NORMAND-ASSADI Sylvie, LE ROY Mathieu, NIKISHINA Tatiana, MAS-COSTESEQUE Sylvie et BARON Georges Louis, 2019, *Collectifs en réseau d'enseignants producteurs de ressources*. Rapport scientifique des laboratoires STEF et EDA dans le cadre de la convention DNE, Rapport de recherche, Université Paris 5 Sorbonne Descartes, ENS Cachan.

CHENG Xiao, et PAN Xunyi, 2019, "English language teacher learning in professional learning communities: a case study of a Chinese secondary school", *Professional development in education*, 45(4), p.698-712, Fundamental Research Funds for the Central Universities, P. R. China.

DARLING-HAMMOND Linda, BULLMASTER Marcella, et COBB Velma, 1995, "Rethinking teacher leadership through professional development schools", *The elementary school Journal*, 96(1), p.87-106, University of Chicago Press.

DEMBELE Martial et MUKAMURERA Joséphine, 2021, *Se professionnaliser et améliorer l'efficacité des écoles en collaborant : Un état des connaissances sur les communautés d'apprentissage professionnelles*, Rapport en vue du 3ème séminaire international APPRENDRE, AUF, AFD, Paris.

DIAKHATE Assane, 2013, « La formation des enseignants au Sénégal : des écoles normales aux Centres Régionaux de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE), état des lieux et perspectives de rénovation », *Academia, A publication of the Higher Education Policy Network. 3(*1), Université de Patras, Grèce.

DIENG Papa Youga, 2006, Etude sur les usages et bonnes pratiques des technologies et des documents de communication dans l'enseignement à distance et l'apprentissage libre, plus particulièrement dans la formation continue des enseignants au Sénégal, Ministère de l'éducation nationale, Sénégal.

DIONNE Liliane, LEMYRE François, et SAVOIE-ZAJC Lorraine, 2010, « Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel », *Revue des sciences de l'éducation*, *36*(1), Canada.

DUFOUR Richard, 2004, "What Is a "Professional Learning Community"?", *Educational Leadership, 61*, p.6-11.

FONTAINE Sylvie, SAVOIE-ZAJC Lorraine et CADIEUX André, 2013, « L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages », *Éducation et francophonie*, *41*(2), p.10–34.

GLASER Barney et STRAUSS Anselm, 1967, *The discovery of the Grounded Theory: Strategies for qualitative research*, Chicago.

GUEYE SEYE Amadou et NICOT-GUILLOREL Muriel, 2018, *Document de capitalisation de la démarche de rénovation des cellules pédagogiques*, Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal, AFD, AUF.

ISABELLE Claire et MARTINEAU VACHON Hélène, 2017, « Communautés d'apprentissage professionnelles : compétence des directions d'école », *Revue des sciences de l'éducation*, *43*(2), p.84–118.

LECLERC Martine et LABELLE Jean, 2013, « Au cœur de la réussite scolaire : Communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés », *Éducation et francophonie*, *41*(2), p.1-9.

LECLERC Martine, DUMOUCHEL Catherine, DE GRANDPRE Martine, 2015, La communauté d'apprentissage professionnelle et ses retombées sur l'organisation scolaire », *Formation et profession*, *23*(3)

LABELLE J. ET JACQUIN P. 2018, « Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle : une analyse », *Éducation et francophonie*, *46*(1).

MBIATONG Jérôme, 2019, « Ethnométhodologie », DELORY-MOMBERGER C., 2019, éd., *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 219-222), Erès, Toulouse.

MEN DU SENEGAL, 1979, « Décret n°79-1165 du 20 décembre 1979 », *Organisation de l'enseignement élémentaire*, Sénégal.

MEN SENEGAL, 2014, mai, « Gouvernance de la formation des personnels de l'éducation au Sénégal », *Direction de la Formation et de la Communication*, Sénégal.

NIANG Amadou Yoro, 2020, « L'émergence d'un nouveau modèle de formation continue dans l'école sénégalaise : conditions d'apparition et conditions de réussite », *Formation et profession*, 28(2), p.75–88.

PAILLE Pierre et MUCCHIELLI Alex, 2012. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Armand Collin, Paris.

PETERS Martine et SAVOIE-ZAJC Lorraine, 2013, « Vivre une CAP : appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues », *Éducation et francophonie*, *41*(2), p.102–122

PRENGER Rilana, POORTMAN Cindy et HANDELZALTS Adam, 2019, "The Effects of Networked Professional Learning Communities", *Journal of Teacher Education*, *70*(5), p.441–452.

UNESCO, 2021, *L'UNESCO et les objectifs de développement durable*, Site de l'Unesco.

UNESCO, 2015, *Éducation pour tous 2000-2015 : progrès et enjeux*, Rapport mondial de suivi, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232433?posInSet=2&queryId=d1d24fc9-628e-45ec-a499-1efe2a398406.

VESCIO Vicki, ROSS Dorene, & ADAMS Alyson, 2008, "A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning" *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(1), p.80-91.

VIAU-GUAY Anabelle et HAMEL Christine, 2017, « L'expérimentation de nouveaux modèles d'action pédagogique au sein d'une communauté professionnelle d'apprentissage en formation professionnelle », *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*, *40*(3), p.135.

WITTORSKI Richard, 2008, « La professionnalisation », *Savoirs*, 17, Paris.

Pratique évaluative de la lecture au cycle primaire dans le département de Brazzaville, République du Congo

Charlotte KITENDI-MIZÈRE, Université Marien NGOUABI (Congo)
Email : charlottekitendi05@gmail.com

Résumé

Cet article a pour objectif de vérifier la pratique de l'évaluation de la lecture communication des élèves de l'école primaire dans le département de Brazzaville. La recherche s'est déroulée dans six circonscriptions scolaires de Brazzaville, notamment celles de Djiri, Talangai1, Moungali1, Mfilou-Ngamaba, Makélékélé1 et Madibou. Trois catégories d'enquêtés ont concerné l'enquête : les superviseurs (inspecteurs et conseillers pédagogiques), les directeurs d'écoles et les enseignants. L'enquête et l'expérimentation ont été utilisées comme méthodes, elles-mêmes sous tendues par les approches qualitative et quantitative. L'observation et le questionnaire ont été utilisés comme outils de collecte de données. Les résultats issus de l'observation ont montré que les enseignants éprouvent d'énormes difficultés à évaluer les élèves en lecture communication c'est-à-dire en lecture expressive ou à haute voix. Ceux des questionnaires destinés aux superviseurs, directeurs d'écoles et aux enseignants corroborent ceux de l'observation. Pour pallier à ces difficultés de l'évaluation de la lecture expressive, les enseignants nécessitent une formation continue et soutenue. Ainsi, pour leur permettre d'évaluer objectivement les élèves en lecture, il a été proposé une grille d'évaluation en cette discipline.

Mots clés : pratique - évaluation – lecture expressive – élèves – Brazzaville.

Abstract

This research work aims to verify the practice of evaluating the reading and communication of primary school students in the department of Brazzaville. It took place in six school districts in Brazzaville, notably those of Djiri, Talangai1, Moungali1, Mfilou-Ngamaba, Maké2lékélé1 and Madibou. Three categories of respondents were part of the survey univers2e supervisors (inspectors and educational advisors), school directors and teachers. Survey and experimentation were used as methods, themselves underpinned by qualitative and quantitative approaches. Observation and questionnaire were used as data collection tools. The results from the observation showed that teachers experience enormous difficulties in evaluating students in communicative reading, that is to say in expressive of aloud reading. Those of the questionnaires intended for supervisors, school directors and teachers corroborate those of the observation. To overcome this difficulty in assessing expressing reading, teachers require ongoing and sustained training. That, to enable them to objectively evaluate students in readin2g, an evaluation grid was proposed in this discipline.

Keywords: practice – assessment – expressive reading – students – Brazzaville.

Introduction

La lecture est un moyen primordial d'accès à l'enseignement / apprentissage des disciplines enseignées à l'école primaire. En classe, tout comme pendant les examens, les élèves y sont évalués. La thématique de l'évaluation, sa raison d'être ainsi que les modalités de sa mise en œuvre mettent en lumière une composante fondamentale dans les apprentissages scolaires (M. Archer, 2015, p. 79). Ainsi, tout au long de l'année scolaire, l'évaluation des apprentissages

permet de porter un jugement sur la valeur du travail des élèves. Pour le Cadre de référence 2002, Gouvernement du Québec :

> L'évaluation des apprentissages remplit une fonction pédagogique capitale et elle doit s'inscrire dans une logique de complémentarité ; elle s'ajoute à l'ensemble des moyens utilisés pour soutenir l'élève dans ses apprentissages. Cette conception de l'évaluation invite à la considérer comme une composante de l'apprentissage plutôt que comme une entité distincte. L'intégration de l'évaluation à la dynamique de l'apprentissage confirme la place importante qui doit lui être faite en cours d'apprentissage. Elle permet à l'enseignant de recueillir régulièrement des données sur les apprentissages en vue d'intervenir rapidement et efficacement. Elle permet aussi à l'élève de s'ajuster. Sur la réussite éducative, l'objectif de tout système éducatif est la réussite pour tous les élèves (Gouvernement du Québec 2002, Cadre de référence).

En effet, l'enseignant doit « rendre des comptes », même s'il est davantage soumis à une obligation de moyens mis en œuvre qu'à une obligation de résultats. Cette double référence rend sa réalisation et sa définition complexes, car plusieurs formes d'évaluations coexistent, différentes les unes des autres, selon les objectifs poursuivis et selon les logiques qui les sous-tendent. (P. Perrenoud, 1996, p. 10). Dans ce contexte, assurer l'évaluation de la lecture, c'est porter un jugement sur les compétences développées par les élèves et leurs connaissances acquises. En République du Congo, le décret n° 96-174 du 15 avril 1996 fixant les normes applicables à l'école précise les types d'évaluation qui sont réalisés du préscolaire au secondaire deuxième cycle. Aussi, souligne-t-il que « l'évaluation des élèves se réalise à travers : des interrogations orales et écrites, des examens de passages, des examens de fin de cycle… » Dans cette perspective, l'évaluation des apprentissages représente un levier pour la réussite, quel que soit le secteur de formation. Elle est un principe de la fabrication des classements, dont dépende la réussite ou l'échec scolaire, qui commande chacun à son tour l'orientation, la sélection ou la certification. (P. Perrenoud, 1998, p. 1). Ainsi, la pratique de l'évaluation de la lecture devrait être assurée par les enseignants avec plus d'efficacité, en vue de s'assurer du niveau des élèves pouvant accéder en classe supérieure. Cependant, notre expérience d'inspecteur nous a fait constater que la quasi majorité des enseignants éprouvent d'énormes difficultés à évaluer les élèves en cette discipline. Les enseignants que nous avons observés lors des visites de classe pendant la réalisation de nos fonctions, nous ont permis de comprendre que ceux-ci n'évaluent pas objectivement les élèves en lecture expressive ou lecture communication. Ils éprouvent beaucoup de difficultés pour réaliser cette évaluation.

Pour ne pas rester au stade de simple constat et pour éviter toute subjectivité, nous avons pensé entreprendre une enquête dont le but est de voir s'il y a bel et bien un problème d'évaluation de la lecture par les enseignants de l'école primaire congolaise. Pour ce faire, nous nous sommes donnés l'obligation de chercher à percevoir ce problème de façon scientifique à partir d'un questionnement exprimé de la manière suivante :

- questions de la recherche
- question principale

Les enseignants de l'école primaire évaluent-ils objectivement la lecture communication ?

- questions secondaires
- à quoi peut être dû le manque d'objectivité dans l'évaluation de la lecture communication chez les enseignants de l'école primaire ?
- quelles sont les conséquences qu'entraine le manque d'objectivité dans l'évaluation de la lecture ?
- comment remédier à cette situation?

Des questions précédentes, nous avons formulé les hypothèses de recherche ci-après :

- hypothèses de la recherche ;
- hypothèse principale.

Les enseignants de l'école primaire n'évaluent pas objectivement la lecture communication :

- hypothèses secondaires ;
- l'insuffisance des sessions de formation et l'absence des méthodes appropriées d'évaluation en lecture justifient le manque d'objectivité d'évaluation des élèves en lecture par les enseignants ;
- le manque d'informations et l'insuffisance des sessions de formation sur l'évaluation entrainent les mauvaises pratiques évaluatives des enseignants ;
- l'organisation régulière des animations pédagogiques sur l'évaluation de la lecture apportera inévitablement aux enseignants des ressources pour évaluer objectivement les élèves en cette discipline.

Avant toute investigation, il convient de procéder à la formulation des objectifs de la recherche.

Objectif général

L'objectif général assigné à cette recherche est de vérifier la pratique évaluative de la lecture par les enseignants de l'école primaire

Objectifs spécifiques

Pour cerner le problème de l'évaluation de la lecture à l'école primaire, les objectifs spécifiques suivants devront être réalisés :

- identifier les facteurs qui concourent au manque d'objectivité dans l'évaluation de la lecture chez les enseignants de l'école primaire ;
- identifier les conséquences de la mauvaise pratique évaluative de la lecture à l'école primaire ;
- mesurer l'impact d'une session de formation continue sur les pratiques évaluatives des enseignants en lecture.

1. Méthodologie

Dans la conduite de nos investigations, nous avons fait recours à deux méthodes de recherche, à savoir l'enquête et l'expérimentation. Ces méthodes sont elles-mêmes sous tendues par deux approches qualitative et quantitative. L'approche qualitative nous a permis d'analyser et de comprendre pourquoi les enseignants de l'école primaire n'évaluent pas objectivement les élèves. L'objectif n'étant pas d'obtenir une quantité importante de données, mais d'engranger des données de fond et de qualité. Cette approche s'est appuyée sur des impressions, opinions et avis pour recueillir des informations destinées à décrire le sujet plutôt qu'à le mesurer. Par contre, l'approche quantitative nous a permis d'utiliser des outils de collecte et d'analyse mathématique et statistique comme le questionnaire, l'analyse de contenu, en vue d'expliquer par le biais des données brutes et concrètes, obtenues sous forme numérique et de variables mesurables. Le recours à l'approche quantitative a également permis d'exprimer avec précision et de rendre vérifiables les idées de l'approche qualitative.

Pour réaliser l'expérimentation, nous avons procédé à un plan quasi expérimental (schéma normalisé d'expérience), basé sur la formation d'un groupe d'enseignants (groupe expérimental, GE) sur la manière d'évaluer la lecture communication à l'école primaire ceci, dans le but de tester l'impact d'une formation continue et celui de la grille d'évaluation de la lecture communication, afin de comparer les résultats de ce groupe à ceux du groupe n'ayant pas suivi la formation (groupe témoin, GT).

Cette recherche s'est réalisée dans six circonscriptions scolaires du département de Brazzaville. Pour délimiter cette étude, nous nous sommes focalisée sur les écoles des circonscriptions scolaires de Makélékélé1, Moungali 1, Talangaï 1, Mfilou-Ngamaba, Madibou et Djiri, ainsi que sur les élèves en classe de CM2 qui constituent la fin du cycle primaire, comme cible d'investigation. Le motif qui nous a incité à travailler dans six circonscriptions, sur douze couvrant la ville de Brazzaville, est d'avoir une vision scientifique suffisamment large sur la question. Pour l'échantillonnage, nous avons choisi deux inspecteurs itinérants (le chef de service évaluation de l'INRAP et le chef de service évaluation de l'IGEPSA), les

inspecteurs de l'enseignement primaire des six circonscriptions scolaires, les conseillers pédagogiques principaux, les directeurs d'écoles et les enseignants des mêmes circonscriptions scolaires.

Notre échantillon d'étude se présente de manière suivante :

Tableau 1 : **échantillon d'étude**

N°	Catégorie d'enquêtés	Hommes	Femmes	Total
1	IEP	11	20	**31**
2	Inspecteurs itinérants	2	0	**2**
3	CPP	15	43	**58**
4	Directeurs	33	38	**71**
5	Enseignants du CM2	35	64	**99**
Total		**96**	**165**	**261**

Source : C. Kitendi-Mizère, 2021.

La composition de ce tableau se présente de la manière suivante :

- 31 IEP (Inspecteurs de l'Enseignement Primaire) dont 20 femmes ;
- 02 inspecteurs itinérants ;
- 58 CPP (Conseillers Pédagogiques Principaux) dont 43 femmes ;
- 71 directeurs d'écoles dont 38 femmes ;
- 99 enseignants, titulaires des classes de CM2 dont 64 femmes.

2. Résultats de la recherche

2.1. Résultats de l'enquête

2.1.1 Résultats de l'observation

Pour nous rendre compte de la manière dont les enseignants procèdent à l'évaluation de la lecture communication, nous avons réalisé une observation à base de notre conducteur de recherche (grille d'observation). Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau ci-après :

Tableau 2 : Résultats de l'observation des enseignants pendant l'évaluation des élèves en lecture communication

Note obtenue (sur 20)	Ont obtenu la note		Appréciation
	Effectif	%	
3 – 5	53	53 ,54	Évaluation mal menée
6 – 8	46	46, 46	Évaluation mal menée
Total	**99**	**100**	**Évaluation mal menée**

Source : C. Kitendi-Mizère, 2021.

Le tableau 2 nous révèle qu'au cours de l'observation des enseignants, cinquante-trois (53) enseignants soit 53, 54 % ont obtenu les notes comprises entre 3 et 5 sur 20, ceux-ci ont mal mené la séance de l'évaluation de la lecture communication. De même, quarante-six (46) autres enseignants soit, 46,46 % ont obtenu les notes comprises entre 6 et 8 sur 20. Ces derniers ont également mal mené cette séance d'évaluation. Ainsi, tous les enseignants, évaluent mal les élèves en lecture communication, soit un taux d'évaluation mal menée de 100 %.

Tous les enseignants observés pendant l'évaluation des élèves en lecture communication, éprouvent d'énormes difficultés à évaluer les élèves en cette discipline. De la manière de procéder de ces enseignants, nous avons fait les remarques suivantes :

- texte non préparé en avance par l'élève ;
- non-respect des consignes de l'enseignant par les élèves ;
- temps non chronométré par l'enseignant ;
- manque d'utilisation d'un protocole d'évaluation par l'enseignant ;
- mémorisation du texte de lecture par l'élève;

- manque de critères définis au préalable par l'enseignant ;
- subjectivité de la note accordée.

2.1.2. Résultats du questionnaire

Notre questionnaire a été adressé à quatre-vingt-dix-neuf (99) enseignants qui tiennent la classe de CM2 en vue d'avoir leurs opinions sur la formation continue, leur pratique évaluative et sur les approches de solution à envisager en vue d'améliorer leur pratique évaluative.
Le tableau qui suit les questions à eux posées permet d'apprécier objectivement leurs réponses.

- *« recevez-vous un encadrement pédagogique sur l'évaluation d'une manière générale ? » ;*
- *« pensez-vous que la formation continue en évaluation de la lecture peut changer votre manière d'évaluer les élèves en cette discipline ? »*

Tableau 3 : **Réponses émises par les enseignants du CM2**

Variable / Type de Réponse	Réception d'un encadrement pédagogique		Possibilité du changement de la manière d'évaluer après la formation continue	
	Fréquence	**%**	**Fréquence**	**%**
Non	82	82,83	00	00
Oui	17	17,17	99	100
Total	**99**	**100**	**99**	**100**

Source : C. Kitendi-Mizère, 2021.

Il ressort de ce tableau que 82,83 % d'enseignants ne reçoivent pas l'encadrement pédagogique et 17,17 % d'enseignants en reçoivent. Par ailleurs, tous les enseignants, soit 100 % pensent que la formation continue en pratique évaluative peut changer leur manière d'évaluer la lecture communication.

Aux questions suivantes :

- *« Disposez-vous d'un protocole d'évaluation qui permet d'apprécier les acquis des apprenants en lecture ? » ;*
- *« Si non, avec quel outil notez-vous les acquis des apprenants ? »,* nous avons obtenu les réponses suivantes :

D'un côté, tous les enseignants affirment qu'ils n'ont pas un protocole d'évaluation leur permettant d'évaluer les élèves de la classe de CM2 en lecture, soit un pourcentage de 100 %.

De l'autre côté, ils, affirment tous également qu'ils n'utilisent aucun outil d'évaluation pour noter les acquis des élèves en lecture, soit 100 %. Néanmoins, la moyenne est accordée à l'élève qui arrive à déchiffrer au moins un mot.

À la question suivante :

« Pensez-vous que la formation continue sur l'évaluation pourrait changer votre manière d'évaluer les élèves en lecture ? », les enseignants affirment que la formation continue en évaluation pourrait changer leur manière d'évaluer les élèves en lecture.

À cette autre question : *« Que suggérez-vous en vue d'évaluer objectivement les apprenants ? »,* tous les enseignants suggèrent :

- l'utilisation d'un protocole d'évaluation de la lecture : 99 enseignants, soit 100 % ;
- la formation des enseignants sur la pratique évaluative : 99 enseignants, soit 100 %.

Aux directeurs d'écoles, nous avons posé les questions suivantes :

« Pensez-vous que les enseignants de l'école primaire évaluent-t-ils objectivement les apprenants en lecture communication ? ».

Tous les directeurs qui ont répondu à notre questionnaire (71), soit un taux de 100 % pensent que les enseignants de l'école primaire n'évaluent pas objectivement les élèves en lecture communication. Ils éprouvent beaucoup de difficultés pour évaluer les élèves en cette discipline. Selon eux, cette mauvaise manière d'évaluer est due aux variables suivantes, classées selon leur importance :

- manque du protocole d'évaluation ;

- manque d'information et de formation sur l'évaluation.

À la question suivante : *« Pensez-vous que les mauvaises pratiques évaluatives favorisent le passage des élèves en classes supérieures sans bases solides en lecture ? »* nous avons obtenu les réponses suivantes :

- cinquante-sept (57) directeurs sur 71 soit 80, 28 % pensent que le passage massif des élèves en classe supérieure sans bases solides en lecture est favorisé par la manière dont les enseignants font passer les épreuves orales ;
- quatorze (14) directeurs d'écoles soit 19, 72 % pensent que ce ne sont pas les mauvaises pratiques évaluatives qui favorisent le passage des élèves en classes supérieures sans base solide en lecture.

À la question de savoir : « *Avez-vous déjà proposé un protocole d'évaluation en lecture aux enseignants ?* », nous avons obtenu les réponses suivantes :

Aucun directeur n'a déjà proposé un protocole d'évaluation aux enseignants, soit 100 % de directeurs ont répondu non. Ils n'ont ni d'information, ni de formation sur la notion d'évaluation.

En vue d'aider les enseignants dans leur pratique évaluative, les suggestions suivantes ont été faites par les directeurs :

- élaborer une grille d'évaluation
- continuer à former les enseignants sur l'évaluation.

Pour obtenir les suggestions des superviseurs sur l'objet de notre étude, ces derniers ont répondu aux questions suivantes :

À la question de savoir : « *Pensez-vous que les mauvaises pratiques évaluatives favorisent le passage des élèves en classes supérieures sans bases solides en lecture ?* », nous avons obtenu les réponses suivantes :

Tous les superviseurs, soit 100 % pensent que les mauvaises pratiques évaluatives des enseignants favorisent le passage des élèves en classes supérieures sans bases solides en lecture.

À la question suivante : *« Pensez-vous que les enseignants de l'école primaire évaluent objectivement la lecture communication ? »*, tous les superviseurs questionnés (91) soit 100 % pensent que les enseignants de l'école primaire n'évaluent pas objectivement la lecture communication.

À la question de savoir : *« Utilisent-ils un protocole d'évaluation de la lecture lors des épreuves* orales *? »*, tous les superviseurs qui ont répondu à cette question (91) soit 100 % pensent que les enseignants n'utilisent pas un protocole d'évaluation pendant les épreuves orales.

À la question de savoir : *« Avez-vous déjà été en possession d'un protocole d'évaluation en lecture ? »*, sur 91 superviseurs questionnés, aucun n'a déjà été en possession d'un protocole d'évaluation, soit 100 % de réponses négatives.

À la question selon laquelle : *« Quel outil de vérification des acquis scolaires pensez-vous mettre à la* disposition *des enseignants pour évaluer la lecture communication ?* », 56 superviseurs, soit 61,54 proposent mettre à la disposition des enseignants une grille d'évaluation, et, 35 d'entre eux soit 38,46 % se sont abstenus.

À la question ci-après : « *Selon vous quels sont les critères de base qu'utilisent les enseignants pour noter la lecture ? »*, les réponses obtenues permettent d'indiquer les critères proposés par les superviseurs selon les variables :

- les enseignants n'utilisent aucun critère, ils évaluent les élèves en toute subjectivité : 16,48 % ;
- les enseignants s'appuient sur le respect de l'articulation, l'intonation, la ponctuation et la liaison : 13,19 %,
- les enseignants ne s'appuient que sur le déchiffrage et la prononciation : 70,33 %.

À la question suivante : « *Que suggérez-vous pour aider les enseignants dans leurs pratiques évaluatives ? »*, les superviseurs questionnés (c'est-à-dire un pourcentage de 100 %), proposent aux enseignants de prévoir une grille d'évaluation et de notation pour évaluer

objectivement les apprenants en lecture. Aussi suggèrent-ils à ce sujet que les décideurs du système éducatif mettent en place un protocole d'évaluation de la lecture à l'école primaire, aux fins d'une évaluation objective.

2.2. Résultats de l'expérimentation

Face aux résultats des questionnaires et, dans l'objectif de pouvoir donner des outils pédagogiques appropriés aux enseignants de l'école primaire en lecture communication, nous avons conçu la grille d'évaluation de lecture selon le modèle de R. Côté et de J. Tardif (2011, p 16). Nous l'avons soumis à la formation des enseignants, en vue d'une expérimentation. Pendant cette formation, nous avons montré les tenants et les aboutissants de notre grille d'évaluation, ainsi que la manière de l'utiliser. Dans ce cadre, deux groupes ont été formés :

- le groupe témoin (GT) n'ayant pas suivi la formation sur la grille d'évaluation et
- le groupe expérimental (GE), ayant suivi la formation sur l'utilisation de la grille d'évaluation, pendant la séance d'évaluation de la lecture communication.

Le tableau suivant représente la grille d'évaluation conçue selon le modèle de ces deux auteurs sus mentionnés.

Tableau 4 : grille de l'évaluation de l'épreuve de la lecture communication

N°	Indicateurs de performance	%
1	Respect de l'articulation	1
2	Respect de l'intonation	1
3	Respect de la liaison	1
4	Respect de la ponctuation	1
5	Lecture des yeux	1
6	Respect du débit normal	1
7	Respect du groupe de souffle	1
8	Respect de la partie à lire	1
9	Sens du discours	1
10	Respect du temps accordé	1
Total		**10**

Source : C. Kitendi-Mizère, 2021.

Rappelons que sur un échantillon de départ de quatre-vingt-dix-neuf (99) enseignants, nous avons choisi au hasard par méthode d'échantillonnage aléatoire, 10 % d'enseignants pour faire passer notre expérimentation en vue de jauger le niveau des conséquences de l'utilisation de notre grille d'évaluation soumise à l'expérimentation. Ainsi, l'échantillon de l'expérimentation est de dix (10) enseignants.

Dans notre recherche, il s'agit d'appliquer un plan quasi expérimental qui consiste à comparer deux groupes d'enseignants GT et GE de niveau équivalent.

Le groupe GT est le groupe témoin n'ayant pas reçu une formation sur l'évaluation de la lecture communication, ni sur l'utilisation de la grille d'évaluation en cette discipline. Ce groupe comporte cinq (5) enseignants.

Le groupe GE est le groupe expérimental ayant reçu la formation sur la pratique évaluative de la lecture communication et sur l'utilisation de la grille d'évaluation de cette discipline pendant les épreuves orales. Ce groupe comporte également cinq (5) enseignants.

Ceci, dans l'objectif de mesurer l'impact des sessions de formation sur les enseignants, ainsi que les conséquences de l'utilisation de la grille d'évaluation lors de l'évaluation de la lecture communication.

2.2.1. Observation des enseignants en pleine évaluation de la lecture communication

- ***Résultats de l'observation de l'évaluation faite par les enseignants du groupe témoin***

Pendant l'expérimentation, nous avons observé les enseignants en pleine évaluation des élèves. Cette séance a permis d'observer puis d'attribuer une note à l'enseignant observé.

Les enseignants du groupe témoin (GT) ont évalué les élèves sans utilisation de la grille d'évaluation.

Les résultats sont présentés dans le tableau ci-après :

Tableau 5 : Résultats de l'observation de l'évaluation de la lecture communication faite par enseignants du groupe témoin (GT)

Note obtenue (sur 20)	Ont obtenu la note		Appréciation
	Effectif	%	
4 - 5	3	60	Évaluation mal menée
26 - 8	2	40	Évaluation mal menée
Total	**5**	**100**	**Évaluation mal menée**

Source : C. Kitendi-Mizère, 2022.

Ce tableau révèle qu'au cours de l'observation des enseignants du groupe témoin :

- trois (3) enseignants ont obtenu les notes comprises entre quatre et cinq sur vingt, soit un pourcentage de 60 % d'évaluation mal menée ;
- deux (2) enseignants ont obtenu les notes comprises entre six et huit sur vingt soit un pourcentage de 40 % d'évaluation mal menée aussi.

Ainsi, tous les enseignants, évaluent mal les élèves en lecture communication, soit un taux d'évaluation mal menée de 100%. Aucun d'eux n'a pu évaluer objectivement les élèves.

- ***Résultats de l'observation de l'évaluation faite par les enseignants du groupe expérimental (GE)***

À l'étape de l'application de la grille d'évaluation, les enseignants du groupe expérimental (GE) ont évalué les élèves en utilisant la grille d'évaluation.

Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau ci-après :

Tableau 6 : Résultats de l'observation de l'évaluation de la lecture communication faite par les enseignants du groupe expérimental (GE)

Note obtenue (sur 20)	Ont obtenu la note		Appréciation
	Effectif	%	
4	1	20	Évaluation mal menée
Entre 12 - 16	4	80	Évaluation bien menée
Total	**5**	**100**	**/**

Source : C. Kitendi-Mizère, 2022.

Il ressort de ce tableau qu'au cours de l'observation des enseignants du groupe expérimental :

- quatre (4) enseignants ont obtenu des notes comprises entre douze et seize sur vingt, soit un pourcentage de 80 % d'évaluation bien menée ;
- un enseignant a obtenu la note de quatre sur vingt soit un pourcentage de 20 % d'évaluation mal menée.

De l'observation des enseignants à l'étape de l'application de la grille d'évaluation, l'on constate que les enseignants du groupe expérimental (GE) ont mieux évalué les élèves que ceux du groupe témoin (GT). Les premiers (enseignants du groupe expérimental) ont réalisé 80 % dévaluation bien menée. Par contre chez les seconds (enseignants du groupe témoin), aucun d'entre eux n'a évalué objectivement les élèves en lecture expressive.

Il est important de comparer les résultats produits par les deux groupes pour se rendre compte de l'impact des sessions de formation et, de l'utilisation de la grille d'évaluation de la lecture communication.

2.2.2. Comparaison des résultats de l'évaluation faite par les enseignants du groupe témoin (GT) et du groupe expérimental (GE)

Le tableau suivant, représente les résultats de cette comparaison.

Tableau 7 : Comparaison résultats de l'évaluation faite par les enseignants du groupe témoin et ceux du groupe expérimental

Appréciation de l'évaluation	Groupe témoin (GT)		Groupe expérimental (GE)		ECART	
	Total	%	Total	%	Total	%
Évaluation mal menée	5	100	1	20	-4	-80
Bonne évaluation	0	0	4	80	+ 4	+ 80
Total	**5**	**100**	**5**	**100**	**00**	**00**

Source : C. Kitendi-Mizère, 2022.

Il ressort de ce tableau de comparaison que: 80 % d'enseignants du groupe expérimental ont bien évalué les élèves et 20 % d'enseignants ont mal évalué les élèves. Par contre, du côté des enseignants du groupe témoin, aucun n'a pu bien mener cette séance d'évaluation soit un taux de 100 % d'évaluation mal menée.

Les enseignants du groupe expérimental ont mieux évalué les élèves avec l'utilisation de la grille d'évaluation que ceux du groupe témoin, l'écart entre les deux groupes est de 80 %.

3. Discussion

Les résultats de notre étude révèlent plusieurs facteurs qui concourent au manque d'objectivité dans l'évaluation de la lecture chez les enseignants de l'école primaire. Parmi ces facteurs figurent les pratiques évaluatives des enseignants. Pour cela, nous avons mis à la disposition des enseignants une grille d'évaluation de la lecture communication.

Aussi, selon le Rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous (2014), ce sont les enseignants qui font la qualité d'un système éducatif. Le métier d'enseignant a perdu aujourd'hui au Congo toute l'identité professionnelle et dynamique, parce que la formation n'offre pas assez aux futures-maitres des valeurs référentielles, telles : l'éthique, la paix, la tolérance, la justice, le travail bien fait etc. (S. Mawété, 2005, p 86).

Les enseignants méritent donc une formation continue et soutenue, pour qu'ils s'approprient les outils d'une évaluation efficace et efficience en lecture.

À ce propos, G. Ferry (1983, p 63-65) pense qu'on ne peut pas réduire la formation à une action exercée par un formateur, plutôt l'action de former doit être une action réfléchie. Se former, selon lui, c'est réfléchir pour soi, pour un travail sur soi, pour des situations, des événements.

Ainsi, le diagnostic que nous avons annoncé devra porter sur le profil de la formation des enseignants sur les pratiques évaluatives de la lecture communication. Ceci en accord avec les résultats du Projet d'Appui des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (PASEC 2014) qui confirment que la qualité de la formation des enseignants est primordiale pour la performance des élèves. Aussi, les enseignants sont-ils contraints d'utiliser la grille d'évaluation de la lecture pendant les épreuves orales en vue de l'objectivité de cette évaluation et pour pouvoir être en présence des élèves ayant un niveau acceptable en lecture.

Conclusion

Au regard de ce qui précède, nous pouvons affirmer que la lecture ne désigne pas seulement les mécanismes de déchiffrage, mais la compréhension et la maitrise des textes écrits,

vecteurs incontournables de la réussite scolaire, de l'insertion sociale et souvent de l'épanouissement personnel. Les élèves doivent être évalués objectivement en lecture car, cette discipline est à la base de toutes les disciplines enseignées à l'école. Aussi, est-elle non seulement à l'avant-poste de toute initiation didactique entreprise à l'école, mais également un moyen indispensable d'accès aux autres disciplines scolaires pour les apprenants congolais. Pour parvenir à l'évaluation objective des élèves en lecture, les enseignants sont confrontés à plusieurs difficultés liées entre autres à leur formation initiale, aux fréquences insuffisantes de formation continue, au manque d'information et de formation sur la pratique évaluative. Avoir des informations sûres sur l'évaluation en général et sur l'évaluation de la lecture en particulier, procurera aux enseignants congolais, des moyens efficaces d'évaluation en vue de former le véritable citoyen.

Références Bibliographiques

ARCHER Maurice, 2015, « Évaluation sommative en histoire-géographie », *Revue Africaine de Recherche en Éducation*, N° 7.

CADRE DE RÉFÉRENCE, 2002, *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire*, Direction Générale de la formation des jeunes. Gouvernement du Québec – Ministère de l'Éducation.

CÔTÉ Réjeanne & TARDIF Jacinthe, 2011, Atelier pédagogique : *Élaboration d'une grille d'évaluation à l'intention des enseignants universitaires*, Groupe ECEM. http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/

Décret n° 96-174 du 15 avril 1996 fixant les normes applicables à l'école en République du Congo.

MAWÉTÉ Samuel, 2006, *Éléments pour une pratique pédagogique efficace*, éditions LMI, Pointe-Noire, Congo.

MAWÉTÉ Samuel, 2014, *Éléments pour une pratique pédagogique efficace*, éditions LMI, Pointe-Noire, Congo.

MAWÉTÉ Samuel, 2015, *La qualité de l'éducation au Congo. Constats et perspectives,* Cesbc presses.

PASEC, 2014, *Performances des systèmes éducatifs en Afrique Subsaharienne francophone, compétences et facteurs de réussite au primaire*, CONFEMEN.

PERRENOUD Philippe, 1996, *L'évaluation des enseignants : entre une impossible obligation de résultats et une stérile obligation de procédure. L'Éducateur, 10*, p.24-30.

PERRENOUD Philippe, 1998, *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages* Bruxelles, De Boeck Université.

Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous. « *Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous* », UNESCO, 2013 /2014.

VIALLET François et MAISONNEUVE Paul, 1981, *80 fiches d'évaluation pour la formation et l'enseignement,* Paris, Éditions d'organisation.

Situation familiale et son impact sur l'intégration des élèves au sein des bandes violents des Lycées et Collèges de Man

Patrice M'Bétien KONÉ, Laboratoire d'Études et de Prévention de de la Délinquance et des Violences (LEPDV) (Côte d'Ivoire) / Email : Konepatrice80@gmail.com

Résumé

L'étude a pour objectif d'examiner le rôle prépondérant des dysfonctionnements familiaux dans l'intégration des élèves au sein des bandes violentes des Lycées et collèges de Man. Pour atteindre cet objectif, 390 personnes ont été interrogées de façon empirique à partir d'un échantillonnage par choix raisonné dans des Lycées et Collèges de Man. Les données recueillies ont été traitées et analysées qualitativement et quantitativement. Les résultats de l'enquête révèlent que le milieu familial marqué par des conditions socioéconomiques difficiles, une mauvaise entente, une supervision parentale relâchée, occasionnent l'intégration des élèves dans des bandes violentes des Lycées et Collèges de Man. Les conclusions de cette étude soulignent l'importance de renforcer les relations familiales positives, la communication et la supervision parentale pour prévenir l'adhésion des élèves à des groupes violents. Des interventions axées sur la sensibilisation des parents, l'éducation parentale et la création de canaux de communication efficaces entre les écoles et les familles peuvent contribuer à réduire ce phénomène et à promouvoir ainsi un environnement éducatif sûr et propice à l'apprentissage.

Mots-clés : Famille, Intégration, Bande violente, Lycées, Collèges, Man

Abstract

The aim of the study is to examine the preponderant role of family dysfunction in the integration of students into violent gangs in high schools and colleges in Man. To achieve this objective, 390 people were interviewed empirically based on purposive sampling in high schools and colleges in Man. The data collected was processed and analyzed qualitatively and quantitatively. The results of the investigation reveal that the family environment marked by difficult socio-economic conditions, poor understanding, and lax parental supervision lead to the integration of students into violent gangs in high schools and colleges in Man. The findings of this study highlight the importance of strengthening positive family relationships, communication, and parental supervision to prevent students from joining violent groups. Interventions focused on parent awareness, parental education and the creation of effective communication channels between schools and families can help reduce this phenomenon and thus promote a safe educational environment conducive to learning.

Keywords: Family, Integration, Violent Gang, High schools, Colleges, Man

Introduction

L'intégration des élèves au sein des bandes violentes dans les lycées et collèges est une réalité inquiétante qui préoccupe les acteurs de l'éducation et les membres de la société. Ces bandes, souvent associées à des comportements violents, à la délinquance et aux atteintes à la sécurité publique, sont des phénomènes sociaux complexes auxquels les jeunes sont exposés. Man, ville située en Côte d'Ivoire, ne fait pas exception à cette problématique qui touche de nombreux établissements scolaires d'Afrique et d'ailleurs. L'intégration au sein de ces groupes peut avoir des conséquences graves sur la vie des élèves, leur éducation, leur avenir, et, par extension, sur la stabilité et le bien-être de la société. Cette étude vise à analyser le rôle de la

structure familiale dans cette dynamique d'intégration des élèves au sein de ces bandes violentes.

Le constat de l'augmentation des phénomènes de violence et de délinquance au sein des établissements scolaires à Man interpelle quant à la nécessité de comprendre les mécanismes d'adhésion des élèves à ces bandes. Parmi les diverses influences, le rôle de la famille, en tant que première cellule sociale à laquelle les élèves sont rattachés, est crucial. Les relations familiales, les dynamiques au sein du foyer, l'éducation parentale, le niveau de surveillance et de soutien parental peuvent influencer considérablement le comportement des jeunes et leur propension à s'impliquer dans des activités violentes. Ainsi, cette étude se concentre sur la compréhension du rôle de la famille dans le processus d'intégration des élèves dans ces bandes. Elle cherche à identifier les facteurs qui peuvent potentiellement favoriser ou contrer cette intégration. À cet effet, la littérature présente plusieurs approches des auteurs sur la question.

T. Hirschi (1969, p. 18), qui a élaboré une théorie de la mécanique de la socialisation dans laquelle il a déployé la notion d'attachement au groupe de Durkheim, dans celle du lien social, affirme que ce lien noué avec diverses institutions, tout particulièrement la famille, l'école et les pairs pour les adolescents, se manifeste par l'attachement aux personnes, l'engagement envers les institutions, la participation à des activités conventionnelles et la croyance aux valeurs de la société.

Pour que ce lien puisse être correctement noué, l'individu attaché à son groupe social, doit respecter les normes agréées au sein dudit groupe. Dans ce cas, pour que l'individu soit conformiste et intégré dans sa communauté, le lien doit être fort. Dans le cas où le lien est faible, l'individu devient anticonformiste et transgresse les règles. Il est alors considéré comme déviant, comme délinquant chronique. L'affaiblissement du lien parental entraine donc un déficit d'intégration, l'émergence de déviance et de délinquance vu que, selon cet auteur, « l'adolescent qui a rompu les amarres familiales et scolaires, est porté à dériver dans la délinquance juvénile parce que le contrôle social ne peut s'exercer dans un vide relationnel ». (T. Hirschi, 1969, p. 18).

M. Le Blanc (1992, p. 336-353) vérifie un modèle qui inclut les liens familiaux. Il s'agit, d'une part, de l'attachement aux parents et de la participation à des activités communes et, d'autre part, des contraintes familiales telles que les règles et leur légitimité, les méthodes disciplinaires et la supervisions, comme mécanismes de la régulation de la conduite délinquante. Il ajoute à ce modèle, les forces modulatrices que sont les statuts socioéconomiques et familiaux, les relations entre les parents et les attitudes et comportements déviants des parents. Dès lors, les rapports, au sein des groupes élémentaires sont pauvres et dégradés, les pressions à la conformité restent sans effet compte tenu, selon O. Koudou (2006, p. 40-47), de certains indicateurs tels que la recomposition de la famille (monoparentalité), le laisser-aller parental, la supervision inadéquate de la mère, la défaillance dans l'exercice de l'autorité, l'inconstance, l'absence de cohésion, la froideur ou l'hostilité à l'égard de l'enfant, des parents déviant ou criminels. Nombre de ces indicateurs ont été relevés par certaines enquêtes, notamment les jeunes qui expliquent, non seulement leur passage à l'acte, mais surtout leur habitude du crime, par les rapports difficiles, voire conflictuels qu'ils ont avec leurs familles respectives et avec l'école.

De plus, quand on sait que certains, parmi les élèves, sont des inadaptés au plan familial, la déscolarisation est perçue comme une preuve que la société ne veut pas vraiment d'eux. Ils vont, dès lors, s'opposer aux diverses valeurs que la société défend. Cela peut constituer une porte d'entrée dans la délinquance juvénile et à l'intégration des élèves dans des bandes délinquantes au sein des lycées et collèges et contribuer, « par mécanisme de représentation de soi négative, à la continuation de l'activité délinquante » (O. Koudou, 1993, p. 346).

En somme, la famille, en tant que lieu ou institution de transmission de valeurs et de connaissance, peut entrainer une conduite délinquante et antisociale persistante. Les

dysfonctionnements familiaux sont un facteur explicatif l'intégration des élèves dans des bandes violentes au sein des Lycées et Collèges de Man. En effet, le rôle des dysfonctionnements familiaux dans la formation des bandes violentes s'est fait à travers la structure familiale, la qualité du lien d'attachement des élèves aux valeurs familiales, la situation économique difficile des parents.

L'objectif principal de cette recherche est de contribuer à une meilleure appréhension de la problématique de l'intégration des élèves au sein des bandes violentes, en mettant en lumière l'importance du rôle familial. À travers une analyse approfondie, nous cherchons à établir des recommandations et des pistes d'action visant à prévenir et à lutter contre ce phénomène, en plaçant la famille au cœur des stratégies d'intervention et de prévention. En ce sens, cette étude aspire à sensibiliser les acteurs éducatifs, les parents, les autorités et la société dans son ensemble sur l'importance de promouvoir des environnements familiaux favorables et bienveillants pour contrer l'intégration des élèves dans des bandes violentes.

1. Méthodologie

1.1. Site et participants à l'enquête

L'étude s'est déroulée à Man, précisément dans les Lycées et collèges de cette localité, du 13 septembre 2022 au 30 juin 2023, soit sur une durée d'un peu plus de dix mois. Le choix du terrain d'étude a été motivé par le fait que la formation des bandes violentes au sein des Lycées et Collèges est essentiellement une violence perpétrée et subie par des élèves.

Le choix spécifique des Lycées et Collèges comme espace à investiguer a été guidé par le fait que ce milieu est devenu un espace où la violence prend de plus en plus de l'ampleur. Au cours de cette enquête de terrain, différentes catégories sociales susceptibles de rendre compte de l'objet ont été interrogées, à savoir des élèves membres des bandes violentes, des élèves non membres et des personnels techniques et administratifs. Au total, c'est 390 personnes, obtenues à partir d'un échantillon par choix raisonné qui ont répondu à nos préoccupations à travers différentes Lycées et Collèges de Man, notamment le Lycée Moderne Florent Droh Jacquet de Man, le Lycée Moderne Dion Robert de Man, le Lycée Moderne 2 Gbêh Gouley Alphonse de Man, le Collège Moderne Moussa Koné de Man, le Collège privé Wondoh Lonya de Man et le collège privé Gue Pascal de Man. Pour les besoins de l'étude, nous avons retenu comme population cible, les élèves membres des bandes violentes. La population d'enquête est donc composée d'élèves de 10 à 20 ans. Le choix des unités statistiques s'est fait de manière empirique.

1.2. Méthodes, techniques et outils de collecte de données

Au niveau des méthodes et analyse de données, nous avons opté pour quatre modes de collectes qui sont brièvement décrits, avec leurs usages principaux et les caractéristiques majeures de leur emploi : l'étude documentaire, l'observation, l'entretien et le questionnaire.

L'étude documentaire, nous a permis de constater que les écrits sur le phénomène des bandes violentes en milieu scolaire méritent d'être approfondis et pris au sérieux. Ce sont des documents pour lesquels nous nous sommes efforcés de garantir la véracité de l'information.

L'observation directe, quant à elle, a permis d'intégrer le milieu des élèves grâce à notre profession d'éducateur et aussi par l'intermédiaire de certains collègues éducateurs pendant plusieurs jours dans les différents établissements. Cette approche permet de constater de visu les attitudes et comportements des individus dans l'environnement scolaire.

Quant à l'enquête par questionnaire, des questions fermées mais aussi des questions ouvertes pour ont été utilisées pour recueillir des informations sur le phénomène étudié. Cette technique consiste à poser par écrit, à des sujets, une série de questions relatives à une situation, à leur opinion, à leur attente et à leur niveau de connaissance.

Pour ce qui est de l'entretien, c'est un guide constitué de questions ouvertes qui a été proposé aux enquêtés, afin de permettre à ces derniers de s'exprimer assez librement sur leur vécu et les logiques qui sous-tendent leurs actions.

Les données obtenues dans le cadre de cette enquête ont été organisées, traitées et analysées essentiellement au plan qualitatif avec quelques fois des descriptions quantitatives. Ce choix a été favorisé par l'absence de statistiques fiables et la volonté de recueillir le maximum de données d'opinion et de faits.

2. Résultats

2.1. Rôles des dysfonctionnements familiaux dans la formation des bandes violentes

Les rôles des dysfonctionnements familiaux dans la formation des bandes violentes présentés dans cette partie tiennent compte de la catégorie socioprofessionnelle des parents et des difficultés socio-économiques.

2.1.1. La catégorie socioprofessionnelle des parents dans la formation des bandes violentes au sein des lycées et collèges de Man

Cette partie explore la cartographie des emplois des parents des élèves des lycées et collèges de la ville de Man à partir de l'échantillon de 390 participants. Il convient de préciser que le but visé est faire une liaison entre ces catégories professionnelle et l'intégration des élèves dans des bandes violentes.

Tableau 1 : La catégorie socioprofessionnelle des parents et intégration dans des bandes violentes

Catégorie socioprofessionnelle	Effectif	%
Fonctionnaire	30	7,69
Planteur/Cultivateur	90	23,08
Mécanicien/ Commerçant/ Couturier	70	17,95
Ouvrier/chauffeur	100	25,64
Sans emploi	130	41,02
Total	**390**	**100**

Source : P.M-B, Koné, enquête de terrain 2021.

Il se dégage, de la lecture du tableau1, que toutes les catégories socioprofessionnelles ont leurs enfants parmi les élèves membres des bandes violentes. D'abord, sur un effectif de 390 élèves interrogés, environ 41,02 % pensent que les enfants qui intègrent les bandes violentes sont issus des familles dont les parents sont sans emploi. Ensuite viennent les ouvriers et chauffeurs, avec un pourcentage de 25,64%. Après nous avons ceux du secteur agricole, c'est-à-dire les planteurs et cultivateurs dont la fréquence est de 23,08 %. Par ailleurs, nous avons une représentativité des enfants de mécaniciens/commerçants et couturiers avec un pourcentage de 17,95%. Enfin, 7,69 % appartiennent à la catégorie des fonctionnaires. L'analyse qui ressort de l'interprétation de ces chiffres, nous montre que les parents sans emploi, ouvriers et chauffeurs ont plus d'enfants dans les bandes violentes que les autres catégories d'emploi. Ce même constat s'observe aussi chez les commerçants, planteurs, mécaniciens et couturiers. Cela s'explique par le fait qu'ils sont toujours partis au champ pour ne rentrer des fois que tard le soir. Donc ils n'ont pas suffisamment de temps pour encadrer leurs enfants. On constate une baisse au niveau des fonctionnaires. Cette baisse montre que ceux-ci passent plus de temps avec leurs progénitures. Donc ils ont le temps d'encadrer et d'éduquer leurs enfants. En effet, les élèves inadaptés et déviants sont le plus souvent issus de familles dont le père a un statut socio-économique peu favorable.

MOPU élève en classe de troisième au collège Moussa Koné confirme l'étude quantitative :

> Mon père est chauffeur à Man ici et certains de mes frères ont été contraints à arrêter l'école en classe de cinquième et quatrième par manque de moyens, car nous étions cinq à être scolarisés par mon père. Or, son activité ne lui permettait pas de nous scolariser tous. Je me suis retrouvé dans ce groupe qui m'apporte beaucoup de soutien mais tous leurs moyens provenaient des vols de téléphones et autres objets dans la cour de l'école.

Un autre du nom d'***EZZ*** rencontré au lycée Moderne Dion Robert de Man disait *:*

> Moi mon père était un ouvrier à la société de scierie de Man, et nous avions des problèmes de moyens financiers à la maison au point où, souvent on n'arrivait pas à manger à cause du licenciement de mon père. Et c'est face à ce problème je ne pouvais plus vivre comme avant. Voilà pourquoi je me suis attaché à des groupes de camarades qui m'ont emmené dans le *nouchia* et le banditisme a pris ma tête, je fais souvent le *Touffa Fraya* (vol à l'arraché).

Ces données sont aussi corroborées par l'enquêté ***D.M,*** élève en classe de 5eme au Lycée Moderne Florent Droh Jacquet de Man :

> J'ai 14 ans et je vis avec mes deux petits frères ici à Man. Mon père est sans emploi, car il est au chômage et il arrive beaucoup de fois qu'on n'a rien à manger. Je suis obligé en tant qu'aîné de la famille de me débrouiller pour trouver de quoi à manger pour mes frères et j'ai un ami qui m'a fait appelle un jour pour m'expliquer comment il faisait pour se défendre face à la galère et dans son explication, je me suis rendu compte qu'il était dans un groupe où ils arrachaient les téléphones des autres élèves pour aller les revendre. Donc monsieur voilà pourquoi je me retrouve à la police parce qu'on a agressé une jeune fille et on a pris son téléphone.

Les propos tenus par nos enquêtés soulèvent la question de la pauvreté des parents d'élèves. Ils décrivent aussi la fragilité de la personnalité des enfants qui sont très manipulables à cet âge. Nous pouvons, dans cette section portant sur les conditions socioprofessionnelles des parents souligner que les élèves intégrant les bandes violentes au sein des lycées et collèges et s'adonnant à des comportements déviants sont pour la plupart issus du milieu social défavorisé. Ils appartiennent à des familles vivant des situations précaires.

Aussi, nous nous sommes intéressés de savoir si la structure et les pratiques familiales jouaient un rôle important dans l'appartenance à une bande violente.

2.1.2. Difficultés économiques et liaisons parentales

Dans cette partie, la vérification des relations parents-enfants nous renseigne sur le renforcement négatif des dysfonctionnements familiaux. À cet effet, l'accent est mis sur la nature de cette liaison et l'on s'engage donc à situer la place des problèmes de communication entre les parents et leurs enfants et de la faiblesse de la supervision parentale dans la formation des bandes violentes au sein des lycées et collèges. La question des conditions de précarité de la famille sera également mise en exergue.

Tableau 2 : Relation père-enfant en fonction de la situation économique

Relation avec le père	**Situation économique**		**Total**
	Problème de moyens	Pas de problème de moyens	
Bonne entente	4,7% (14)	75,5% (68)	21.03% (82)
Moins bonne entente	23,66% (71)	13,3% (12)	21,28% (83)
pas d'entente	71,7% (215)	11,1% (10)	57,69% (225)
Total	**100% (300)**	**100% (90)**	**100% (390)**
Très significative : X2=36,93 ddl =2, P.05			

Source : P.M-B, Koné, enquête de terrain 2021.

L'analyse du tableau n°2 ci-dessus entrevoir que l'existence de problème économique rend la liaison entre le père et le jeune malsaine. Cette complicité est moins appréciée (23.66%) quand l'absence de moyens financiers se fait sentir. L'atmosphère entre le père et le fils devient morose lorsque les problèmes d'ordre économique sont plus visibles. Il apparaît une mauvaise entente (71,7%) lorsque cette condition s'accentue. Les membres des bandes violentes qui pointent du doigt se manque de moyen se plaignent de la mésentente entre eux et leurs pères respectifs. À l'opposé, les élèves interrogés qui disent ne pas rencontrer de problèmes économiques en famille apprécient la bonne entente avec leurs pères (75 ,5%). La pauvreté constitue un élément important de la dégradation du climat (X^2=36,93. T S) entre le père et l'élève. Cette condition sociale ne garantit pas entre eux un échange harmonieux. Il existe une forte relation entre les difficultés économiques du père et la qualité du rapport avec son fils. La force de ce lien est démontrée par le (V de Cramer) : 74.6%. La dépendance est très significative. Cette réalité sociale constitue un facilitateur de l'appartenance des élèves dans des bandes violentes au sein des lycées et collèges de Man.

Tableau 3 : Relation mère-fils en fonction de la situation économique

Relation avec la mère	**Situation économique**		**Total**
	Problème financier	Pas de problème financier	
Bonne entente	30,4% (85)	98,2% (108)	49,5% (193)
Pas d'entente	69,6% (195)	1,8% (2)	50,5% (197)
Total	**100% (280)**	**100% (110)**	**100% (390)**
Très significative (TS). X^2=27,31 ddl =1, P.05			

***Source* :** P.M-B, Koné, enquête de terrain, 2021.

Le manque de moyens financiers constitue pour les enfants une réelle source de conflit qui contribue à brouiller (69,6%) les liens avec leur mère. Cependant, ces difficultés financières n'affectent toujours pas cette relation puis qu'une proportion de jeunes soit (30,4%), affirment être en de bons termes avec leur mère malgré les conditions économiques difficile. Par contre, (98,2%), des élèves enquêtés estiment qu'il y aura une parfaite entente avec leur mère que lorsque la question de moyens financiers ne se pose pas. À travers la vérification de cette relation, nous constatons que ces variables sont fortement associées (X^2=27,31 ; TS). Par conséquent, la difficulté économique ne favorise pas l'attachement de l'enfant à sa mère. Le coefficient de contingence ϕ= 0, 66 montre réellement une forte relation entre ces deux éléments. Cet environnement peut porter un coup sur la communication entre mère-fils. Mais, cette atmosphère est-elle suffisante pour l'adoption d'un comportement déviant ?

Tableau 4 : Supervision parentale en fonction de la situation économique

Supervision parentale	**Situation économique**		**Total**
	Problème financier	Pas de problème financier	
Contrôle	25,5% (74)	75% (75)	38,2% (149)
Pas de contrôle	74,5% (216)	25% (25)	61,8% (241)
Total	**100% (290)**	**100% (100)**	**100% (390)**
Significative X^2= 29,2 ddl =1, P.05			

Source : P.M-B, Koné, enquête de terrain, 2021.

Les réalités économiques apparaissent cruciales dans la capacité d'autorité ou de surveillance qu'a le père sur les habitudes de son enfant. Cependant, les élèves qui vivent des difficultés socioéconomiques révèlent que leur père ne suit pas ce qu'ils font soit un pourcentage de (74,5%). Par contre, (75%) des enquêtés qui n'éprouvent pas d'ennui financier affirment que leur père a un regard sur leurs activités et leur donne même des conseils. Le

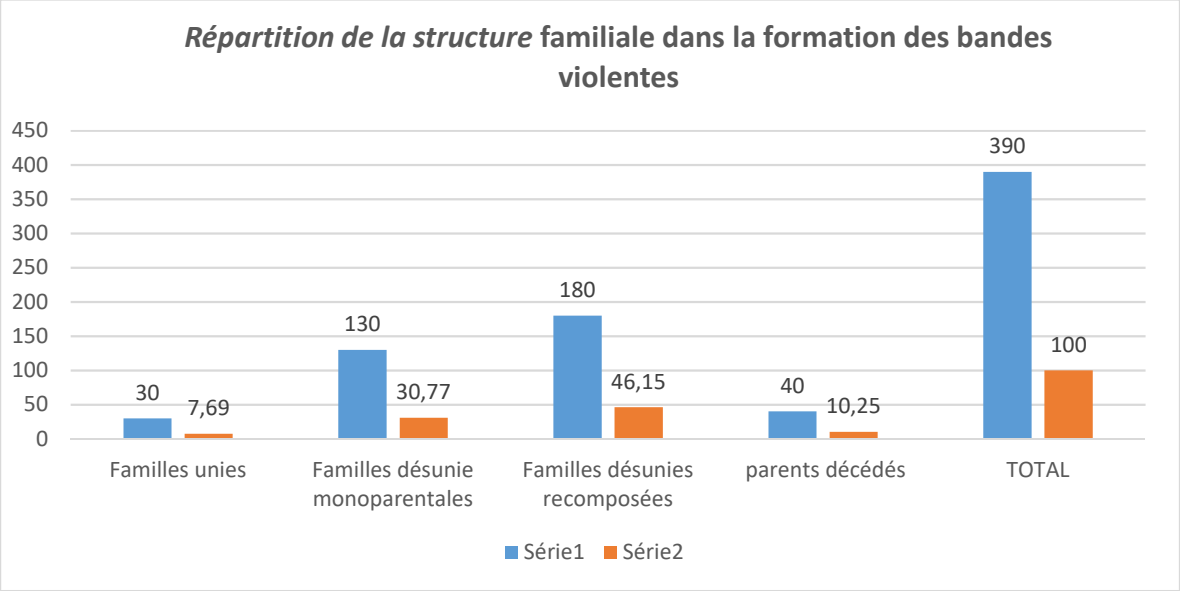
résultat (X^2=29,2 ; TS) montre que la situation économique est associée significativement au contrôle paternel. Le coefficient de contingence ϕ=0,67 confirme le lien établi entre ces deux variables.

Après avoir mis à nu les conditions d'apparition d'un affaiblissement des relations père enfant, il s'avère nécessaire de savoir si d'autres situations parentales ne conduisent pas les élèves à s'affilier à des bandes violentes ou à adopter des comportements déviants.

2.2. La structure et les pratiques familiales dans la formation des bandes violentes

2.2.1. Répartition de la structure familiale dans la formation des bandes violentes au sein des lycées et collèges de Man

Figure 1 : Répartition des membres des bandes violentes selon la structure familiale



Le graphique montre que 76,92 % des élèves membres des bandes violentes proviennent d'une famille désorganisée ou déstructurée. Avec une prédominance au niveau des familles désunies recomposées, soit un pourcentage de 46,15%, suivie des familles désunies monoparentales, avec une fréquence de 30,77 %. 10,25 % des élèves ont leurs parents décédés. Quant aux familles unies, elles représentent 7,69 %. Cette distribution peut nous amener à dire que contrairement à ce que pensent de nombreux auteurs et structures sociales de prise en charge, les familles désunies ne constituent pas les seuls qui favorisent le plus la déviance des jeunes en milieu scolaire. Ces données montrent que les structurations familiales doivent être analysées autrement, car quelle qu'elles soient, les familles sont impliquées dans la production des comportements délinquants des élèves en milieu scolaire. Cependant, peu importe la structure de la famille dans laquelle l'on se trouve il peut y avoir toujours des individus antisociaux. C'est dans cette perspective que nous insistons au sein des familles sur les discours parentaux et l'éducation que les adolescents reçoivent de la part des parents. Car l'élément le plus essentiel ici c'est l'éducation que l'on reçoit dans ces différentes familles.

Sur ce point un autre enquêté O.M, élèves en 3eme au lycée moderne Dion robert de Man, rétorque de la manière suivante :

> Je suis en 3eme et j'ai 15 ans, je suis orphelin de père, ma maman est partie se marier avec une autre personne. Je vis avec mon oncle et sa famille qui est planteur, il passe la plupart du temps au village et on reste avec sa femme en ville ici mais elle nous prive de nourriture en nous disant que notre oncle n'a rien laissé à manger. Souvent c'est chez mon voisin que je trouve de quoi à me nourrir mais lui son comportement ne me plait pas trop parce qu'il fume la cigarette et boit de l'alcool. Quand il vient à la maison étant ivre, il nous insulte, se bagarre avec sa femme et je ne

> sais pas comment faire, car je suis obligé d'être avec lui pour pouvoir manger. A force d'être avec lui, j'ai fini pas être comme lui, c'est-à-dire j'ai pratiqué tout ce qu'il faisait et voilà aujourd'hui monsieur on est convoqué chez le proviseur parce que on a frappé notre professeur d'EPS.

À travers les dires de notre enquêté, il est perceptible que la formation des bandes violentes au sein des lycées et collèges de Man a un lien avec la structure familiale des parents. En effet, on constate que les familles déstructurées, désunies engrangent un nombre important d'élèves appartenant au bande violentes dans les lycées et collèges de Man.

Tableau 5 : Répartition de l'opinion des enquêtés sur l'éducation reçue dans une famille monoparentale

Famille monoparentale		**Effectif**	**%**	**% valide**	**% cumulé**
Valide	OUI	100	25.64	25,64	25,64
	NON	290	74,36	74,36	100,0
	TOTAL	390	100,0	100,0	

Source : P.M-B, Koné, enquête de terrain, 2021.

Ce tableau nous présente la répartition de l'opinion des enquêtés sur la situation familiale des membres des bandes violentes. Les résultats nous montrent que la majorité des personnes interrogées pensent que les élèves qui intègrent les bandes violentes n'ont pas vécu avec les deux parents, soit un pourcentage de 74,36%. Et ceux qui pensent que les élèves membres des bandes violentes vivent avec leurs deux parents ont un pourcentage de 25,64%.

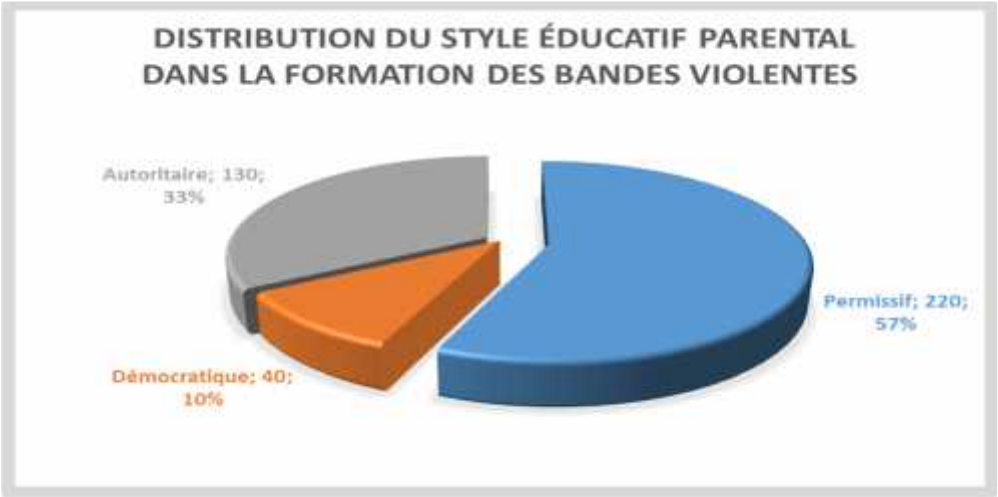
Le récit de l'élève T.A.T en classe de cinquième nous en dit plus sur la situation de son ami qui vit cette situation et qui se retrouve aujourd'hui membre d'une bande violente :

> Monsieur mon ami SOL vit avec son père qui est mécanicien de voiture, il était avant à Abidjan précisément à Koumassi et c'est là-bas qu'il travaillait mais à cause des travaux effectués par le maire de Koumassi, son garage a été démoli et étant dans l'incapacité de trouver un autre espace, il a décidé de venir travailler à Man. Mais malheureusement son épouse a refusé de venir habiter avec eux à Man et lui était obligé de venir avec ses enfants dont mon ami y compris. Le père vit donc seul avec ses enfants sans une mère pour s'occuper de ces enfants en son absence. Donc les enfants se sente rejetés et abandonnés par leur mère

Il ressort des dire de notre enquêté que son ami SOL est placé dans une famille monoparentale sans substitut. En effet, le père et la mère vivent séparés physiquement et l'un de ces ex-couples se retrouve seul face à l'éducation des enfants. L'enfance étant une période où les enfants ont besoin de soin, de paroles encourageantes et interdictrices, c'est-à-dire qu'ils ont besoin en générale d'un repère parental pour la formation de leur personnalité. Or, ce ne fut pas le cas de son ami qui a sombré dans la déviance et se retrouve aujourd'hui membre d'une bande violente dans l'établissement que nous fréquentons.

2.2.2. Le rôle du style éducatif parental dans la formation des bandes violentes au sein des lycées et collèges de Man

Figure 2 : Rôle du style éducatif parental dans la formation des bandes violentes



Source : P.M-B, Koné, enquête de terrain, 2021.

Le diagramme laisse entrevoir les trois types d'éducations parentales. La distribution du diagramme montre que la plupart des élèves membres des bandes violentes ont reçu une éducation de la part des parents qui privilégie le style éducatif permissif. Et ils représentent 57% des enquêtés. Quant à ceux qui ont été éduqués dans le style éducatif autoritaire, représentent 33 %. Enfin le style démocratique vient en dernière position avec un pourcentage de 10 %. De ces chiffres, on peut en déduire que la prédominance des membres des bandes violentes ayant reçu le style éducatif permissif dans leur éducation, s'explique par le fait que les parents pratiquant ce style laissent les enfants faire ce qu'ils veulent. C'est le « laisser aller » qui règne en maître absolu en lieu et place de l'autorité parentale. On note que le style autoritaire occupe la deuxième place, cela s'explique par le fait que trop d'autoritarisme dans l'éducation va créer des frustrations chez les enfants, empêche les enfants de s'exprimer, de s'affirmer et même de s'estimer. Alors la recherche de tous ces besoins va pousser les enfants que sont les élèves à s'affilier à une bande violente. En effet, l'on pense que le choix d'un seul style éducatif n'est pas le meilleur, mais plutôt la combinaison de ces styles serait plus efficace dans l'éducation des jeunes et les éviter à intégrer une bande violente.

Tableau 6 : Sentiment des enquêtés relatif à la relation entre parents et enfants dans la formation des bandes violentes au sein des Lycées et Collèges de Man

Sentiment des enquêtés	Effectif	%	% valide	% cumulé
Rejet	70	17,94	17,94	17,94
Exclusion	40	10,25	10,25	28,19
Abandon	180	46,15	46,15	74,34
Stigmatisation	100	25,64	25,64	100,0
Total	**390**	**100,0**	**100,0**	

Source : P.M-B, Koné, enquête de terrain, 2021.

Du tableau ci-dessus, l'on peut lire que la majorité des enquêtés pensent que les élèves appartenant aux bandes violentes entretiennent quatre types de relations avec les adultes. Les adultes ici sont les parents d'élèves et autres personnes pouvant avoir de l'influence sur l'enfant.

On note tout d'abord ceux qui déclarent que les élèves membres des bandes violentes sont en majorité des enfants abandonnés par les parents, qui sont au nombre de cent-cinq (180) qui représentent 46,15%. Ensuite, viennent les cent (100) qui estiment que ces élèves sont

stigmatisés par leurs parents, soit un pourcentage de 25,64%. En outre, nous avons ceux qui perçoivent la situation comme un rejet des enfants de la part de leurs parents, soit 17,94%. La dernière catégorie est représentée par la formation des bandes violentes est due à un fait d'exclusion de la part des parents, avec une fréquence de 10,25%. L'interprétation du tableau nous témoigne de la vulnérabilité de ces enfants, qui désespérèrent et développent des contre-valeurs. En effet, on assiste alors à un usage radical et justifié des bandes violentes par ces élèves dans les lycées et collèges de la ville de Man.

Comme en témoigne les propos de ***LOK*** élève en classe de troisième traduit en conseil de discipline pour vol de téléphone et argent :

> Monsieur je n'ai pas eu la chance d'être dans une famille où les parents prennent soin des enfants. Mes frères et moi, on voyait nos amis avec les jolis cadeaux de noël, d'autres avaient des téléphones portables chers, de beaux habits, mais nous on ne pouvait pas avoir aussi. Donc moi aussi j'ai commencé à voler l'argent de mes parents. C'est pourquoi je suis détesté par mes parents ils, m'ont abandonné. A la maison on fait ce qu'on veut et personne ne s'intéresse à nous. Je me sens rejeté par mes parents, ils ne veulent même pas me voir ni me sentir à la maison. C'est pourquoi moi je suis avec mes amis et donc on a décidé de voler, on prend les choses des autres élèves avec force, on arrache les téléphones portables dans les couloirs de l'école et on les vend pour chercher de l'argent et acheter ce qui nous plaire.

Les propos de cet élève traduisent un fort sentiment d'abandon, mais surtout d'exclusion de la part des parents qui sont censés protéger et aimer les enfants. L'intégration de ces élèves dans des bandes violentes apparait comme une révolte sociale, une réponse au mal être dont ils sont victimes et caractéristique de la mauvaise pratique parentale dans les l'éducation de ces derniers. Cette opinion d'indifférence, de stigmatisation, d'injustice et d'exclusion expliquent les violences chez les élèves, qui accusent les parents de ne pas accorder les mêmes chances dans l'éducation de leurs enfants. En effet, la formation des bandes violentes n'est que l'expression d'un mécontentement et d'une frustration voire un rejet des valeurs pro sociales auxquelles ils ne croient plus.

3. Discussion

Cette étude visait à examiner l'impact de la situation familiale sur l'intégration des élèves dans des bandes violentes dans les Lycées et Collèges de Man. Les résultats obtenus révèlent des tendances similaires et des divergences par rapport à la littérature existante.

Nos résultats indiquent que les élèves issus de familles monoparentales ou de familles où les parents sont absents ou négligents sont plus susceptibles de rejoindre des bandes violentes. Cette observation est en accord avec les travaux de T. P. Thornberry et M. D. Krohn (2003, p. 48) qui ont montré que la désorganisation familiale est un facteur significatif de la délinquance juvénile. Ils ont souligné que les adolescents qui manquent de supervision parentale sont plus vulnérables aux influences délinquantes extérieures.

De plus, l'étude de R. J. Sampson et J. H. Laub (1993, p. 120) soutient également nos résultats en soulignant l'importance de la structure familiale dans la prévention des comportements déviants. Selon leurs recherches, les familles intactes et stables jouent un rôle crucial dans la socialisation des enfants, réduisant ainsi les risques de comportements délinquants.

Cependant, nos résultats divergent quelque peu de ceux de T. E. Moffitt (1993, p. 674-701) qui propose une distinction entre les délinquants persistants et ceux dont la délinquance est limitée à l'adolescence. Moffitt suggère que certains adolescents peuvent s'engager dans des comportements déviants en raison de facteurs temporaires liés à l'adolescence plutôt que de la structure familiale permanente. Nos résultats indiquent une corrélation plus forte entre la structure familiale et l'intégration dans des bandes violentes, indépendamment de la durée de la délinquance.

En outre, les recherches de G. R. Patterson, B. D. DeBaryshe et E. Ramsey (1989, p. 329-335) ont mis en lumière l'impact des pratiques parentales sur le développement de comportements antisociaux. Ils ont trouvé que des pratiques parentales incohérentes et punitives augmentent la probabilité de comportements délinquants chez les enfants, ce qui corrobore nos observations sur l'importance de l'implication parentale dans la prévention de l'intégration dans des bandes violentes.

Par ailleurs, les travaux de M. Warr (2002, p. 75) sur l'influence des pairs et la délinquance juvénile ajoutent une dimension supplémentaire à notre étude. Warr a démontré que les pairs jouent un rôle crucial dans l'initiation et le maintien des comportements déviants. Bien que notre étude se concentre principalement sur la situation familiale, il est important de noter que l'influence des pairs peut également moduler l'impact de la structure familiale sur l'intégration dans des bandes violentes.

Il est perceptible à travers nos résultats que la dégradation des relations parent-enfant membre des bandes violentes est surtout favorisée par les conditions de précarité dans lesquelles sont les parents. Dans cette situation, nous remarquons que l'harmonie entre le père et l'enfant est davantage mise à mal que celle existant entre la mère et l'enfant. En effet, l'enfant, pour son évolution, a besoin d'un cadre de vie sécurisant, c'est-à-dire un environnement capable de satisfaire ses besoins et d'assurer son apprentissage. Cependant, les conditions de pauvreté dans lesquelles se trouvent les parents les désactivent, les déconnectent non seulement de cette mission ou de ce pouvoir d'autorité mais aussi les désorientent sur les types de priorité qui doivent constituer pour eux la mise en confiance des adolescents : l'attention, l'engagement aux côtés des adolescents et la satisfaction de leurs besoins. Les parents semblent vivre un combat entre un désir d'affection parentale et des éventualités qui viennent à l'encontre de ce désir. Nous rejoignons ici P. M-B. Koné (2021, p. 238) à propos de l'indisponibilité des parents à satisfaire les besoins de leurs enfants. Ces parents-là selon lui, n'ont pas démissionné, c'est la vie qui les a licenciés. Ainsi au fur et à mesure qu'augmentent les problèmes économiques, la mésentente père-enfant est de plus en plus ressentie. L. Mucchielli (2001, p.) reconnaît qu'il arrive que les parents, notamment le père, ne soient pas en mesure de jouer efficacement ce rôle en raison d'une situation de précarité économique et de repli social qui dégrade l'ensemble des relations familiales et discrédite le discours normatif des parents.

Enfin, les résultats de notre recherche montrent que les jeunes élèves membres de bandes violentes proviennent de familles dysfonctionnelles, chaotiques, désorganisées dans lesquelles les liens entre les membres sont distendus. Ainsi, il est clair qu'il existe des liens entre ces jeunes et leur famille, mais ces liens ne seraient suffisamment pas forts pour les détourner des comportements déviants et violents. Ces résultats sont confirmés ici par T. Hirschi (1969, p.18), qui a élaboré une théorie de la mécanique de la socialisation dans laquelle il a déployé la notion d'attachement au groupe de Durkheim, celle du lien social. En effet, T. Hirschi affirme, que ce lien noué avec diverses institutions, tout particulièrement la famille, l'école et les pairs pour les adolescents, se manifeste par l'attachement aux personnes, l'engagement envers les institutions, la participation à des activités conventionnelles et la croyance aux valeurs de la société. Pour que ce lien puisse être correctement noué, l'individu attaché à son groupe social, doit respecter les normes agréées au sein dudit groupe. Dans ce cas, pour que l'individu soit conformiste et intégré dans sa communauté, le lien doit être fort. Dans le cas où le lien est faible, l'individu devient anticonformiste et transgresse les règles. Il est alors considéré comme déviant, délinquant chronique. L'affaiblissement du lien entraine donc un déficit d'intégration, l'émergence de déviance et de délinquance vu que, selon T., Hirschi (idem), « l'adolescent qui a rompu les amarres familiales et scolaires, est porté à dériver dans la délinquance juvénile parce que le contrôle social ne peut s'exercer dans un vide relationnel ». M. Leblanc et G. Ouimet, (1988, p. 119-134) vérifient un modèle qui inclut les liens familiaux. Il s'agit, d'une part, de l'attachement aux parents et de la participation à des activités communes et, d'autre

part, des contraintes familiales telles que les règles et leur légitimité, les méthodes disciplinaires et la supervisions, comme mécanismes de la régulation de la conduite délinquante. Il ajoute à ce modèle, les forces modulatrices que sont les statuts socioéconomiques et familiaux, les relations entre les parents et les attitudes et comportements déviants des parents. Dès lors, là où les rapports, au sein des groupes élémentaires sont pauvres et dégradés, les pressions à la conformité restent sans effet compte tenu de certains indicateurs tels que la recomposition de la famille (monoparentalité), le laisser-aller parental, la supervision inadéquate de la mère, la défaillance dans l'exercice de l'autorité, l'inconstance, l'absence de cohésion, la froideur ou l'hostilité à l'égard de l'enfant, des parents déviant ou criminels (O. Koudou, 2008, p. 259-272).

En conclusion, cette étude confirme l'importance de la situation familiale dans la prévention de l'intégration des élèves dans des bandes violentes. Nos résultats s'alignent largement avec la littérature existante, bien qu'il soit essentiel de prendre en compte les interactions complexes entre la famille et d'autres facteurs comme l'influence des pairs. Des interventions ciblées sur le renforcement des structures familiales et des pratiques parentales cohérentes pourraient s'avérer efficaces pour réduire la participation des élèves à des bandes violentes.

Conclusion

Cette étude a été menée dans le contexte des Lycées et Collèges de Man pour examiner l'impact de la situation familiale sur l'intégration des élèves dans des bandes violentes. La recherche a été motivée par l'augmentation des incidents de violence scolaire et la nécessité de comprendre les facteurs sous-jacents qui contribuent à ce phénomène. En explorant la structure familiale, les dynamiques parentales et l'influence des pairs, nous avons cherché à identifier les éléments cruciaux qui prédisposent les élèves à s'engager dans des comportements déviants.

Les résultats obtenus révèlent que les élèves issus de familles monoparentales ou de familles où la supervision parentale est faible sont plus susceptibles de rejoindre des bandes violentes. Cette corrélation est soutenue par des études antérieures, notamment celles de T. P. Thornberry et M. D. Krohn (2003, p. 48) ainsi que R. J. Sampson et J. H. Laub (1993, p. 120), qui mettent en lumière l'importance de la stabilité et de la cohésion familiale. En outre, les pratiques parentales incohérentes et punitives, telles que décrites par G. R. Patterson, B. D. DeBaryshe et E. Ramsey (1989, p. 329-335), augmentent le risque de comportements antisociaux chez les enfants. Par ailleurs, bien que notre étude ait principalement focalisé sur la famille, les travaux de M. Warr (2002, p. 75) montrent que l'influence des pairs ne peut être ignorée, ajoutant une dimension complexe à la dynamique de l'intégration des élèves dans des bandes violentes.

À la lumière de ces résultats, il est recommandé de mettre en œuvre des programmes d'intervention ciblés sur le renforcement des structures familiales et l'amélioration des pratiques parentales. Les écoles et les communautés devraient collaborer pour offrir un soutien aux familles monoparentales et aux parents absents, en fournissant des ressources pour améliorer la supervision et l'implication parentale. De plus, il est crucial de développer des initiatives qui adressent l'influence des pairs en milieu scolaire, en promouvant des environnements positifs et des activités extracurriculaires constructives. Ces recommandations visent à créer des conditions favorables à la prévention de l'intégration des élèves dans des bandes violentes et à promouvoir un climat scolaire plus sûr et plus inclusif.

Références bibliographiques

HIRSCH Travis, 1969, *cause of delinquency*, Berkeley, university of California press.

KOUDOU Opadou, 1993, « Pratiques Educatives parentales et Identité négative chez les adolescents inadaptés sociaux en Côte d'Ivoire », *Revue Internationale de Criminologie et de Police Technique*, XLVI, Tiré à part du n°3, Genève/Suisse, p.345-548.

KOUDOU Opadou, 1997, « Stigmatisation verbales parentales et représentation de soi chez l'adolescent délinquant en Côte d'Ivoire », *La lettre du Grappe*, n°29, Erès, Toulouse, p.35-43.

KOUDOU Opadou, 2005, « Gestion des situations familiales, dysfonctionnement des relations fraternelles et marginalité sociale de l'enfant en Côte D'Ivoire », *Revue Africaine de Criminologie*, EDUCI, n°2, p.8-19.

KOUDOU Opadou, 2006, « Recomposition familiale, déliaison et difficultés d'adaptation sociale chez l'adolescent », *Revue Internationale Criminologie et de Police Technique et Scientifique*, n°1, p.40-47.

KOUDOU Opadou, 2008c, « Dysfonctionnement familiaux et formation de la personnalité à risque déviant chez l'adolescent », *Revue Internationale Criminologie et de Police Technique et Scientifique*, n°3, p.259-272.

KONÉ Patrice M'Bétien, 2021, *Trajectoire sociale des adolescents judiciarisés en lien avec les gangs de rue à Abidjan*, Thèse unique de doctorat, UFHB, Ufr Criminologie, non publiée.

LEBLANC Marc et OUIMET Gerard, 1988, « Système familial et conduite délinquante au cours de l'adolescence à Montréal en 1985 », *Santé Mentale au Québec*, XIII, n°, p.119-134.

LEBLANC Marc, 1992a, ''Family dynamics, adolescent delinquency and adult criminality'', *Psychiatry*, *55*, p.336-353.

MOFFITT Terrie E., 1993, « Comportement antisocial limité à l'adolescence et persistant tout au long de la vie : une taxonomie développementale », *Revue psychologique*, 100(4), p.674-701.

MUCCHELLI, Laurent, 2000, « La démission parentale en question : un bilan de recherche », *Questions pénales*, vol.13, p.1-4.

PATTERSON, Gerald R., DEBARYSHE, Barbara D., & RAMSEY, Elizabeth, 1989, « Une perspective développementale sur le comportement antisocial », *Psychologue américain*, 44(2), p.329-335.

SAMPSON, Robert J., & LAUB, John H., 1993, *Crime en devenir : parcours et tournants de la vie* (1ère édition), Cambridge, MA, États-Unis, Harvard University Press.

THORNBERRY, TERENCE P., & KROHN, Marvin D., 2003, *Faire le point sur la délinquance : un aperçu des résultats des études longitudinales contemporaines* (1ère édition), New York, NY, États-Unis, Springer.

WARR Mark, 2002, *Compagnons du crime : les aspects sociaux de la conduite criminelle* (1ère édition), Cambridge, Royaume-Uni, Cambridge University Press.

Analyse des défis de la scolarisation des élèves vivant dans des zones exposées à la violence au Burkina Faso

Dasmané MOGMENGA, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso)
Email : dasmanemogmenga@gmail.com

Brigitte NANA, Université Joseph Ki-Zerbo (Burkina Faso)
Email : nana.zgitte@gmail.com

Désiré POUDIOUGO, Institut National des Sciences des Sociétés (Burkina Faso)
Email : desirepoudiougo@yahoo.com

Madeleine KONKOBO/KABORÉ, Institut National des Sciences des Sociétés (Burkina Faso)
Email : kmado64@yahoo.fr

Résumé

Cette étude ambitionne d'analyser les difficultés liées à la reprise des cours dans les écoles primaires dans les zones à forts défis sécuritaires au Burkina Faso. Les résultats ont révélé que la reprise des cours dans les écoles primaires de la commune de Lalgaye (Burkina Faso) fait face à des défis d'ordre administratif ou institutionnel et d'ordre pédagogique. Grâce aux questionnaires et aux entretiens, l'étude (88,52 % des apprenants et 80,95 % des enseignants) a montré d'une part que le mobilier scolaire, les matériels didactiques et pédagogiques sont insuffisants. D'autre part, elle a révélé une faible qualification professionnelle des enseignants et une manifestation des troubles d'apprentissage chez les apprenants.

Mots-clés : Scolarisation, violence, Burkina Faso.

Abstract

This study aims to analyze the difficulties linked to the resumption of classes in primary schools in areas with strong security challenges in Burkina Faso. The results revealed that the resumption of classes in primary schools in the commune of Lalgaye (Burkina Faso) faces administrative or institutional and pedagogical challenges. Thanks to questionnaires and interviews, the study (88.52% of learners and 80.95 % of teachers) showed on the one hand that school furniture, teaching and teaching materials are insufficient. On the other hand, it revealed a low professional qualification of teachers and a manifestation of learning disabilities among learners.

Keywords: Schooling, violence, Burkina Faso.

Introduction

L'espace sahélien vit une crise sécuritaire sans précédent depuis le début de la décennie 2010, crise essentiellement liée à l'exposition des pays de cet espace aux groupes jihadistes. O. Guiryanan et *al.*, (2021, p.7) situent l'amorce de cette situation au détour de l'année 2013. Pour eux :

> Cette vulnérabilité est telle que le 15 janvier 2016, le Burkina Faso a été la cible d'une attaque terroriste en plein cœur de sa capitale, Ouagadougou. Depuis lors, les attaques se sont multipliées et étendues sur une partie importante du territoire national, contraignant les autorités à décréter l'état d'urgence dès le 1er janvier 2019, dans 6 des 13 régions que compte le pays, à savoir le Sahel, la Boucle du Mouhoun, le Centre-Nord, l'Est, le Nord et le Centre-Est.

Les cibles de ces attaques sont diverses. Les écoles sont particulièrement visées. Les attaques contre les écoles n'ont pas été que physiques, mais aussi psychologiques à travers des kidnappings et menaces contre des enseignants qui ont, dès lors, pour préserver leur sécurité, déserté leurs lieux de travail. En effet, O. Guiryanan (2021) et H.C. Magali (2014) ont montré que les attaques terroristes dans le secteur de l'éducation ne se manifestent pas seulement par des violences physiques, des menaces contre des acteurs éducatifs, des assassinats, des incendies d'infrastructures éducatives : on y a également enregistré des destructions de matériels didactiques et pédagogiques. D'une manière générale, l'absence de matériels de travail est pointée comme l'un des défis que doivent affronter les établissements scolaires. Selon le rapport de la Banque mondiale (2002) sur la Sierra Leone, il se trouve que lorsque les groupes armés s'attaquent aux écoles, ils détruisent également le peu de matériels dont se servaient les enseignants.

Ces incursions terroristes ont amplifié la psychose des populations et des travailleurs des régions affectées. Ainsi, de nombreuses populations fuient leurs villages vers les centres urbains jugés plus sécurisés. Pour le Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies (OCHA), 1 882 391 déplacés sont enregistrés au Burkina Faso (rapport du 31 décembre 2022). Des familles connaissent de grosses pertes de leurs revenus et biens. Suite à cette situation, beaucoup d'écoles sont fermées, entrainant un nombre élevé et en perpétuel croissance d'enfants déscolarisés ou qui ne disposent d'aucune offre éducative. Pour le Rapport statistique mensuel de données d'Éducation en Situation d'Urgence (2022, p.2) :

> À la date du 30 avril 2022, le nombre d'établissements fermés passe de 3 664 à 4 148 soit une hausse de 484 structures éducatives. Ces fermetures représentent environ 16,52 % des structures éducatives du Burkina Faso contre 14,60 % au mois de mars 2022. Elles affectent 685 935 élèves soit 328 682 filles (47,92%) et 357 253 garçons (52,08%), ainsi que 20 104 enseignants soit 6 452 femmes (32,10%) et 13 652 hommes (67,90%).

Les menaces sécuritaires fragilisent l'institution scolaire, tant du point de vue de l'accès à l'éducation dans les zones menacées, que du point de vue de la qualité de l'éducation dans les zones d'accueil des populations déplacées. C'est pourquoi, A. Du Roy, F. Henard et J. Tran Thanh (2019) relèvent qu'une des conséquences des conflits est de fragiliser davantage les systèmes en augmentant les taux d'abandons des élèves et l'absentéisme des enseignants. Dès lors, la fragilisation de l'école s'étend à la capacité à assurer sa responsabilité pédagogique.

Actuellement, la région du Centre Est du Burkina Faso figure parmi celles qui font partie des régions à forts défis sécuritaires. Ainsi, enregistre-t-elle « À la date du 30 avril 2022, 143 établissements scolaires fermés soit 03,45%, affectant 19 282 élèves 8 506 filles (48,92%), ainsi que 638 enseignants dont 160 femmes (25,08%) » (Rapport statistique de l'ESU, 2022, p.3). Dans cette région, la province du Koulpélogo est la plus touchée selon le même rapport statistique de l'ESU. À en croire le Rapport statistique de l'ESU (2022), la province du Koulpélogo enregistre 95 écoles primaires fermées affectant 12 191 élèves et 383 enseignants et 16 établissements secondaires et post-primaires fermés affectant 3 649 élèves et 110 enseignants (Rapport statistique de l'ESU, 2022, p.5-6). Du fait de la recrudescence de la violence dans cette province, la situation de fermetures des structures scolaires s'est empirée à l'année scolaire 2022-2023. Pour le rapport statistique de la Direction Provinciale de l'Éducation Préscolaire Primaire et Non Formelle (DPEPPNF) du Koulpélogo, la province enregistre « jusqu'en février 2023, 198 écoles fermées, 12 330 élèves affectés, 959 enseignants affectés, 2 137 élèves déplacés internes, 103 enfants en situation de handicap, 163 orphelins et enfants vulnérables, 2 921 classes délocalisées » (Rapport statistique DPEPPNF- KLG, 2023).

Fort heureusement, les opérations de reconquête du territoire national ont permis la réinstallation des populations dans certaines zones reconquises. Dans la province du

Koulpélogo, par exemple, *l'Opération Koulpélogo 2*[1] a permis le retour des populations dans leur localité, notamment celles de la commune de Lalgaye. Cette réinstallation des populations a permis aux écoles de cette commune qui étaient fermées depuis près de deux années scolaires de réouvrir les portes à l'année scolaire 2023-2024. Ainsi, certains élèves ont eu la possibilité de réintégrer des établissements scolaires grâce aux efforts des politiques et des partenaires sociaux. Selon le rapport de la Banque mondiale (2002), H.C. Magali (2014) et O. Guiryanan (2021), la réouverture des classes dans les pays qui ont connu des crises, fait face à de nombreux défis à relever par les acteurs de l'éducation. Les travaux de M.T. Mambo et B.M. Kahindo (2001) ont montré que la guerre en République Démocratique du Congo a profondément affecté le rendement scolaire des élèves, car ces derniers ont leur attention partagée entre l'enseignement en classe et ce qui peut arriver à l'extérieur.

Dans la commune de Lalgaye, la reprise des cours dans les écoles primaires est confrontée à plusieurs défis. C'est pour analyser cette problématique que nous avons voulu nous pencher sur le sujet suivant : « Analyse des défis de la scolarisation des élèves vivant dans des zones exposées à la violence au Burkina Faso ».

Ainsi, l'objectif général de cette recherche est d'analyser les difficultés liées à la reprise des cours dans les écoles primaires dans les zones à forts défis sécuritaires au Burkina Faso.

1. Matériels et méthodes

1.1. Site, population et échantillon d'étude

Étude mixte de type descriptif et exploratoire, elle a été réalisée du 4 mars au 22 mars 2024 sous forme d'entretiens et de questionnaires. Elle s'est effectuée dans la commune de Lalgaye, province du Koulpélogo au Burkina Faso. La méthode non probabiliste et la technique de l'échantillonnage de commodité ont été utilisées pour le choix des écoles, des élèves et des enseignants. La population d'étude a concerné les élèves des écoles primaires, les instituteurs et le Chef de Circonscription d'Éducation de Base (CCEB) qui exercent dans la commune de Lalgaye. Pour le choix des interviewés, la méthode non probabiliste et la technique de l'échantillonnage de commodité ont été utilisées pour la réalisation de l'enquête par questionnaire. Au total, 61 élèves des Cours Moyens première et deuxième année (CM1 et CM2) et 21 enseignants qui tiennent les classes des Cours Élémentaires première et deuxième année (CE1 et CE2) et des Cours Moyens première et deuxième année (CM1 et CM2) ont renseigné le questionnaire. S'agissant de l'entretien, 1 chef de Circonscription d'Éducation de Base (CCEB) a été inclus par l'étude. Les données collectées par le questionnaire ont été traitées manuellement. Les données qualitatives ont été traitées par la méthode d'analyse de contenu. L'analyse a été centrée sur les différents thèmes (difficultés d'ordre administratif ou institutionnel et difficultés d'ordre pédagogique). Les trois étapes de l'analyse de contenu à savoir la retranscription, le codage des informations ou les tri-thématiques et le traitement proprement dit ont été abordés.

1.2. Méthodes et techniques de collecte de données

Cette étude s'inscrivant dans une approche mixte, deux techniques d'enquête sont utilisées à savoir un questionnaire et un guide d'entretien. Comme l'ont bien souligné L.V. Campenhoudt et R. Quivy (1995, p. 167) :

> L'enquête par questionnaire consiste à poser à un ensemble de répondants, le plus souvent représentatif d'une population, une série de questions relatives à leur niveau de connaissance ou de conscience d'un événement ou d'un problème, ou encore surtout autre point qui intéresse les chercheurs.

[1] Une opération menée par les forces de défense et de sécurité (FDS) et les volontaires pour la défense de la patrie (VDP) afin de libérer les zones occupées par les groupes terroristes dans la Province du Koulpélogo.

Nous l'avons utilisé parce qu'il nous permettra de traiter les données quantitatives de la recherche. Compte tenu du nombre de personnes interrogées et du traitement quantitatif des informations qui devra suivre, les réponses à la plupart des questions sont normalement pré-codées, de sorte que les répondants choisissent obligatoirement leurs réponses parmi celles qui leur sont formellement proposées. Quant au guide d'entretien, il est un instrument pratique de collecte de données dans la mesure où il permet aux enquêtés de s'exprimer le plus librement possible sur un certain nombre de thèmes en lien avec le sujet de recherche. Les informations relatives aux difficultés d'ordre pédagogique et institutionnel liées à la reprise des cours dans les zones à forts défis sécuritaires à Lalgaye (Burkina Faso) ont été demandées à la population cible de l'enquête.

1.3. Méthode d'analyse de données

Les données quantitatives collectées ont été traitées manuellement. Pour ce qui concerne celles qualitatives, nous avons fait recours à l'analyse de contenu de type thématique, car les entrevues sont organisées autour de deux thématiques à savoir « l'identification des difficultés d'ordre pédagogique liées à la reprise des cours dans les écoles primaires de la commune de Lalgaye » et « la récension des difficultés d'ordre institutionnel ou administratif liées à la reprise des cours dans les écoles primaires de cette même commune ».

2. Résultats

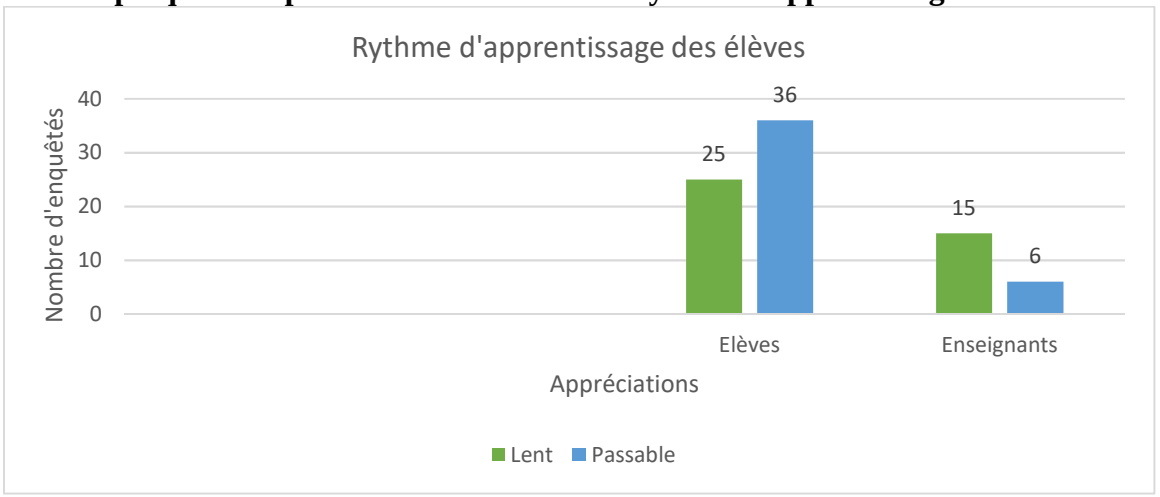
Cette sous-section fait ressortir les opinions des élèves, des enseignants et du chef de circonscription d'éducation de base sur les difficultés liées à la reprise des cours dans les écoles primaires de la commune de Lalgaye (province du Koulpélogo/ Burkina Faso) revenue de la crise sécuritaire.

2.1. Reprise des cours et difficultés d'ordre administratif ou institutionnel

Les données analysées ont été synthétisées dans les cinq graphiques qui suivent. Les résultats de l'étude sont présentés dans les graphiques 1, 2, 3, 4 et 5.

Le graphique 1 révèle les appréciations de l'échantillon d'étude issue de l'enquête par questionnaire selon les différents acteurs. Ainsi, 25 élèves soit 40,98 % et 15 enseignants soit 71,42% jugent le rythme d'apprentissage des élèves lent. 36 autres élèves soit 59,01 % et 6 enseignants soit 28,57 % estiment que le rythme d'apprentissage des élèves est passable.

Graphique 1 : Opinions des acteurs sur le rythme d'apprentissage des élèves

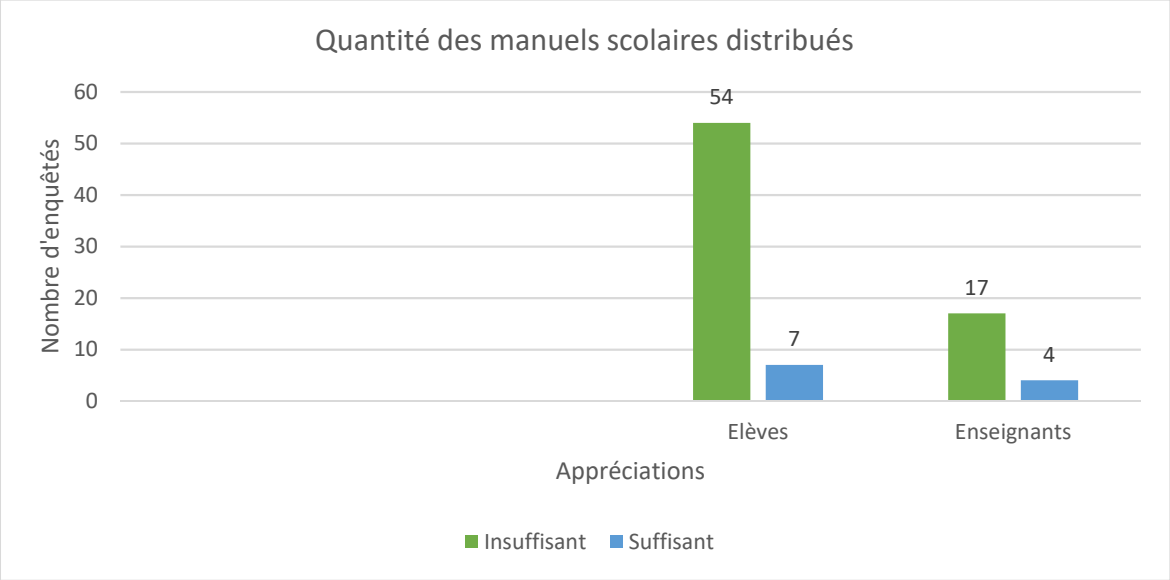


Source : D. Mogmenga, mars 2024.

Le graphique 2 présente les appréciations des élèves et des enseignants sur la quantité des manuels scolaires disponibles. 54 élèves soit 88,52 % et 17 enseignants soit 80,95 % trouvent

que la quantité des manuels scolaires est insuffisante. 7 autres élèves, soit 11,47 % et 4 enseignants, soit 19,04 % l'estiment suffisante.

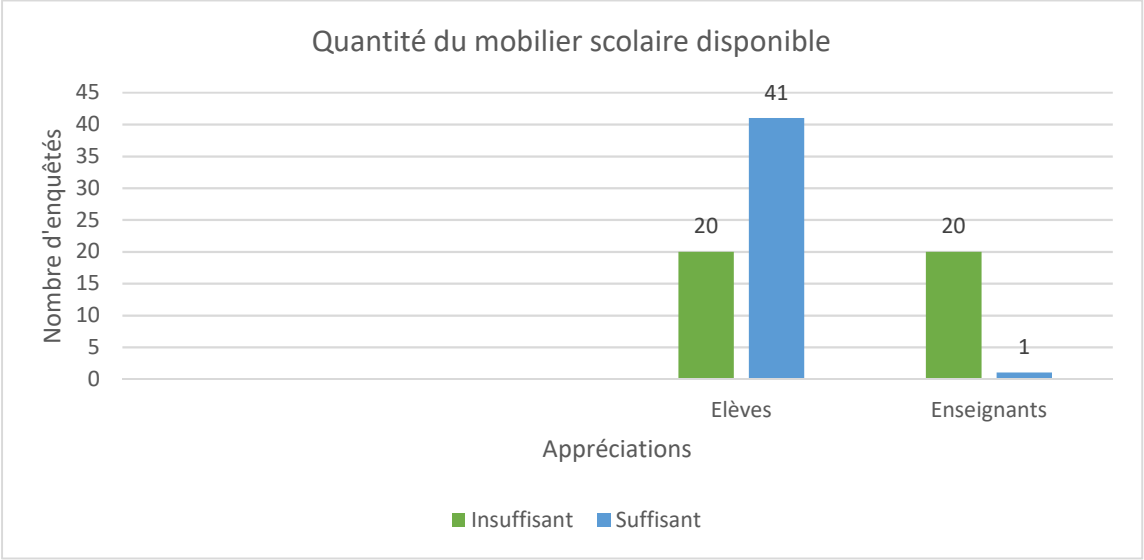
Graphique 2 : Opinions des acteurs sur la quantité des manuels scolaires disponibles



Source : D. Mogmenga, mars 2024.

Le graphique 3 récapitule les avis de l'échantillon d'étude sur la quantité du mobilier scolaire disponible dans les classes des écoles primaires. Ainsi, 20 élèves, soit 32,78 % et 20 enseignants, soit 95,23 % estiment que la quantité du mobilier scolaire est insuffisante tandis que 41 autres élèves soit 67,21 % et 1 enseignant, soit 4,76 % jugent que cette quantité est suffisante.

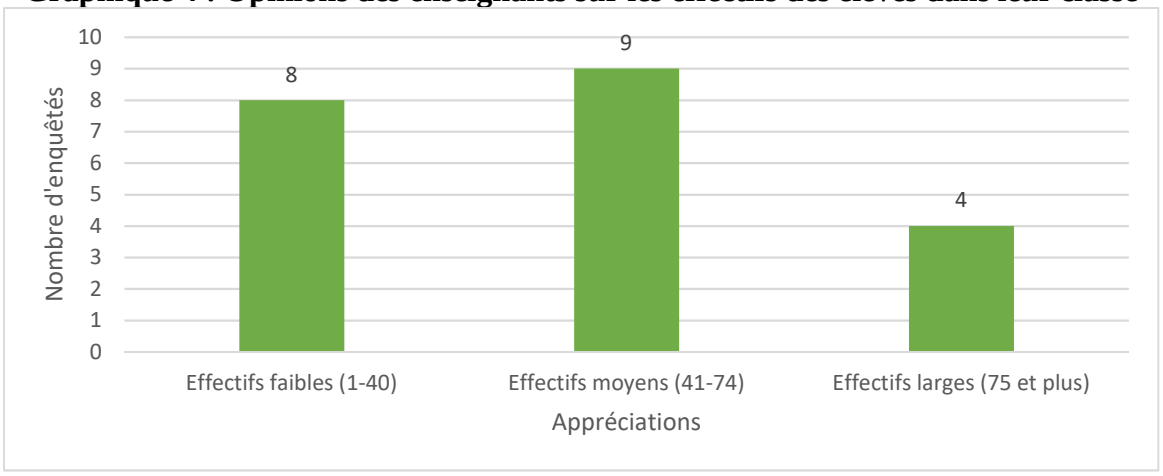
Graphique 3 : Opinions des acteurs sur la quantité du mobilier scolaire disponible



Source : D. Mogmenga, mars 2024.

Le graphique 4 indique que 8 enseignants, soit 38,09 % estiment que les effectifs sont faibles, c'est-à-dire compris entre 1 et 40 élèves, 9 enseignants, soit 42,85 % pensent que les effectifs sont moyens allant de 41 à 74 élèves et 4 enseignants soit 19,04 % jugent les effectifs larges, c'est-à-dire étant dans la fourchette de 75 élèves et plus.

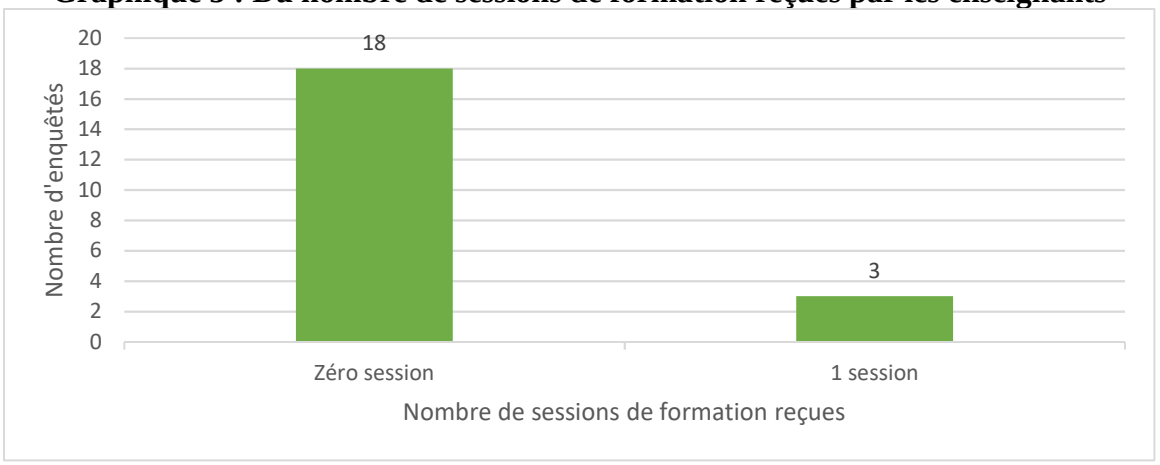
Graphique 4 : Opinions des enseignants sur les effectifs des élèves dans leur classe



Source : D. Mogmenga, mars 2024.

Le graphique 5 révèle que 18 enseignants soit 85,71 % n'ont participé à aucune session de formation continue ou de recyclage afin d'enseigner dans cette zone à forts défis sécuritaires. Seulement 3 enseignants représentant 14,28 % déclarent avoir participé à 1 seule session de formation continue.

Graphique 5 : Du nombre de sessions de formation reçues par les enseignants



Source : D. Mogmenga, mars 2024.

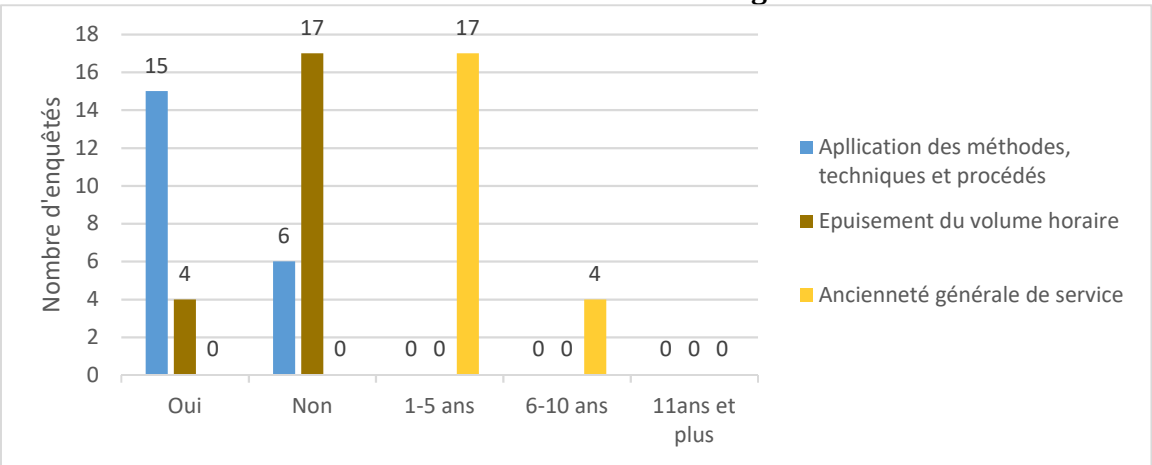
2.2. Reprise des cours et difficultés d'ordre pédagogique

Les données analysées ont été synthétisées dans le graphique 6 et dans le tableau 1 qui suivent. Les résultats de l'étude sont présentés dans ce graphique 6 et dans le tableau 1.

Le graphique 6 révèle que sur 21 enseignants qui ont pris part aux enquêtes, 15 d'entre eux, soit 71,42 % disent appliquer les méthodes, techniques et procédés d'enseignement dans leur classe sans difficultés. Au contraire, 6 enseignants, soit 28,57 % disent éprouver d'énormes difficultés dans l'application de ces pratiques pédagogiques. Ces derniers justifient leurs positions en évoquant les raisons suivantes : la non maîtrise de l'approche pédagogique intégratrice (API), le décalage de niveau des élèves, le manque de matériels de concrétisation, l'absence de formation continue et de recyclage des enseignants, l'insuffisance de guides pédagogiques et la participation passive des apprenants aux cours. En ce qui concerne le volume horaire, 4 enseignants (19,04 %) pensent qu'ils vont épuiser le volume horaire de 770 heures d'ici à la fermeture des classes, le 31 mai 2024. Par contre, 17 enseignants (80,95 %) estiment qu'ils ne pourront pas épuiser ce volume horaire à la clôture de l'année scolaire. Ceux-ci évoquent les raisons suivantes : le retard dans le démarrage des cours (début novembre), l'inadaptation des contenus d'enseignement et le retard d'affectations des enseignants dans les

écoles. Quant à l'ancienneté générale de service, 17 enseignants, soit 80,95 % ont une ancienneté comprise entre 1 et 5 ans, contre 4 d'entre eux représentant 19,04 % qui ont une ancienneté comprise entre 6 et 10 ans.

Graphique 6 : Opinions des enseignants sur l'application des méthodes, l'épuisement du volume horaire et leur ancienneté générale



Source : D. Mogmenga, mars 2024.

Le tableau 1 fait la synthèse des informations collectées auprès du CCEB de Lalgaye ; informations relatives aux défis d'ordre administratif et pédagogique liés à la reprise des cours dans les écoles primaires de son ressort territorial. Nous remarquons qu'il dispose assez d'éléments d'appréciation des difficultés vécues par le monde éducatif. L'analyse de ces verbatims montre que le CCEB est parfois impuissant face à certaines difficultés évoquées.

Tableau 1 : Synthèse des informations relatives aux difficultés d'ordre administratif et pédagogique

Thèmes	Verbatims
Difficultés d'ordre administratif/institutionnel	
Difficultés d'ordre administratif /institutionnel liées à la reprise des cours dans les écoles primaires dans la commune de Lalgaye (Burkina Faso)	La Circonscription d'Éducation de Base (CEB) de Lalgaye a été saccagée, tout a été emporté. Les nouveaux manuels scolaires des cours préparatoires ont été emportés. Nous nous sommes retrouvés avec seulement une centaine de manuels pour plus de six cents élèves. Donc, chaque élève n'a pas un livre de lecture et de calcul
	Les élèves ont sérieusement des problèmes puisque les cours étaient arrêtés en février 2021. Ils ont eu des cours d'un trimestre seulement. Mais, ce sont ces enfants de tous les cours qui sont en classe supérieure cette année
	Il y a un problème de tables bancs pour les élèves, ce qui nous a amené à aller les chercher dans les écoles toujours fermées sous escorte militaire
	Les classes de cours préparatoire première année (CP1) ont des effectifs très larges allant souvent à 200 ou 300 élèves, car nous avons fait deux ans sans école.
	Il y a eu l'ouverture tardive des activités, car nous avons commencé le 6 novembre 2023. Et il y avait un manque d'enseignants aussi. Si nous étions venus trouver les enseignants, nous pouvions commencer tôt comme les autres CEB.
Difficultés d'ordre pédagogique	

Difficultés d'ordre pédagogique liées à la reprise des cours dans les écoles primaires dans la commune de Lalgaye (Burkina Faso)	Les enseignants qui sont restés deux ans sans dispenser des cours, il y a une certaine paresse qui s'est installée en eux. Pour les préparations des cours même, c'est difficile parce qu'elles sont squelettiques. Il y a des révisions répétées et des confer fiches
	Les élèves ont sérieusement des problèmes puisque les cours étaient arrêtés en février 2021. Ils ont eu des cours pour le premier trimestre seulement. Mais, ce sont ces enfants de tous les cours qui sont en classe supérieure cette année. Donc, ils ont oublié. Les enseignants sont obligés de faire des révisions ou de reprendre les mêmes cours. Du coup, il y a vraiment des problèmes de compréhension surtout en lecture et en calcul

Source : D. Mogmenga, mars 2024.

3. Discussion

Dans la présente sous-section, il s'agit pour nous d'expliquer et de rapporter les résultats de notre recherche aux données de la littérature existante.

3.1. Reprise des cours et difficultés d'ordre institutionnel

Les résultats de l'enquête révèlent que la reprise des cours dans la commune de Lalgaye, zone à forts défis sécuritaires, est confrontée à des difficultés d'ordre institutionnel. En effet, les enquêtes ont révélé que 88,52 % des apprenants et 80,95% des enseignants estiment que la quantité des manuels scolaires distribués aux élèves est insuffisante comme le témoigne le graphique 2. Nos résultats sont donc congruents avec les travaux de H.C. Magali (2014), dont la recherche conclut que dans les localités qui ont été le théâtre d'affrontements, les deux crises ivoiriennes ont eu des effets similaires en termes de perte de fournitures scolaires, de vols, de pillages d'équipements dans les établissements (ordinateurs, tables bancs). Embouchant la même trompette, les auteurs O. Guiryanan, C. Codjo, et S.A. Sawadogo (2021) ont montré que d'une manière générale, l'absence de matériels de travail est pointée comme l'un des défis que doivent affronter les écoles. Citant en exemple le Burkina Faso, ils affirment que les attaques terroristes dans le secteur de l'éducation ne se manifestent pas seulement par des violences physiques, des menaces contre des acteurs éducatifs, des assassinats, des incendies d'infrastructures éducatives, mais se traduisent aussi par des destructions de matériels didactiques et pédagogiques.

Par ailleurs, les résultats de cette étude ont révélé des opinions divergentes sur la quantité du mobilier scolaire. 32,78 % des élèves et 95,23 % des enseignants (confer graphique 3) trouvent que la quantité du mobilier scolaire est insuffisante. La position des enseignants peut tenir la route du moment où certaines écoles centrales ont reçu beaucoup d'élèves déplacés internes réduisant du coup le nombre de places assises. Nos résultats vont dans le même sens que ceux du rapport d'achèvement du projet de la Banque Mondiale (2002) en Sierra Leone. Ainsi, selon ce rapport, le système d'éducation à tous les niveaux souffrait du manque de capacité et d'outils de travail essentiel pour assurer la fourniture des services d'enseignement de bonne qualité, efficaces et productifs. Ce rapport conclut que l'infrastructure d'éducation était délabrée dans tous les districts quoique à des degrés divers et que 70% des structures (salles de classe, bâtiments administratifs, ateliers et laboratoires) et mobiliers avaient été détruits.

En sus, la reprise des cours dans la commune de Lalgaye connaît des effectifs tantôt faibles, tantôt moyens ou même larges au niveau des élèves. Ainsi, avec le déplacement des populations, seuls quelques parents encore résidents ont réinscrit leurs enfants. Dans cette étude, 38,09 % des enseignants ont répondu que les classes ont en majorité un effectif de moins de 40 élèves, 42,85 % d'entre eux jugent les effectifs moyens, c'est-à-dire compris entre 41 et 74 élèves, et 19,04 % autres estiment les effectifs larges, allant de 75 élèves et plus comme

l'indique le graphique 4. Pour A. Du Roy, F. Henard et J.Tran Thanh (2019), une des conséquences des conflits est de fragiliser davantage les systèmes en augmentant les taux d'abandons des élèves et l'absentéisme des enseignants. Les situations de conflits ont par ailleurs tendance à intensifier les discriminations envers les groupes en situation de plus forte vulnérabilité notamment les filles concluent -ils.

Cette étude a révélé que 85,71 % des enseignants (confer graphique 5) n'ont reçu aucune session de recyclage afin d'exercer convenablement leur métier dans cette zone à forts défis sécuritaires. Les résultats obtenus corroborent ceux du rapport d'achèvement du projet de la Banque Mondiale (2002) en Sierra Leone. Ce rapport relève que la plupart des enseignants avaient fui le pays ou avaient été déplacés et 42% d'enseignants du primaire étaient non diplômés. Il ajoute que 30 % d'enseignants du premier cycle du secondaire n'avaient pas reçu de formation et n'étaient donc pas diplômés. Les travaux de H.C. Magali (2014) viennent conforter cette position. Selon cet auteur, une des conséquences de la crise ivoirienne de 2002 est la déconnection financière. Cette déconnection financière a été de ponctionner les parents d'élèves de manière excessive par le biais des comités de gestion d'école (COGES) pour payer les frais du personnel, mais sans nécessairement fournir un enseignement de qualité puisque les enseignants bénévoles qui composaient la majorité du personnel enseignant de la zone Centre Nord et Ouest pendant de nombreuses années avaient des profils très divers et des qualifications souvent insuffisantes.

3.2. *Reprise des cours et difficultés d'ordre pédagogique*

En ce qui concerne les défis d'ordre pédagogique liées à la reprise des cours dans la commune de Lalgaye, les résultats de la recherche sont encore parlants. En effet, ces résultats ont révélé que 28,57 % des enseignants (confer graphique 6) éprouvent d'énormes difficultés à mettre en œuvre les méthodes, techniques et procédés d'enseignement/apprentissage dans leur classe. Ces derniers justifient leur incapacité professionnelle par l'évocation de la non maîtrise de l'Approche Pédagogique Intégratrice (API) qui est en généralisation dans le pays, le décalage de niveau des élèves déplacés internes par rapport à celui des élèves hôtes, le manque de matériels de concrétisation, l'absence de formation continue et de recyclage des enseignants, l'insuffisance de guides pédagogiques et la participation passive des apprenants aux cours. Aussi, ces résultats ont-ils révélé que 80,95 % des enseignants (confer graphique 6) estiment qu'ils ne pourront pas épuiser le volume horaire de 770 heures à la clôture de l'année scolaire, le 31 mai 2024. Ceux-ci évoquent le retard dans le démarrage des cours (début novembre 2023), l'inadaptation des contenus d'enseignement et le retard d'affectations des enseignants dans les écoles. Enfin, les résultats de l'étude ont montré que 80,95 % des enseignants qui officient dans la commune de Lalgaye sont en majorité des débutants (1-5 ans d'ancienneté générale de service), donc inexpérimentés comme l'indique le graphique 6. Nos travaux vont dans le même sens que ceux de O. Guiryanan, C. Codjo et S.A. Sawadogo (2021). Pour eux, les déplacements de la population apprenante en quête d'espaces sécurisés placent les enseignants face à de nouveaux défis pédagogiques. Souvent, le décalage de niveau des élèves déplacés par rapport à celui des apprenants hôtes implique une surcharge de travail pour les remettre à niveau.

À la suite, le rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous (2011) estime que le déplacement expose les individus au risque d'être extrêmement défavorisés sur le plan éducatif. Ce rapport présente les données fournies par une étude des Nations Unies qui brossent un tableau troublant de l'état de l'éducation dans les camps des réfugiés. Toujours selon ce même rapport, les taux de scolarisation étaient en moyenne de 69 % pour l'enseignement primaire et de 30 % seulement pour l'enseignement secondaire. Les travaux de M.T. Mambo et B.M. Kahindo (2001) ont montré que la guerre en République Démocratique du Congo a profondément affecté le rendement scolaire des élèves, car ces derniers ont leur attention partagée entre l'enseignement en classe et ce qui peut arriver à l'extérieur. Aussi, les élèves

victimes de conflits armés manifestent des troubles d'apprentissage et sont atteints de syndrome du stress post traumatique entre autres.

Conclusion

Il convient de retenir que la reprise des cours dans la commune de Lalgaye est une réalité à l'année scolaire 2023-2024 après deux années scolaires de fermeture. L'objectif visé par cette étude était d'analyser les difficultés liées à la reprise des cours dans les écoles primaires dans les zones à forts défis sécuritaires au Burkina Faso. Les résultats de la recherche révèlent que le retour des apprenants à l'école fait face à des défis d'ordre administratif et pédagogique. Ainsi, les acteurs de l'éducation dans cette partie du pays font preuve de résilience et de résistance. L'étude s'est terminée par des suggestions afin d'améliorer la qualité de l'éducation dans toutes les zones à forts défis sécuritaires du Burkina Faso. Elles se résument essentiellement à l'organisation des sessions de formation ou de recyclage au profit des enseignants qui servent dans ces zones difficiles et la mise en œuvre nécessaire des programmes de l'éducation en situation d'urgence. La prise en charge psychosociale des acteurs, la production et la mise à disposition des manuels scolaires, la distribution du cartable minimum aux apprenants, la pérennisation des cantines scolaires, la construction des espaces temporaires d'apprentissage, l'organisation des cours de rattrapage pendant les vacances et la sécurisation du territoire national pourraient améliorer significativement la qualité de l'éducation au Burkina Faso.

Bibliographie

BANQUE MONDIALE, 2002, *Rapport d'achèvement de projet en Sierra Leone.*

CODJO Chantal, El-ALBY Moulaye, GUIRYANAN Olivier, KIRCHNER Marc, MADJI-YABE Désiré Assemal, NDIAYE Alioune Bandara Sadia, OUDRAOGO, SAWADOGO Alamissa Salif, TRAORE Kadari,2021, *Éducation en situation d'urgence, de crises et de vulnérabilités au Sahel. Quels mécanismes d'adaptation de l'aide au développement ?*

DIRECTION PROVINCIALE DE L'ÉDUCATION PRESCOLAIRE PRIMAIRE ET NON FORMELLE DU KOULPÉLOGO, 2024, *Rapport statistique.*

DU ROY Aurore, HENARD Fabrice, TRAN THANH Julia, 2019, *Relever les défis de l'éducation dans un sahel en crise, rapport d'études.*

KAHINDO Muhesi Ba, MAMBO Tabu Masinda, 2001, *L'impact de la guerre sur l'éducation des enfants au Congo (RDC) : le cas des enfants de la ville de Butembo.*

LANOUE Eric, MAGALI Chelpi-den Hamer, MARION Fresia, 2010, *Education et conflits : les enjeux de l'offre éducative en situation de crise.*

MAGALI Chelpi-den Hamer, 2014, *Quand la guerre s'invite à l'école : impact de la crise ivoirienne en milieu scolaire, chapitre 2.*

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE L'ALPHABÉTISATION ET DE LA PROMOTION DES LANGUES NATIONALES, 2022, *Rapport statistique des données du secrétariat technique de l'éducation en situation d'urgence.*

QUIVY Raymond & VAN Campenhoudt Luc ,1995, *Manuel de recherche en sciences sociales*

RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'EDUCATION POUR TOUS, 2011, *La crise cachée : les conflits armés et l'éducation.*

Transition école-collège : difficultés des enseignants dans la transmission des mathématiques et du français au CM2 et en 6ème au Togo

Boussanlègue TCHABLE, Université de Kara (Togo)
Email : tchable10@gmail.com

Tamégnon YAOU, Université de Kara (Togo)
Email : emmanuelyaou@yahoo.fr

Biriziwè HOULOUM, Université de Kara (Togo)
Email : houloumsolange@gmail.com

Résumé

Cette recherche vise à décrire les difficultés auxquelles les enseignants font face dans la transmission du français et des mathématiques aux élèves de CM2 et de 6ème dans la transition école-collège. L'hypothèse qu'elle soutient est la suivante : les difficultés auxquelles sont confrontées les enseignants sont d'ordre pédagogique, administratif et relatives au contenu des programmes de français et de mathématiques au CM2 et en 6ème. Pour ce faire, une analyse de la cohérence des approches pédagogiques dans les deux disciplines a été faite et des enquêtes de terrain ont été menées dans 74 établissements primaires et 36 collèges avec divers outils de collette de données. Au total, 40 enseignants de CM2 et 174 enseignants de 6ème (84 de français et 90 de mathématiques) ont participé aux enquêtes. Il ressort des investigations faites que les enseignants rencontrent des difficultés d'ordre académique, administratif et relationnel dans l'enseignement du français et des mathématiques au CM2 et en 6ème au Togo.

Mots-clés : transition, transmission, enseignant, Ecole-collège, Togo.

Abstract

This research aims to describe the difficulties that teachers face in the transmission of French and mathematics in CM2 and 6th grade in the school-college transition with the hypothesis: the difficulties faced by teachers are pedagogical, administrative and relating the content of the French and mathematics programs in CM2 and 6th grade. To do this, an analysis of the coherence of educational approaches in the two disciplines was first carried out and field surveys were then carried out in 74 primary schools and 36 middle schools with various data collection tools. In total, 40 CM2 teachers and 174 6th grade teachers (84 French and 90 mathematics) participated in the surveys. It appears from the investigations carried out that teachers encounter academic, administrative and relational difficulties in the teaching of French and mathematics in CM2 and 6th grade in Togo.

Keywords: transition, transmission, teacher, School-college, Togo.

Introduction

L'adoption des objectifs de développement durable pour la période 2016-2030 (ONU, 2015) fixe, dans l'ODD 4.1, de « *faire en sorte, d'ici à 2030, que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile* ». La réalisation de cet objectif suppose l'accès de tous les élèves à l'école, la maîtrise des apprentissages tout au long du cycle fondamental, de même que l'achèvement des cycles élémentaire et secondaire. La transition école-collège est aujourd'hui un enjeu de taille pour garantir l'achèvement du cycle fondamental et assurer une éducation de base de qualité pour tous les élèves. Celle-ci

passe par les connaissances en français, en mathématiques et dans d'autres domaines de connaissances.

Le français comme langue d'apprentissage est la deuxième langue pour la plupart des élèves qui s'inscrivent au CP1. Malgré le fait qu'ils suivent les cours en français, ils ont des difficultés en fin de cycle. Cette situation est la même en France. Il en est de même pour les mathématiques (E. Walberg, 1991 ; P. Blouin, 2002 ; P. Stegen, G. Géron & I. Daro, 2007 ; B. Carrette, B. Rey, B. Coché & F. Gabriel, 2009, C. Lessard, 2010). H. Desrosiers et *al.* (2016) le relèvent si bien quand ils soutiennent que la moyenne en français ainsi que celle en mathématiques baissent de façon significative entre les deux ordres d'enseignement (6ème année du primaire et 1ère année du secondaire). Cette involution s'observe, peu importe la caractéristique sociodémographique considérée, de sorte que les écarts observés dans ces deux matières entre les sous-groupes d'élèves en 6ème année du primaire s'observent encore en 1ère année du secondaire.

En début de scolarité, il ressort des résultats du PASEC, 2019 que 75,6% des élèves sont en dessous du seuil « suffisant » en langue en début de scolarité. Certes, cette proportion est en dessous de celle de 2014 où près de 8 élèves sur 10 (79,9%) éprouvaient les mêmes difficultés, mais elle reste largement élevée par rapport à la moyenne des pays enquêtés (55,5%). Le score moyen des élèves togolais en langue en début de scolarité (474,9) est le plus faible de tous les pays ayant participé à l'évaluation PASEC, 2019, avec une moyenne internationale de 532,5 points. Au plan régional, les régions des Plateaux et des Savanes sont celles dont les résultats sont les plus préoccupants avec, respectivement, plus de 94% et 91 % des élèves de début de cycle primaire qui n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétences en langue. Par ailleurs, au Togo, plus de 29% d'élèves ne sont pas en mesure de lire un seul des mots familiers du test. Ces apprenants éprouvent beaucoup de difficultés à déchiffrer les composantes de l'écrit et à comprendre les phrases, des textes et messages oraux. Près de 79% d'élèves en début de scolarité primaire ne sont pas en mesure de lire aisément plus de vingt lettres en une minute contre une moyenne de près de 72% pour les quatorze pays du PASEC 2019.

En fin de scolarité, 61,1% des élèves sont en dessous du seuil « suffisant » en lecture, contre une moyenne de 52,1% pour l'ensemble des quatorze pays enquêtés. La situation ne semble pas avoir évolué puisqu'en 2014, on retrouvait 61,6% en dessous du seuil suffisant de compétence pour une moyenne de 57,3% pour l'ensemble des pays évalués. On retrouve au sein de cette catégorie d'apprenants des élèves plus faibles (36,6 % des élèves scolarisés en fin de primaire au Togo pour une moyenne de 27% pour l'ensemble des 14 pays de l'évaluation) qui éprouvent beaucoup de difficultés à lire et à comprendre des textes. Ils ont, en outre, des acquis très fragiles en décodage, ne serait-ce que pour déchiffrer le sens de mots isolés issus de leur vie quotidienne. Au plan régional, quatre régions ont une proportion d'élèves en dessous du seuil « suffisant » de l'échelle de compétence plus élevée que celle de la moyenne nationale. Il s'agit, par ordre de difficulté importante, de la région des Savanes avec 88%, de la région Centrale (83%), de la région des Plateaux (81,9%) et de la région de la Kara (78,2%). Comparativement à 2014, le score moyen du Togo en lecture n'a sensiblement pas évolué en 2019. Il est passé de 497,3 points en 2014 à 496,1 points en 2019.

En début de scolarité, 53,0% des élèves se situent en dessous du seuil « suffisant » de l'échelle de compétence en mathématiques en début de scolarité et 16,6% des élèves ne manifestent pas suffisamment les compétences les plus élémentaires mesurées dans cette discipline. Comme en lecture, ces résultats placent le Togo dans une position peu confortable en comparaison avec l'ensemble des pays évalués où en moyenne seuls 7,3% des élèves éprouvent les mêmes difficultés. Ces apprenants ont du mal à maîtriser les compétences élémentaires sur les opérations, les concepts de repérage dans l'espace et la reconnaissance des formes géométriques. Comparées à celles de 2014, ces proportions sont en diminution en 2019, car respectivement 58,7% et 23,9% des élèves togolais étaient concernés en début de scolarité.

Au plan régional, quatre régions affichent des résultats assez inquiétants au regard de la moyenne nationale : il s'agit des Savanes (76,7%), des Plateaux (71,2%), de la Kara (65,1%) et de la Centrale (55,0%) qui présentent des proportions d'élèves n'atteignant pas le seuil « suffisant » de compétences en mathématiques. Ces élèves ont une plus grande probabilité que ceux situés au-dessus du seuil de ne pas maîtriser les compétences nécessaires pour reconnaître les nombres jusqu'à 100, compléter des suites logiques, comparer des nombres, réaliser des opérations (additions et soustractions) sur des nombres inférieurs à 50 et raisonner sur des problèmes très simples. Ils ont également des difficultés à manipuler des concepts de repérage dans l'espace (en dessous, au-dessus, à côté) et à reconnaître des formes géométriques simples (PASEC, 2019).

En fin de scolarité, 63,0% d'élèves sont en dessous du seuil « suffisant » en mathématiques (contre 52,5% en 2014). Entre 2014 et 2019, le score moyen du Togo a considérablement baissé, passant de 520,2 à 495,4, soit 24,8 points significatifs de différence. Dans l'ensemble, 32,1% (contre 20,9 % en 2014) ne manifestent pas les compétences les plus élémentaires mesurées par le test PASEC. Ces élèves risquent d'éprouver des difficultés importantes à poursuivre correctement leur cursus scolaire et sont prédisposés à décrocher si des mesures conséquentes ne sont pas prises. Cette situation place le Togo parmi les neuf pays du PASEC2019 qui présentent de très fortes proportions d'élèves situés sous le seuil suffisant de compétences en mathématiques en fin de primaire (PASEC, 2019).

Au regard de ces statistiques, il est évident que les écoliers de même que les collégiens ont des difficultés aussi bien en français qu'en mathématiques. La plupart du temps, les causes de cet échec sont imputées aux élèves eux-mêmes, mais les enseignants ne sont-ils pas parfois responsables de cette situation alarmante ?

En effet, le ratio élèves/salle de classe au primaire est relativement supérieur à la norme qui est de 40/1. Entre les années scolaires 2013-2014 et 2017-2018, il est passé respectivement de 44 à 62 élèves par salle. En outre, à l'entrée du secondaire, ce ratio augmente. En moyenne, la taille d'une classe à ce niveau est de 71 élèves, selon l'annuaire statistique du Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire (MEPS, 2018). A ce phénomène de massification scolaire, s'ajoute le manque de manuels scolaires très importants dans le processus d'enseignement/apprentissage.

L'enseignement des mathématiques et du français est dispensé au CM2 et en 6ème par des personnes n'ayant ni la même formation de base, ni la même formation dans la discipline, ni le même statut. En effet, au Togo, les instituteurs sont formés dans les Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI) et les professeurs de collège à l'Ecole Normale Supérieure (ENS). De ce fait, les instituteurs et professeurs de collège n'ont probablement pas les mêmes représentations des mathématiques et du français, le même rapport à la discipline enseignée, les mêmes objectifs d'enseignement. De là, s'ensuivent une organisation différente des cours dispensés et des exigences vis-à-vis des élèves. Dans ce contexte, quelles sont les difficultés que les enseignants de français et de mathématiques rencontrent dans la transmission desdits cours ?

Nous postulons que les difficultés auxquelles sont confrontées les enseignants sont d'ordre pédagogique, administratif et relatives au contenu des programmes de français et de mathématiques au CM2 et en 6ème.

La présente étude cherche à décrire les difficultés que rencontrent les enseignants dans la transmission des notions de français et de mathématiques. Ceci permettra d'avoir une vision des responsabilités de l'échec des élèves qui sont le plus souvent à tort imputées à ces derniers. Dans le but d'atteindre cet objectif, la méthodologie suivante a été adoptée.

1- Considérations méthodologiques

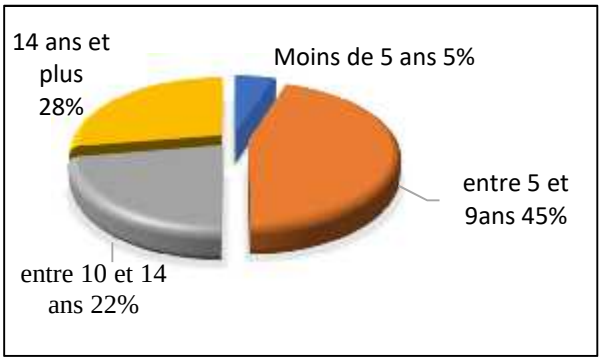
Dans cette section, il est question de la procédure de collecte des données, de l'enquête proprement dite et du traitement des données issus des analyses quantitative et qualitative.

1.1- La collecte des données sur le terrain

Population et échantillonnage

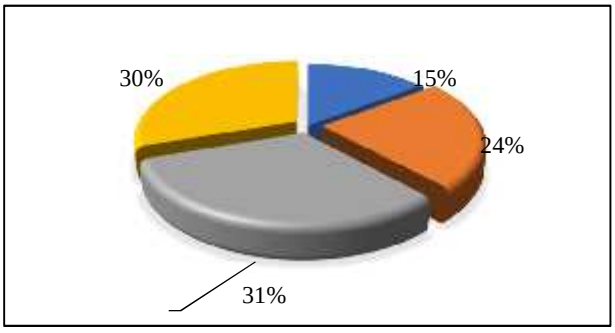
La population de la présente recherche est composée de cinq catégories de participants de six directions régionales de l'éducation : les enseignants de mathématiques, les enseignants de français, les instituteurs du primaire, les directeurs et les conseillers pédagogiques.

Ainsi, 74 établissements primaires et 36 collèges ont été concernés par l'enquête. Au total, 40 enseignants de CM2 et 174 enseignants de 6ème (84 de français et 90 de mathématiques) ont été interrogés.



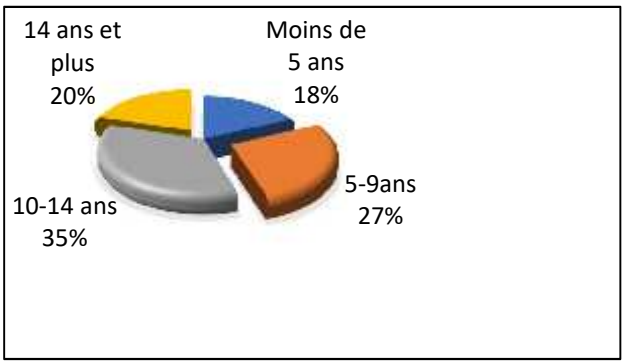
Graphique 1 : Répartition des enseignants de CM2 enquêtés selon le nombre d'années d'expérience

Pour les enseignants de CM2, 5% n'ont pas encore atteint 5 années d'expérience, tandis que 45% de leurs collègues ont une expérience professionnelle comprise entre 5 et 9 ans ; 22% ont une carrière professionnelle d'une durée de 10 à 14 ans. Le reste (28%) exerce le métier d'enseignement depuis plus de 14 ans.



Graphique 2 : Répartition des enseignants de mathématiques selon le nombre d'années d'expérience

Pour les enseignants de mathématiques interrogés, 31% des enseignants ont entre 10 et 14 ans d'ancienneté dans la carrière enseignante ; 30% ont plus de 14 ans, 24% ont entre 5 et 9 ans et 15% ont moins de 5 ans (graphique 2).



Graphique 3 : Répartition des enseignants de français selon le nombre d'années d'expérience

Concernant les enseignants de français interrogés de 6ème, 35% ont une carrière professionnelle d'une durée comprise entre 10 et 14 ans ; 27% ont entre 5 et 9 ans ; 20% évoluent dans l'enseignement depuis plus de 14 ans ; 18% ont une expérience professionnelle inférieure à 5 ans.

1.2- L'enquête proprement dite

L'enquête proprement dite a consisté à administrer un questionnaire structuré aux enseignants titulaires de la classe de CM2 de même qu'aux enseignants de mathématiques et de français de 6ème. Une grille d'observation a permis de saisir les pratiques pédagogiques en classe. En plus, un guide d'entretien a été administré aux directeurs d'écoles et aux conseillers pédagogiques. Les inspecteurs de mathématiques et de français ont été soumis à un entretien.

Cette enquête a permis de mettre en lumière les difficultés que les enseignants rencontrent dans l'enseignement des mathématiques et du français.

1.3- Traitement des données

Le dépouillement du questionnaire et le traitement statistique ont été réalisés par le logiciel *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Les entretiens enregistrés ont été retranscrits et les verbatims serviront à conforter les données quantitatives. Des analyses à composantes principales ont été faites sur les données quantitatives. Quant aux données qualitatives, il a été procédé à l'analyse du contenu des enquêtés.

2- Présentation des résultats

2.1. Appréciation du volume horaire prévu en mathématiques et en Français par les enseignants du CM2

L'enseignement des disciplines scolaires est fondé sur des contenus dont l'acquisition suppose d'avoir atteint un volume horaire pour leur validation.
Avant d'apprécier les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants dans la transmission des mathématiques et du français, il est important d'apprécier le volume horaire qui est destiné à l'enseignement. L'expérience professionnelle permet d'analyser son appréciation.

2.1.1. Appréciation du volume horaire prévu en Mathématiques

Tableau 1 : Nombre d'années d'expérience et appréciation du volume horaire prévu pour le cours de mathématiques

Nombre d'années d'expérience	**Appréciation du volume horaire prévu pour le cours de mathématiques**			
	Très insuffisant	Insuffisant	Suffisant	Total
0-5 ans	0	2	0	2
5-9 ans	6	4	8	18
10-14 ans	2	6	1	9
14 ans et plus	4	5	2	11
Total	**12**	**17**	**11**	**40**

Source : *Enquête de terrain LaRELiPS[1], mars-avril 2021.*

L'appréciation des enseignants quant au volume horaire prévu pour un cours de mathématiques se présente comme suit : 42,5% des enseignants pensent que le volume horaire prévu est insuffisant, 30% déclarent qu'il est très insuffisant et 27,5% estiment qu'il est suffisant. Par ailleurs, 41,38% des enseignants dont l'expérience dans la carrière enseignante est inférieure à 10 ans déclarent que le volume horaire consacré au cours de mathématiques est insuffisant et très insuffisant. Par contre, respectivement 64,70% et 50% des enseignants dont l'expérience professionnelle est comprise entre 10 et 14 ans et 14 ans et plus déclarent que le volume horaire est insuffisant ou très insuffisant pour finir le cours de mathématiques.

En somme, 72,5% des enseignants de mathématiques estiment le temps consacré à un cours de mathématiques est insuffisant, indépendamment de leur expérience. Cependant, l'expérience est déterminante dans l'appréciation que les enseignants ont du volume horaire des cours de mathématiques puisque 27,28% des enseignants dont l'expérience est supérieure à 10 ans déclarent que le volume horaire est suffisant. Par contre, 58,62% des enseignants avec le même nombre d'années d'expérience estiment le volume horaire est très insuffisant et insuffisant.

[1]Laboratoire de Recherches et Etudes en Linguistique, Psychologie et Sociétés.

2.1.2. Appréciation du volume horaire prévu en Français par les enseignants

Tableau 2 : Nombre d'année d'expérience et appréciation du volume horaire prévu pour le cours de français

Nombre d'année d'expérience et appréciation du volume horaire prévu pour le cours de français		Appréciation du volume horaire prévu pour le cours de français			Total
		Très insuffisant	Insuffisant	Suffisant	
0 – 5	Effectif %		2 100,0%		2 100%
5 – 9	Effectif %	5 27,8%	3 16,7%	10 55,6%	18 100%
10 -14	Effectif %	2 22,2%	5 55,6%	2 22,2%	9 100%
14 et +	Effectif %	2 18,2%	7 63,6%	2 18,2%	11 100%
Total	Effectif %	9 22,5%	17 42,5%	14 35,0%	40 100%

Source : *Enquête de terrain LaRELiPS[2], mars-avril 2021.*

À la lumière de ce tableau, il ressort que 22,5% des enseignants pensent que le volume horaire prévu pour le cours de français est très insuffisant et 42,5% pensent que le volume horaire est insuffisant. Par contre, pour 35% des enseignants enquêtés, le volume horaire est suffisant. Par ailleurs, 38,46% des enseignants dont l'expérience est inférieure à 10 ans estiment que le volume horaire est insuffisant et très insuffisant et 61,54% des enseignants ayant une expérience professionnelle de 10 ans et plus déclarent que le volume horaire est insuffisant et très insuffisant.2

En définitive, 65% des enseignants de français, indépendamment de l'expérience dans la carrière enseignante, estiment que le volume horaire prévu pour le cours de français est insuffisant.

2.2. Difficultés d'ordre administratif et transmission des mathématiques et du français en 6eme

2.2.1. Appréhension des difficultés d'ordre administratif par les enseignants de mathématiques

Tableau 3 : Nombre d'années d'expériences et difficultés d'ordre administratif

Nombre d'années d'expérience	Difficultés d'ordre administratif				Total
	Insuffisance du temps	Insuffisance de manuels et supports pédagogiques	Matériels didactiques	Programme vaste et vague	
Moins de 5 ans	2	4	2	0	8
5-9ans	1	9	3	1	14
10-14 ans	2	11	2	0	15
14 ans et plus	1	4	8	1	14
Total	6	28	15	2	51
	12%	55%	29%	4%	100%

Source : *Enquête de terrain LaRELiPS[3], mars-avril 2021.*

Les difficultés d'ordre administratif dans la transmission des mathématiques sont évoquées par tous les enquêtés. Ainsi, d'après les données du tableau ci-dessus, selon 55% des enseignants enquêtés, l'insuffisance de manuels et des supports pédagogiques est la plus grande

[2]*Supra.*
[3]*Ibid.*

difficulté imputable à l'administration. Le manque de matériels didactiques, l'insuffisance du temps sont des difficultés évoquées respectivement par 29% et 12% des sujets de l'échantillon. L'organisation du temps d'enseignement dans les classes constitue une difficulté mineure relevée par 4% des enseignants.

Pour ce qui est de la difficulté majeure relative à l'insuffisance de manuels et supports pédagogiques 46,42% qui le disent ont une expérience de moins de 10 ans et 53,58% ont une expérience de 10 ans et plus. En somme, quel que soit le nombre d'années d'expérience de l'enseignant, le manque de manuels et supports pédagogiques et l'insuffisance de matériels didactiques constituent les deux difficultés majeures sur le plan administratif.

2.2.2. Appréhension des difficultés d'ordre administratif par les enseignants de Français

Tableau 4 : Nombre d'années d'expérience et difficultés d'ordre administratif

Nombre d'années d'expérience	Difficultés d'ordre administratif						
	Manque de documents /guides pédagogique	Les conditions d'enseignement ne sont pas réunies pour l'application de l'APC	Préparation des fiches pédagogiques	Effectifs des élèves dans les salles de classe	Pertes de temps	Total	%
Moins de 5 ans	7	2	0	0	0	9	100%
5-9 ans	9	1	1	0	1	12	100%
10-14 ans	17	2	0	1	1	21	100%
14 ans et plus	8	1	0	0	0	9	100%
Total	41	6	1	1	2	51	100%
	80%	12%	2%	2%	4%	100%	

Source : *Enquête de terrain LaRELiPS[4], mars-avril 2021.*

Le manque de documents (80%) et les conditions non réunies pour l'application adéquate de l'APC (12%) sont les principales difficultés administratives relevées par les enseignants interrogés, indépendamment du nombre d'années d'expérience.

2.3. Nombre d'années d'expérience et difficultés liées au contenu dans l'enseignement des mathématiques et du français

Le contenu d'un enseignement doit être maîtrisé par l'enseignant. Cependant, pour qu'il le soit, il y a des préalables, notamment la disponibilité des manuels, surtout le manuel de l'enseignant qui lui présente la méthode à utiliser pour que l'élève assimile aisément le contenu enseigné. Par ailleurs, l'expérience dans l'enseignement peut être utile pour transmettre le contenu à enseigner.

2.3.1. Nombre d'années d'expérience et difficultés liées au contenu dans l'enseignement des mathématiques

Les difficultés que les enseignants de mathématiques éprouvent sont de divers ordres : l'étendu du contenu à transmettre, manque de supports didactiques, compréhension des contenus des manuels, etc. Le tableau suivant retrace ces difficultés en fonction de l'expérience professionnelle des enseignants interrogés.

[4]*Ibid.*

Tableau 5 : Nombre d'années d'expérience et difficultés liées au contenu dans l'enseignement des mathématiques

Nombre d'années d'expérience	Difficultés liées au contenu de l'enseignement des mathématiques						
	Programme vaste	Manque de documents et supports didactiques de l'APC	Difficulté de compréhension des contenus des manuels	Difficulté de mise en œuvre des situations problèmes	Perte de temps lié aux multiples exercices d'applications	Difficulté à manipuler les instruments de géométrie	Total
Moins de 5 ans	2	2	1	1	0	1	7
5-9 ans	6	3	2	1	4	0	16
10-14 ans	5	3	2	1	1	2	14
14 ans et plus	6	2	3	1	1	1	14
Total	19	10	8	4	6	4	51
	37%	20%	16%	8%	12%	8%	100%

Source : *Enquête de terrain LaRELiPS[5], mars-avril 2021.*

D'après le tableau ci-dessus, les difficultés liées au contenu de l'enseignement des mathématiques sont multiples. En effet, 37% des enseignants enquêtés relèvent le fait que les programmes d'enseignement de mathématiques sont vastes ; 20% évoquent le manque de documents et supports didactiques de l'APC, 16% éprouvent des difficultés de compréhension des contenus des manuels, 12% mentionnent la perte de temps lié aux multiples exercices d'application. Ainsi, la majorité des enquêtés affirment que les programmes sont trop vastes. Parmi ceux-ci, 42,10% ont une expérience de moins de 10 ans et 57,90% ont une expérience de 10 ans et plus.

2.3.2. Nombre d'années d'expérience et difficultés liées au contenu dans l'enseignement des mathématiques

Tableau 6 : Années d'expérience et difficultés liées au contenu dans l'enseignement de français

Nombre d'années d'expérience	Difficultés liées au contenu dans l'enseignement du français								Total
	Non disponibilité de matériels didactiques et pédagogiques	Confusion des titres de leçon	Contenus surdimensionnés des chapitres	Difficultés d'élaboration des situations problèmes	Cours non compris des élèves	Comparaison et métaphore	Difficultés de prises de notes	Difficultés de transmission de la conjugaison et de l'orthographe	
Moins de 5 ans	2	1	4	2	1	1	0	0	11
5-9ans	3	6	6	4	0	0	0	0	19
10-14 ans	0	3	6	5	4	0	1	1	20
14 ans et plus	1	4	6	2	0	0	1	0	14
Total	6	14	22	13	5	1	2	1	64
%	9%	22%	34%	20%	8%	2%	3%	2%	100 %

Source : *Enquête de terrain LaRELiPS[6], mars-avril 2021.*

[5] *Ibid.*
[6] *Ibidem.*

Les contenus surdimensionnés des chapitres (34%), la confusion de certains titres de leçons (22%), les difficultés d'élaboration des situations-problèmes (20%), constituent les principales difficultés liées au contenu dans l'enseignement du français, quel que soit le nombre d'années d'expériences des enseignants.

En résumé, plusieurs facteurs expliquent les difficultés de transmission des leçons de mathématiques et de français au CM2 et en 6ème au Togo, dont les plus significatifs sont l'insuffisance du volume horaire prévu pour les leçons très denses et le manque de supports didactiques.

3- Discussion

Cette recherche s'est proposée de décrire les difficultés que rencontrent les enseignants dans la transmission des connaissances en français et en mathématiques aussi bien au CM2 qu'en 6e, respectivement dernière classe du primaire et première classe du secondaire 1er cycle, dans une perspective de transition primaire collège au Togo.

Il ressort de nos investigations qu'au CM2, en français comme en mathématiques, les difficultés sont essentiellement liées à l'insuffisance du temps consacré au cours. En effet, vu le niveau des écoliers au CM2, la densité des contenus à transmettre, l'effectif des élèves par classe (ratio élèves/enseignants), les enseignants ont de la peine à tenir dans le temps imparti. Le volume horaire consacré aux leçons de français et de mathématiques au CM2 est insuffisant. L'unanimité a été faite à ce sujet aussi bien auprès des enseignants de mathématiques comme ceux de français. Cette réalité ne permet pas aux élèves de bien maîtriser les cours de français et de mathématiques dispensés. De ce fait, une augmentation du volume horaire ou à contrario un allègement des programmes de français et de mathématiques permettrait leur meilleure assimilation.

Les travaux de plusieurs chercheurs tels que N. Smith (1985), G. De Landsheere (1986) et A. Delhaxhe (1997) cité par I.B. Tchoutang Kombou (2017) mettent en exergue le rôle sur le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement. Ils insistent sur la prise en compte du temps d'enseignement irréfutablement perçu comme un paramètre d'efficacité en enseignement et donc un moteur de bons rendements des élèves. La part de l'enseignant est très importante lorsqu'il s'agit de parler de temps scolaire car plus l'élève passera de temps sur un enseignement, plus celui-ci sera susceptible de l'assimiler. Toutefois, chaque enseignement a une durée précise et il est donc nécessaire de penser à une formation continue à la maison. Pour A. Delhaxhe (1997), l'efficacité d'un enseignant peut se mesurer par sa capacité à gérer le temps dont il dispose ; la relation entre le temps alloué à un enseignement et le rendement des élèves est très forte ; l'enseignant doit donc savoir comment gérer son temps en fonction du volume de son programme.

Ces résultats corroborent ceux de F. Testu (1996), cité par I.B. Tchoutang Kombou (2017), pour qui la gestion du temps scolaire est la période autour de laquelle se passe l'éducation. Elle implique donc des enseignants qui dispensent les leçons et des apprenants en situation d'apprentissage. Dans un rapport, il présente la nécessité de l'organisation du temps scolaire, qui apparait comme un facteur de l'efficacité. Pour lui, le rapport entre la gestion du temps scolaire et les résultats scolaires est très étroit.

Le temps scolaire est au centre des performances des élèves et même de celles de leurs encadreurs. Il doit répondre aux attentes de la société et si l'adaptation actuelle du temps ne correspond pas une société et ne permet pas d'atteindre les objectifs fixés par l'Etat, nul doute qu'il doit être revu. Raisonnablement, gérer le temps scolaire ne se limite pas qu'à sa gestion dans son volume quantitatif, mais aussi sa gestion dans sa nature qualitative. De même, dans leur étude sur l'aménagement du temps scolaire, M. Bianco et P. Bressoux (1996-1997) reconnaissent l'importance de l'adaptation du temps scolaire aux rythmes biologiques, une expérience menée au canton de Monestier de Clermont leur permet d'affirmer que les rythmes

biologiques conditionnent la réception des enseignements par les élèves (I.B. Tchoutang Kombou, 2017).

En outre, en 6ème, les résultats de l'enquête ont révélé que les difficultés rencontrées par les enseignants sont essentiellement d'ordre académique et administratif, aussi bien pour le français que pour les mathématiques.

Les difficultés d'ordre administratif soulignées sont entre autres l'insuffisance de manuels et supports pédagogiques, le manque de matériels didactiques, l'insuffisance du temps et les conditions non réunies pour l'application adéquate de l'APC (Approche par compétence). Celles relatives au contenu sont la densité des programmes d'enseignement, les difficultés de compréhension des contenus des manuels, la confusion de certains titres de leçons et les difficultés d'élaboration des situations-problèmes.

Les enseignants manquent cruellement du matériel pédagogique et didactique pour mener à bien leur enseignement. Or, le matériel permettant aux enseignants de bien dispenser leurs cours est capital. Ceci favorise un bon enseignement-apprentissage. La recherche internationale a d'ailleurs démontré à plusieurs reprises que les manuels scolaires et autres matériels éducatifs sont des instruments clés du processus éducatif et pédagogique qui revêt une importance particulière surtout dans les pays en voie de développement (J. Hall, 1995 ; D. Oulai & S. Péano, 1999 ; K. Réinikka & K. Smith, 2011).

Ces résultats rejoignent ceux de F. Cros *et al* (2010). Heyneman (1979) a réalisé la synthèse d'un certain nombre d'études dans différents pays et a tiré la conclusion selon laquelle, la disponibilité des livres semble être le seul facteur positif revenant le plus régulièrement pour prédire le succès éducatif. Ce facteur était cité comme positif dans 15 études sur 18, ce qui est bien meilleur score que la formation des enseignants citée dans 13 études sur 24 seulement.
Ces résultats sont en phase avec les propos de certains de nos enquêtés.
Un professeur de mathématiques de la région des Plateaux disait :

> Cette difficulté se situe à trois niveaux. Tout d'abord, le niveau des apprenants est très bas et cela ne facilite pas la tâche pour nous. Pour une leçon qui est censée être faite dans une seule séance, tu seras obligé de la faire en deux séances. Cela ralenti l'apprentissage. On demande à l'élève qui ne sait pas lire d'identifier une situation problème. Ensuite l'autre difficulté est d'ordre matériel. Nous manquons de documents. On te donne le programme au début de l'année sans aucun document. On se débrouille à notre manière. L'approche que nous utilisons maintenant nécessite des documents appropriés mais… La troisième difficulté est l'effectif dans les classes. Les élèves sont nombreux. Corona virus nous a un peu sauvé mais avec des particularités aussi. Avec la covid on n'envoie plus les élèves au tableau hein ! C'est dans ça nous sommes (*Enquête de terrain, mars-avril 2021*).

Un inspecteur de Mathématiques dans la région des plateaux soutient : *« La plupart des* difficultés *rencontrées sur le plan académique est d'ordre matériel (manque de documents de lecture surtout au CEG et aussi niveau secondaire) »* (*Enquête de terrain, mars-avril 2021*).
Les enseignants aussi font face aux difficultés liées au contenu d'après nos recherches. A cet effet, un enseignant de mathématiques de la région centrale soulignait :

> Au fait les contenus sont un peu vastes, il y a certains chapitres là mais avec APC cette année, ils ont essayé de réduire certaines choses, je vois qu'on arrive à évoluer un peu avec APC là ça avance un peu. Donc s'ils peuvent faire des efforts encore pour sauter certains chapitres ou leçons pour que ça devienne encore plus court et plus simple pour les enfants, ce sera bon. Les élèves arrivent déjà en 6ème avec des lacunes en français. Or les maths, c'est le français. Il faut que l'enfant comprenne ce qu'il veut faire avant de l'exécuter. Maintenant qu'il n'arrive pas à comprendre c'est un problème et les enseignants souffrent beaucoup pour ça. Il y a des enfants qui sont là ; tu vois qu'il comprend mais comment lui transmettre, avec les difficultés qu'il a en français. C'est ça qui les tue et on souffre beaucoup pour ça (*Enquête de terrain, mars-avril 2021*).

Ces résultats confirment ceux de B. Ley (2011) pour qui le travail de l'enseignant consiste à inventer différents moyens pour résoudre ou contourner les difficultés didactiques. Mais il s'avère que chacun de ces moyens, tout en résolvant partiellement le problème, engendre de nouvelles difficultés, ce qui rend le travail enseignant uniformément dramatique.

Conclusion

L'objectif de la présente recherche était de décrire les difficultés rencontrées par les enseignants dans la transmission du français et des mathématiques. Après une analyse de la cohérence des approches pédagogiques dans les deux disciplines, des enquêtes de terrain, à l'aide d'un questionnaire, d'un guide d'entretien et de grille d'observation (observation de classe) ont été ensuite menées dans 74 établissements primaires et 36 collèges. Au total, 40 enseignants de CM2, 174 enseignants de 6ème (84 de français et 90 de mathématiques) ont participé aux enquêtes.

Au terme de la recherche, pour les enseignants du CM2, il ressort qu'ils sont en général confrontés aux difficultés liées à l'insuffisance du temps scolaire pouvant permettre de finir à temps le contenu trop vaste des cours. En effet, pour la plupart des enseignants du CM2, le temps imparti pour les cours de français et de mathématiques est insuffisant, ce qui ne permet pas aux enseignants de revenir sur certains aspects devant favoriser l'assimilation des élèves. Concernant les enseignants de 6ème, ils sont confrontés aux difficultés d'ordre pédagogique relatives à l'insuffisance de manuels et supports pédagogiques et didactiques, aussi bien au niveau du français qu'en mathématiques. Ils éprouvent également des difficultés inhérentes aux contenus des programmes, ceux-ci étant trop vastes.

Au regard des résultats obtenus, il importe, d'une part, de revoir les curricula dans les deux disciplines pour favoriser la cohérence dans les approches pédagogiques et les contenus des curricula. D'autre part, trouver des solutions aux difficultés des enseignants permettrait d'accroitre le niveau d'assimilation et de réussite des élèves dans les disciplines sus-évoquées. Face à toutes ces difficultés, quelles stratégies les enseignants mettent-ils en place pour les contourner ?

Références bibliographiques

BLOUIN Pascal & LEMOYNE Gisèle, 2002, « L'enseignement des nombres rationnels à des élèves en difficulté d'apprentissage », Petit x, (58), p.7-23.

BLOUIN Pascal, 2002, *Dessine-moi un bateau : la multiplication par un et demi*, Montréal, Editions Bande Didactique.

CARRETTE Vincent, CONTENT Nicolas, REY Alain, COCHE Frédéric & GABRIEL Fauré, 2009, *Étude de l'apprentissage des nombres rationnels et des fractions dans une approche par compétences à l'école primaire*, Bruxelles, Université libre de Bruxelles.

CONFEMEN (Conférence des ministres de l'éducation ayant le français en partage), 1995, *L'éducation de base : Vers une nouvelle école*, Dakar.

CROS Françoise, DE KETELE Jean-Marie, DEMBELE Martial, DEVELAY Michel, GAUTHIER Roger-François, GHRISS Najoua, LENOIR Yves, MURAYI Augustin, SUCHAUT Bruno & TEHIO Valérie, 2010, *Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*, AFD, Paris France.

DE LANDSHEERE Gilbert, 1986, *La recherche en éducation dans le monde*, Paris, PUF.

DELHAXHE Arlette, 1997, « Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement », *Revue française de pédagogie*, volume 118, L'école élémentaire, p.106-125.

DESROSIERS Hélène, NANHOU Virginie & BELLEAU Louis, 2016, « L'adaptation psychosociale et scolaire des jeunes lors du passage au secondaire », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ELDEQ 1998-2015) – De la naissance à 17 ans, Institut de la statistique du Québec, vol. 8, fascicule 2, 32p.

HALL Jacques, 1995, *La planification des manuels scolaires*, Paris, UNESCO.

HEYNEMAN Stephen P, 1979, « Why impoverished children do well in Ugandan schools», *Comparative Education*, vol.15, n°2, p.175-185.

LESSARD Geneviève, 2010, *Acculturation institutionnelle du chercheur, de l'enseignant et des élèves de 1re secondaire présentant des difficultés d'apprentissage dans la conception et la gestion de situations-problèmes impliquant des nombres rationnels*, Thèse de doctorat, Faculté des études supérieures, Université de Montréal.

OCDE, 1995, *Les processus de décision dans 14 systèmes éducatifs de l'OCDE*, Paris, OCDE Centre for Educational Research and Innovation (CERI).

OULAÏ Dramane & PEANO Serge, 2000, *La dépense d'éducation au Bénin 1993-1996*, Paris, IIPE-UNESCO.

PASEC, 2021, PASEC2019 – *Qualité du système éducatif togolais : Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*, PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PEANO Serge, 1999, *Financement et gestion financière de l'education*, Paris, IIPE-UNESCO.

REINIKKA Ritva & SMITH Nathan, 2011, « Enquêtes de suivi des dépenses publiques dans l'éducation », *Revue française de pédagogie*, Nº118, Paris, UNESCO.

REY Bernard, 2011, « Travail enseignant et transmission scolaire », *Recherches en éducation*, Université de Nantes.

STEGEN Pierre & SACRE Armand, 2004, *La construction des nombres décimaux : partir des erreurs des élèves pour concevoir des séquences d'enseignement-apprentissage*, Paris, Armand colin.

STEGEN Pierre, GERON Christophe & DARO Sulakawi, 2007, « L'enseignement des rationnels à la liaison primaire – secondaire », *Des balises théoriques pour structurer l'apprentissage des rationnels*, p.11-21.

TCHOUTANG KOMBOU I. Bernard, 2017, *La gestion du temps scolaire et son influence sur les résultats des élèves de l'enseignement secondaire général public*, Mémoire de Maîtrise, Cameroun.

Perceptions des élèves en classe sur les appréciations reportées sur des copies de géographie au Sénégal

Mamadou THIARE, Université Cheikh Anta Diop (Sénégal)
E-mail : mamadou.thiare@ucad.edu.sn

Résumé

La présente étude s'intéresse à la perception que les élèves se font des appréciations que les enseignants reportent sur les copies lors des évaluations. L'objectif est d'identifier puis d'analyser les représentations des apprenants en cours de géographie sur les éléments adjacents à l'évaluation comme les appréciations ou bien les annotations. Pour ce faire, l'entretien comme technique et moyen de collecte des données nous a semblé plus adéquat que d'autres méthodes. Selon les récits des apprenants, il est constaté que les enseignants se focalisent souvent sur ce qui peut être amélioré au moment de la correction. Mettre l'accent sur les axes à améliorer est une des caractéristiques majeures de l'annotation et de l'appréciation. Pourtant, donner une appréciation sur ce qui est très bien, peut être très positif dans la progression des apprenants

Mots-clefs : perception, appréciations, annotations, copies, élèves.

Abstract

The present study focuses on the perception that students have of the assessments reported in the papers during evaluations. The objective is to identify and analyze the representations of learners in geography lessons on elements adjacent to the evaluation such as assessments or annotations. To do this, the interview seemed to us to be the most appropriate way to collect the data. It is observed according to learners' stories that teachers often focus on what can be improved when correcting. Emphasizing areas for improvement is one of the major characteristics of annotation and assessment. However, give an assessment of what is very good, can be very positive in the progress of learners.

Keyworsk : perception, assessments, annotations, copies, students.

Introduction

L'évaluation est une préoccupation actuelle de l'école selon A. Delamare (2016, p.5) qui cite Pierre Merle, car elle soulève bien des problématiques : la note, la justice des corrections, la progression des élèves, le jugement. Partie intégrante du processus de planification pédagogique d'un cours, l'évaluation représente l'un de ces aspects fondamentaux du processus d'enseignement-apprentissage.

Elle n'est ni pour punir, ni pour récompenser. Toutefois, l'évaluation reste un processus complexe puisque plusieurs objectifs d'apprentissage peuvent être vérifiés en même temps : apprentissage, maîtrise d'une certaine compétence textuelle, articulation de la pensée, etc. (G. Debanc, (1984). Par ailleurs, elle est l'action qui permet de juger de façon précise ou non, le degré de réussite de l'élève (M. Barlow, 2003). R. Legendre (1993, p. 574) le soutient en ces termes : « *Le premier but de l'évaluation est d'améliorer la qualité des décisions relatives à l'apprentissage et au développement général de l'élève. Ainsi, elle se situe au début, en cours ou à la fin d'une ou de plusieurs activités d'apprentissage* ».

À travers les pratiques de l'évaluation, un message est transmis à l'élève, notamment par le biais d'appréciations sur son travail, sur ce qu'il reste à améliorer et ce sur quoi il convient de progresser. Dans ce cadre, l'évaluation se présente comme un moyen de communication

sociale (C. Hadji, 1997) et s'inscrit dans un dialogue par les informations qu'elle fournit à l'élève. Ces appréciations scolaires comportent un certain nombre de marqueurs de jugement ou items évaluatifs, à valeur soit positive, du type : très-bien, bien, assez-bien, soit négatif passable, insuffisant, faible, médiocre. Ce modèle d'appréciation est caractéristique du système éducatif sénégalais.

Ce système éducatif, à travers la géographie scolaire évolue depuis 2010, dans un nouveau contexte marqué par des réformes pédagogiques, notamment l'approche par les compétences. Les épreuves élaborées selon cette approche consistent, par essence, « *à présenter à l'élève une, voire deux situations complexes, demandant de la part de l'élève une production elle-même complexe, nécessitant un certain temps de résolution* » (J-M. De Ketele et F-M. Gérard, 2005, p. 8). Un tel changement, exige de la part de l'enseignant correcteur, l'élaboration d'une grille de correction. À travers cette grille, le rendement de l'élève dans l'accomplissement d'une tâche prescrite est jugé selon des critères de réussite déterminés lors de la formulation des compétences.

Ainsi, la tâche de correction de copies représente une partie très importante de leur travail d'enseignant, autant au niveau du temps qu'ils y investissent que des répercussions sur l'apprentissage des élèves (J. Roberge, 2001). La copie constitue donc un support d'échange pédagogique entre l'enseignant et l'élève. Sans doute parce que corriger utilement des copies, c'est aider à apprendre. C'est aussi faire comprendre à l'élève l'utilité des corrections et des annotations faites par l'enseignant (O. Veslin 1992). Dans le même ordre d'idées, P. Knight (2002) considère que l'évaluation est le « talon d'Achille de la qualité ». Ce caractère critique de l'évaluation des apprentissages fait d'elle un sujet pertinent à étudier.

Ainsi, reste à savoir si tous les éléments adjacents à l'évaluation comme, les appréciations ou bien les annotations sont-ils bien décodés par les élèves ? Quelles représentations les élèves se font-ils des appréciations des copies lors des évaluations ? Les appréciations permettent-elles aux élèves de mieux comprendre leurs notes ?

C'est à cet ensemble de questions que l'article va tenter de répondre. Ainsi, dans une optique d'analyse des pratiques d'évaluation, l'on tentera d'identifier et d'analyser les représentations des apprenants en cours de géographie sur les éléments adjacents à l'évaluation comme les appréciations ou bien les annotations.

1. Cadre théorique

1.1. La perception : un moyen de faire ressurgir l'expérience des apprenants

L'accent actuel mis sur l'évaluation en classe découle des changements qui se sont produits dans le domaine pédagogique marqué par l'approche par les compétences. Ces réformes de l'éducation dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage, affectent les pratiques d'évaluation.

Nous constatons à travers R. J. Stiggins (2001), que pendant longtemps, les enseignants ont recouru à une forme d'évaluation qui compare les élèves à ceux qui réussissent mieux pour les inciter à apprendre. Or, selon des travaux de recherche récents, V. Soubre, (2023) ; Y-L, Fromaget, (2023) les élèves sont plus susceptibles d'être motivés et confiants s'ils font eux-mêmes l'expérience du progrès et de la réussite plutôt que celle de l'échec découlant de la comparaison avec de meilleurs élèves.

De plus, C. Wolters (2004) suggère que la perception des apprenants des pratiques d'évaluation des apprentissages à interprétation normative suscite toujours, non seulement des buts de performance, mais aussi améliore grandement la réussite scolaire. Elle amène ainsi les apprenants à évaluer leurs capacités au regard des autres et non pas leurs acquis scolaires ou leurs compétences.

Autrement dit, le bénéfice ou non de ces pratiques d'évaluation sur les apprentissages des apprenants est fortement tributaire de la représentation que ces derniers se font de telles pratiques.

1.2. Clarification conceptuelle

Pour mieux comprendre la posture théorique de cette recherche, il nous parait pertinent d'apporter des éléments d'éclairage sur certains concepts fondamentaux. Il s'agit des concepts de correction, d'annotation et d'appréciation.

La correction désigne d'un point de vue pédagogique l'« *examen d'un devoir, d'une épreuve,* relevé *des erreurs qu'ils comportent, en vue d'estimer leur valeur et de les noter* » (S. Aubry, 2018). De fait, corriger une copie revient au sens littéral à souligner les erreurs que font les élèves car non conforme aux règles de l'épreuve dans le but de noter (S. Aubry, 2018).

Par annotation, il s'agit de « Remarques manuscrites notées en marge d'un texte », définition complétée par le Larousse qui ajoute une composante majeure « *Action de faire des remarques sur un texte pour l'expliquer ou le commenter* » (S. Aubry, 2018).

Par appréciation, il s'agit selon le dictionnaire Larousse, d'un « *Jugement, remarque qui résulte d'un examen critique* » (S. Aubry, 2018). Elle est souvent associée à la note générale. Pour les élèves, il s'agit principalement d'un justificatif de leur note.

2. Méthodologie

Une volonté affirmée dans ce travail est de donner la parole aux apprenants en cours de géographie de la classe de troisième dans l'Inspection l'Education et de la Formation (IEF) de Guédiawaye (région de Dakar). Dans ce cadre, l'entretien individuel nous a semblé être le moyen le plus adéquat afin de récolter les données. En effet, l'entretien est un moyen particulièrement intéressant pour permettre de comprendre le comportement des individus face à des situations critiques (J-P. Pourtois et H. Desmet, 1997).

La perception des apprenants a été abordée au moyen d'entretiens permettant de faire ressurgir leurs expériences. Avec cet outil, nous avons abordé avec eux les thèmes de discussion suivants : les représentations des élèves sur la nature des appréciations qui accompagnent leurs notes lors des évaluations, l'influence que ces appréciations peuvent avoir sur la progression sur ceux-ci. Au moyen de l'entretien, nous cherchons (l'enquêteur), tout en étant actif, de puiser de la parole et de l'expérience de la personne interrogée (l'apprenant).

Ainsi, dans l'optique d'analyser les éléments adjacents à l'évaluation, l'analyse des pratiques d'évaluations à la lumière des appréciations reportées sur les copies des élèves revient donc à poser la question de savoir si les apprenants prennent en compte les métadiscours des enseignants dans leurs copies.

Au total, quinze (15) entretiens semi-directifs ont été réalisés entre trois (3) groupes d'élèves venant de classes différentes, en raison cinq (5) élèves par classe, pour recueillir leurs avis par rapport à l'appréciation qui accompagne la note lors des évaluations. C'est un échantillon de convenance puisque ces élèves ont été choisis en fonction de leur acceptation à prendre part à ce travail. Le tableau suivant présente un portrait de l'échantillon en fonction du sexe et de la classe.

Tableau 1 : ***Profil des apprenants interviewés***

GROUPE	**Membres du groupe en fonction du sexe**		**Classe**
	Filles	Garçons	
GROUPE 1	4	1	3ème
GROUPE 2	3	2	3ème
GROUPE 3	2	3	3éme

Source : M. Thiaré,, avril 2024.

Après avoir clairement informé les apprenants des objectifs et du déroulement du projet de recherche, des lettres de consentement papier pour les apprenants ont été adressées aux parents d'élèves. L'entretien semi-directif a eu lieu seulement une fois le consentement avec tous les parents d'élèves obtenu.

Ainsi, eu égard à la nature du matériau recueilli et en l'absence de procédure d'échantillonnage, le type de recherche adopté a été la recherche exploratoire, correspondant à ce que T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (2000) qualifient de recherche « de compréhension préliminaire descriptive d'une situation (ou d'un objet) ». Notre choix à mener cette investigation auprès des apprenants est motivé par le fait que l'évaluation au cœur des préoccupations éducatives, et ses modalités ont été profondément interrogées et remaniées par la nouvelle approche pédagogique marquée par les compétences. En plus, il nous paraît intéressant de voir si les éléments adjacents à l'évaluation comme l'annotation et l'appréciation sont bien pris en compte par les apprenants. La collecte des données s'est déroulée entre Janvier et Avril 2024.

3. Résultats

3.1. Une faible appropriation des annotations et appréciations par les élèves

Il ressort des résultats obtenus que la majorité apprenants enquêtés ne prennent pas en compte les annotations et appréciations qui accompagnent la note. Six (6) élèves sur les quinze (15) issus des trois (3) groupes qui ont participé à cette étude soit 40% de l'effectif affirment ne pas accorder trop d'importance aux annotations et appréciations. Par contre, neuf (9), soit 60 % de l'effectif se lamentent de la nature des appréciations qu'ils trouvent dans leurs copies en général.

> « En devoir seul la note m'intéresse » (élève groupe 2) ; « Dès que j'ai la moyenne, le reste ne m'intéresse pas » (élève groupe 1) ; « Trop de rouge sur ma copie m'agace » (élève groupe 1) ; « Je ne garde pas les copies dont les appréciations ne sont pas positives » (élève groupe 3) ; « je préfère m'absenter au moment de la remise des notes » (élève groupe 1) ; « le professeur met beaucoup de rouge sur ma copie » (élève groupe 2).

Il ressort de ces propos une faible prise en compte des appréciations par les apprenants. De l'avis général des élèves enquêtés, les annotations comme les appréciations ne donnent aucune information sur la progression ou les réussites de l'élève. Elles ne font qu'indiquer à quel point l'élève a réussi ou non une évaluation. Pourtant, la note comme l'appréciation doivent permettre de qualifier les acquis des élèves afin de les faire progresser.

La faible appropriation des annotations et appréciations trouvent en partie leurs sources sur la manière de procéder de certains enseignants au moment de la remise des copies. Les propos ci-après ont été reportés par nos enquêtés :

> « Très souvent le professeur classe les notes en trois catégories : les bons élèves, les moyens et les médiocres. Et, il exerce une violence chez nous au moment de la remise de ces notes, car il les accompagne de commentaires parfois humiliants », postulent les (élèves du groupe 3).

Ici, les propos des apprenants montrent que l'attitude des enseignants démotive, et détériore l'ambiance de la classe ainsi que le climat de confiance entre le professeur et ses élèves.

3.2. L'appréciation source de motivation et de démotivation

La perception des apprenants à l'appréciation est déterminée par la valeur que ceux-ci accordent à la pratique d'évaluation. Au regard de nos résultats obtenus, nous avons pu constater que les élèves des (groupe 1 et 3), postulent que les appréciations positives « *très-bien, excellent travail,* élève *sérieux et travailleurs* » sont à la fois motivant et accentuent le désir de mieux travailler pour toujours figurer parmi les meilleurs. Ces appréciations qui se basent sur les

performances des apprenants, augmentent la motivation des bons élèves qui travaillent que pour l'obtention d'une bonne note.

Par contre, pour les élèves en difficultés, les appréciations négatives démotivent et accentuent la peur de ne pas réussir à l'évaluation. Parmi ceux-ci, on peut noter quelques récits d'élèves collectés en rapport avec les appréciations négatives :

> « ll n'y a rien de bon dans ta copie » (élève groupe 2) ; « Mme fautes » (élève groupe 3) ; « soyez plus sérieux dans le travail » (élève groupe 1) ; « élève in-sérieux » (élève groupe 1) ; « coquilles vident » (élève groupe 2).

Ces récits collectés auprès des apprenants montrent qu'ils intègrent les appréciations moins valorisantes qui nourrissent des émotions négatives chez eux. Ces appréciations au lieu d'entrainer une remise en question chez les apprenants accentuent plutôt la peur de faire face à une épreuve d'évaluation.

À travers ces récits, l'on peut supposer que les enseignants mettent très souvent le focus sur les compétences que n'aurait pas l'apprenant au détriment de ce que celui-ci pourrait faire avec ce dont il dispose. Pourtant, pour contrer ce phénomène démotivant pour les élèves en difficulté, le chercheur en didactique a mis au point une évaluation par contrat de confiance (EPCC), entre l'enseignant et les élèves dont le but est de valoriser le travail de ces derniers et d'améliorer l'apprentissage. Cette méthode consiste à donner aux élèves, au moins une semaine en amont de l'évaluation, une liste d'une dizaine de questions traitées en classe (cours, exercices…) ainsi que les réponses attendues, comptant pour seize points sur vingt. Ensuite, lors de l'évaluation, le professeur interroge les élèves sur certaines de ces questions ainsi que sur une question sur quatre points ne figurant pas sur la liste distribuée (V. Pitton et L. Rochat-Avogadri, 2023, p.12).

De plus, ce caractère démotivant de la pratique d'évaluation exerce aussi un impact émotionnel chez certains apprenants.

3.3. L'impact émotionnel de la notation et l'appréciation sur les apprenants

L'esprit de compétition créé par la notation, justifie en partie l'avis de nombreux chercheurs qui s'accordent à dire que les notes demeurent un élément néfaste pour les élèves (R. Viau, 2002). Dans ce cadre, « la motivation à performer ou tout au moins à « passer l'examen » a remplacé celle d'apprendre » (R. Viau, 2004, p.9).

Il est constaté à travers les résultats ci-après que la note, comme l'appréciation, impacte la progression des élèves. De ces appréciations, celles négatives impactent émotionnellement les apprenants. Parmi celles-ci nous avons quelques-unes que les apprenants jugent démotivant :

> « ll n'y a rien de bon dans ta copie » (élève groupe 3) ; « vous ne savez absolument rien » (élève groupe 3) ; « vous êtes médiocre » (élève groupe 2) ; « vous faites beaucoup de fautes » (élève groupe 1). « tu ne comprends rien » (élève groupe 2) ; tu ne fais pas d'effort » (élève groupe 2).

Si pour les enseignants, les appréciations négatives visent à accroître la motivation, les propos des apprenants envers elles montrent qu'elles ne suscitent guère l'objectif visé. Elles ont plutôt des impacts négatifs qui peuvent entrainer la phobie des évaluations. Ces remarques négatives qui attestent du positionnement de l'élève par rapport au niveau de maîtrise d'une compétence lors des évaluations peuvent aussi être une source de frustration. Car au lieu d'identifier sur la copie de l'élève les points sur lesquels il doit concentrer ses efforts pour progresser, la nature des appréciations identifier provoque une déstabilisation cognitive chez certains apprenants.

4. Discussion des résultats

Cette recherche à questionner la perception des apprenants sur les appréciations reportées sur leurs copies lors des évaluations. Ces perceptions déterminent le niveau d'appropriation que les apprenants ont des métadiscours des enseignants reportés sur leurs copies. La perception de ces apprenants des pratiques d 'évaluation des apprentissages détient une place charnière dans ses apprentissages scolaires, car elle les influence grandement, selon le sentiment d 'efficacité personnelle défini par A. Bandura (2003). Ainsi, il devient important, voire indispensable de bien rééquilibrer la relation apprenant-enseignant en vue de proposer de nouvelles modalités d'évaluation afin de parvenir à une meilleure contribution à la réussite éducative.

En plus, l'évaluation dans le contexte de l'approche par les compétences, ne semble donc pas être un simple acte pédagogique obligatoire et routinier que l'enseignant accomplit au moment jugé opportun. Ces pratiques seraient en fait un outil de vérification et d 'ajustement de l'apprentissage, une sorte de reddition de comptes des compétences des apprenants. Dans ce contexte, J. R. Jeune (2017, p.9) postule que les pratiques d'évaluation des apprentissages sont indispensables au contexte pédagogique dans la mesure où celles-ci permettent de réguler, de calibrer et de sanctionner les apprentissages.

Au regard des propos sur les appréciations reportées sur leurs copies, il est noté par les apprenants, que les enseignants ont plus tendance à faire de l'évaluation un outil de sanction des éléments d'apprentissage non assimilés. Cette posture de l'enseignant en rapport avec la nature des appréciations sur les copies entraine souvent la non prise en compte de ces métadiscours par les apprenants. Sous cet angle (Tardif, cité par R. Viau, 2002, p.78), admet que :

> Si les erreurs commises par les élèves sont utilisées exclusivement pour porter un jugement sur son niveau de compétences, elles sont forcément pénalisantes pour lui. Les erreurs ne sont pas pénalisantes lorsque l'enseignant les considère comme des informations importantes qui permettent de fournir une rétroaction significative à l'élève sur les raisons et les actions qui les ont provoquées.

Il est aussi constaté que la nature des appréciations joue un rôle sur la motivation scolaire. Cette dynamique motivationnelle montre alors toute l'importance que les appréciations peuvent avoir sur les apprentissages futurs. Surtout, parce que, si les appréciations positives entrainent une motivation intrinsèque chez les apprenants enquêtés, celles négatives, quant à elles, provoquent un désengagement cognitif chez ceux-ci. De plus, par peur d'avoir une mauvaise note ou par vénération des premières places, certains élèves sont même parfois amenés à substituer les efforts cognitifs (pourtant propices à l'apprentissage) par la triche (P. Guibert et C. Michaut (2009).

Ainsi, nous pouvons admettre que les points de vue des apprenants sur les appréciations ont un poids énorme sur leur progression. Sans doute parce que ces points de vue ont une influence psychologique chez ceux-ci. Elles ont tendance à provoquer un impact psychologique négatif chez les élèves ayant des buts de performance.

Conclusion

Il est constaté selon les récits des apprenants que les enseignants se focalisent souvent sur ce qui peut être amélioré au moment de la correction. Les enseignants annotent surtout dans un but de correction, car ils signalent presque exclusivement les expressions fautives ou les passages mal formulés, mais commentent rarement les réussites des élèves.

En plus, le faible degré d'explication des appréciations et leurs caractères parfois démotivant empêchent à celles-ci d'établir véritablement un dialogue pédagogique entre l'enseignant, qui s'exprime clairement à travers ses annotations, et l'élève, qui les reçoit comme des aides utiles ou des moyens de se perfectionner. Une telle approche de l'appréciation le rend presque didactiquement inefficace.

De tels résultats interpellent les structures en charge de la formation initiale et la formation continue des enseignants, de la nécessité d'élaborer une grille d'appréciation des copies mettant l'accent sur la motivation scolaire essentielle à la réussite des apprenants. Des appréciations positives et des encouragements pour les élèves en difficultés peuvent aider ceux-ci à redoubler d'efforts ou à y trouver une source de motivation. Ainsi, il faut donc limiter les appréciations négatives et humiliantes qui ont pour objet de sanctionner des apprentissages et privilégier les appréciations encourageantes et surtout celles qui rendent compte des progrès réalisés par les élèves.

Références bibliographiques

AUBRY Soline, 2018, *L'appréciation et la note dans les évaluations en histoire-géographie*, Education 2018, ffdumas-01885683f.

BANDURA Albert, 2003, *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck Université.

BARLOW Michel, 2003, « L'évaluation scolaire, mythes et réalités ». *L'évaluation scolaire*, (p. 6-8). ESF.

Charles HADJI, 1999, *L'évaluation démystifiée*, (2éme édition), Paris, E.S.F.

DELAMARE Anne, 2016, « L'évaluation : un outil de progrès pour l'élève ? » *Education* 2016, ffdumas-01366847.

GUIBERT Pascal, et MICHAUT Christophe, 2009, « Les facteurs individuels et contextuels de la fraude aux examens universitaires », *Revue française de pédagogie*, 169, (4), p.43-52.

JEUNE Jean Renarld, 2017, Analyse perceptions que les apprenants se font à l'égard des pratiques d'évaluation en *salle de classe au Québec dans le contexte de l'approche par compétence en utilisant l'analyse factorielle exploratoire.* Mémoire de Maitrise du Québec à Montréal département d'éducation et de pédagogie.

KARSENTI Thierry, SAVOIE-ZAJC Lorraine et LAROSE Francois, 2001, « Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques » *Éducation et francophonie*, 29(1), p.86–124. https://doi.org/10.7202/1079569ar

KETELE Jean Marie (De) et GERARD François Marie, 2005, « La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences », *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), p.1–26. https://doi.org/10.7202/1087028ar.

KNIGHT Peter, 2002, « Being a teacher in Higher Education » Maidenhead, UK ... Assessment and Evaluation in *Higher Education*, 31(4) p.435–452.

LEGENDRE Renarld, 1993, *Dictionnaire actuel de* l'*éducation*, Guérin, Montréal.

LI-FROMAGET Yuanjing, 2023, « Repenser l'évaluation d'apprentissages à l'aide de la notion de rapport au savoir » *Synergies France* nº 17, p.41-56.

OCDE, 2005, *Évaluer l'apprentissage L'évaluation formative*. Conférence internationale.

OCDE/CERI, 2005, *Apprendre au XXIe siècle : recherche, innovation et politiques*. https://www.oecd.org/fr/sites/learninginthe21stcenturyresearchinnovationandpolicyapprendreauxxiesieclerechercheinnovationetpolitiques/40604126.pdf.

PITTON Valentin et ROCHAT-AVOGADRI Lilette, 2023, « Évaluation et motivation. En quoi l'évaluation peut-elle être un frein ou un levier à la motivation de l'élève ? », *Education*. 2023. ffdumas-04504866f.

POURTOIS Jean Pierre et DESMET Huguette, 1997, *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Liège, Mardaga.

REY Olivier et ANNIE Feyfant, 2014, « Évaluer pour (mieux) former » *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°94, septembre, Lyon, ENS de Lyon En ligne : http://www.ife.enslyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueiletdossier=94&lang=fr.

SOUBRE Valérie, 2023, « L'évaluation en tant que soutien d'apprentissage », *Synergies France* n° 17, p.7-14.

STIGGINS Richard J., 2005, *Student-involved assessment for learning*, San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers.

VALENTIN P. et ROCHAT-AVOGADRI Lilette, 2023, « Évaluation et motivation. En quoi l'évaluation peut-elle être un frein ou un levier à la motivation de l'élève ? », *Education* 2023, ffdumas-04504866f.

VESLIN Odile, 1992, *Corriger des copies, évaluer pour former*, Hachette, éducation 1992. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html (le 28/02/2016).

VIAU Rolland, 2002, « L'évaluation source de motivation ou de démotivation ? » *Québec français*, (127), p.77–79.

WOLTERS Christopher, 2004, «Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement» *Journal. Education*. Psycho/ogy, 96, p.236-250.

Le travail d'étudiant au Burkina Faso : entre apprentissage, nécessite vitale et vide juridique

Joseph BEOGO, École Normale Supérieure (Burkina Faso)
Email : beogojoseph@yahoo.fr

Résumé

Les études universitaires au Burkina Faso sont davantage marquées par le phénomène du travail d'étudiant. Ils sont de plus en plus nombreux les étudiants qui, en marge des études, entreprennent des activités rémunérées. L'absence de textes législatifs spécifiques au travail d'étudiant et l'inexistence d'étude scientifique offrant des données statistiques permettant de cerner les raisons et l'ampleur du phénomène justifient la réalisation de cette recherche, dont l'objectif est d'analyser les tenants et les implications du travail d'étudiant marqué par un vide juridique. Pour atteindre cet objectif, nous partons du postulat selon lequel les étudiants exercent des travaux salariés non règlementés parallèlement à la poursuite de leurs études. L'étude se déroule dans la province du Boulkiemdé, chef-lieu Koudougou, dans la région du centre-ouest. Notre échantillon de recherche comprend cinquante personnes composées d'étudiants, d'enseignants, de parents d'étudiants. Pour la collecte des données, deux techniques ont été utilisées : la recherche documentaire et le guide d'entretien. Les principaux résultats obtenus révèlent que le travail informel exercé par les étudiants leur permet de couvrir certains besoins existentiels. Un ensemble de suggestions ont été formulées par les participants à l'étude afin de permettre une meilleure organisation et un bon encadrement capable de minimiser l'impact négatif du travail sur le processus d'apprentissage des étudiants.

Mots-clés : Travail d'étudiant, Apprentissage, Vide juridique, Nécessité, Activités rémunérées

Abstract

University studies in Burkina Faso are more marked by the phenomenon of student work. There are more and more students who, alongside their studies, undertake paid activities. The absence of legislative texts specific to student work and the non-existence of scientific studies offering statistical data making it possible to identify the reasons and the extent of the phenomenon justify the carrying out of this research, the objective of which is to analyze the tenets and implications of student work marked by a legal vacuum. To achieve this objective, we start from the premise that students carry out unregulated salaried work alongside the pursuit of their studies. The study takes place in the province of Boulkiemdé, capital Koudougou, in the central-west region. Our research sample includes fifty people made up of students, teachers, parents of students. For data collection, two techniques were used: documentary research and the interview guide. The main results obtained reveal that the informal work carried out by students allows them to cover certain existential needs. A set of suggestions were made by the participants in the study in order to enable better organization and good supervision capable of minimizing the negative impact of work on the students' learning process.

Keywords: Student work, Apprenticeship, Legal void, Necessity, Paid activities

Introduction

Le système éducatif du Burkina Faso dans sa partie formelle comprend plusieurs ordres d'enseignement à savoir le préscolaire, le primaire, le post primaire, le secondaire et le supérieur. L'enseignement supérieur accueille les lauréats du baccalauréat qui est devenu le diplôme terminal de l'enseignement secondaire depuis les réformes entreprises en 2021 par les

autorités en charge de l'éducation nationale. Depuis 1974, date de création du premier institut d'enseignement supérieur, en l'occurrence l'université de Ouagadougou, aujourd'hui rebaptisée université Joseph Ki-Zerbo, plusieurs bacheliers s'intéressent aux universités et instituts d'enseignement supérieur du pays. L'appellation « étudiant » désigne donc les personnes admises à l'université pour des études supérieures.

Comme dans d'autres universités d'Afrique et d'ailleurs, au Burkina Faso, l'enseignement supérieur est rythmé par plusieurs séries d'activités pédagogiques (cours magistraux, travaux dirigés, travaux pratiques, fréquentations de bibliothèques et de laboratoires, recherches digitales, etc.). L'enseignement, quant à lui, est organisé selon le système Licence Master Doctorat (LMD) depuis 2008 conformément à la vision du gouvernement et des autorités universitaires. La réforme du LMD fut perçue comme une exigence au regard des multiples crises au sein de l'enseignement supérieur à son avènement. En effet,

> Confronté à la révolution des technologies de l'information et des conditions de travail, à la diversification des trajectoires professionnelles, aux exigences de la formation en permanence, au bouleversement des savoirs et de la façon d'apprendre, à la mutation des relations entre l'État, les entreprises et la société, (…) l'enseignement supérieur doit revoir d'urgence ses objectifs et simplifier son organisation (J. Attali, 1996, p.4).

Les universités et instituts supérieurs, qu'ils soient publics ou privés sont pour la plupart concentrés dans les grands centres urbains que sont Ouagadougou et Bobo-Dioulasso. La vie d'étudiant est partagée entre les activités pédagogiques et les activités extra-universitaires. Au cours de la dernière décennie, au Burkina Faso, les universités publiques ont traversé beaucoup de difficultés qui ont entravé sérieusement leur fonctionnement. Ces difficultés se résument essentiellement à l'insuffisance des infrastructures (amphithéâtres, salles de cours, laboratoires, bibliothèques etc.) et du personnel d'encadrement. A ces difficultés, s'adjoignent les remous sociaux subséquents aux difficiles conditions de vie et d'études, à la contestation du système LMD par une frange des étudiants. En effet, sans remettre fondamentalement en cause le système LMD, certains étudiants estiment que les conditions de universités du Burkina ne favorisent pas sa mise en œuvre sereine et efficace ; ils pointent également le déficit de concertation et la non implication de tous les acteurs concernés. Du reste, c'est ce que soutient certains auteurs qui estiment que la réforme LMD aurait nécessité :

> L'ouverture d'un débat public impliquant tous les acteurs et tous les partenaires, la mobilisation de toutes les catégories de la communauté universitaire, la mise en place d'une équipe de pilotage forte, capable d'anticiper et d'établir un consensus entre les différents acteurs, l'implication des organisations professionnelles, des employeurs locaux ou régionaux dans la conception de l'offre de formation surtout dans les domaines techniques (D. Ouédraogo, 2017, p. 58).

La conséquence majeure de ces obstacles demeure inéluctablement les retards académiques et son corolaire de chevauchement des années universitaires. On assiste ainsi à des temps flottants caractérisés par un ralentissement des apprentissages (enseignement, évaluation). Cette situation a de nos jours accentué le phénomène de travail d'étudiants où certains d'entre eux, de plus en plus nombreux, se livrent à diverses activités génératrices de revenu.

Ces activités sont entre autres les cours d'appui aux élèves des cycles inférieurs, le métier de vigiles, de livreurs, de pompistes dans les stations-services, de commerciaux occasionnels, les services d'appui dans les restaurants, la coiffure féminine. Le phénomène prend de l'ampleur d'autant plus que certains étudiants désertent les salles de cours au profit de ces activités connexes. Ces activités communément appelés « gombo » sont sources de mauvais rendement scolaire et parfois de non achèvement des études supérieures. En effet, le temps de l'étudiant est partagé entre les activités pédagogiques et ces activités génératrices de revenu.

Les acteurs du développement personnel soutiennent que les étudiants qui parviennent à concilier les études avec des activités connexes sources de revenu sont ceux-là qui arrivent à se prendre en charge et subissent moins les effets du chômage des jeunes diplômés. Par ailleurs, ces spécialistes en développement personnel encouragent les étudiants à « avoir un pied à l'université et un pied dans les affaires ». Si le travail d'étudiant est perçu comme une nécessité vitale chez certains étudiants, notamment ceux issus de classes sociales défavorisées, l'interrogation se situe surtout au niveau de l'absence de textes de lois où règlement pouvant encadrer ce secteur. À l'image du secteur informel dans son ensemble, le travail d'étudiant souffre également d'un vide juridique qui n'offre aucune garantie ni sécurité pour ces étudiants

Ainsi dépeint, notre objectif à travers cette étude est de questionner d'une part les tenants, les aboutissants et l'impact du travail d'étudiant au Burkina Faso ; et d'autre part, penser à un projet de texte afin de mieux structurer et encadrer le travail d'étudiant. Pour atteindre cet objectif nous posons le postulat selon lequel le travail d'étudiant est le lot quotidien de bon nombre d'étudiants et qu'il nécessite des textes pour mieux l'encadrer. L'ancrage théorique de la présente étude prend appui sur l'approche descriptive des typologies et des formes de travail d'étudiant opéré par Bérail L. (2007) dans son rapport sur le travail des étudiants en France. Dans ce rapport, Bérail distingue et catégorise les activités lucratives effectuées par les étudiants. Il explique dans ce rapport que le travail d'étudiant est loin d'être univoque et comprend des réalités contrastées : travail intégré, « jobs », activités régulières, « petits boulots », travail saisonnier... Il est possible, toutefois, d'établir une typologie en trois catégories : les activités directement intégrées dans le cursus de formation ou en cohérence avec les études en cours, les « jobs » et enfin l'emploi parallèle aux études, sans lien avec elles et exercé au moins à mi-temps et au moins six mois par an. Les stages doivent être distingués et sortis de cette typologie en ce que leur nature juridique et leur finalité diffèrent du travail d'étudiant. En effet, leur objectif premier n'est pas l'exercice effectif d'une activité rémunérée, mais l'acquisition d'expériences dans le cadre d'un parcours universitaire. La situation de l'apprentissage n'est pas non plus analysée, compte tenu de sa spécificité. Cette clarification catégorielle des activités rémunérées des étudiants permet dans cette analyse de circonscrire le travail d'étudiant, de le définir et d'analyser son lien avec l'apprentissage ; elle permet en outre d'analyser les motivations du travail d'étudiant et éventuellement la question de son organisation par des textes juridiques.

1. Matériels et méthodes

1.1. Site et participants

1.1.1. Site de l'étude

L'étude s'est déroulée à Koudougou, chef-lieu de la province du Boulkiemdé, dans la région du Centre-ouest. La région du centre-ouest compte trois provinces. Koudougou est également le chef-lieu de la région. Le choix du site de l'étude se justifie par le fait que Koudougou est une ville universitaire. En effet, cette ville abrite la troisième plus grande université du Burkina Faso après celles de Ouagadougou et Bobo-Dioulasso.

1.1.2. Les participants

Les participants à l'étude sont les étudiants, les enseignants et les parents d'étudiants. Pour cette population d'étude, nous avons constitué un échantillon de cinquante participants choisis de façon aléatoire et répartis comme suit : trente étudiants, dix enseignants, et dix parents d'étudiants. L'étude s'est déroulée au cours du second semestre de l'année 2023. Au regard de la taille relativement faible de la population enquêtée, nous avait fait recours à la méthode qualitative.

1.2. Méthode de recherche et modalité de traitement des données

La méthodologie de recherche adoptée dans la présente étude pour la vérification de nos hypothèses est la méthode qualitative. Celle-ci a permis la collecte des données qualitatives à travers un guide d'entretien. L'entretien a été réalisé avec les trois catégories d'acteurs sus cités. Dans chacun des groupes, les données recueillies sont regroupées par rubriques en fonction des objectifs de l'étude. L'analyse est faite suivant les rubriques retenues et le contenu des échanges.

1.3. Techniques et instruments de collecte de données

Deux méthodes ont été mobilisées pour la collecte des données : la recherche documentaire et l'entretien semi-directif. Relativement aux méthodes ci-dessus mentionnées, deux instruments de collecte de données ont été utilisés : la fiche de lecture et le guide d'entretien. La fiche de lecture a aidé à collecter les données documentaires et numériques. Elle a consisté à collecter et consulter des documents variés de recherche lors du travail théorique. La recension des écrits nous a permis de constituer notre revue littéraire. Cette recherche nous a permis également d'obtenir des données statistiques de notre zone d'étude. La fiche de lecture contient six éléments d'information que sont : la référence de l'œuvre, sa nature, les données extraites, son intérêt sur le thème, sa source et sa date de consultation. La consultation documentaire a permis de lire plusieurs ouvrages sur les conditions de vie et d'étude des étudiants burkinabè en général, et en particulier sur le travail d'étudiant. Quant au guide d'entretien, relativement souple et flexible, il a servi de fil conducteur aux échanges réalisés avec notre échantillon. Ce guide est composé de deux séries de questions : des questions fermées et des questions ouvertes qui ont laissé la liberté aux enquêtés de développer leurs idées tout en restant dans le cadre du phénomène étudié. Il a eu l'avantage de permettre au chercheur d'approfondir les données par des relances sur des aspects précis. Les entretiens viennent ainsi enrichir et approfondir les données servant à la vérification des hypothèses de l'étude.

2. Résultats de l'enquête et discussion

2.1. Résultats

Les recherches effectuées sur le terrain ont permis de recueillir des données. Ces données récoltées auprès des enquêtés viennent enrichir les informations de source documentaire. Dans le traitement, nous présenterons les résultats de la recherche en fonction des acteurs mobilisés que sont les étudiants, les enseignants et les parents d'étudiants.

- Les étudiants

Les informations recueillies auprès des étudiants feront l'objet d'une présentation selon les sections suivantes.

- De la mission des étudiants dans le système éducatif

Les échanges avec les étudiants ont concerné un échantillon aléatoire de trente participants. Ainsi, 100% des étudiants participant à l'enquête ont reconnu que le rôle de l'étudiant est de mener des études supérieures entrant dans le cadre de sa formation. Cette formation se déroule dans une institution d'enseignement supérieur à travers une série d'activités administratives et pédagogiques assorties de travaux pratiques et dirigés, de recherches en bibliothèque et en laboratoire. À l'unanimité, les étudiants enquêtés affirment que l'université est le lieu par excellence des apprentissages et d'acquisition du savoir.

- De la question du travail d'étudiant et de son ampleur

S'agissant du travail d'étudiant, 85% des étudiants estiment que le travail d'étudiant est un phénomène réel au Burkina Faso. Ils soutiennent que plusieurs étudiants mènent des activités

rémunératrices parallèlement à la poursuite des études. De même, ils estiment que de plus en plus, ils sont nombreux les étudiants qui font des travaux extra-universitaires pour subvenir à certains besoins élémentaires. S'agissant des types d'activités génératrices de revenu exercées par les étudiants, un de nos enquêtés répond en ces termes *:*

> Les étudiants sont maintenant employés dans les alimentations et les maquis et aussi dans les stations-service. D'autres font du marketing et se promènent pour vendre des produits parfum, produits de soins, savons, … Aux abords des universités on a d'autres qui vendent des documents ou font la photographie, le travail dans les secrétariats bureautique.

Un autre enquêté répond que plusieurs étudiants font du commerce en ligne ; ce commerce concerne la vente d'habits, des pagnes tissés, des portables etc. En marge, seulement 15% des étudiants interrogés ont répondu ne pas connaitre le phénomène du travail d'étudiant. Ils estiment même que les étudiants viennent en ville pour étudier et non pour travailler. C'est après les études que les étudiants commencent à travailler ; d'autres passent les concours ou se lancent dans l'entrepreneuriat.

- De la nécessité du travail d'étudiant

Cette rubrique a connu plusieurs divergences d'opinions. À la question, « est-ce une nécessité vitale, le travail d'étudiants ? », 30% des étudiants ont répondu par l'affirmative. Ils soutiennent que certains étudiants n'ont en ville ni parent, ni tuteur. Ils se prennent entièrement en charge eux-mêmes *; « leur loyer, leur inscription, leur manger, habillement tout tout tout »* soutient un des interviewés. La majorité (60%) des étudiants abondent un peu dans le même ; ils expliquent le travail d'étudiants par les dures conditions d'existence. Selon eux, plusieurs étudiants viennent des milieux ruraux où les revenus des parents sont modestes. Donc, ces étudiants font de petits boulots pour subvenir à leurs besoins secondaires. Un interviewé raconte que *« certains étudiants ont plus de 22 ans, voire 25 ; 28 même. A cet âge, il est difficile que les parents vous prennent toujours en charge. Donc moi je trouve que le travail est souvent une nécessité vitale ».* Certains étudiants expliquent aussi les raisons du travail d'étudiants par les dures conditions de vie et d'études. Ceux-ci estiment que très peu bénéficient de la bourse ; l'aide accordée par le gouvernement est insuffisante. Les étudiants sont alors obligés d'entreprendre des petites activités pour pouvoir s'en sortir. On a seulement 10% des étudiants interrogés qui estiment que les étudiants préfèrent l'argent aux études. Ils sont impatients d'avoir l'argent, par conséquent, ils abandonnent les études. Ces derniers estiment que les allocations financières octroyées par l'État aux étudiants sont suffisantes pour permettre de poursuivre les études.

- Du vide juridique qui caractérise le travail d'étudiants

À ce sujet, à l'unanimité les étudiants disent ignorer l'existence de lois qui autorise et encadre le travail d'étudiant. Ils disent faire ces travaux de façon informelle et temporaire le plus souvent sans aucun contrat de travail.

- Les enseignants

Interrogé sur les mêmes thématiques, les enseignants (encadreurs des étudiants) reconnaissent également la place et le rôle des étudiants dans la cité. Selon eux, l'étudiant est cette personne qui mène des activités visant la quête du savoir dans une institution d'enseignement supérieur. La vie d'étudiant est donc un processus d'apprentissage. S'agissant du travail d'étudiants et de son ampleur, tous les enseignants interrogés reconnaissent l'existence du phénomène qui prend des proportions importantes inquiétantes. Le travail d'étudiants n'est pas propre aux étudiants burkinabè seulement. Un enseignant d'économie à l'université Norbert Zongo le précise en ces termes :

> Nous-même quand nous étions en Europe, certains d'entre nous faisaient des activités en marge des études. Ces activités souvent bien rémunérées permettaient d'envoyer quelque chose aux frères restés au pays. Donc, ce n'est pas un phénomène nouveau. Et même dans le domaine des arts et des sports, nous avons des gens qui se sont forgés pendant qu'ils étaient étudiants.

Les enseignants constatent également le vide juridique qui caractérise le secteur du travail d'étudiants ; cela est dû à l'instabilité de ces travaux d'étudiants. A la question de la nécessité vitale du travail d'étudiants, les avis sont partagés. 60% des enseignants reconnaissent le rôle de ces travaux connexes d'étudiants. Ils soutiennent que le travail permet de se prendre en charge par moment. Les 40% des enseignants abordent la question autrement. Selon eux, les étudiants à l'image de notre société entière sont plus motivés par les biens matériels. Conséquence, certains désertent très tôt les campus pour se retrouver dans la vie active.

- **Les parents d'étudiants**

Les parents d'étudiants ont aussi été sollicités dans cette étude pour leur avis sur la nécessité vitale du travail d'étudiant. La majorité des parents (85%) estiment que le travail d'étudiants est nécessaire à cause de la pluralité des besoins des étudiants. Selon eux, le travail d'étudiants permet de satisfaire les besoins secondaires personnels des étudiants. Les 15% vont plus loin en affirmant que c'est une nécessité vitale pour certains étudiants. De leur avis, certains travaillent pour aider leurs parents qui vivent dans des conditions précaires.

2.2. Discussion et analyse des résultats

Le postulat de base à l'origine de cette étude stipule que le travail d'étudiant serait une nécessité vitale bien qu'il ne soit pas régi par des textes. Notre ambition à travers cette étude est de pouvoir apporter des éléments de réponse à la question suivante : quelles seraient les motivations et les implications du travail d'étudiants dans un contexte de vide juridique ? Répondant à cette question, L. Berail (2007, p. 17) estime que :

> Le travail des étudiants trouve son développement depuis les années 1980-1990, notamment du fait de la massification de l'enseignement supérieur et de l'arrivée en nombre d'étudiants issus des couches sociales modestes. Il résulte aussi de l'évolution insuffisante du système d'aides sociales au regard de cette massification, dans un contexte d'augmentation du niveau des dépenses que les étudiants doivent supporter.

À l'issue de l'enquête de terrain, il ressort que le temps de la plupart des étudiants est partagé entre les études et les activités génératrices de revenu.
En l'absence de statistiques fiables, on note que le phénomène travail d'étudiant est une réalité qui prend de l'ampleur de nos jours au Burkina Faso, à l'instar d'autres pays. En France par exemple, environ un étudiant sur deux déclare avoir exercé une activité professionnelle durant ses études (Coudin & Tavan, 2008).

L. Berail (2007, p.17) s'appesantit sur l'ampleur du travail d'étudiant. Pour lui, « *Malgré les différences de champs et de définition, trois données peuvent être retenues à titre d'ordre de grandeur : trois quarts des étudiants travaillent en cours d'année en incluant la période d'été ; plus de 40 % exercent une activité rémunérée pendant l'année universitaire ; 15 à 20 % des étudiants, soit environ 400 000 personnes, travaillent de façon régulière pendant leurs études.* Les facteurs explicatifs du phénomène sont aussi légions. Cependant quel est l'impact de ces activités sur les rendements académiques des étudiants ? Quel peut être également le bénéfice de ces activités pour les étudiants ?

Des entretiens réalisés sur le terrain, il apparait que l'importance du travail d'étudiant est une évidence. Certains enquêtés soutiennent même l'idée de la nécessité vitale du travail d'étudiant. La plupart des jobs d'étudiants ont pour but de financer les études de l'intéressé ou de pourvoir aux besoins élémentaires de la vie quotidienne. Il ressort également de l'enquête

que le travail d'étudiant souffre d'un vide juridique qui n'offre ni garantie, ni sécurité aux étudiants concernés par cette situation.

Au vu de ce qui précède, il est clairement établi que l'étudiant est investi d'une mission d'apprentissage à travers des activités académiques et pédagogiques. Si tel est le cas, on ne devrait rencontrer les étudiants que sur les campus universitaires. Mais hélas ! Ils sont nombreux les étudiants en situation de travail, menant diverses activités génératrices de revenu ; certains pour une raison de survie, d'autres pour occuper le temps de repos volontaire (vacances) ou involontaire (retards académiques et ou chevauchement d'années universitaires). Les raisons du travail d'étudiant sont ainsi largement justifiées dans le contexte burkinabè. L'exemple de l'université Joseph Ki-Zerbo est éloquent. Cette université traverse plusieurs crises dont la plus criarde demeure le problème de la normalisation des années académiques. On note ainsi un grand retard dans le démarrage des cours et la programmation des évaluations. Ce temps de « chômage technique » est ainsi mis à profit par les étudiants pour entreprendre quelques activités rémunérées. Il arrive parfois que les étudiants passent des trimestres entiers sans que le moindre cours ni la moindre évaluation ne soit programmée. Aussi dans un contexte où les jeunes diplômés sont confrontés à la dure réalité du chômage, nombreux d'entre eux estiment que le travail d'étudiant constitue un palliatif au problème de l'employabilité des jeunes diplômés. Selon les données disponibles, le taux d'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur dans la fonction publique était de 4 % en 2009 (Ministère des Enseignements secondaire et supérieur). Aussi, il y a le fait que les institutions d'enseignement supérieures sont pour la plupart localisées dans les centres urbains. Ainsi les étudiants, à l'image du reste de la société sont aussi confrontés aux réalités de la ville (la recherche acharnée du confort, des biens matériels et autres charmes de la ville). Si ces activités connexes offrent aux étudiants des revenus subsidiaires, il faut cependant noter qu'elles impactent négativement leurs performances académiques (redoublement, inachèvement de cursus, résultats faibles etc.). Outre les défauts d'apprentissage, ces étudiants sont exposés au vide juridique qui caractérise le travail qu'ils exercent au quotidien. En effet, ce vide juridique les prive de toutes garanties et de toute sécurité liée au droit du travail. Ainsi, l'absence de textes juridiques en la matière expose les étudiants concernés à toutes sortes d'abus et d'exploitation (non-paiement de salaire, mauvais traitement, durée de travail non conforme à la législation, absence de congés, non pris en charge en cas d'accident de travail, intimidation etc.). Par ailleurs, il est à admettre que l'encadrement du travail d'étudiant par des textes et lois spécifiques s'avère fastidieux car, il s'agit de forme de travail où la durée est imprévisible et très instable. Du reste, l'organisation du travail d'étudiant pourrait être calquée sur le code général du travail.

3. Suggestions

Cette étude a permis de s'en convaincre que le travail d'étudiant demeure une réalité au Burkina Faso. Il concerne un public estudiantin de plus en plus nombreux. Les raisons de ce phénomène divergent d'un étudiant à un autre. Entre apprentissage, nécessité vitale et vide juridique, le travail d'étudiant est une réalité du monde éducatif et constitue un fait social à part entière. Au cours de nos entretiens, les enquêtés ont formulé des recommandations allant dans le sens de la maîtrise du phénomène et la prise en charge des difficultés liées au phénomène du travail d'étudiant. Quelques suggestions sont ainsi libellées comme suit :

- résoudre le problème des retards académiques et de chevauchement des années universitaires afin d'occuper pleinement les étudiants ;
- améliorer les conditions de vie et d'études des étudiants (logement, allocations financières conséquentes, œuvres sociales etc.) afin de leur permettre de se consacrer entièrement à leurs activités d'éducation et de recherche ;
- entreprendre des politiques publiques plus générales, qui prennent en compte le système d'aides sociales des étudiants, l'amélioration de leur pouvoir d'achat, le renforcement et l'organisation des liens entre universités et entreprises ;

- développer les centres universitaires des villes secondaires afin de fixer les étudiants dans leurs villes d'origine ;
- créer les conditions de développement afin de permettre aux parents de financer les études de leurs progénitures ;
- organiser pendant les vacances des camps d'études, des voyages de découverte au profit des étudiants ;
- capitaliser le travail d'étudiant afin d'en faire une expérience professionnelle ;
- Considérer le travail d'étudiant comme un contrat d'apprentissage avec tous les droits et obligations qui en découlent ;
- plaider auprès du législateur afin de se pencher sur l'organisation et l'encadrement du travail d'étudiant.

Conclusion

À la fin de notre étude, on peut retenir les éléments factuels suivant : le travail d'étudiant dans les instituts d'enseignement supérieur au Burkina Faso est un fait qui se développe davantage et concerne bon nombre d'étudiant.

Ces activités se résument entre autres aux cours d'appui aux élèves des cycles inférieurs, au métier de vigiles, de livreurs, de pompistes dans les stations-services, de commerciaux occasionnels, aux services d'appui dans les restaurants, la coiffure féminine.

Les raisons profondes se trouvent dans le fonctionnement des universités, les difficiles conditions de vie et d'étude, la paupérisation des populations ; à l'instar du secteur informel, le travail d'étudiant souffre également du manque de textes d'encadrement.

En outre, on constate une absence totale de textes règlementant ce travail d'étudiant comme cela se passe ailleurs. Ce vide juridique pose quelques problèmes et expose les étudiants concernés à des risques divers (différends éventuels avec les employeurs, risques au travail, insuffisances de temps pour suivre les cours, mauvais résultats lors des évaluations à l'université du fait du manque de temps pour les révisions, etc.)

Le travail d'étudiants est donc à la croisée des chemins entre nécessité vitale et absence de textes d'encadrement. Ainsi, le principe du travail d'étudiant n'est pas condamnable pour peu qu'il soit pour chaque étudiant une option et non une nécessité vitale. Il appartient aussi aux étudiants d'avoir le maximum de discernement afin de concilier études et travail à temps partiel toute chose qui permettrait de relever le taux d'achèvement des études du pays. La thématique demeure donc un sujet de réflexion pour les spécialistes des sciences de l'éducation, les travailleurs sociaux, les sociologues de l'éducation et bien évidemment les spécialistes du droit.

Références bibliographiques

ATTALI J., 1998, *Pour un modèle d'enseignement supérieur, rapport au ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie,* Paris, Ministère de l'éducation nationale, 77p. http://www.education.gouv.fr.

BEOGO J. & SADIA M. A., 2021, « Attentats terroristes au Burkina Faso et devenir scolaire des élèves déplacés de la province de yagha », *Revue Africaine de Criminologie* n°28.

BERAIL L., 2007, *Le travail des étudiants,* Rapport de la section travail présenté au conseil économique et social, France.

COUDIN, É. & TAVAN, C., 2008, *Deux étudiants du supérieur sur dix ont un emploi : le premier en lien avec ses études et l'autre pas*. *INSEE Première, 1204*. Repéré à www.insee.fr/fr/statistiques/1280810#consulter.

DAGENAIS M., MONARQUETTE C., PARENT D., VIENNOT-BRIOT N., 2000, « Travail pendant les études, performance scolaire et abandon », *Économie publique/Public economics* [En ligne], 05 | 2000/1, mis en ligne le 15 février 2007, consulté le 16 août 2024. URL : http://journals.openedition.org/economiepublique/2065; DOI : https://doi.org/10.4000/economiepublique.2065.

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE ET DE L'INNOVATION, 2016, *Annuaire statistique de l'enseignement supérieur 2015-2016*, Burkina Faso.

MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRE, SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, 2008, *Décret N°2008-645/PRES/PM/MESSRS du 20 octobre 2008 portant organisation de l'enseignement supérieur*, Burkina Faso.

OUEDRAOGO D., 2017, *Faisabilité de l'implantation du système licence-master-doctorat à l'école nationale de santé publique : cas de de la formation infirmière et sage-femme de Ouagadougou*, mémoire de master en sciences infirmières, institut de formation et de recherche interdisciplinaires en santé, Ouagadougou.

Influence des facteurs psycho-affectifs sur la performance en mathématiques des élèves de Côte d'Ivoire : cas du lycée moderne DJEDJI Amondji Pierre d'Adjamé 220 logements

Joël MAHAN, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire)
Email : joelmahan2015@gmail.com

Arnaud Pognan Ponagnoumikan KONÉ, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire)
Email : arnaudpognan@gmail.com

Urbain Anepi AMON, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire)
Email : anepi21@gmail.com

Résumé

Cette étude vise à attirer l'attention de la communauté éducative sur la nécessité de prendre en compte les facteurs psycho-affectifs dans la variation de performance en mathématiques chez les élèves du secondaire en Côte d'Ivoire. En effet, discipline fondamentale pour le développement d'un pays, les mathématiques permettent de résoudre des problèmes complexes dans de nombreux domaines tels que les sciences, la technologie, l'économie, la médecine, l'informatique, l'ingénierie, etc. C'est une discipline qui permet de développer la pensée logique, la créativité et le raisonnement abstrait. L'enseignement et l'apprentissage des mathématiques nécessitent donc une attitude appropriée et une réflexion approfondie sur le style d'apprentissage, ainsi que les connaissances et le comportement de l'enseignant. Ainsi, l'approche méthodologique utilisée, basée sur l'entretien, le questionnaire, l'étude documentaire et une analyse comparée des résultats, a permis de confirmer l'hypothèse de départ selon laquelle la performance des élèves de troisième en mathématiques dépend de l'influence psycho-affectif. Les résultats de l'étude montrent que la performance des élèves de troisième en mathématiques dépend fortement de l'environnement scolaire dans lequel ils évoluent ainsi que des facteurs psycho-affectifs qui les caractérisent. Le cadre d'analyse qui nous a servi d'ancrage dans la réalisation de l'étude est la théorie bioécologique de Bronfenbrenner (1979) et le socioconstructivisme de Vygotsky (1978), qui montrent l'importance du contexte culturel et social dans l'acquisition de connaissances.

Mots-clés : Environnement scolaire ; relation pédagogique ; ressources pédagogiques ; facteurs psycho-affectifs.

Abstract

This study aims to draw the attention of the educational community to the need to take into account psycho-affective factors in the understanding of variations in mathematics performance among secondary school students in Côte d'Ivoire. Indeed, mathematics is a fundamental discipline for the development of a country. They solve complex problems in many fields such as science, technology, economics, medicine, computer science, engineering, etc. It is a discipline that allows the development of logical thinking, creativity and abstract reasoning. Teaching and learning mathematics require an appropriate attitude and careful reflection on the learning style, as well as the teacher's knowledge and behavior. Thus, the results of the study show that the performance of third year students in mathematics depends strongly on the school environment in which they evolve as well as on the psycho-affective factors that characterize them. The methodological approach used, based on interviews, questionnaires, documentary analysis, and comparative results analysis, confirmed the initial hypothesis that the performance of third-grade students in mathematics depends on the psycho-affective influence.

The analytical framework that served as the basis for this study is Bronfenbrenner's bioecological theory (1979) and Vygotsky's socioconstructivism (1978), highlighting the importance of the cultural and social context in knowledge acquisition.

Keywords: School environment – pedagogical relationship – interaction - educational resources, psycho-affective factors.

Introduction

Le processus d'enseignement-apprentissage dans le contexte d'éducation formelle résulte d'une interaction complexe entre l'enseignant, l'élève et l'environnement éducatif. Il repose sur la transmission du savoir, la compréhension, l'assimilation et l'application des connaissances. L'apprentissage est largement influencé par des facteurs tels que l'environnement social, les ressources pédagogiques, les interactions entre pairs et les expériences vécues en dehors de la salle de classe. Notons que chaque établissement scolaire a sa spécificité et chaque classe a des conditions d'enseignement et d'apprentissage uniques. Selon N. Arend (2007), les cours peuvent sembler similaires de loin, mais sont différents dans leurs procédures et leurs processus. Des recherches menées à l'université de Stanford et à l'université de Cambridge sur la performance des élèves en mathématiques, montrent l'importance des conditions d'apprentissage pour la réussite scolaire. Par conséquent, nous menons cette recherche pour étudier l'effet de la perception qu'ont les élèves de l'environnement d'apprentissage en classe sur leur réussite scolaire en mathématiques.

Les mathématiques sont une discipline fondamentale pour le développement d'un pays. La modélisation mathématique et la simulation numérique sont essentielles dans l'industrie et l'économie. Elles permettent d'analyser des scénarios, d'optimiser des processus et de prendre des décisions éclairées etc. C'est une discipline essentielle qui permet de développer la pensée logique, la créativité et le raisonnement abstrait. L'enseignement et l'apprentissage des mathématiques nécessitent une attitude appropriée et une réflexion approfondie sur le style d'apprentissage, ainsi que les connaissances et le comportement de l'enseignant. Il est donc indéniable que le processus d'enseignement-apprentissage en mathématiques soit lié à l'environnement d'apprentissage et que sa dynamique soit étroitement influencée par les interactions au sein de cet environnement. Ainsi dans le but de promouvoir les mathématiques et pour accélérer l'Afrique vers une société fondée sur les connaissances scientifiques, plusieurs ministres africains, sur un appel conjoint à l'action à Kigali en mars 2014, ont adopté une stratégie qui utilise des investissements stratégiques dans la science et la technologie. Au-delà de ces réformes récentes en faveur des sciences et technologies, l'African Institute for Mathematical Sciences (AIMS) est le premier réseau panafricain de centres d'excellence en sciences mathématiques. Cette structure permet au continent de bâtir l'avenir du continent à travers l'enseignement des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques (STIM), formant ainsi la prochaine génération de leaders africains.

Les ministres ont reconnu sans équivoque la nécessité de mesures spécifiques pour améliorer la pertinence, la qualité et l'excellence de l'apprentissage et de la recherche dans l'enseignement supérieur (Banque mondiale, 2014).

Dans le système éducatif ivoirien, la question du rendement scolaire est d'autant préoccupante qu'aux différents programmes régionaux d'évaluation des systèmes éducatifs, la Côte d'Ivoire est classée à des rangs trop peu honorables. Ainsi, dans son rapport périodique, le Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC, 2014) conclut que les scores moyens nationaux en mathématiques (465.9) sont inférieurs à la moyenne internationale des dix pays étudiés en 2014.

1. Approche conceptuelle de l'influence psycho-affective sur la performance des élèves

1.1. Facteurs psycho-affectifs dans le processus d'enseignement-apprentissage

Les facteurs psycho-affectifs font référence à tous les éléments liés à la psychologie et aux émotions qui influencent le comportement, les pensées et les réactions d'un individu. Ces facteurs comprennent les aspects émotionnels, cognitifs, motivationnels et sociaux qui contribuent à la manière dont une personne perçoit, interprète et réagit à son environnement et aux événements qui surviennent dans sa vie.

Pour les sciences cognitives qui ont pour objet l'apprentissage de connaissances et les mécanismes associés, il y a maintenant consensus sur le fait que l'individu est caractérisé par trois ensembles de facteurs : les facteurs cognitifs, les facteurs conatifs et les facteurs affectifs (R. Reed, 2011). Les facteurs cognitifs (la mémoire, l'attention, le langage, l'interprétation des situations, les fonctions exécutives) concernent les connaissances et les processus mentaux qui permettent à un individu d'acquérir, de traiter, de stocker et d'utiliser des informations ou des connaissances, notamment, dans la prise de décision ou la résolution de problèmes. Les facteurs conatifs sont d'ordre motivationnel, liés au but d'accomplissement (estime de soi, sentiment de l'efficacité personnelle, but de performance, but d'apprentissage). En revanche, les facteurs affectifs relèvent des émotions ressenties par l'individu et susceptibles d'affecter son comportement : plaisir, joie, tristesse, etc. (R. Nkambou et al., 2007). Ainsi, dans la conception actuelle de la psychologie des apprentissages, l'apprentissage est vu comme un processus complexe et dynamique qui met en jeu des dimensions d'ordre cognitif, métacognitif, motivationnel et émotionnel en interaction réciproque et continue (M. Crahay & M. Dutrévis, 2015).

De nombreux chercheurs soulignent le fait que les affects peuvent altérer la façon dont l'information est stockée en mémoire, mais aussi comment l'information est traitée et comment la personne aborde la situation nouvelle (H. Bless, 2000 ; J. P. Forgas, 2000b ; B. L. Fredrickson, 1998). S. Tobias (1986, 1992) insiste particulièrement sur l'impact prépondérant des états émotionnels négatifs (anxiété, angoisse, inquiétude) sur l'étape « *post-processing* » qui correspond au transfert et à l'utilisation des connaissances apprises et des compétences chez les élèves.

Dans le cadre de cette étude, les facteurs psycho-affectifs se réfèrent à tous les aspects émotionnels, cognitifs et sociaux qui influent sur la manière dont les élèves perçoivent, ressentent et réagissent aux situations liées à l'apprentissage des mathématiques. Ces facteurs comprennent des éléments tels que l'estime de soi, la motivation, l'anxiété, la confiance en soi, les attitudes envers les mathématiques, le stress lié aux performances, la gestion des émotions, la croyance en ses propres capacités et les interactions sociales au sein de l'environnement scolaire. C. S. Dweck (2006) souligne l'importance de la mentalité de croissance dans l'apprentissage des mathématiques. Selon elle, les élèves qui croient en leur capacité à améliorer et à surmonter les obstacles sont plus susceptibles de réussir en mathématiques, tandis que ceux qui ont une mentalité fixe peuvent être plus affectés par l'anxiété et le stress liés aux performances. Les travaux en psychologie de C. S. Dweck (2006) et E. Legget (1988) ont clairement montré que l'élève qui poursuit le but d'apprentissage sera plus intéressé par une tâche difficile et fournira plus d'effort en cas d'échec, alors que l'élève fixé sur la performance sera plus fragilisé par l'échec qu'il attribuera au manque de capacités intellectuelles plutôt qu'aux efforts insuffisants fournis et aura une tendance à éviter les tâches complexes et difficiles. De tels élèves seront le plus souvent des sujets développant des traits et des symptômes émotionnels négatifs tels que le stress et l'anxiété d'évaluation.

Les chercheurs comme F. Pons et *al.* (2010) et D. King et *al.* (2015) reconnaissent que les émotions, induites ou non, contenues dans la tâche scolaire, influencent les performances de l'élève. Par ailleurs, les limitations de la performance scolaire représentent la principale

conséquence de l'incapacité pour la plupart des élèves recevant des services d'éducation spécialisée ; ces limitations, si elles ne sont pas prises en charge, limitent leur capacité à poursuivre des études postsecondaires et à occuper un emploi bien rémunéré après le lycée.

Le climat scolaire est donc un concept central dans l'étude de l'influence psycho-affectifs sur la performance en mathématiques des élèves. Un climat scolaire positif, caractérisé par des relations harmonieuses, un soutien émotionnel et des attentes élevées, peut favoriser l'engagement et la motivation des élèves, contribuant ainsi à leur succès dans cette matière. À l'inverse, un climat scolaire négatif peut constituer un obstacle à la réussite scolaire. Il est donc essentiel de prendre en compte le climat scolaire dans les actions visant à améliorer les résultats des élèves en mathématiques. Cohen et al. (2009) mettent en avant l'importance du climat scolaire pour l'apprentissage des élèves. Ils soulignent que des conditions propices à la sécurité, au respect, à l'engagement et à la responsabilité favorisent le bien-être des élèves et leur réussite académique. En d'autres termes, un climat scolaire positif peut contribuer à créer un environnement favorable à l'apprentissage des mathématiques et à la performance des élèves dans cette matière.

1.2. Relations pédagogiques et interaction entre camarades

Plusieurs études ont examiné l'impact des relations pédagogiques et des interactions entre camarades de classe sur la performance des élèves en mathématiques.

Une première étude importante sur ce sujet a été menée par J. Välijärvi et al. (2009). Ces chercheurs ont constaté que les relations pédagogiques entre les élèves et leurs enseignants, ainsi que les interactions positives entre les élèves au sein de la classe, étaient des facteurs significatifs influençant la performance en mathématiques des élèves.

Une autre étude (J. Hattie, 2009) qui a exploré ce sujet a également mis en évidence l'importance des interactions sociales en classe sur la performance des élèves en mathématiques. Elle a indiqué l'impact positif des relations de soutien entre les pairs et entre les élèves et leurs enseignants. Ces recherches soulignent l'importance des relations pédagogiques et des interactions entre camarades de classe pour le succès en mathématiques des élèves. Il est essentiel que les enseignants favorisent un environnement positif, encourageant la collaboration entre les élèves, pour améliorer les performances mathématiques de l'ensemble de la classe.

Par ailleurs, le rôle que joue le personnel d'encadrement, tels que les conseillers d'orientation, les éducateurs et le personnel administratif, dans la réussite scolaire des élèves est vaste et diversifié. Plusieurs études ont mis en lumière l'importance du rôle des conseillers d'orientation, des éducateurs et du personnel administratif dans la performance en mathématiques des élèves. En effet, ces professionnels de l'éducation peuvent contribuer de manière significative au soutien, à l'orientation et à la motivation des élèves dans leur apprentissage des mathématiques[1].

De même, une recherche menée par J. Hattie (2009) a mis en évidence l'importance du rôle des éducateurs et du personnel administratif dans la promotion d'un climat scolaire favorable à l'apprentissage des mathématiques. En encourageant la collaboration entre les différentes parties prenantes de l'éducation, ces professionnels peuvent contribuer à améliorer les performances des élèves dans cette matière.

1.3. Impact des ressources pédagogiques sur l'apprentissage des mathématiques

L'impact des ressources pédagogiques sur la performance en mathématiques est un sujet d'étude important dans le domaine de l'éducation. De nombreux chercheurs se sont penchés sur l'efficacité des ressources disponibles pour l'enseignement des mathématiques et leur influence

[1] L'étude menée par Sarah-Jane Newton et publiée dans la revue « *Journal of Educational Psychology* » en 2017 a montré que les conseils et le soutien apportés par les conseillers d'orientation aux élèves peuvent avoir un impact positif sur leur attitude envers les mathématiques et par conséquent sur leurs performances dans cette matière.

sur les résultats des élèves. Dans cette recension des écrits, nous allons explorer les travaux de deux auteurs renommés qui ont contribué à éclairer ce sujet.

J. Boaler (2016) met en avant l'importance des ressources pédagogiques innovantes et stimulantes pour favoriser l'apprentissage des mathématiques. Elle souligne notamment le rôle des outils numériques, des jeux mathématiques et des activités pratiques dans l'amélioration des performances des élèves en mathématiques. Aussi, A. Schoenfeld (2014) estime qu'il est nécessaire de fournir aux enseignants des ressources variées, adaptées et engageantes pour soutenir l'apprentissage des mathématiques. Il insiste sur le fait que des ressources pédagogiques de qualité peuvent stimuler la réflexion des élèves, favoriser l'exploration des concepts mathématiques et renforcer leur confiance en eux.

Le rôle des ressources pédagogiques dans l'amélioration de la performance des élèves en mathématiques est illustré par ces auteurs. Leur travail met en lumière le potentiel des outils innovants, des activités ludiques et des supports variés pour favoriser l'apprentissage des mathématiques et encourager la réussite des élèves dans cette discipline. Il est crucial que les enseignants aient accès à des ressources pédagogiques de qualité, adaptées à leurs besoins et à ceux de leurs élèves, pour soutenir efficacement l'enseignement des mathématiques et favoriser la réussite scolaire.

2. Méthodologie

2.1. Présentation de l'échantillon de l'enquête

Notre enquête s'est intéressée aux élèves de 3ème, aux inspecteurs d'orientation et aux professeurs de mathématiques du Lycée Moderne Djedji Amondji Pierre à l'effet de déterminer la relation entre l'environnement scolaire, les facteurs psycho-affectifs et la performance des élèves de 3ème en mathématiques. Nous avons adressé un questionnaire aux élèves. Pour cela, nous avons en amont, effectué une recherche documentaire qui nous a permis de constituer notre échantillon. En effet, parmi les 464 élèves de 3ème, nous avons décidé de travailler sur un échantillon de 128 élèves réparti équitablement en deux groupes de 64 élèves.

Le groupe À est celui des élèves ayant obtenu une moyenne générale trimestrielle inférieure à 10 sur 20 en mathématiques. Le groupe B comprend, quant à lui, les élèves ayant obtenu une moyenne générale trimestrielle supérieure ou égale à 10 sur 20 en mathématiques. Nous avons ensuite adressé un questionnaire à chaque sujet enquêté pour recueillir des informations relatives aux interactions sociales et à la disponibilité des ressources pédagogiques. Enfin, nous avons eu des entretiens individuels avec des professeurs de mathématiques tenant des classes de troisième et des inspecteurs d'orientation.

2.2. Motivation et choix d'expérimentation des facteurs psycho-affectifs de la performance des élèves en mathématiques

Au cours de nos trente années d'expérience en tant que professeur de mathématiques dans divers établissements tels que le collège municipal de Minignan, le collège moderne BAD de Séguéla, le lycée moderne Boga Doudou de Lakota, le lycée moderne d'Agou et le lycée moderne Djedji Amondji Pierre Adjamé, nous avons constaté un faible rendement en mathématiques chez les élèves, ce qui traduit un manque d'intérêt pour cette matière. Nous avons observé que l'intérêt des élèves pour les mathématiques était étroitement lié aux relations pédagogiques, aux ressources disponibles dans l'établissement, aux interactions sociales à l'école et à l'implication des parents.

Une analyse des notes des élèves de troisième au lycée DAP d'Adjamé a révélé que moins d'un tiers d'entre eux a obtenu la moyenne en mathématiques. Les enseignants en charge de ces classes ont signalé des lacunes dans la maîtrise des notions de base, un désintérêt des élèves pour la matière et un manque de ressources pédagogiques. Face à cette situation et au taux de réussite faible au BEPC en mathématiques, il est devenu indispensable pour nous de

comprendre l'influence psycho-affectifs sur les performances des élèves en mathématiques en classe de troisième et d'y apporter des solutions adéquates.

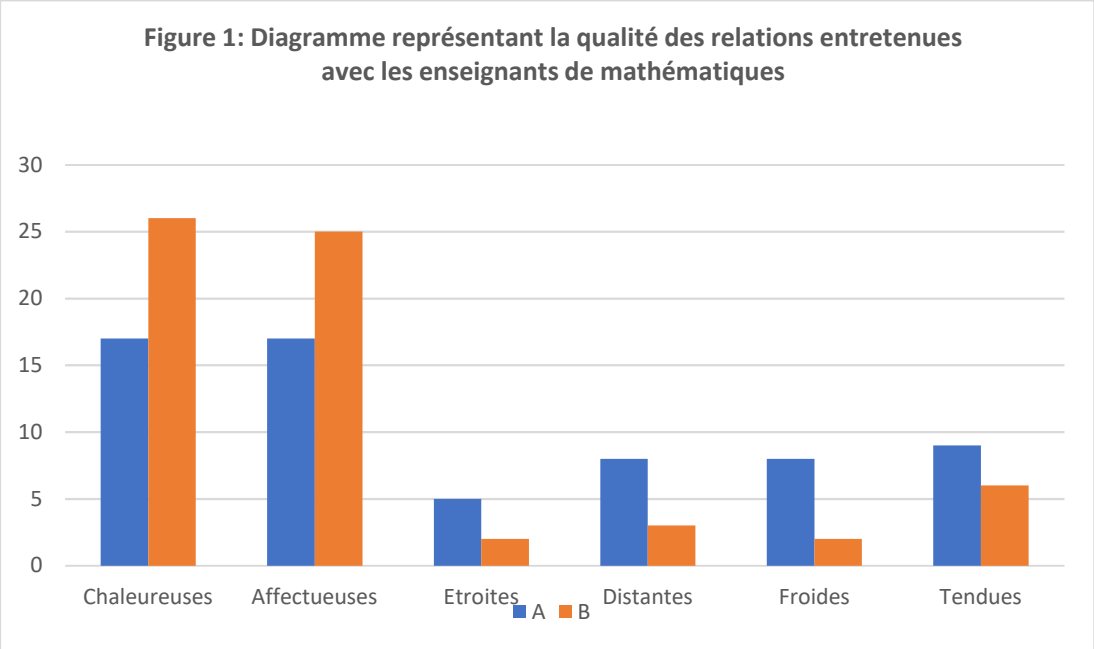
3. Résultats de l'enquête

3.1. Relations pédagogiques et interactions entre camarades de classes

Les informations relatives aux relations pédagogiques et interactions entre pairs concernent spécifiquement la relation de l'élève avec l'enseignant de mathématiques ainsi que celle existant entre lui et les élèves plus outillés en mathématiques.

3.1.1. Qualité de la relation vécue avec le professeur de mathématiques

La figure ci-dessous répartit les élèves selon la qualité des relations entretenues avec les enseignants de mathématiques.



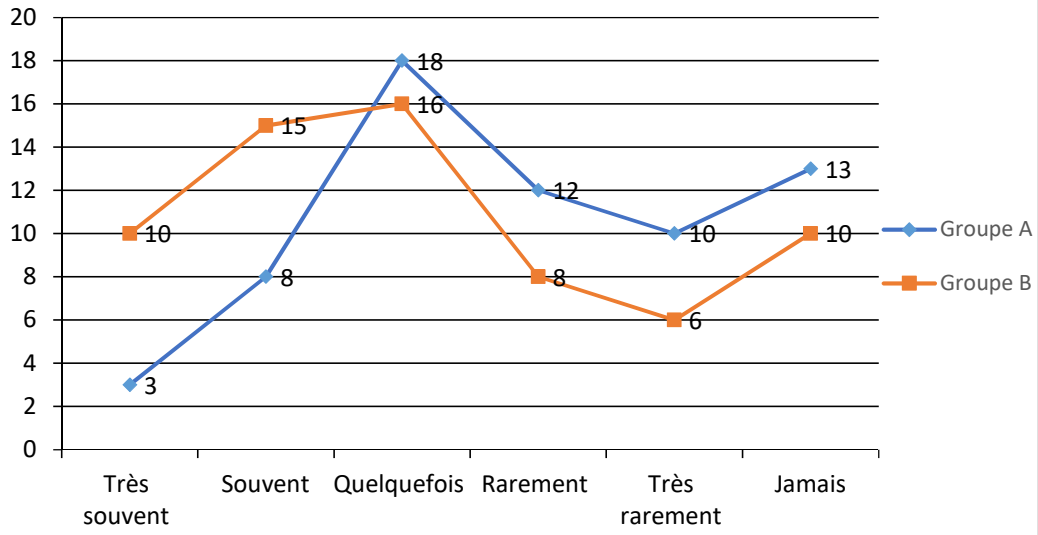
Source : J. Mahan et *al.*, 2024.

L'observation de la figure 1 permet de constater que les élèves du groupe A ont tendance à entretenir des relations moins étroites avec les enseignants de mathématiques que ceux du groupe B. Nous avons trente-quatre élèves du groupe A qui ont des relations chaleureuses ou affectueuses avec le professeur de mathématiques contre cinquante et un pour le groupe B. En revanche, dix-sept élèves du groupe A ont des relations froides ou tendues avec le professeur de mathématiques contre huit dans le groupe B.
Cette analyse suggère qu'il existe des variations significatives dans la qualité des relations entretenues par les élèves avec leurs enseignants de mathématiques, avec une prévalence des relations plus positives dans le groupe B par rapport au groupe A. Ces résultats indiquent une influence de la qualité des relations pédagogiques sur l'engagement et la performance des élèves en mathématiques.

3.1.2. Relation entre l'élève et ses camarades de classe plus outillés en mathématiques

La figure ci-dessous présente, pour les deux groupes d'élèves, l'état de leurs relations avec leurs camarades plus outillés en mathématiques.

Figuure 2: Polygone représentant la relation entre l'élève et ses camarades de classes plus outillés en mathématiques



Source : J. Mahan et *al.*, 2024.

L'analyse de la figure 2 permet de relever que les élèves du groupe A ont tendance à avoir de moins bonnes relations avec leurs camarades de classe plus outillés en mathématiques. Ils sont vingt-neuf environ pour le groupe A à fréquenter les camarades plus outillés en mathématiques contre quarante-un pour le groupe B.

Cette analyse nous permet d'établir une influence positive des relations de l'élève avec ses pairs plus outillés en mathématiques et sa performance en mathématiques.

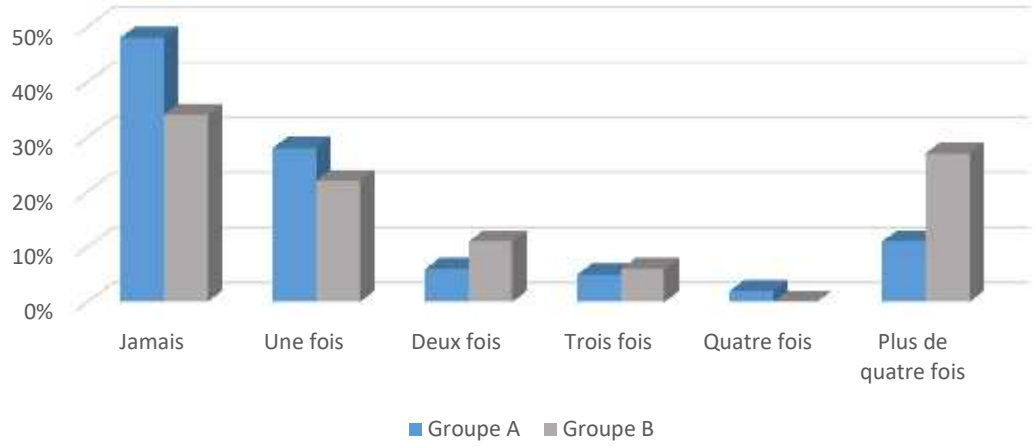
3.2. Qualité de la communication et du suivi personnalisé fournis par le personnel d'encadrement

Les informations relatives aux interactions entre l'élève et l'Inspecteur d'orientation se déclinent en deux indicateurs qui sont la fréquence des communications individuelles avec l'Inspecteur d'Orientation dans le cadre de l'élaboration de stratégies d'apprentissage et la fréquence de celles portant sur l'apprentissage des mathématiques.

3.2.1. Fréquence des communications individuelles avec l'Inspecteur d'Orientation dans le cadre de l'élaboration de stratégies d'apprentissage

La figure ci-dessous présente, pour les deux groupes d'élèves la fréquence des communications individuelles avec l'inspecteur d'orientation dans le cadre de l'élaboration de stratégie d'apprentissage.

Figure 3: Diagramme représentant la fréquence des communications individuelles avec l'Inspecteur d'Orientation dans le cadre de l'élaboration de stratégies d'apprentissage



Source : J. Mahan et *al.*, 2024.

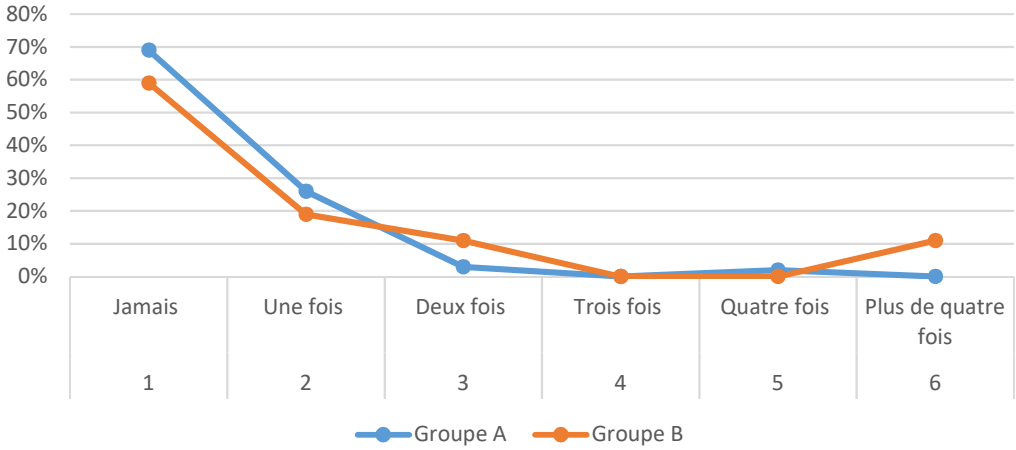
L'examen de la figure 3 nous permet de constater que les élèves du groupe A communiquent moins fréquemment avec l'Inspecteur d'Orientation dans le cadre de l'élaboration de stratégies d'apprentissage que ceux du groupe B. Ils sont trente-un qui n'ont jamais communiqué avec l'IO et vingt-deux qui ont communiqué une ou deux fois pour le groupe A contre vingt-deux qui n'ont jamais communiqué et vingt et un qui ont communiqué une ou deux fois pour le groupe B.

L'on déduit de cette observation l'existence d'une relation entre la communication avec l'Inspecteur d'Orientation dans le cadre de l'élaboration de stratégies d'apprentissage et la performance de l'élève en mathématiques.

3.2.2. Fréquence des communications avec l'Inspecteur d'Orientation portant sur l'apprentissage des mathématiques

La figure ci-dessous présente, pour les deux groupes d'élèves, les fréquences de leurs communications avec l'inspecteur d'Orientation portant sur l'apprentissage des mathématiques.

Figure 4: Polygone représentant la fréquence des communications avec l'Inspecteur d'Orientation sur l'importance de l'apprentissage des mathématiques



Source : J. Mahan et *al.*, 2024.

L'analyse de la figure 4 permet de remarquer que les élèves du groupe A communiquent moins avec l'Inspecteur d'Orientation sur l'importance de l'apprentissage des mathématiques. Ils sont 69% qui n'ont jamais communiqué avec l'IO et 26% qui ont communiqué une seule fois avec l'inspecteur d'orientation pour le groupe A contre 59% qui n'ont jamais communiqué et 19% qui ont communiqué une seule fois pour le groupe B.

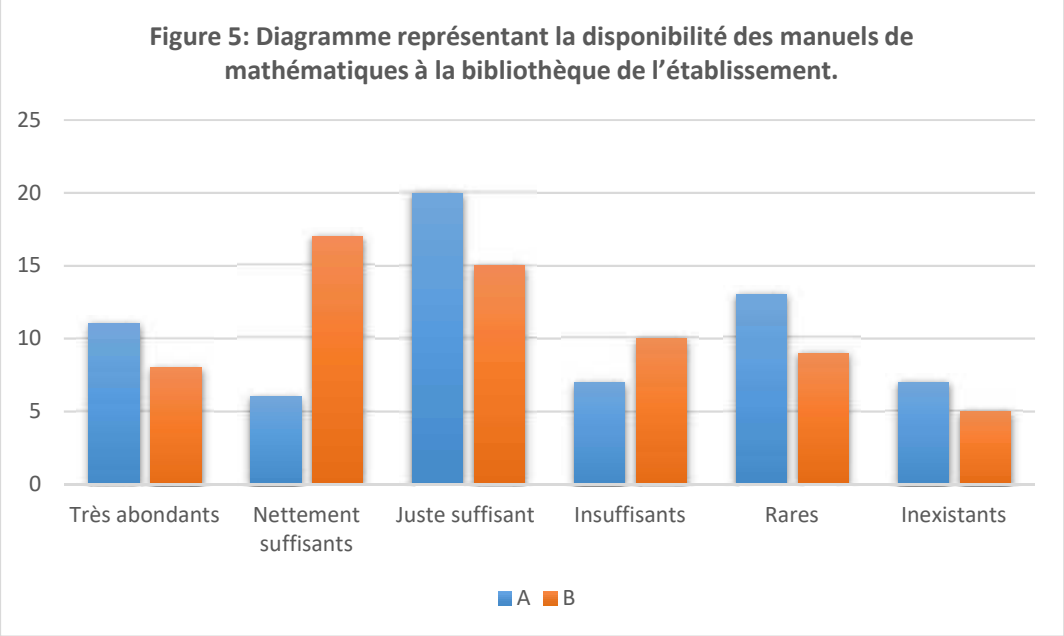
Il ressort de cette analyse une relation confirmée entre la communication avec l'inspecteur d'Orientation au sujet de l'apprentissage des mathématiques et la performance de l'élève en mathématiques.

3.3. Accès aux ressources pédagogiques

Les informations relatives à l'accès de l'élève aux ressources pédagogiques se déclinent en trois indicateurs qui sont la perception de la disponibilité des manuels de mathématiques à la bibliothèque de l'établissement, la fréquence d'exploitation des manuels de mathématiques et la participation de l'élève aux activités liées aux mathématiques

3.3.1. Perception de la disponibilité de manuels de mathématiques à la bibliothèque de l'établissement

La figure ci-dessous présente, pour les deux groupes d'élèves, leurs perceptions de la disponibilité de manuels de mathématiques à la bibliothèque de l'établissement.



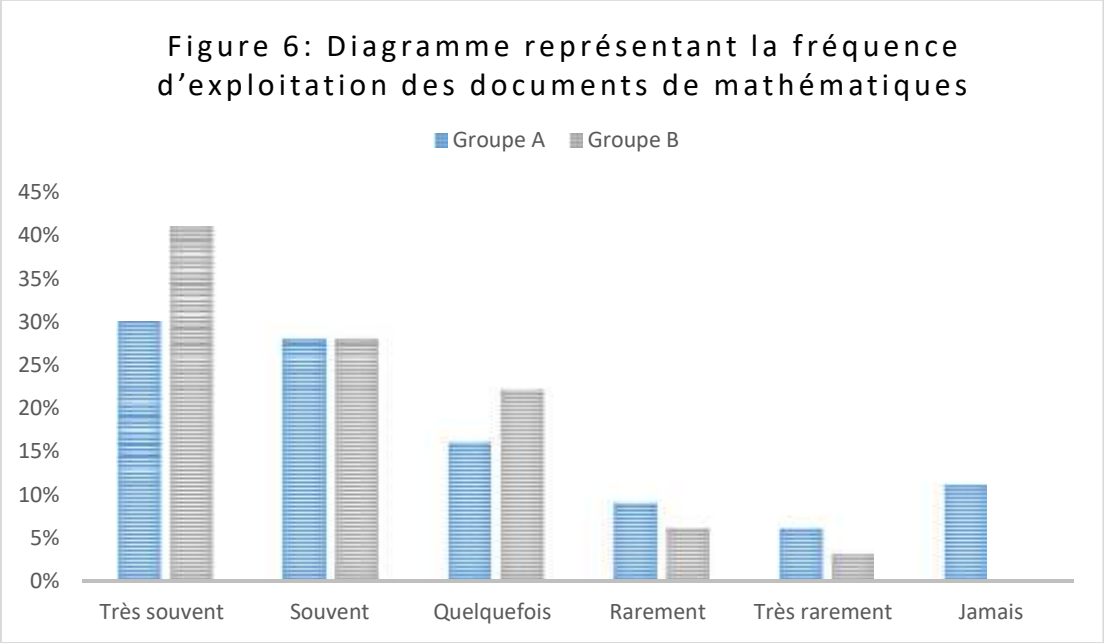
Source : J. Mahan et *al.*, 2024.

L'examen de la figure 5 permet de constater, que la majorité des élèves du groupe A considèrent les manuels de mathématiques disponibles à la bibliothèque de l'établissement insuffisants, rares ou inexistants. En revanche, les élèves du groupe B semblent avoir une perception plus positive de la disponibilité de ces manuels. Ils sont vingt-sept du groupe A contre quarante du groupe B à trouver que les manuels de mathématiques à la bibliothèque sont inexistants, rares ou insuffisants et trente-sept du groupe A contre quarante du groupe B à trouver que les manuels sont très abondants, nettement suffisants ou juste suffisant.

Cette observation permet de déduire l'existence d'une relation entre la perception de la disponibilité de manuels de mathématiques à la bibliothèque et performance scolaire de l'élève.

3.3.2. Fréquence d'exploitation des manuels de mathématiques

Sur cette figure, nous présentons, pour les deux groupes d'élèves, la fréquence d'exploitation des documents de mathématiques.



Source : J. Mahan et *al.*, 2024.

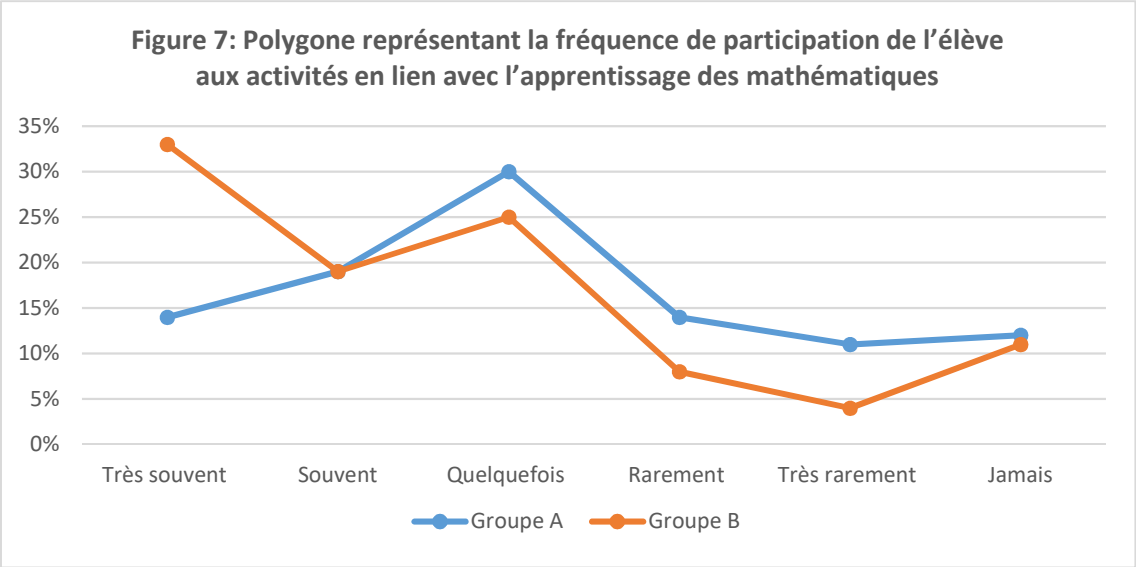
La figure 6 présente la répartition de la fréquence d'exploitation des documents de mathématiques pour les deux groupes d'élèves étudiés. Une analyse des données met en évidence des disparités significatives entre les deux groupes en termes d'utilisation des manuels de mathématiques.

Il est observé que les élèves du groupe A ont une utilisation moins fréquente des manuels de mathématiques par rapport au groupe B. En effet, 74% des élèves du groupe A exploitent ces documents, tandis que ce chiffre s'élève à 91% pour le groupe B. Ces résultats mettent en évidence une relation entre la fréquence d'exploitation des documents de mathématiques et la performance des élèves dans cette matière.

Cette analyse montre l'importance de l'utilisation régulière des manuels de mathématiques dans le processus d'apprentissage des élèves. Les résultats suggèrent que les élèves qui consultent plus fréquemment ces ressources pédagogiques tendent à mieux réussir dans leur étude des mathématiques. Ainsi, l'exploitation régulière des documents de mathématiques semble jouer un rôle important dans l'amélioration des performances scolaires des élèves dans cette discipline.

3.3.3. Participation de l'élève aux activités en lien avec l'apprentissage des mathématiques

La figure ci-dessous présente, pour les deux groupes d'élèves, la fréquence de leurs participations aux activités en lien avec l'apprentissage des mathématiques.



Source : J. Mahan et *al.*, 2024.

La figure 7 présentée ci-dessus illustre la répartition des élèves en fonction de leur fréquence de participation aux activités liées à l'apprentissage des mathématiques dans deux groupes distincts. Les résultats indiquent que les élèves du groupe A participent moins fréquemment aux activités en lien avec l'apprentissage des mathématiques. En effet, 37% des élèves du groupe A montrent un intérêt limité pour ces activités, contre 23% dans le groupe B. À l'inverse, 63% des élèves du groupe A démontrent un intérêt accru pour les activités liées aux mathématiques, par rapport à 77% dans le groupe B.

Cette analyse met en lumière une corrélation entre la participation des élèves aux activités scolaires relatives aux mathématiques et leur performance dans cette matière. Les résultats suggèrent que les élèves qui s'engagent davantage dans les activités liées aux mathématiques ont tendance à obtenir de meilleurs résultats académiques dans cette discipline. Ainsi, l'implication des élèves dans les activités éducatives en lien avec les mathématiques semble jouer un rôle crucial dans leur réussite scolaire et leur développement cognitif.

Ainsi, à la question de savoir « *Comment ils évaluent l'atmosphère générale de leur classe de troisième et en quoi cela peut influencer la performance en mathématiques des élèves* ? », la plupart des professeurs de mathématiques interrogés répondent à l'oral. Voici la réponse de quelques enseignants :

> P23 : « Je regrette le manque d'investissement des élèves et cela se manifeste par l'oubli de matériels et l'attente des corrections des exercices. Je déplore aussi l'influence négative de certains élèves perturbateurs des cours de mathématiques sur leurs camarades de classe » ;
> P46 : « ma classe est agréable et dynamique, mais l'effectif élevé ne me permet pas d'enseigner de manière active et d'appliquer des méthodes pédagogiques plus interactives » ;
> P64 : « J'organise des cours de renforcement, je leur propose des exercices à faire à la maison, je mets en place des groupes de travail, je leur demande aussi d'utiliser des ressources en ligne » ;
> P16 : « Il y a suffisamment d'instruments de géométrie, mais il manque des ressources comme des manuels, des tableaux interactifs, des logiciels informatiques, des jeux mathématiques. Les élèves manquent aussi d'instruments de géométrie ».

De ces propos des enseignants (P23 ; P46 ; P16), pour l'essentiel, il ressort que les enseignants rencontrent beaucoup de difficultés qui ne les aident pas à accomplir leurs tâches, en premier lieu, on trouve en premier lieu les effectifs pléthoriques dans les classes et le manque de ressources pédagogiques en mathématiques. Aussi, l'engagement et l'implication des élèves dans les activités en lien avec les mathématiques sont essentiels pour améliorer leur performance.

4. Discussion des résultats

Des données d'enquête des figures 1 et 2 portants sur les relations pédagogiques et les interactions entre camarades de classe, il se dégage un lien entre les relations sociales dans la classe et la performance de l'élève en mathématiques. En effet, il s'est avéré que la majorité des élèves ayant obtenu une moyenne trimestrielle supérieure ou égale à 10 sur 20 en mathématiques entretiennent de bonnes relations avec l'enseignant de mathématiques et les camarades de classe plus doués en mathématiques. Il est dès lors loisible d'affirmer qu'il existe un lien entre l'influence des relations sociale et la performance de l'élève en mathématiques. Ces résultats corroborent avec l'idée de P. Davies (2004) qui souligne que l'évaluation devrait illustrer le partenariat qui existe entre l'enseignement et le processus d'apprentissage plutôt que de recueillir des données sur les performances. D. Cohen et al. (2009) soutiennent l'idée de P. Davies (2004) et estiment que les élèves qui se sentent en sécurité et soutenus dans leur environnement scolaire sont plus susceptibles de développer des relations positives avec leurs pairs et leurs enseignants. De plus, A. Thapa et *al*. (2013) soulignent qu'un climat scolaire positif a également été associé à une réduction du stress, de l'anxiété et du comportement agressif chez les élèves, ainsi qu'à une augmentation de leur estime de soi et de leur confiance en eux. Aussi, le soutien social et émotionnel fourni par l'école peut-il améliorer le bien-être émotionnel des élèves et réduire les comportements problématiques.

Ainsi, concernant l'importance de la qualité de la communication et du suivi personnalisé offerts par le personnel d'encadrement pour la réussite des élèves en mathématiques, les résultats soulignent le rôle le rôle crucial de la supervision et de la coordination des activités des élèves dans leur performance scolaire.

On constate que les élèves qui ont une moyenne supérieure ou égale à 10 sur 20 en mathématiques sont plus nombreux à fréquenter les inspecteurs d'orientation que ceux qui ont une moyenne inférieure à 10 en mathématiques. C'est dans ce sens que R. Marzano et T. Waters (2005) ont souligné l'importance des leaders éducatifs dans l'amélioration des performances en mathématiques. Cette idée est soutenue par M. Fullan (2006) qui estime que le personnel d'encadrement tel que les inspecteurs d'orientation agit comme facilitateurs en soutenant les enseignants et en encourageant l'implication des parents dans l'apprentissage des mathématiques. M. T. Wang et al. (2014) vont dans le même sens que M. Fullan, R. Marzano et T. Waters. Pour eux, un climat scolaire positif a été toujours associé à une plus grande satisfaction des élèves à l'école, à un meilleur engagement dans les activités d'apprentissage et à une amélioration de leurs résultats scolaires. Ils soulignent également l'importance pour les écoles de promouvoir des relations positives entre les élèves et les enseignants, ainsi que de mettre en place des politiques et des pratiques qui favorisent un climat scolaire inclusif et respectueux. En effet, les écoles qui créent un environnement positif, inclusif et bienveillant favorisent le développement émotionnel, social et académique des élèves, tout en contribuant à leur épanouissement global. Il est donc important pour les établissements scolaires de mettre en place des stratégies pour promouvoir un climat scolaire favorable et soutenir le bien-être des élèves. Contrairement à M. Wang et al. (2014) et A. Schoenfeld (2014) soulignent qu'il est importance de fournir aux enseignants des ressources variées, adaptées et engageantes pour soutenir l'apprentissage des mathématiques. Il insiste sur le fait que des ressources pédagogiques de qualité peuvent stimuler la réflexion des élèves, favoriser l'exploration des concepts mathématiques et renforcer leur confiance en eux.

Ainsi, les résultats de recherche présentés portant sur les ressources pédagogiques au sein de l'établissement ont permis de confirmer l'existence d'un lien entre la disponibilité et l'utilisation des ressources pédagogiques à l'école et la performance de l'élève en mathématiques. En effet, il s'est avéré que les élèves ayant obtenu une moyenne supérieure ou égale à 10 sur 20 en mathématiques sont plus nombreux à fréquenter les bibliothèques, à utiliser les documents de mathématiques et à participer aux activités liées aux mathématiques que ceux

qui ont une moyenne inférieure à 10 sur 20. Ces résultats corroborent l'étude de J. Boaler (2016), qui explore l'importance des ressources pédagogiques innovantes et stimulantes pour favoriser l'apprentissage des mathématiques. Cette étude met en avant des approches telles que la flexibilité avec les nombres, les tâches mathématiques riches et l'importance d'un état d'esprit de croissance pour les élèves. Cette approche vise à renforcer la motivation, l'autonomie et la persévérance des apprenants en mathématiques. Aussi, J. Hiebert et D. Grouws (2007) convergent dans le même sens que J. Boaler (2016) et ont montré que l'utilisation de manuels scolaires de haute qualité et de ressources pédagogiques riches en exemples et en exercices variés peut avoir un impact positif sur la performance des élèves en mathématiques. La contribution des ressources pédagogiques à la performance en mathématiques de l'élève confirme dès lors ceux des travaux antérieurs. Au-delà des ressources pédagogiques, primordiales dans la performance des élèves en mathématiques, les effets politiques et pratiques mises en place par les écoles jouent un rôle important dans l'inclusion et la réussite de tous les élèves, y compris ceux ayant des besoins particuliers ou des difficultés d'apprentissage. C'est dans ce sens qu'E. Avramidis et B. Norwich (2002) soulignent que les politiques éducatives qui favorisent l'inclusion sont essentielles pour garantir l'accès à une éducation de qualité pour tous les élèves, indépendamment de leurs besoins ou de leurs différences. Les politiques qui promeuvent la diversité, la collaboration entre les enseignants et les professionnels de l'éducation et la formation continue des enseignants sur l'inclusion sont particulièrement bénéfiques.

Les résultats de notre étude, en effet, mettent en évidence l'influence de l'environnement scolaire et des facteurs psycho-affectifs sur la performance des élèves en mathématiques, confirmant ainsi notre hypothèse générale. Cette observation rejoint la théorie bioécologique de Bronfenbrenner, qui souligne le rôle crucial des caractéristiques de l'environnement social dans les résultats scolaires.

Conclusion

Cette étude a permis d'analyser l'influence psycho-affectifs sur les résultats des élèves de troisième en mathématiques au lycée moderne Djedji Amondji Pierre d'Adjamé 220 logements. Malgré les réformes dans l'enseignement des mathématiques, les résultats dans cette discipline aux examens de fin d'année demeurent insuffisants, ce qui affecte le taux de réussite au BEPC. Pour mieux comprendre l'influence psycho-affectifs sur les performances en mathématiques, nous avons défini des objectifs et formulé des hypothèses de recherche. Notre objectif principal était d'évaluer comment les facteurs psycho-affectifs peuvent influencer la réussite des élèves en mathématiques en mettant en évidence l'importance des relations sociales à l'école. Ainsi l'étude de l'influence psycho-affectifs sur la performance en mathématiques des élèves de troisième au lycée moderne Djedji Amondji Pierre d'Adjamé 220 logements a révélé un réseau complexe de facteurs interconnectés. La prise en compte de l'impact de l'environnement physique, des ressources pédagogiques et de la dynamique sociale offre des perspectives précieuses pour l'amélioration des résultats académiques des élèves. En explorant cette thématique, nous sommes confrontés-à la nécessité de repenser nos approches éducatives de manière holistique, afin de créer des environnements propices à l'épanouissement des générations futures en mathématiques.

Références bibliographiques

BOALER Joanne, 2016, « *Esprit mathématique : libérer le potentiel des élèves grâce à des mathématiques créatives, des messages inspirants et un enseignement innovant* », Jossey-Bass.

COHEN Jonathan, MCCABE Libby, MICHELLI Nicholas & PICKERAL Terry, 2009, School climate: Research, policy, practice, and teacher education. Teachers College Record, 111(1), p.180-213.

DAVIES Peter, 2004, *Approaches to evaluation in education: A guide for teachers and administrators*, Routledge.

DAVIES Peter, 2004, Révision du programme et de l'enseignement de la physique : l'impact sur l'apprentissage des élèves. Journal de l'enseignement scientifique et technologique, 13(3), p.289-295.

DWECK Carol Susan, 2006, *Mindset: The new psychology of success*, Random House.

DWECK Carol Susan, & LEGGETT Ellen, 1988, A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychological Review, 95(2), p.256–273. https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256.

FULLAN Michael, 2006, *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

HATTIE John, 2009, *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge.

HATTIE John, 2009, « Importance des interactions sociales en classe sur la performance des élèves en mathématiques », https://visible-learning.org/fr/john-hattie-classement-facteurs-reussite-apprentissage/

KING Robert Bruce, MCINERNEY Donnis & WATKINS David, 2015, « Examining the multidimensionality of goal orientations in the Philippines », *Journal of Educational Psychology*, 107(2), p.353-367.

LEGGET Ellen, 1988, « Social-cognitive processes in achievement motivation », in C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Goals and cognitions* (Vol. 3, p. 239-255), Academic Press.

MARZANO Robert & WATERS Timothy, 2005, « School leadership that works: From research to results », ASCD.

PONS Fransisco, HARRIS Paul & DE ROSNAY Michele, 2010, « Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization », *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), p.127-152.

Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs (PASEC, 2014), *Rapport sur l'évaluation du système éducatif ivoirien*, https://pasec.confemen.org/wp-content/uploads/sites/2/2022/08/PASEC2014-Cote-dIvoire-1.pdf

SCHOENFELD Alan Howard, 2014, *Mathematical problem solving.* Academic Press.

THAPA Amrit, COHEN Jonathan, GUFFEY Shawan, & HIGGINS-D'Alessandro Ann, 2013, A review of school climate research. Review of Educational Research, 83(3), p.357-385.

VÄLIJÄRVI Jouni, LINNAKYLÄ Pekka, KUPARI Pekka, REINIKAINEN Pasi & ARFFMAN Inga, 2009, The Finnish success in PISA – and some reasons behind it 2. PISA 2003, Jyväskylä, Institute for Educational Research.

VYGOTSKY Lev Semionovitch, 1978, « *L'esprit dans la société : le développement de processus psychologiques supérieurs* » Presse universitaire de Harvard.

WANG Ming Te, DEGOL Jessica & AMEMIYA Jamie, 2014, Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review. Developmental Review, 34(3), p.1-25.

Trajectoires professionnelles des enseignants-chercheurs et qualité de la formation à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de N'Djamena

Nathaniel FOCKSIA DOCKSOU, Université de N'Djaména (Tchad)
Email : focksian@yahoo.fr

Nahoundongar MEKONDION, Université de N'Djaména (Tchad)
Email : mekondion@gmail.com

Abraham DAGUE, collège évangélique Mustahkbal Waradja (Tchad)
Email : abradague@gmail.com

Résumé

Cet article examine les parcours initiaux des enseignants-chercheurs à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de N'Djamena. Il analyse la façon dont ils influencent la qualité de la formation dispensée aux étudiants. Les enseignants-chercheurs proviennent de diverses trajectoires, allant du diplôme de l'école primaire aux diplômes professionnels et académiques. En utilisant une méthode mixte basée sur l'échantillonnage à choix raisonné, des entretiens individuels ont été réalisés avec 25 enseignants-chercheurs et 80 étudiants à l'aide d'un questionnaire. Les résultats indiquent que chaque parcours apporte des compétences spécifiques à l'enseignement, telles que la communication pédagogique claire, l'adaptation aux besoins des étudiants et la création d'un environnement d'apprentissage positif. Ceux ayant des études purement académiques se concentrent davantage sur la création de contenu didactique lié à la recherche, tandis que ceux avec des parcours variés accordent plus d'importance à la gestion de classe et à l'animation pédagogique. Cette étude souligne l'importance d'investir dans des ressources matérielles et pédagogiques pour soutenir ces enseignants-chercheurs. La diversité des parcours initiaux enrichit l'approche pédagogique. Elle nécessite une adaptation flexible pour garantir une qualité d'enseignement conforme au système LMD.

Mots-clés : Enseignants-chercheurs, Formation, Sciences de l'éducation, Trajectoires professionnelles, Université de N'Djamena.

Abstract

This article examines the initial trajectories of teacher-researchers at the Faculty of Education Sciences at the University of N'Djamena and analyzes how these trajectories influence the quality of education provided to students. Teacher-researchers come from diverse backgrounds, ranging from primary education to professional and academic degrees. Using a mixed-methods approach based on purposive sampling, the study conducted individual interviews with 25 teacher-researchers and 80 students through a questionnaire. The results indicate that each trajectory brings specific teaching skills, such as clear pedagogical communication, adaptation to student needs, and the creation of a positive learning environment. Those with purely academic backgrounds focus more on creating research-related didactic content, while those with varied backgrounds place greater importance on classroom management and pedagogical facilitation. This study underscores the importance of investing in material and pedagogical resources to support these teacher-researchers. The diversity of initial trajectories enriches the pedagogical approach and requires flexible adaptation to ensure teaching quality aligned with the LMD system.

Keywords: Career trajectories, Educational sciences, Teaching Researchers, Training, University of N'Djamena.

Introduction

L'Université de N'Djamena est fondée en 1971 par l'ordonnance n°26/PR/71 du 27/12/1971 et a été rebaptisée en 1994 par la Loi n°006/PR/94 du 17/01/1994. Aujourd'hui, suivant le Décret n°828/PR/PM/MESRSFP/2011 du 29/07/2011, elle constitue la principale institution d'enseignement supérieur au Tchad, parmi les huit académies (N. Mekondion, M. Nambe, et A. Dagué, 2023). Elle abrite la Faculté des Sciences de l'Education (FASED), qui comprend quatre départements (DCD, DPSE, DFPE et DAPS). La FASED est fondée suite à la décision n°101/PR/PM/MESRST/SG/2012 en matière d'ouverture des départements (Décision portant ouverture des départements de la FASED 2012). Le 30 juillet 2012, un atelier de validation des programmes de la FASED a été organisé afin de répondre aux besoins éducatifs des jeunes et de mettre en avant la vision d'une politique éducative orientée. Du 17 au 20 juillet 2018, un autre atelier consacré à la réforme des programmes et des orientations de la FASED a eu lieu dans la grande salle de la bibliothèque de l'École Normale Supérieure (ENS) de N'Djamena. En 2012, l'Université a adopté le système LMD (Licence-Master-Doctorat), mettant l'étudiant au cœur de l'apprentissage (N. Mekondion, M. Nambe et A. Dagué, 2023, 2024). Cependant, des défis subsistent, notamment le manque de compétences pédagogiques spécialisées et d'équipements (N. Mekondion et al., 2023 ; M. Miliani, 2017 ; N. Moussa, 2018). Cette étude se penche sur l'impact des parcours initiaux des enseignants-chercheurs sur la qualité de la formation dispensée aux étudiants via le système LMD à l'Université de N'Djaména, en examinant les compétences pédagogiques, les techniques d'enseignement et la motivation des étudiants.

L'évolution professionnelle des enseignants-chercheurs à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de N'Djamena est un parcours complexe, marqué par diverses trajectoires. Ces parcours initiaux se dessinent suivant trois catégories de trajectoires, chacune ayant des implications pour la qualité de la formation académique des étudiants. Premièrement, ce sont les pionniers du primaire : ces enseignants-chercheurs ont débuté leur carrière dans les salles de classe de l'enseignement primaire. Leur expérience de terrain et leur connaissance des réalités éducatives enrichissent leur approche pédagogique à l'université. Deuxièmement, ce sont les académiciens polyvalents : pour certains, le chemin vers l'enseignement supérieur a été pavé d'études académiques et de concours. Leur expertise disciplinaire est indéniable, mais comment concilient-ils leurs compétences académiques avec les exigences de la salle de classe ? Comment transmettent-ils leur passion pour la recherche aux étudiants ? Troisièmement, il s'agit des diplômés purs : ce sont ceux qui ont suivi une formation académique sans volet pédagogique spécifique. Leur expertise théorique est solide, mais comment s'adaptent-ils à l'enseignement pratique ? Comment comblent-ils le fossé entre la théorie et la pratique pour offrir une formation de qualité ?

L'accès à l'université pour les enseignants-chercheurs est influencé par leurs qualifications (B. Bailly, J. Demougeot-Lebel et C. Lison, 2015), les besoins institutionnels et les opportunités. Certains ont commencé leur carrière dans l'éducation nationale avant de poursuivre des études supérieures, tandis que d'autres ont été recrutés directement par l'université. Cette diversité de parcours enrichit l'enseignement supérieur à l'Université de N'Djamena, offrant aux étudiants une formation variée et adaptée à leurs besoins. Cependant, elle peut également engendrer des différences dans les compétences pédagogiques et la maîtrise des pratiques d'enseignement. Les enseignants-chercheurs continuent d'apprendre leur métier principalement « sur le tas » (S. Kiffer, 2018, p.1; P. Knight, J. Tait et M. Yorke, 2006).

En effet, la diversité des parcours initiaux des enseignants-chercheurs à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de N'Djamena enrichit l'environnement académique, mais elle nécessite une attention particulière pour garantir une formation de qualité (J.

Demougeot-Lebel, 2014; J. Demougeot-Lebel et C. Perret, 2011b). Car, la formation pédagogique des enseignants-chercheurs constitue un levier de son amélioration (L. Langevin 2007). De plus, au regard de notre analyse exploratoire, on constate que les pionniers du primaire ont une solide expérience de la gestion de classe et des pratiques pédagogiques. Cependant, leur exposition limitée à la recherche peut affecter leur capacité à créer du contenu didactique innovant. Aussi, sachons que ceux ayant suivi des études académiques et professionnelles, possèdent une expertise disciplinaire solide. Le défi consiste à concilier leurs compétences académiques avec les exigences de la salle de classe et à transmettre leur passion pour la recherche aux étudiants. Bien que, ceux ayant des diplômes purement académiques sont équipés en compétences académiques et en recherche scientifique, ils peuvent manquer de compétences spécifiques en pédagogie. Combiner ces compétences est essentiel pour offrir une expérience d'apprentissage complète à l'enseignement supérieur.

Afin de pallier ces faiblesses et d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur, il existe quelques solutions possibles, telles que la formation continue spécifique aux enseignants-chercheurs, qui se concentre sur les compétences pédagogiques, docimologiques, psychologiques et la transposition didactique. Dans ces formations, il serait possible d'explorer des thématiques comme la gestion de classe, les approches pédagogiques actives et l'utilisation des technologies éducatives en respectant les critères LMD. De plus, le mentorat qui consiste à instaurer des programmes où les enseignants-chercheurs les plus expérimentés accompagnent leurs collègues novices doit être expérimenté (S. Kiffer, 2018). Cela encourage la diffusion des bonnes pratiques en offrant aux nouveaux enseignants la possibilité de recevoir des conseils dans le cadre du travail collaboratif entre enseignants de diverses disciplines. Aussi, cela peut aider à l'amélioration des méthodes d'enseignement et favoriser la créativité dans la création de contenus. Ensuite, il est important d'effectuer une évaluation régulière des compétences pédagogiques des enseignants-chercheurs afin de repérer les domaines à améliorer et de fournir un soutien spécifique. Finalement, l'engagement dans des conférences, des colloques, des journées d'études et des ateliers pédagogiques permet aux enseignants-chercheurs de rester au courant des nouvelles tendances et de partager leurs expériences. En associant ces méthodes, l'université, notamment la faculté comme la FASED peut instaurer un cadre favorable à l'épanouissement professionnel des enseignants-chercheurs et à l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

En prenant en compte toutes ces compétences établies par la réforme LMD d'une part, et les critères de recrutement des enseignants-chercheurs d'autre part, cet article examine comment les parcours initiaux des enseignants-chercheurs de la FASED influencent la qualité de la formation de leurs étudiants ? De ce fait, l'étude cherche à évaluer comment ces parcours initiaux des enseignants-chercheurs à la FASED impactent la qualité de la formation dispensée aux étudiants. Les analyses exploratoires faites autour de cet objectif s'orientent vers l'hypothèse générale suivante : nous supposons que les enseignants-chercheurs ayant suivi un parcours académique pur, sans expérience préalable dans le primaire, sont plus aptes à la recherche et à la production de contenu académique, mais peuvent manquer de compétences spécifiques en pédagogie. Notre vision sera de saisir l'impact de ces trajectoires sur les compétences pédagogiques, la maîtrise des techniques d'enseignement et la capacité à susciter la motivation des étudiants. La recherche se concentre sur quatre aspects : la problématique, la méthodologie, les résultats et la discussion.

1. Cadre méthodologique

Cette étude s'appuie sur une approche mixte en utilisant une technique d'échantillonnage à choix raisonné. Le choix de la méthode mixte est judicieux car elle permet une meilleure compréhension du problème que ne le ferait une approche de recherche quantitative ou qualitative isolée. De même, la méthode mixte permet d'obtenir des opinions et des expertises

variées des enquêtés sur le sujet, ce qui justifie la nécessité de combiner des données qualitatives et quantitatives. En particulier, cette recherche est de nature descriptive, explicative et analytique. Son fondement repose sur l'analyse des conséquences des formations initiales des enseignants-chercheurs à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de N'Djamena sur la qualité de la formation dispensée aux étudiants. En utilisant une méthode quantitative à travers les questionnaires distribués aux 120 étudiants, nous pourrons collecter des données chiffrées afin de les analyser statistiquement. De plus, les entretiens réalisés avec les 40 enseignants-chercheurs produiront des résultats qualitatifs. L'étude est menée à la Faculté des Sciences de l'Éducation (FASED). Le choix de cette faculté repose sur plusieurs critères particuliers, tels que l'importance pédagogique et didactique, des piliers essentiels pour le succès du processus d'enseignement/apprentissage. De plus, elle s'investit dans l'application de la réforme LMD, qui s'inscrit dans les principes de l'internationalisation des diplômes et de l'harmonisation des programmes de toutes les universités. La réalisation de cette étude permettra d'approfondir notre compréhension des défis liés à l'influence des parcours professionnels des enseignants-chercheurs sur la qualité de la formation et le développement des compétences académiques et professionnelles.

Tableau 1: Récapitulatif de la population cible

N°	Facultés	Enseignants chercheurs	Étudiants
01	Faculté des Sciences de l'Éducation (FASED)	40	120
	Total	40	120

Source : N. Focksia Docksou et al. 2024.

Un total de 40 enseignants-chercheurs et 120 étudiants ont été choisis comme composantes de la population cible, ainsi que le montre le tableau 1. Grâce à l'échantillonnage par choix raisonné, nous avons sélectionné 25 enseignants-chercheurs (soit n=25) à partir des listes disponibles au Service de la Scolarité et 80 étudiants (soit n=80) à partir de la liste des étudiants de la 3ème année disponible au Département de Fondements Pratiques de l'Education (PFPE) et au Département des Curricula et Didactique (DCD). Ces enseignants exercent dans ladite faculté et les étudiants inclus dans l'échantillon sont inscrits régulièrement dans ces deux départements.

Le questionnaire pour la collecte des données comprend deux parties : l'identification de l'informateur et les questions proprement dites. Le questionnaire pour les enseignants-chercheurs et les étudiants évalue les différentes catégories des parcours initiaux des enseignants-chercheurs en fonction de la production des contenus didactiques, des pratiques pédagogiques, de la motivation des étudiants à l'apprentissage et de la qualité de la formation dispensée aux étudiants, avec trois catégories pour chaque groupe, 8 items pour les enseignants et 15 items pour les étudiants.

Pour analyser les données quantitatives, nous avons eu recours au logiciel d'analyse statistique SPSS, mais avant d'être analysées par cet outil, les données seront saisies et dépouillées à l'aide du logiciel Sphinx. Les variables quantitatives seront résumées en utilisant des paramètres de position (moyenne, écart type), mais également en incluant la médiane et les valeurs extrêmes. Des tableaux appropriés seront générés pour illustrer ces résultats en fonction du type de variables. L'imputation des valeurs manquantes se fait dans SPSS, nous avons utilisé la méthode de l'imputation multiple pour gérer les valeurs manquantes. La collecte des données qualitatives a été réalisée en utilisant la méthode d'analyse des contenus. L'utilisation de l'analyse de contenu est un moyen efficace d'approfondir les données qualitatives et de produire des connaissances pertinentes dans le domaine de l'éducation.

2. Résultats

Les résultats de l'entretien individuel avec 25 enseignants-chercheurs et des questionnaires adressés aux 80 étudiants sont présentés ci-dessus. Rappelons qu'il s'agit d'évaluer l'impact des parcours initiaux des enseignants-chercheurs de la Faculté des Sciences de l'Éducation sur la qualité de la formation dispensée aux étudiants.

2.1. Présentation, analyse et interprétation des données de l'enquête par entretien accordé aux enseignants-chercheurs

Dans la première partie de notre entretien sur l'influence des parcours initiaux sur la qualité de la formation académique des étudiants, les observations réalisées à partir des guides d'entretien ont révélé que la plupart des enseignants-chercheurs, soit 15 sur 25, proviennent de trajectoires d'enseignants-chercheurs avec un diplôme purement académique. Une minorité, soit 6 sur 25, proviennent de trajectoires d'enseignants-chercheurs avec un diplôme professionnel et académique. Un autre groupe, soit 4 sur 25, proviennent de trajectoires d'enseignants-chercheurs ayant commencé leur parcours depuis le primaire.

À la lumière de la question de savoir : en tant qu'Enseignant-chercheur, expliquez les compétences pédagogiques que vous jugez indispensables pour promouvoir les bonnes pratiques pédagogiques et ainsi assurer une formation de qualité aux étudiants. Il est observé que la plupart des enseignants (19 sur 25) estiment que les compétences indispensables comprennent la capacité à communiquer de manière claire, à ajuster les méthodes d'enseignement en fonction des besoins des étudiants et à instaurer un environnement d'apprentissage positif. Cette idée est soulignée par l'un des enseignants (fiche n°007) qui souligne que : « *En tant qu'enseignant, je pense que l'utilisation de méthodes novatrices pour l'enseignement et l'utilisation d'exemples concrets, de métaphores et d'approches interactives peut rendre l'apprentissage plus intéressant.* » Un autre enseignant (fiche n°025) ajoute que : *« Pour moi, il est essentiel de gérer la classe, même si les effectifs sont pléthoriques et ne respectent pas les seuils établis par l'UNICEF, qui sont d'environ un (1) enseignant pour 32 étudiants, ainsi que la logique du système LMD. Aussi, il est important de créer des évaluations équilibrées qui jugent véritablement la compréhension des étudiants et de leur donner des résultats constructifs afin de les aider à avancer. De plus, mon métier repose sur l'amour de transmettre et de guider les étudiants vers le centre de leur savoir ou de leurs connaissances, et de voir les étudiants évoluer ».*

En ce qui concerne la question de savoir : est-ce que vous considérez que vos différents parcours initiaux (trajectoire d'enseignants-chercheurs ayant commencé leur parcours depuis le primaire ; trajectoire d'enseignants-chercheurs ayant obtenu un diplôme professionnel et académique et trajectoire d'enseignants-chercheurs ayant obtenu un diplôme purement académique) peuvent avoir un impact sur la façon dont un enseignant aborde son enseignement ? On constate généralement que les enseignants issus de l'enseignement primaire peuvent apporter une expérience pratique de la gestion de classe, tandis que ceux avec un parcours académique pur peuvent se concentrer davantage sur la recherche et la production de contenu académique. Un enseignant issu de la trajectoire d'enseignants-chercheurs à diplôme purement académique (fiche n°004) répond dans que : « *En tant qu'Enseignant-chercheur, je considère que la communication claire est essentielle*. *Expliquer les concepts de manière accessible et engageante est primordial pour favoriser l'apprentissage. Adapter les méthodes d'enseignement est également crucial. Chaque groupe d'étudiants à des besoins différents, et il est important d'ajuster notre approche en conséquence. »*

Toutefois, un autre enseignant (fiche n°009) issu de la trajectoire d'enseignants-chercheurs commençant son parcours depuis le primaire souligne : *« Mon expérience dans l'éducation primaire m'a permis de développer des compétences pratiques. La gestion de classe est un atout. Savoir maintenir l'attention des apprenants et gérer les dynamiques de*

groupe est essentiel. Je crois aussi que les enseignants issus de cette trajectoire ont une perspective concrète. Nous comprenons les défis réels auxquels les étudiants sont confrontés. Cependant, nous devons également nous ouvrir à la recherche et à la production de contenu académique pour enrichir notre enseignement ». Nous pensons que ces réponses illustrent la manière dont les parcours initiaux peuvent influencer les approches pédagogiques. Chaque trajectoire apporte des compétences uniques, et combiner ces perspectives peut améliorer la qualité de l'enseignement.

Lors de la deuxième partie de notre entretien, qui a abordé l'impact des compétences pédagogiques des enseignants-chercheurs sur la qualité de la formation académique des étudiants, les enseignants-chercheurs ont souvent abordé la question suivante : En qualité d'Enseignant-chercheur, quelles sont les approches les plus efficaces pour gérer une classe et préserver un environnement d'apprentissage favorable ? Selon la majorité (16 sur 25) des enseignants-chercheurs, une gestion de classe efficace nécessite une écoute active, la résolution de conflits et la création d'un climat de confiance. De plus, des méthodes telles que la pédagogie différenciée et les activités interactives peuvent également augmenter l'efficacité de l'apprentissage.

Cependant, on trouve différents points de vue de certains enseignants à partir de leur verbatim, un des enseignants de la fiche (n°022) se penche sur la définition des attentes dès le début du cours et l'application des règles de manière cohérente. Il affirme ceci : *« je trouve que la gestion de classe doit commencer par l'explication des règles de conduite, des attentes en matière de participation, de respect mutuel et de ponctualité. Aussi, moi je traite tous les étudiants de manière équitable et je réagis de manière appropriée aux comportements perturbateurs ».* Si on s'intéresse à la fiche (n°013), cet enseignant met l'accent sur l'encouragement à la participation et l'utilisation des méthodes interactives. C'est pourquoi, nous lisons dans ses verbatim les affirmations suivantes : *« Pour moi, poser des questions, organiser des discussions en classe et créer un environnement où les étudiants se sentent à l'aise pour s'exprimer est une condition sine qua none. Je crée des groupes de travail, débats, études de cas, projets pratiques, etc. Ces approches stimulent l'apprentissage actif ».* Lorsque nous lisons les verbatim de l'enseignant de la fiche n°017, il pose comme jalon de la gestion de classe la création d'un climat positif et inclusif. Ainsi il déclare que : *« […], je comprends les besoins individuels des étudiants, leurs préoccupations et leurs défis. Je respecte aussi les différences culturelles, linguistiques et d'opinions. Puisque pour moi, créer un environnement où chacun se sent accepté et respecté est nécessaire ».*

En prenant en considération la question de savoir comment un enseignant peut s'ajuster aux différents besoins des étudiants en ce qui concerne les styles d'apprentissage et les niveaux de compréhension. Selon la majorité des enseignants (16 sur 25), l'enseignant a la capacité de proposer différentes activités (visuelles, auditives, kinesthésiques), de favoriser la collaboration entre pairs et de fournir des ressources supplémentaires pour répondre aux divers besoins. Sur la base de ces informations, un des enseignants, apporte un éclairage en déclarant : « *Pour répondre aux besoins diversifiés des étudiants, je m'efforce de varier mes méthodes d'enseignement. Certains apprennent mieux en écoutant, d'autres en lisant ou en pratiquant. J'alterne donc entre des diapositives, des discussions en classe, des projets pratiques et des vidéos. […] Je leur demande quelles approches fonctionnent le mieux pour eux et ce qu'ils aimeraient voir davantage. Enfin, je propose des ressources supplémentaires. Certains étudiants ont besoin d'approfondir leurs connaissances. Je fournis donc des articles, des vidéos ou des exercices supplémentaires pour répondre à leurs besoins spécifiques ».*

Par contre, un autre enseignant (fiche n°005) indique pour sa part : « *Je commence par connaître mes étudiants individuellement. Quels sont leurs intérêts, leurs préférences et leurs niveaux de compréhension ? Cela me permet d'adapter mon enseignement. J'utilise des activités différenciées. […] Ainsi, chaque étudiant peut progresser à son rythme. Je favorise*

la collaboration entre pairs. Les étudiants peuvent apprendre les uns des autres. J'organise des groupes de travail, des discussions en binôme et des projets d'équipe. » De plus, nous croyons que ces approches permettent aux enseignants-chercheurs de satisfaire les besoins spécifiques de chaque étudiant et de créer un cadre d'apprentissage inclusif qui est indispensable à la promotion d'un un apprentissage à l'ère du numérique et du système LMD.

Au cours de la troisième partie de notre entretien, nous avons abordé la question de la capacité des enseignants-chercheurs à créer du contenu didactique qui impacte la qualité de la formation académique des étudiants à la faculté des sciences de l'éducation à l'université de N'Djamena. La première interrogation liée à cette section était de déterminer quels types de supports de cours ou de matériel pédagogique vous semblent les plus efficaces pour faciliter l'apprentissage ? La plupart des enseignants-chercheurs ont signalé l'importance des supports visuels tels que les diapositives, les vidéos, ainsi que des exemples concrets et des études de cas qui sont souvent d'une grande efficacité. La technologie, telle que les plateformes d'apprentissage en ligne ou les cours asynchrones ou synchrones, peut aussi apporter une touche d'enrichissement au contenu. À ce stade, un des enseignants-chercheurs (fiche n°011) évoque que : « *Je trouve que les supports visuels sont extrêmement efficaces mais seulement que la faculté des sciences de l'éducation n'est pas équipée pour c'est genre de technique d'enseignement. Puisque, les diapositives permettent de structurer le contenu et d'illustrer les concepts clés. Les vidéos sont également utiles pour montrer des démonstrations, des expériences ou des exemples concrets. J'aime aussi les polycopies avec des exemples concrets ou illustrant avec des figures, tableaux, images, graphiques, cartes... Ils fournissent aux étudiants des références tangibles et des applications pratiques des théories abordées dans les amphithéâtres ».*

Les propositions sont considérables en suivant la logique de promouvoir l'enseignement/apprentissage, même si elles sont limitées par l'absence d'équipement et d'infrastructures dans la FASED. Nous sélectionnons un autre extrait qui nous intéresse d'un autre enseignant de la fiche n°013, qui suggère que : « *À mon avis, les plateformes d'apprentissage en ligne sont essentielles. Car, elles offrent un espace interactif où les étudiants peuvent accéder aux ressources, poser des questions et participer à des discussions. J'apprécie également les projets et travaux pratiques. Ils permettent aux étudiants d'appliquer leurs connaissances dans des contextes réels. Cela renforce leur compréhension et leur engagement ».* Nous estimons que ces approches variées, combinées à une bonne planification pédagogique, peuvent améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiants tout long de leurs parcours.

À partir de l'item deux, il était question de déterminer comment un Enseignant-chercheur peut rendre son contenu didactique plus interactif et captivant pour les étudiants. À ce stade, la plupart des enseignants-chercheurs (18 sur 25) soutiennent que l'enseignant peut favoriser l'engagement actif des étudiants en intégrant des discussions dans l'amphithéâtre, en initiant des activités de groupe, des quiz interactifs et des projets pratiques. Un des enseignants-chercheurs (fiche n°025) fait savoir : *« Selon moi, l'interactivité en classe est essentielle. J'utilise des questions ouvertes pour susciter la réflexion des étudiants. […], j'intègre également des activités de groupe. Les étudiants travaillent ensemble sur des thèmes d'exposé, des études de cas ou des projets. Cela favorise la collaboration et l'apprentissage mutuel ».* En revanche, un autre Enseignant-chercheur (fiche n°014) dévoile sa démarche : « *Je fais appel à la technologie. Il est regrettable que la FASED ne dispose pas de ressources informatiques, sinon je pourrais utiliser des quiz interactifs en ligne pour évaluer la compréhension des étudiants rapidement. Cela les implique et leur donne l'occasion de vérifier leur compréhension. Je pouvais également concevoir des supports visuels en mouvement. Des images, des graphiques et des vidéos captivantes sont présentes sur des diapositives. Cela augmente l'attrait du contenu et facilite sa compréhension ».*

En résumé, il est également observé que, d'un point de vue global, la FASED manque des outils requis pour promouvoir l'application du système LMD dans son ensemble, ainsi qu'une insuffisance des formations continues des enseignants. L'absence de ressources matérielles, didactique, pédagogique et informatique est également soulignée par les enseignants-chercheurs, ce qui peut avoir un impact négatif sur la qualité de la formation académique dispensée. La publication d'articles et la production de supports de cours sont en effet des pratiques essentielles, mais leur disponibilité dépend du contexte particulier de chaque type de parcours initiaux des enseignants-chercheurs et de l'université. Plus précisément, on constate également que les enseignants-chercheurs qui ont commencé leur enseignement dès l'école primaire ou polyvalent ne sont pas habitués à publier des articles et suivre les mémoires et thèses des étudiants comme ceux qui sont purement passés par des diplômes académiques.

2.2. Présentation, analyse et interprétation des données de l'enquête par questionnaire adressé aux étudiants

Tableau 2 : Répartition des étudiants de la FASED en fonction de l'Impact des Parcours Initiaux des enseignants-chercheurs sur la qualité de la formation académique

5. Compétences pédagogiques considérées essentielles pour un enseignant-chercheur					
		Fréquence	%	% valide	% cumulé
Valide	Capacité à adapter les méthodes d'enseignement aux besoins des étudiants	39	48,8	48,8	48,8
	Capacité à communiquer clairement	17	21,3	21,3	70,0
	Capacité à créer un environnement d'apprentissage positif	24	30,0	30,0	100,0
	Total	**80**	**100,0**	**100,0**	
6. Catégorie la plus favorable des parcours professionnels d'enseignants-chercheurs qui se concentrent davantage sur la recherche et la production de contenu académique					
		Fréquence	%	% valide	% cumulé
Valide	Parcours d'enseignants-chercheurs ayant commencé leur carrière à l'école primaire	15	18,8	18,8	18,8
	Parcours d'enseignants-chercheurs ayant obtenu leur diplôme professionnel et académique	26	32,5	32,5	51,2
	Parcours d'enseignants-chercheurs avec un diplôme purement universitaire	39	48,8	48,8	100,0
	Total	**80**	**100,0**	**100,0**	
7. Catégorie la plus favorable des parcours professionnels d'enseignants-chercheurs qui apportent une expérience pratique de la gestion de classe et des compétences pédagogiques					
		%	% valide	% cumulé	%
Moyenne = 1,65 Ecart-type = 0,71. Les paramètres sont établis sur une notation de 1 (Trajectoire d'enseignants-chercheurs à diplôme purement académique) à 3 (Trajectoire d'enseignants-chercheurs commençant leur parcours depuis primaire). La différence avec la répartition de référence est très significative. chi2 = 15,32, ddl = 2, 1-p = 99,95%. Le chi2 est calculé avec des effectifs théoriques égaux pour chaque modalité. L'intervalle de confiance à 95% est donné pour chaque modalité.					

Valide	Trajectoire d'enseignants-chercheurs à diplôme professionnel et académique	30	37,5	37,5	37,5
	Trajectoire d'enseignants-chercheurs à diplôme purement académique	39	48,8	48,8	86,3
	Trajectoire d'enseignants-chercheurs commençant leur parcours depuis primaire	11	13,8	13,8	100,0
	Total	**80**	**100,0**	**100,0**	

Source : N. Focksia Docksou et al. 2024.

Les résultats présentés dans le tableau 2 fournissent des informations nécessaires pour comprendre cette dynamique des parcours initiaux des enseignants chercheurs à la FASED et son importance pour l'apprentissage des étudiants. Concernant les compétences pédagogiques essentielles, la capacité à adapter les méthodes d'enseignement aux besoins des étudiants est considérée comme essentielle par 48,8 % des étudiants. Cela souligne l'importance d'une approche pédagogique flexible et adaptée. La communication claire est également jugée essentielle par 21,3 % des étudiants. Puisqu'une communication efficace est fondamentale pour la compréhension et l'engagement des étudiants. La création d'un environnement d'apprentissage positif est citée par 30 % des étudiants. Ceci s'explique par le fait qu'un climat positif favorise la motivation et l'apprentissage.

Au regard de l'impact des parcours initiaux des enseignant-chercheur sur la qualité de la formation académique des étudiants, la catégorie la plus favorable des parcours professionnels d'enseignants-chercheurs est celle qui a obtenu un diplôme professionnel et académique (32,5 %). Cela suggère que l'équilibre entre expérience pratique et expertise académique est valorisé par les étudiants. À l'issue de la bonne gestion de classe et le développement des compétences pédagogiques adéquates, les étudiants ont pointé du doigt la trajectoire d'enseignants-chercheurs ayant une expérience pratique de la gestion de classe (37,5 %) ; qui, selon eux, est également considérée favorable. Cela met en évidence l'importance des compétences pédagogiques concrètes pour l'enseignement. En somme, ces résultats soulignent l'importance de l'équilibre entre expérience pratique et expertise académique dans la formation des enseignants-chercheurs, et comment cela se traduit par une meilleure qualité de l'enseignement dispensé aux étudiants.

Tableau 3 : Répartition des étudiants de la faculté des sciences en fonction de niveau de développement des compétences pédagogiques par les différentes catégories des trajectoires professionnelles des enseignants-chercheurs

8. Meilleures techniques pour gérer une classe et maintenir un environnement d'apprentissage positif					
		Fréquence	%	% valide	% cumulé
Valide	Adapter l'enseignement aux besoins individuels des étudiants	39	48,8	48,8	48,8
	Définir des règles claires et cohérentes pour la résolution de conflits	9	11,3	11,3	60,0
	Encourager la motivation intrinsèque en valorisant les efforts	4	5,0	5,0	65,0

	Établir des relations positives et un climat de confiance avec les étudiants	24	30,0	30,0	95,0
	Utiliser des méthodes pédagogiques interactives	4	5,0	5,0	100,0
	Total	**80**	**100,0**	**100,0**	

9. Méthodes appropriées pour gérer une classe et maintenir un environnement d'apprentissage positif

		Fréquence	%	% valide	% cumulé
Valide	Méthode différentielle	26	32,5	32,5	32,5
	Méthode expositive	6	7,5	7,5	40,0
	Méthode participative ou active	39	48,8	48,8	88,8
	Méthode transmisse	9	11,3	11,3	100,0
	Total	**80**	**100,0**	**100,0**	

10. Adaptation des enseignants aux besoins diversifiés des étudiants en termes de styles d'apprentissage et de niveaux de compréhension

		Fréquence	%	% valide	% cumulé
Valide	Encourager la collaboration entre pairs	11	13,8	13,8	13,8
	Offrir des ressources supplémentaires pour répondre aux différents besoins	30	37,5	37,5	51,2
	Proposer des activités variées (visuelles, auditives, kinesthésiques	39	48,8	48,8	100,0
	Total	**80**	**100,0**	**100,0**	

11. Éléments de compétences pédagogiques essentiels pour un enseignant-chercheur

		Fréquence	%	% valide	% cumulé
Valide	Esprit Critique et Analytique ou Curiosité Intellectuelle	24	30,0	30,0	30,0
	Qualités Relationnelles	7	8,8	8,8	38,8
	Rigueur et une motivation intellectuelle	39	48,8	48,8	87,5
	Sens de la Communication	10	12,5	12,5	100,0
	Total	**80**	**100,0**	**100,0**	

12. Catégorie la plus favorable des parcours professionnels d'enseignants-chercheurs qui développent des compétences pédagogiques

Moyenne = 1,66 Ecart-type = 0,73. Les paramètres sont établis sur une notation de 1 (Trajectoire d'enseignants-chercheurs commençant leur parcours depuis primaire) à 3 (Trajectoire d'enseignants-chercheurs à diplôme purement académique). La différence avec la répartition de référence est très significative. chi2 = 13,98, ddl = 2, 1-p = 99,91%. Le chi2 est calculé avec des effectifs théoriques égaux pour chaque modalité. L'intervalle de confiance à 95% est donné pour chaque modalité.

		Fréquence	%	% valide	% cumulé
Valide	Trajectoire d'enseignants-chercheurs à diplôme professionnel et académique	29	36,3	36,3	36,3
	Trajectoire d'enseignants-chercheurs à diplôme purement académique	12	15,0	15,0	51,2

	Trajectoire d'enseignants-chercheurs commençant leur parcours depuis primaire	39	48,8	48,8	100,0
	Total	**80**	**100,0**	**100,0**	

Source: N. Focksia Docksou et al., 2024.

Ces résultats du tableau n°3 montrent comment les parcours initiaux des enseignants-chercheurs impactent la qualité de la formation académique des étudiants, en tenant compte du système LMD (Licence-Master-Doctorat) et des compétences pédagogiques nécessaires. À la lumière de compétences pédagogiques essentielles ou les meilleures techniques pour gérer une classe et maintenir un environnement d'apprentissage positif, la capacité à adapter l'enseignement aux besoins individuels des étudiants est jugée essentielle par 48,8 % des étudiants. Dans le contexte du système LMD, cela reflète l'importance d'une approche personnalisée pour répondre aux divers niveaux d'apprentissage des étudiants. La définition de règles claires et cohérentes pour la résolution de conflits est moins fréquemment citée (11,3 %). Cependant, cela reste crucial pour maintenir un environnement positif et discipliné. Encourager la motivation intrinsèque (5 %) et établir des relations positives avec les étudiants (30 %) sont également des éléments clés pour favoriser l'apprentissage.

Du point de vue des méthodes appropriées pour gérer une classe, la méthode participative ou active est privilégiée par 48,8 % des étudiants. Cela correspond à une approche interactive, alignée avec le système LMD qui encourage l'engagement actif des étudiants. La méthode différentielle (32,5 %) est également importante, car elle permet d'adapter l'enseignement aux besoins diversifiés des étudiants. En ce qui concerne le développement des compétences pédagogiques, la trajectoire d'enseignants-chercheurs commençant leur parcours depuis l'école primaire est la plus favorable (48,8 %). Cela suggère que l'expérience pratique de la gestion de classe est valorisée dans le contexte de la formation académique. Les enseignants-chercheurs ayant un diplôme professionnel et académique (36,3 %) sont également considérés positivement. Cela montre l'importance d'un équilibre entre expertise académique et compétences pratiques. En somme, ces résultats soulignent l'importance de la formation des enseignants-chercheurs pour garantir une qualité d'enseignement adaptée aux besoins des étudiants, conformément au système LMD.

Tableau 4 : Répartition des étudiants de la faculté des sciences de l'éducation en fonction de l'impact des parcours initiaux des enseignants-chercheurs sur la Production de Contenu Didactique

13. Types de supports de cours ou de matériel pédagogique qui semblent les plus efficaces pour faciliter l'apprentissage					
		Fréquence	%	% valide	% cumulé
Valide	L'utilisation de la technologie comme les plateformes d'apprentissage en ligne	29	36,3	36,3	36,3
	Les polycopies des cours avec des exemples concrets	12	15,0	15,0	51,2
	Les supports visuels (diapositives, vidéos)	39	48,8	48,8	100,0
	Total	**80**	**100,0**	**100,0**	
14. Capacité de l'enseignant à rendre son contenu didactique plus interactif et engageant pour les étudiants					
		Fréquence	%	% valide	% cumulé
Valide	En intégrant des activités de groupe	5	6,3	6,3	6,3
	En intégrant des discussions en classe	8	10,0	10,0	16,3

	En intégrant des projets pratiques	22	27,5	27,5	43,8
	En intégrant des quiz interactifs	5	6,3	6,3	50,0
	Encourageant de l'engagement actif des étudiants	40	50,0	50,0	100,0
	Total	**80**	**100,0**	**100,0**	
15. Types de contenus didactiques qui sont créés par les enseignants pour être mis à la disposition des élèves					
		Fréquence	%	% valide	% cumulé
Valide	Exercices et Énoncés (des exercices, des problèmes ou des questions pour évaluer la compréhension des étudiants)	8	10,0	10,0	10,0
	Guides de Lecture (articles, des chapitres de livres ou des ressources externes pour approfondir les connaissances des étudiants)	4	5,0	5,0	15,0
	Matériel Audiovisuel (des vidéos, des enregistrements audios ou des animations pour illustrer des concepts complexes)	4	5,0	5,0	20,0
	Plateformes d'Apprentissage en Ligne (des forums de discussion et des activités interactives)	3	3,8	3,8	23,8
	Projets et Travaux Pratiques (projets de recherche, des travaux pratiques en laboratoire ou des études de cas	21	26,3	26,3	50,0
	Supports de Cours (diapositives, des documents écrits, des fichiers PDF ou des pages web	40	50,0	50,0	100,0
	Total	**80**	**100,0**	**100,0**	

Source : N. Focksia Docksou et al, 2024**.**

Les résultats du tableau n°4 concernent la capacité des enseignants-chercheurs à créer du contenu didactique en fonction de leurs différentes formations initiales ou de leurs différentes trajectoires professionnelles. Les supports visuels (diapositives, vidéos) sont considérés comme les plus efficaces pour faciliter l'apprentissage par 48 % des étudiants, tandis que les plateformes d'apprentissage en ligne sont considérées comme efficaces par 36,3 % des étudiants. Ceci laisse entendre que l'incorporation de la technologie peut améliorer l'expérience d'apprentissage, en particulier dans le cadre de la réforme en cours du système LMD. Même si les polycopies avec des exemples concrets sont moins courantes (15 %), elles demeurent pertinentes pour faciliter l'apprentissage.

En ce qui concerne la capacité de l'enseignant à rendre son contenu didactique plus interactif et captivant pour les étudiants, 50% des étudiants ont souligné la capacité de l'enseignant à générer un engagement actif chez les étudiants. Selon 27,5 % des étudiants,

l'intégration des projets pratiques est cruciale. En intégrant des discussions en classe, 10% des étudiants estiment que cela favorise une approche plus interactive et captivante. Seulement, 6,3% des élèves évoquent l'utilisation d'activités de groupe et l'intégration de quiz interactifs comme des méthodes plus interactives et captivantes.

Les supports de cours, qui incluent des diapositives, des documents écrits, des fichiers PDF ou des pages web (50%), sont indispensables pour la transmission du contenu, en fonction des types de contenus didactiques créés par les enseignants. Selon 26,3% des étudiants, ces méthodes concrètes appelées projets et travaux pratiques (projets de recherche, travaux pratiques en laboratoire ou études de cas) sont appréciées. Alors que 10% des étudiants accordent une grande importance aux Exercices et énoncés (exercices, problèmes ou questions dans le but d'évaluer la compréhension des étudiants) pour évaluer leur sens. Le nombre de guides de lecture (articles, chapitres de livres ou ressources externes pour approfondir les connaissances des étudiants) est plus faible (5%), cependant ils sont encore présents. Les étudiants (5%) font référence aux matériels audiovisuels (vidéos, enregistrements audio ou animations pour illustrer des concepts complexes) et aux plateformes d'apprentissage en ligne (forums de discussion et activités interactives) qui jouent un rôle essentiel dans l'interaction et la communication.

En résumé, l'incorporation de ressources technologiques, d'activités interactives et d'une diversité de contenus didactique peut favoriser une expérience d'apprentissage plus enrichissante pour les étudiants.

3. Discussion

Les enseignants-chercheurs mettent en avant l'importance de compétences telles que la communication claire, l'adaptation aux besoins des étudiants et la gestion de classe. Les étudiants, quant à eux, soulignent l'ajustement aux besoins individuels et l'utilisation de méthodes interactives pour favoriser l'apprentissage. Dans le même sens, beaucoup d'auteurs mettent en évidence l'importance des stratégies d'apprentissage efficaces pour les étudiants en se basant sur les compétences pédagogiques des enseignants-chercheurs (F.Biwer et *al.*, 2020 ; O. Chernikova et al., 2020 ; S. Duffy et J. Smith, 2018 ; J. Smith, 2018).

Les supports visuels (diapositives, vidéos) sont considérés efficaces par les deux groupes. Les plateformes d'apprentissage en ligne sont également appréciées positivement. Cela montre que l'intégration de la technologie peut améliorer l'expérience d'apprentissage. De ce point de vue, l'impact de la technologie sur l'apprentissage est prouvé par certains acteurs (J. Chen et *al.*, 2018 ; L. Xiaohan 2024). L'étude menée par A. Mouhouchou et A. Bensidik (2009) montre clairement que la Formation à l'Usage des Outils Numériques (FUON) et l'Innovation Pédagogique (IP) numérique enrichissent l'enseignement supérieur avec de nouvelles méthodes d'apprentissage. Cependant, il est constaté que la plupart des enseignants de toutes les catégories de la trajectoire ne maîtrisent pas les outils technologiques. Pourtant, ces innovations encouragent l'autonomie des étudiants et l'acquisition de compétences pratiques, essentielles dans le système LMD pour une éducation moderne et adaptée aux défis actuels. L'une des études menées par des chercheurs tchadiens, Mekondion, Nambé et Dagué en 2023 dans le même contexte de la réforme LMD montre clairement que l'Université de N'Djaména manque d'équipements et d'infrastructures, ce qui entraîne un faible rendement dans le cadre de ladite réforme (M. Mekondion et *al.*, 2023, p. 160).

L'article de H. Gong (2023) aborde le positionnement des rôles et le développement de carrière des enseignants dans le cadre de l'éducation en ligne, en se concentrant sur les défis et les opportunités que cette modalité d'enseignement présente pour les éducateurs. D'après l'UNESCO Bibliothèque Numérique (2023), le débat sur les technologies éducatives est passionné et complexe. D'un côté, les technophiles voient dans la technologie un potentiel

révolutionnaire pour l'éducation, tandis que les techno-sceptiques mettent en garde contre les risques et préfèrent préserver les méthodes traditionnelles. Les systèmes éducatifs doivent trouver un équilibre entre ces deux paradigmes, tout en tenant compte des avantages et des inconvénients des technologies (UNESCO Bibliothèque Numérique, 2023).

En effet, dans le présent article, les enseignants-chercheurs ont des parcours variés, allant de l'école primaire aux diplômes professionnels et académiques. Cette diversité enrichit leur approche pédagogique. Néanmoins F. Tempier, C. Lajoie, et V. Celi (2023), dans leur étude, explorent la manière dont les interactions entre enseignants et chercheurs lors de formations contribuent à exploiter les connaissances issues de la recherche en didactique. De même, on constate que dans la diversité des étudiants en termes d'âge, de genre et de régime d'études nécessitent une adaptation flexible. En réalité, la communication, l'adaptation et la diversité sont des thèmes communs entre les résultats des enseignants-chercheurs et des étudiants dans le cadre de cet article. Ces stratégies sont appréciées sont favorables pour les développements de compétences (N. Nawaz et al., 2020 ; W. Johnson et T. Johnson 2019). Ils convergent vers l'objectif commun d'améliorer la qualité de la formation académique dans le contexte du système LMD.

Cependant, on remarque dans nos résultats que les enseignants-chercheurs qui ont réalisé des études purement académiques sont plus efficaces dans la création de contenu didactique en matière de recherche, tandis que ceux qui ont des parcours plus diversifiés, tels que, académiques et professionnels, accordent davantage d'importance à la gestion de classe et à l'animation pédagogique. Dans le cadre de la formation et développement pédagogique, L. Maurines et P. Marzin-Janvier (2022) explorent les pratiques ordinaires des enseignants en lien avec la modélisation, l'expérimentation et l'appropriation d'outils didactiques. C'est pourquoi, ils mettent en évidence la complexité des choix pédagogiques et la nécessité d'une formation continue pour les enseignants-chercheurs.

Suivant la même logique, on constate que le document des "Repères pour l'exercice du métier d'enseignant-chercheur" fournit des lignes directrices pour la formation initiale et continue des enseignants-chercheurs, y compris la formation à la pédagogie (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de la République française 2019). Il souligne l'importance de la formation pédagogique pour les nouveaux maîtres de conférences. Il est aussi important de maintenir une interaction entre recherches en didactique et formation des enseignants, l'ouvrage de F. Leutenegger, C. Amade-Escot, et M. Schubauer-Leoni (2014, 2020) explore les liens entre recherches didactiques et formation des enseignants, couvrant plusieurs disciplines, dont les sciences et les technologies. Il met en lumière les défis et les approches pour améliorer la formation des enseignants chercheurs.

En résumé, les critères de recrutement des enseignants-chercheurs à l'université de N'Djamena au Tchad privilégient généralement des qualifications académiques élevées, telles qu'un doctorat dans le domaine d'enseignement, une expérience de recherche et des publications scientifiques (Décision portant ouverture des départements de la FASED 2012; Statut de l'Université de N'Djamena. 2011). La maîtrise de la langue d'enseignement et d'autres compétences pédagogiques est également requise. Cependant, un léger écart de tolérance est observé pour les doctorants inscrits en thèse de doctorat PhD. L'Université de N'Djamena valorise l'excellence académique et les compétences pédagogiques lors du recrutement des enseignants-chercheurs.

Conclusion

En somme, l'étude a mis en évidence l'impact des parcours initiaux des enseignants-chercheurs sur la qualité de la formation académique. Les compétences essentielles incluent la communication pédagogique claire, l'adaptation des contenus aux besoins des étudiants et la création d'un environnement positif. L'utilisation de méthodes novatrices et la gestion de

classe sont cruciales. L'étude suggère qu'il est crucial d'avoir une variété de parcours initiaux, de former les enseignants-chercheurs et de s'adapter aux besoins des étudiants afin d'assurer une qualité d'enseignement conforme au système LMD (L. Ménard, C. Hoffmann et G. Lameul, 2017). Cette étude se propose de contribuer au développement de la politique éducative, de la pratique pédagogique et surtout au développement professionnel (J. Demougeot-Lebel et C. Perret, 2011a) des enseignants-chercheurs au Tchad.

Références Bibliographiques

BAILLY Basile, DEMOUGEOT-LEBEL Joëlle et LISON Christelle, 2015, « La formation d'enseignants universitaires nouvellement recrutés : quelles retombées ? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 31(3). doi: 10.4000/ripes.990.

BIWER Felicitas, G. A. OUDE EGBRINK Mirjam, AALTEN Pauline, et B. H. DE BRUIN Anique, 2020, « Fostering Effective Learning Strategies in Higher Education—A Mixed-Methods Study. », *Journal of Applied Research in Memory and Cognition* 9(2), p.186-203. doi: 10.1016/j.jarmac.2020.03.004.

CHERNIKOVA Olga, HEITZMANN Nicole, STADLER Matthias, HOLZBERGER Doris, SEIDEL Tina et FISCHER Frank, 2020, « Apprentissage Par Simulation Dans l'enseignement Supérieur : Une Méta-Analyse », *Review of Educational Research* 90(4), p.499-541. doi: 10.3102/0034654320933544.

Décision n°101/PR/PM/MESRST/SG/2012, Portant ouverture des départements de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de N'Djamena.

DEMOUGEOT-LEBEL Joëlle, 2014, « Enseignants-chercheurs de la Génération Y : incidence sur les pratiques pédagogiques ? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 30(3). doi: 10.4000/ripes.883.

DEMOUGEOT-LEBEL Joëlle et PERRET Cathy, 2011a, « Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université », *Savoirs* n° 23(2), p.51-72. doi: 10.3917/savo.023.0051.

DEMOUGEOT-LEBEL Joëlle et PERRET Cathy, 2011b, « Qu'attendent les enseignants universitaires français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques ? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 27(1), doi: 10.4000/ripes.456.

DUFFY Sean et SMITH John, 2018, « Category effects on Stimulus Estimation: Shifting and Skewed Frequency Distributions-A Reexamination », *Psychonomic Bulletin & Review* 25(5), p.1740-50. doi: 10.3758/s13423-017-1392-7.

GONG H., 2023, « Positionnement des rôles et développement de carrière des enseignants dans le contexte de l'éducation en ligne. », *Recherche sur la formation continue* (12):31-35.

JOHNSON David et JOHNSON Roger, 2019, « Apprentissage Coopératif : La base de l'apprentissage Actif », in Active Learning - Beyond the Future, édité par S. Manuel Brito, *IntechOpen.*

JUANJUAN Chen, WANG Minhong, Paul A. Kirschner et Chin-Chung Tsai, 2018, « Le Rôle de La Collaboration, de l'utilisation Des Ordinateurs, Des Environnements d'apprentissage et Des Stratégies de Soutien Dans Le CSCL : Une Méta-Analyse », *Review of Educational Research* 88(6), p.799-843. doi: 10.3102/0034654318791584.

KIFFER Sacha, 2018, « Apprendre à enseigner dans le supérieur : quels modèles pour la construction des compétences des universitaires novices ? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 34(3). doi: 10.4000/ripes.1654.

KNIGHT Peter, TAIT Jo et YORKE Mantz, 2006, « La Formation Professionnelle Des Enseignants Dans l'enseignement Supérieur », *Studies in Higher Education* 31(3), p.319-39. doi: 10.1080/03075070600680786.

LANGEVIN Louise, 2007, *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : des constats et des exemples pour inspirer l'action, 1re éd*. Presses de l'Université du Québec.

LEUTENEGGER Francia, AMADE-ESCOT Chantal et SCHUBAUER-LEONI Maria-Luisa, 2014, *Interactions entre recherches en didactique(s) et formation des enseignants : Questions de didactique comparée,* Presses universitaires de Franche-Comté, Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.

LEUTENEGGER Francia, AMADE-ESCOT Chantal et SCHUBAUER-LEONI Maria-Luisa, 2020, *Interactions entre recherches en didactique(s) et formation des enseignants: Questions de didactique comparée,* Presses universitaires de Franche-Comté. Besançon: Presses universitaires de Franche-Comté.

MAURINES Laurence et MARZIN-JANVIER Patricia, 2022, « La formation et le développement pédagogique des enseignants-chercheurs en sciences et technologies : un champ à explorer », *RDST* (24), p.9-30. doi: 10.4000/rdst.3888.

MEKONDION Nahoundongar, NAMBE Mbaïrenaye DAGUE Abraham, 2023, « Qualité des ressources matérielles mise en œuvre dans la reforme LMD à l'université de N'Djamena et l'amélioration du degré de la motivation des étudiants en apprentissage », *Annales de l'Université de N'Djamena*, *Série A*, (18), p.160-75.

MEKONDION Nahoundongar, NAMBE Mbaïrenaye et DAGUE Abraham, 2024, « Evaluation des pratiques pédagogiques du système LMD de l'Université de N'Djamena et la motivation des étudiants dans l'apprentissage à l'ère du numérique. », in Dans cachet pour une gestion éducative performante en Afrique, *Gouvernance et Politique publique, édité par S. Batibonak et P. Batibonak. Cameroun*.

MENARD Louise, HOFFMANN Christian et LAMEUL Geneviève, 2017, « Effets de la formation à l'enseignement sur les pratiques des nouveaux enseignants-chercheurs », *Recherche & formation* 84(1), p.125-40. doi: 10.4000/rechercheformation.2771.

MILIANI Mohamed, 2017, « La réforme LMD : un problème d'implémentation », *Insaniyat* / إنسانيات(48-129)76-75. doi: 10.4000/insaniyat.17446.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de la République française, 2019, « Repères pour l'exercice du métier d'enseignant-chercheur », *Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et d'Innovation*, Consulté 1 août 2024, https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/reperes-pour-l-exercice-du-metier-d-enseignant-chercheur-47766.

MOUHOUCHOU Ali et BENSIDIK Aissa, 2009, « TICE et transition vers le LMD : Aspects pédagogiques et didactiques », *Les Cahiers du CREAD* (90).

NAWAZ Nishad, DURST Susanne, A. Hariharasudan et Zurabi Shamugia, 2020, « Pratiques de gestion des connaissances dans les établissements d'enseignement supérieur - Une étude comparative », *Polish Journal of Management Studies* 22(2), p.291-308. doi: 10.17512/pjms.2020.22.2.20.

NGUEDMBAYE Moussa, 2018, « Tchad : œuvrer davantage pour rendre effectif le système LMD dans les universités ». *Tchadinfos.com.* Consulté 14 septembre 2023 (https://tchadinfos.com/tchad-oeuvrer-davantage-pour-rendre-effectif-le-systeme-lmd-dans-les-universites/).

SMITH John, 2018, « Effective Teaching Strategies in Higher Education : A Comprehensive Review », in *Journal of Educational Research and Practice* 8(2):120-35.

Statut de l'Université de N'Djamena, 2011, Décret n°828/PR/PM/MESRSFP/2011, portant Statut de l'Université de N'Djamena.

TEMPIER Frederick, LAJOIE Caroline et CELI Valentina, 2023, « Les pratiques de formation à l'enseignement des mathématiques : une approche par la recherche en didactique », *Annales de didactique et de sciences cognitives (Thématique 1)*, p.7-18. doi: 10.4000/adsc.1570.

UNESCO Bibliothèque Numérique, 2023, « Note de cadrage du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2023 sur le thème des technologies et de l'éducation -UNESCO Bibliothèque Numérique », *UNESCO*. Consulté 1 août 2024 https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378950_fre.

XIAOHAN Liu, 2024, « Le rôle et l'impact des plateformes d'apprentissage en ligne dans l'enseignement supérieur », *Adult and Higher Education/Clausius Scientific Press, Canada* 6(5), p.1-8. doi: 10.23977/aduhe.2024.060501.

Facteurs individuels et accrochage/décrochage scolaire lors de la transition primaire-collège au Niger

Bouba ADAMOU, Université Djibo Hamani (Niger)
Email : adamouboubacar5@gmail.com

Idrissa KARIDIO, Université Djibo Hamani (Niger)
Email : yansalla02@yahoo.fr

Nana Aicha GOZA, Université Abdou Moumouni (Niger)
Email : aichagoza@yahoo.fr

Résumé

La présente recherche étudie l'interaction entre les facteurs individuels d'un groupe de 444 élèves sur leur accrochage/décrochage scolaire lors de la transition primaire secondaire en contexte nigérien. Ce sont tous des élèves inscrits au cours moyen deuxième année (CM2) au titre de l'année 2020-2021. Les données ont été collectées au moyen de questionnaires et de guides d'entretien (soumis aux parents, élèves, enseignants et administrateurs) auxquels s'ajoute l'exploitation des registres de notes de CM2 et 6ième. Une analyse en piste causale a permis de découvrir que les comportements scolaires des élèves sont meilleurs quand s'améliorent l'estime de soi et l'habileté sociale des élèves. Cependant, ces mêmes comportements sont négativement impactés par les différents indicateurs de dépression. Aussi, les difficultés scolaires ont-ils un véritable impact sur les facteurs psychosociaux (estime de soi et habileté sociale). Les difficultés scolaires favorisent également le sentiment d'exclusion. En définitive, l'augmentation de l'âge et des difficultés scolaires amplifie le risque de baisse des performances scolaires.

Mots-clés : facteurs-individuels, accrochage, décrochage, transition primaire-collège, Niger.

Abstract

The present research studies the interaction between the individual factors of a group of 444 pupils on their school hanging/dropout during the transition between secondary and primary schools Niger context. They all are of the pupils registered with the primary sixth year (CM2) of the year 2020-2021.The data were collected with questionnaires and interview guides (submitted to the parents, to pupils, to teachers and to administrators) to which is added the exploitation of the registers of notes of CM2 and the secondary first year. A causal path analysis made possible to discover that the school behaviors of the pupils are better when improve their regard of oneself and social skill. However, these same behaviors are negatively impacted by the various indicators of depression. Also, the school difficulties have a real impact on the psychosocial factors (estimates self and social skill).The school difficulties also support the feeling of exclusion. Into final, the increase in the age and academic difficulties amplify the risk of fall of the school performances.

Key words: individual factors, hanging, dropout, transition primary education-college, Niger.

Introduction

Le système éducatif nigérien est structuré en Education formelle, non formelle, informelle et spécialisée. Il comporte en tout trois paliers de transition à savoir la transition primaire-secondaire (collège, formation professionnelle et technique), la transition collège-lycée (et

l'enseignement professionnel ou technique), et la transition lycée-enseignement supérieur. Chacune de ces transitions mérite d'être bien gérée pour garantir une éducation de qualité pouvant suffisamment s'occuper des flux scolaires aux divers paliers du système scolaire. Il faut noter qu'au niveau de chaque palier, un certain nombre de facteurs pèsent sur l'orientation et les parcours scolaires des apprenants.

Ces parcours ne se font pas toujours avec succès ; c'est pourquoi des stratégies sont élaborées par l'État dans le but d'atténuer les taux élevés d'échecs constatés au moment des différentes transitions scolaires. Ainsi, le constat des abandons massifs en début de collège a amené les ministères sectoriels à prendre des mesures correctives (PTEF, 2020-2022) dont la principale est la suppression du certificat de fin d'études du premier degré (CFEPD) qui constituait un véritable goulot d'étranglement.

Cependant, il faut reconnaitre que les facteurs en jeu vont bien au-delà de l'organisation des examens d'entrée au collège. Les mécanismes en œuvre dans le processus de la transition primaire-collège indiquent qu'il existe différents types de facteurs qui lui sont associés, notamment les facteurs individuels qui font l'objet de la présente étude.

1. L'état des connaissances

1.1. Les facteurs à risque lors du décrochage au Niger

Dans ses recherches effectuées au sein des établissements secondaires au Niger, N. A. Sandi (1993) affirme que les facteurs de décrochage scolaire sont nombreux mais elles peuvent être classés en 4 catégories principales : les facteurs géographiques, les facteurs socioéconomiques et culturels, les facteurs psychologiques et les facteurs pédagogiques.

Suivant le même ordre d'idées, d'autres études ont identifié comme facteurs de non-qualité au Niger, l'inadaptation de la formation initiale et continue des enseignants. C'est le cas du rapport PASEC (2016) pour qui les élèves nigériens, en particulier ceux du milieu rural, sont en situation de décrochage scolaire permanent ou quasi-permanent et les performances déclinent dans le temps.

En effet, la faiblesse des taux d'achèvement dans les différents cycles d'enseignement est en lien avec un niveau d'accès encore peu élevé, mais elle est aussi liée aux capacités réduites des écoles nigériennes à limiter les abandons et le redoublement. Ce qui fait que les taux de redoublement restent proches de 20 % à l'école primaire tout comme au collège (PTEF, op.cit.).

Le *Rapport d'évaluation nationale* (2018) indique que, parmi les facteurs de non performance des élèves de CM2, on peut retenir les variables suivantes : vivre avec les grands parents pour les élèves de CM2, le fait que le dernier diplôme du directeur soit le BEPC, l'effectif pléthorique dans la classe, le fait que la classe soit en paillote, etc.

Selon le PTEF (op.cit.), différentes études ont permis d'identifier les principales raisons des mauvais résultats enregistrés par les élèves nigériens. Au nombre d'entre elles, citons : les grandes pertes de temps d'apprentissage, le manque et la mauvaise répartition des ressources éducatives dans les zones défavorisées, le faible niveau de compétences professionnelles des enseignants, même lorsqu'ils ont été formés dans les écoles normales, les lacunes dans l'encadrement pédagogique et la faiblesse des moyens de fonctionnement de l'administration. Fort heureusement, l'effet de ces multiples facteurs favorisant le décrochage rencontre souvent un contrepoids émanant des facteurs qui pèsent en faveur de l'accrochage scolaire.

1.2. Les facteurs favorisant l'accrochage scolaire au Niger

Selon le *Rapport de l'évaluation du Programme de mise à niveau* (2018), les bonnes pratiques favorisant l'accrochage scolaire sont essentiellement : l'utilisation par les enseignants de la méthode syllabique associée au tableau de lecture, le travail de groupe, le tutorat, la pédagogie différenciée, l'analyse des productions des élèves, les activités de remédiation, l'implication des parents et les cours de soutien.

Quant au *Rapport d'évaluation nationale* (op.cit.), il relève que disposer de livres de maths et de lecture, avoir des parents (surtout la mère) lettrés, avoir un Comité de Gestion Des Etablissements Secondaires actif, être tenu par un instituteur, et le fait d'être tenu par un directeur qui habite à l'école constituent les facteurs de l'accrochage scolaire. Le *Rapport d'évaluation nationale* (2018) a aussi indiqué que les différences de progrès entre les élèves peuvent provenir principalement de trois sources : les caractéristiques individuelles spécifiques à l'élève qui ont trait à sa personnalité, l'environnement propre de l'élève, c'est-à-dire les caractéristiques de la famille de l'élève (niveau de vie, niveau d'éducation des parents, soutien disponible pour les devoirs à la maison, le temps que l'enfant doit consacrer à aider ses parents,…) et les caractéristiques socio-culturelles du milieu environnant (milieu urbain ou rural, langues parlées,…). À ces éléments viennent s'ajouter le poids du contexte scolaire qui comporte l'ensemble des facteurs relatifs aux caractéristiques directes de l'école, les ressources matérielles (livres, locaux, mobiliers,), l'organisation scolaire (taille de la classe et type de classe : multigrade ou non, à simple ou double flux…) et l'encadrement pédagogique (niveau de recrutement des maîtres, formation initiale et formation continue, méthodes pédagogiques, politique des redoublements, …).

Ce rapport montre que la qualité de l'éducation dépend de la qualité de ces trois sources évoquées ci-haut. C'est pourquoi des mesures de soutien à la demande éducative (cantines, bourses, projets locaux) au profit des filles et des populations les plus réticentes à l'égard de l'école complètent les mesures d'extension de l'offre éducative actuelle (PSEF, 2014-2024). Les autorités inscrivent aussi à leur agenda la poursuite du développement des Normes Fondamentales de Qualité et d'Equité (NFQE) initiées par le Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF). Il s'agit d'une initiative de gestion de la qualité de l'école à l'échelle locale pour en accroitre l'efficacité.

1.3. Les composantes de la dimension individuelle

La dimension individuelle est composée de tout ce qui concerne directement l'élève. Dans la partie introductive du volume 51 de la revue *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle* (2018), le décrochage scolaire est présenté comme le résultat d'interactions entre plusieurs facteurs intégrant la scolarité (rapport aux apprentissages, aux règles, aux tâches scolaires), la sociabilité (familiale, juvénile, les relations avec les enseignants et personnels éducatifs), les modalités d'action et de régulation familiales, institutionnelles, les mécanismes de défense, l'estime de soi, etc.

1.3.1. Les facteurs sociodémographiques

Mises en avant par des recherches relevant d'une perspective psychologique, les analyses centrées sur les facteurs individuels du décrochage scolaire ont pour objectif de repérer ou d'isoler une population dite « problématique » ou « à risque » de décrochage en vue d'un traitement préventif (P.-Y. Bernard, 2013, p.3). Dans cette perspective, la question du décrochage se définit à travers l'apprenant qui en est la principale victime. Selon P. Potvin et M.-M. Dimitri (2012, p. 2-3), les données obtenues pour l'année scolaire 2009-2010 renseignent que 17,4 % des jeunes (21,5 % des garçons et 13,6 % des filles) sortent de l'école sans diplôme ni qualification. Ainsi, le fait d'être un garçon peut augmenter les possibilités de décrochage.

Ce qui met en évidence l'importance du genre dans l'appréciation du phénomène de décrochage. En France, par exemple, dans un rapport sur le décrochage scolaire, on constate qu'un peu plus de 10 % des garçons sont concernés contre 7,5 % des filles (P.- Y. Bernard, 2017, p.99). Toutefois, cette disparité ne sera pas forcément vérifiable dans un contexte socioculturel où les représentations sociales jouent en défaveur des filles. En effet, des recherches comme celles de F. Houedenou (2016) et de J. Sawadogo et A. B. Soura (2002)

illustrent ces propos. F. Houedenou (2016) explique que même si l'accès des filles a nettement progressé ces dernières décennies au Benin, il est à noter que celles-ci continuent d'être sujettes à des taux de redoublement de classe, d'abandon des études ou de déperdition scolaire assez importants dans le système éducatif. Aussi, à l'issue d'une recherche sur l'abandon précoce à Ouagadougou, J. Sawadogo et A.B. Soura (2002) ont mis en évidence que les filles sont plus exposées aux risques d'abandon au cours moyen. Il faut donc s'attendre à ce que ces facteurs agissent de la même manière au Niger, pays culturellement proche du Benin et du Burkina à plusieurs égards.

1.3.2 Les facteurs psychosociaux

La faible estime de soi fait partie des facteurs individuels qui constituent des goulots d'étranglement pour une meilleure expression de soi dans la plupart des activités scolaires (C. André et F. Lelord, 1999). Une mésestime de soi conditionne l'enfant à des états affectifs dépressifs et le conduit, dans bien des cas, à une perte de motivation scolaire ou à un dégoût vis-à-vis de l'école. Globalement parlant, il semble que le décrochage scolaire peut être influencé par des facteurs individuels comme le sexe (les garçons y sont plus sujets), les troubles du comportement, une propension à la violence, un état dépressif, un manque de motivation, d'intérêt, de discipline ou encore des difficultés d'apprentissage, une précocité intellectuelle, une inadaptation au système scolaire classique, etc.

2. Méthodologie

Cet article est une contribution au rapport global du projet « apprendre » relatif au suivi de cohorte concernant l'accrochage et le décrochage scolaire effectué par une équipe pluridisciplinaire issue de quatre pays que sont le Niger, le Benin, le Gabon et Haïti sous l'égide de l'Agence universitaire de la francophonie. L'étude, longitudinale, a couvert les années académiques : 2020-2021et 2021-2022.

2.1. Échantillon de l'étude

Pour ce qui est du Niger, à l'instar d'autres pays, le projet a ciblé des jeunes élèves en fin de cycle primaire, les nouveaux entrants en classe de 6ième des collèges, les élèves décrocheurs, des parents d'élèves, des enseignants et les chefs d'établissement. L'étude a concerné à la fois les milieux urbains et ruraux de quatre départements que sont Dosso, Birni, Say et Tillabéri. L'ambition du projet est de suivre une cohorte de 444 élèves depuis la classe de CM2 jusqu'à la fin de la première année du collège, la 6ème. La situation des acteurs enquêtés pour la deuxième phase est présentée dans le tableau ci-après.

Tableau1 : Acteurs enquêtés à la 2ième phase de l'enquête

Départements	Élèves			Enseignants		Chef d' établissement		Ménages nouveaux
	Elèves au secondaire (CEG ;CET ;CFM)	Redoublants	Décrocheurs	Enseignants secondaire	Enseignants primaire	Chef d' établissement secondaire	Chef d' établissement primaire	
Birni								
Total	76	19	12	14	2	5	1	0
Dosso								

Total	82	10	8	26	2	6	1	2
Say								
Total	81	15	6	8	4	4	2	0
Tillabéri								
Total	78	18	13	14	2	5	2	3
Total Niger	317	62	39	62	10	20	6	5

Source : Transco-Niger, 2022.

Au total, 418 (sur 444) élèves, 72 enseignants, 26 chefs d'établissements et 5 nouveaux ménages ont été touchés à la deuxième phase de l'enquête. Ces nouveaux ménages des élèves représentent les parents d'élèves qui n'ont pas été enquêtés à la première phase de l'enquête.

2.2 Les outils de collecte des données

Dans le cadre de cette étude, quatre outils de collecte de données ont été utilisés : trois questionnaires (ménage, élève et enseignant) et un guide d'entretien (adressé spécifiquement aux directeurs/principaux des établissements cibles). Le questionnaire enseignant est constitué de trois sections qui permettent d'évaluer le style pédagogique des enseignants et les performances des élèves. Il met également en relief la formation de l'enseignant, notamment sur le plan pédagogique.

Le questionnaire élève a été l'épine dorsale de la collecte. Il est reparti en 9 sections qui mettent l'accent sur l'identification, le profil sociodémographique, familial et scolaire des élèves. Il permet ainsi d'appréhender et d'évaluer tour à tour le style éducatif parental tel que perçu par les élèves ; l'intérêt des élèves pour l'école ; la confiance en soi et le sentiment d'isolement ; la méthode de travail et le rendement scolaire ; les difficultés ressenties et le degré d'intégration dans le milieu scolaire.

2.3. La collecte et l'analyse des données

La collecte a été réalisée à l'aide de CsEntry. Les données collectées sont directement synchronisées sur un serveur Dropbox qui leur est dédié. Soulignons l'existence d'une légère déperdition au niveau des 440 élèves recensés lors de la première phase de terrain. Quand il s'est agi de les enquêter la deuxième année sur les 440 élèves nous avons réussi à administrer les questionnaires à 435 élèves, soit un taux de couverture de 98,86 %. A ceux-là s'ajoutent des enseignants principaux du secondaire, des enseignants du primaire et des nouveaux ménages qui n'ont pas été enquêtés auparavant, parce qu'ils n'étaient pas encore des cibles. En ce qui concerne les aspects qualitatifs de l'étude, un guide d'entretien a été adressé aux chefs d'établissement secondaire et primaire des écoles cibles. C'est le logiciel Statistical Package for Social Sciences (SPSS), un logiciel de vérification et de nettoyage des fichiers, qui a été utilisé pour affiner le travail et appliquer une analyse en piste causale. Sont présentés ci-dessous les résultats relatifs aux variables d'ordre individuel des enfants enquêtés, en lien avec la transition primaire-collège au Niger.

3. Les principaux résultats

Les dimensions individuelles étudiées ici sont les variables d'ordre démographique, psychologique, psychosocial et social, notamment l'âge de l'élève, son comportement, son intégration dans le milieu secondaire, etc. La procédure des calculs effectués est brièvement rappelée chaque fois que cela s'avère nécessaire pour la compréhension d'un résultat donné.

3.1 Les variables démographiques : âge et sexe

Cette section mesure l'influence des facteurs démographiques des élèves sur leurs performances lors de la transition primaire secondaire. Sont principalement abordées ici,

l'influence de l'âge et celle du sexe de l'enfant sur sa trajectoire scolaire. Ce qui correspond aux questions : la baisse de rendement et le décrochage scolaire concernent-ils de façon identique les filles et les garçons ? Quelle est la tranche d'âge la plus vulnérable lors de la transition : les plus jeunes ou les plus âgés ? Le tableau 2 présente la répartition des filles et des garçons suivant la trajectoire descendante des élèves de notre échantillon.

Tableau 2 : Répartition des filles et des garçons suivant la trajectoire descendante des notes

Pays	Trajectoire descendante	Fille	Garçon
Niger	Mathématique	56	37
		60,22%	39,78
	Français	46	36
		56,10	43,90

Source : Transco-Niger, 2022.

Quelle qu'en soit la matière (mathématique ou français), le fait d'être fille ou garçon n'impacte pas sur la trajectoire des performances lors de la transition primaire secondaire.

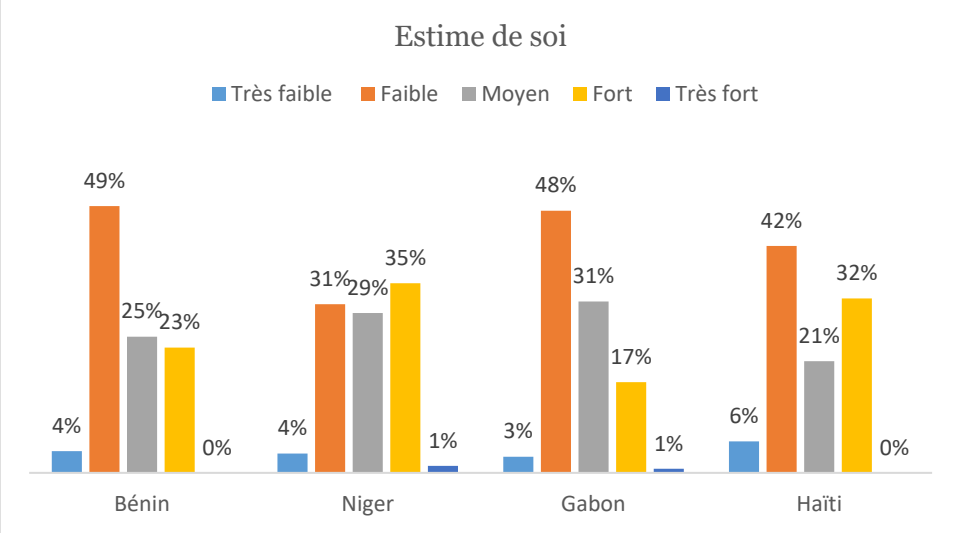
Par contre, l'âge a une influence directe sur la performance des élèves et leur trajectoire. Il explique environ 1,5% (p-value=0,02) des disparités au niveau de la trajectoire des performances. De façon générale, lorsque l'âge des élèves augmente d'une unité, les élèves ont plus de 16% (p=0,05) de risques de voir leur performance chuter. Ce risque est plus élevé lorsqu'on s'intéresse aux élèves plus âgés. Les plus de 15 ans courent 2,17 (p=0,02) fois plus le risque de chuter que les moins de 15 ans.

3.2 Les facteurs psychosociaux

3.2.1 L'estime de soi

L'estime de soi a été évaluée selon le modèle du sociologue Morris Rosenberg. Développé en 1969, ce test demeure le plus utilisé dans la recherche en psychologie pour mesurer le niveau global de l'estime de soi. La figure 1 présente la répartition des élèves suivant le niveau d'estime de soi.

Figure 1 : Répartition des élèves suivant le statut de l'estime de soi



De façon générale, la plupart des élèves ont une faible estime d'eux-mêmes quel que soit le pays considéré. Seulement 23% ont une forte estime d'eux-mêmes au Bénin, 35% au Niger, 17% au Gabon et 32% en Haïti. Pour la suite des analyses, le score de l'estime de soi a été standardisé afin d'atténuer la probabilité d'apparition d'éventuelles erreurs de mesure. Le tableau 3 présente la relation entre l'estime de soi et la trajectoire descendante des notes lors de la transition primaire secondaire. Cette relation est analysée par la régression logistique binaire.

Tableau 3 : Estime de soi et trajectoire descendante des performances scolaires

Variable	Pays	Variance expliquée	Coef	Significativité	Groupe	Moyenne
	Niger	0,27%	0,1093385	0,311	Contrôle	0.0377101
					Chute	-0,0885367
					Chute	0, 4150978

Source : Transco-Niger, 2022.

Pour tester la disparité entre le groupe contrôle et celui des élèves dont la performance est en chute, nous avons effectué une analyse logistique bivariée. Sur le plan statistique, l'estime de soi 0,27% explique des disparités entre les deux groupes. Lorsque l'estime de soi d'un élève augmente d'une unité, cet élève a 25% moins de risque de voir ses performances chuter (odd= 0.749, p=0.013). Par ailleurs, les données ne révèlent aucune relation directe significative entre la baisse des performances au secondaire avec l'estime de soi (p=0,311).

3.2.2. Les éléments de dépression

L'on a évalué la dépression des élèves à travers le modèle dit de Moos. À travers un questionnaire, ce modèle permet d'explorer les ressources sociales et les processus d'adaptation utilisés par les individus pour prévenir et s'adapter aux évènements générateurs de stress. Il s'agit d'un ensemble de 12 items qui mesurent la fréquence de symptômes dépressifs chez les élèves. Le tableau 4 ci-après explore la relation directe entre les éléments de dépression et la trajectoire descendante des notes de mathématique.

Tableau 4 : Dépression et la trajectoire descendante

Variable	Pays	Variance expliquée	Coef	Significativité	Groupe	Moyenne
	Niger	0,10%	-0,07536	0,547	Contrôle	0,0223596
					Chute	-0,0521723

Source : Transco-Niger, 2022.

Les données collectées ne révèlent aucune relation directe significative entre la baisse des performances au secondaire et la dépression (p=0,547).

3.2.3. Les habiletés sociales

Les habiletés sociales ont été évaluées suivant la traduction du Social Skills Rating Scale, SSRS (de Gresham & Elliott, 1990). Ces derniers ont identifié cinq grandes catégories d'habiletés sociales permettant de faciliter les interactions entre le jeune, les pairs et les adultes dans un contexte scolaire. Ces catégories sont la coopération, l'affirmation de soi, la responsabilité, l'empathie et le contrôle de soi. L'habileté sociale quant à elle a été évaluée en considérant les trois catégories les plus déterminantes dans le processus de socialisation des élèves (la coopération avec 10 items, l'affirmation de soi, 10 items, et le contrôle de soi, 10 items). Pour répondre à chaque item, l'élève a le choix entre quatre possibilités de réponse : jamais, parfois, souvent et très souvent. Plus le score est élevé, plus les habiletés sociales sont développées. L'Alpha de Cronbach est de 0,87. De façon globale, la cohérence des données collectées est donc statistiquement acceptable.

Tableau 5 : Habileté sociale et trajectoire descendante

Variable	Pays	Variance expliquée	Coef	Significativité	Groupe	Moyenne
	Niger	0,35%	0,1458923	0,251	Contrôle	-0,0426849
				Chute	0,0995982	
	Niger	0,31%	0,1362339	0,281	Contrôle	-0,0401381
				Chute	0,0936555	
	Niger	0,34%	0,1415196	0,260	Contrôle	-0,041939
				Chute	0,0978577	

Source : Transco-Niger, 2022.

Les résultats observés ne montrent pas de différences significatives entre les trajectoires, même si le groupe contrôle obtient un score plus faible que les élèves en chute. La prise en compte de l'estime de soi dans le modèle révèle l'influence positive de l'habileté sociale sur celle-ci. On peut conclure qu'une forte habileté sociale, en présence d'une bonne estime de soi, est susceptible de diminuer le risque de baisse de performance lors de la transition primaire secondaire.

3.3 Les comportements et l'intégration scolaire

3.3.1. La méthode de travail de l'élève

La méthode de travail des élèves a été évaluée à travers une série de 12 questions inspirées des travaux de D. Poncelet & M. Born (2008). La cohérence interne des items mesurant les méthodes de travail des élèves est statistiquement acceptable (alpha de Cronbach= 0,88).

Le tableau ci-après montre les résultats empiriques relatifs à la relation directe entre les méthodes de travail et la trajectoire des notes en mathématique.

Tableau 6 : Méthode de travail et la trajectoire descendante

Variable	Pays	Variance expliquée	Coef (β)	Significativité (p-value)	Groupe	Moyenne
	Niger	0,10%	-0,0090331	0,942	Contrôle	0,0027128
					Chute	-0, 1971044

Source : Transco-Niger, 2022.

En moyenne, le groupe contrôle présente des méthodes de travail (0,03) plus acceptables que les élèves en chute (-0,10).

3.3.2. L'intégration scolaire

Elle a été mesurée dans le cadre de cette recherche à travers une série de 4 questions dont la réponse varie selon une échelle de type Likert en quatre points allant de "Tout à fait en désaccord" (1) à "Tout à fait en accord" (4).

Tableau 7 : Intégration scolaire et trajectoire descendante

Variable	Pays	Variance expliquée	Coef (β)	Significativité (p-value)	Groupe	Moyenne
	Niger	0,88%	-0,2262167	0,069	Contrôle	0,0678934
					Chute	-0,158418

Source : Transco-Niger, 2022.

L'analyse de la relation entre l'intégration et la trajectoire scolaires affiche une influence négative de l'intégration scolaire au Niger (p=0,069). Néanmoins, au vu de la faible valeur de la variance expliquée (0,88%), expliquant la disparité entre les deux groupes étudiés, ces résultats sont à considérer avec prudence.

3.3.3. Les difficultés scolaires

Les items constitutifs du facteur « difficulté scolaire » sont : 1. Certaines matières me paraissent difficiles. 2. J'ai beaucoup trop de devoirs et pas assez de temps. 3. Il y a trop de bruit ou d'agitation où je travaille. 4. Mes activités personnelles (sports, cinéma, copains, TV, …) ne me laissent pas suffisamment de temps. 5. L'ambiance de la famille me perturbe. 6. Mes parents n'ont pas assez de temps pour m'aider.

Tableau 8 : Les difficultés scolaires

Variable	Pays	Variance expliquée	Coef (β)	Significativité (p-value)	Groupe	Moyenne
	Niger	0,08%	-0,0688889	0,585	Contrôle	0,0202146
					Chute	-0,0479819

Source : Transco-Niger, 2022.

Le tableau 8 révèle que les difficultés scolaires expliquent 1% des disparités entre les deux groupes étudiés (0,08%) au Niger. Aussi, l'analyse de la relation entre les difficultés scolaires et la trajectoire scolaire n'affiche pas une influence négative des difficultés scolaires dans ce pays.

3.3.4. Le comportement de l'élève en salle de classe

Le tableau 9 présente la répartition des élèves suivant la trajectoire descendante des performances et leur comportement en salle de classe.

Tableau 9 : Comportement des élèves en salle et la trajectoire descendante

Variable	Pays	Variance expliquée	Coef (β)	Significativité (p-value)	Groupe	Moyenne
	Niger	0,54%	-0,1888351	0,171	Contrôle	0,0513037
					Chute	-0, 1197085

Source : Transco-Niger, 2022.

La répartition des élèves en fonction de leur comportement en salle de cours montre que ceux en baisse de performance présentent un comportement différent, en dessous de la moyenne. D'après l'analyse logistique bivariée utilisée pour tester la disparité entre les deux groupes, 12,22% des disparités entre ces groupes sont expliquées par le comportement des enfants en salle de cours.

3.3.5. Le mécanisme d'interaction des facteurs individuels durant de la transition

La prise en compte de l'ensemble des facteurs individuels étudiés a rendu l'influence de certains facteurs autrefois non significatives, significatives. Sans distinction de contexte, la trajectoire descendante des notes des élèves est sous l'influence aussi bien des facteurs psychosociaux que scolaires ou démographiques. En effet, les élèves âgés de plus quinze ans courent plus de risque de voir leurs performances chuter (beta=0,07). Il en est de même pour les élèves manifestant plus de difficultés scolaires ou de sentiment de non-intégration scolaire (0,04, 0,004). En revanche, lorsque les élèves ont une bonne estime de soi et l'habileté sociale, ils sont plus susceptibles de réussir leur transition scolaire (beta=-0,0 3).

L'interaction des différents facteurs révèle que l'estime de soi et l'habileté sociale (facteurs psychosociaux) sont fortement impactées négativement par la présence des éléments de dépression (beta=-0,54) et positivement par les difficultés scolaires (beta=0,14). Les élèves qui s'épanouissent au plan psychosocial ont plus de chance de s'intégrer facilement à l'école (beta=-0,34). Par ailleurs, les comportements scolaires définis par les méthodes de travail et les comportements en salle de cours sont très déterminants pour réduire les difficultés scolaires des élèves (-1,15). Cette analyse globale (au niveau individuel) de la baisse des performances scolaires des élèves en transition montre à quel point les facteurs scolaires et psychosociaux pèsent de manière significative.

3.3.6. Les effets cumulés des interactions entre facteurs

La situation au Niger montre qu'à l'instar des autres pays étudiés dans le cadre du projet « apprendre », les comportements scolaires des élèves sont meilleurs avec l'amélioration de l'estime de soi et celle de l'habileté sociale des élèves lors de la transition (beta=0,3). Ils sont négativement impactés par la présence des éléments de la dépression (beta= -0,8). Les difficultés scolaires ont un grand impact sur les facteurs psychosociaux (estime de soi et habileté sociale). L'ampleur de cet impact parait plus importante au Niger (beta = -5,9). Les difficultés scolaires favorisent également les sentiments d'exclusion (beta=2,04), à l'instar d'autres pays, l'adoption de bons comportements scolaires réduit les difficultés scolaires (beta= -0,10), mais avec une ampleur moins importante. L'analyse de l'influence de cette interaction sur la chute des performances lors de la transition vers le secondaire montre que l'augmentation

de l'âge et des difficultés scolaires amplifie le risque de baisse des performances (beta=0,07 ; =0,4). L'ampleur de l'influence de l'âge semble donc relativement constante. Au Niger, les facteurs psychosociaux diminuent le risque de baisse des performances mais avec une ampleur relativement plus faible (beta=-0,004).

4. La discussion des résultats

Les résultats permettent de retenir que la présence des éléments dépressifs chez les élèves n'a pas un effet direct sur leurs performances lors de la transition. Mais la dépression agit sur la performance scolaire à travers l'estime de soi des élèves. L'estime de soi médiatise donc complètement l'influence de la dépression sur la chute des performances scolaires. Les élèves dépressifs ont une image négative d'eux-mêmes, ce qui peut entraver leur motivation scolaire. Ces résultats sont en accord avec les travaux de J. Scellos (2014, p.100) qui confirment le rôle indirect de la dépression dans le processus de la transition scolaire. D'après ses conclusions, la présence des éléments dépressifs est suivie par une baisse de l'estime de soi et de la motivation scolaire qui peut conduire le jeune élève à se détacher complètement des tâches scolaires. Selon D. Poncelet et D. Lafontaine (2011, p. 79), moins l'élève est dépressif, plus il « *développe une image positive de lui-même et est sûr de lui, plus l'intégration dans l'école et la classe se passe sans heurts* ». En effet, lors de la transition primaire-secondaire, les élèves sont confrontés à divers changements d'ordre académique, environnemental, social et organisationnel. Ces changements peuvent être sources d'anxiété et de stress à un niveau élevé (P. Chantelat & B. Vignal, 2002 ; D. Jindal-Snape & D. J. Miller, 2008). Les résistants au stress, selon C. J. Holahan et R. H. Moos (1985), ont plus confiance en eux et bénéficient d'un meilleur soutien de leur famille, tandis que les élèves dépressifs sont moins motivés et se sentent plus incompétents (Y. Aboussaleh & A. Ahami, 2005).

Nos résultats présentent l'habileté sociale comme un facteur social à double face, à la fois négative et positive pour la performance scolaire lors de la transition primaire-secondaire. La plupart des études ne présentent que l'aspect positif de l'influence de l'habileté sociale sur la performance scolaire. Selon N. Royer (2009, p. 1), la vie sociale d'un élève avec ses pairs requiert des compétences à la fois cognitives, émotionnelles et comportementales. Cette vie sociale peut conduire « à une meilleure réussite scolaire ». L. Fortin et al. (2001) montrent clairement à travers leur revue de littérature sur le contexte québécois que le processus de socialisation des élèves est associé à l'échec scolaire. L'habileté sociale serait intrinsèque à la réussite. Les enseignants québécois trouvent prépondérant le rôle de l'habileté sociale dans l'intégration scolaire des élèves et, selon eux, l'habileté sociale influence positivement la réussite scolaire.

Enfin, nos résultats mettent l'estime de soi au cœur de la réussite de la transition primaire secondaire. L'estime de soi impacte négativement la chute des performances scolaires lors de ladite transition. Elle médiatise à la fois l'influence de l'habileté sociale et celle de la dépression. Ce résultat est en accord avec la plupart des recherches qui admettent que la réussite scolaire est tributaire d'un niveau considérable de confiance en soi. Ainsi, D. Jindal-Snape et D. J. Miller (2008) mettent l'estime de soi au cœur des préoccupations durant la transition primaire secondaire. L'argument principal défendu dans leur note de synthèse est qu'un élève ayant une bonne estime de soi est susceptible de traverser les tempêtes qui accompagnent la période de transition. D'après R. W. Tafarodi & C. Vu (1997), une hausse de l'estime de soi est susceptible d'aider les élèves à surmonter les difficultés scolaires. On serait donc dans un cercle où l'estime de soi à un effet cumulatif sur la réussite scolaire. Mais suffit-il de bien penser de soi pour réussir sa transition scolaire ?

À cette question D. Martinot (2001 ; 2006 ; 2021) attire l'attention sur le cercle vicieux de l'estime de soi et de l'habileté sociale à travers une série de publications. Comme le montrent les résultats de cette étude, et diverses recherches à travers le monde, une bonne estime de soi

est propice pour la persévérance et la réussite scolaire. Malheureusement, il ne suffit pas d'avoir une bonne estime de soi et développer une interaction socialement acceptée pour « avoir des retombées bénéfiques sur les performances de l'élève » (D. Martinot, 2001, p. 10). En raison de l'importance de l'éducation, mondialement reconnue, les élèves en difficultés scolaires voient leur estime de soi menacée. Pour se sentir bien, ils développent des mécanismes psychologiques auto protecteurs. Ces différents mécanismes nuisent à leur motivation scolaire. Ainsi, dans les cas d'échecs chroniques, le besoin de préserver son estime de soi peut amener l'élève à adopter des comportements anti productifs. La hausse de l'estime de soi contribue au bien être psychologique et social, qui peut avoir l'effet inverse sur la performance scolaire.

Conclusion

La présente étude longitudinale a suivi une cohorte d'élèves de CM2 des écoles des régions de Tillabéri et Dosso (Niger) sur le décrochage / accrochage en situation de transition primaire-secondaire. Il s'est agi de rechercher, sur une période de deux années scolaires, les facteurs individuels qui risquent de constituer des obstacles à la réussite scolaire des élèves. Les résultats de cette étude montrent que, du point de vue de la dimension individuelle, les milieux d'études, notamment le milieu urbain, le fait de se concentrer, d'avoir confiance en soi sont les principaux facteurs qui influencent les performances des élèves. L'effet cumulé de certains facteurs produit également un impact sur les résultats scolaires qui influencent**,** à leur tour**,** certaines variables individuelles (estime de soi, habileté sociale, etc.).

Références bibliographiques

ABOUSSALEH Youssef & AHAMI Ahmed, 2005, « Comparaison des mesures anthropométriques des enfants scolaires selon leur milieu de résidence : Etude dans la province de Kenitra au Nord-Ouest du Maroc », *Antropo*, 9(3), p.8 17.

ANDRE Christophe & LELORD François, 1999, *L'estime de soi. S'aimer pour mieux vivre*, Paris, Edition Odile Jacob.

BERNARD Pierre-Yves, & Michaut, Christophe, 2016, « Les motifs de décrochage par les élèves : Un révélateur de leur expérience scolaire », *Éducation & formations*, 90. https://doi.org/10.48464/halshs-01304436.

BERNARD Pierre-Yves, 2015, « Le décrochage scolaire : La construction d'un problème public », *Les cahiers dynamiques*, 1, p.34 41.

CHANTELAT Pascal and VIGNAL Bénédicte (2002), L'intermédiation du marché de l'occasion Échange marchand, confiance et interactions sociales. *Sociologie du travail*, 44(3), p.315-336. https://doi.org/10.4000/sdt.33486

FORTIN Laurier, ROYER Egide, MARCOTTE Diane, POTVIN Pierre, JOLY Jacques, 2001, « Épreuves de validité d'une mesure d'habiletés sociales auprès d'adolescents québécois à l'école secondaire », *Psychologie et Psychométrie*, 22, p.23 43.

GRESHAM Frank M, ELLIOTT Stephen N., 1990, *Social skills rating system Manual*. American guidance service. Éditeur : American Guidance Service, Circle Pines, MN.

HOLAHAN Charles J. & MOOS Rudolf H., 1985, *Stress de la vie et santé : personnalité, adaptation et soutien familial dans la résistance au stress*. DOI : 10.1037//0022-3514.49.3.739

HOUEDENOU Florentine, 2016, « Phénomène de déperdition scolaire féminine : analyse et perspectives d'action pour le développement des compétences au Benin », *Journal de la Recherche Scientifique de l'Université de Lomé* Vol. 18 No. 2 (2016) : Serie A.

JINDAL-SNAPE Divya., & MILLER David, 2008, "A challenge of living? Understanding the psycho-social processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories". *Educational Psychology Review*, 20(3), p.217-236.

MARTINOT Delphine, 2001, « Connaissance de soi et estime de soi : Ingrédients pour la réussite scolaire". *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), p.483-502.

MARTINOT Delphine, 2006, Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire. *Collection apprendre*, Presses Universitaires de France.

MARTINOT Delphine, 2021, 7 septembre, « Estime de soi et difficultés scolaires, un cercle vicieux ? », *The Conversation*. http://theconversation.com/estime-de-soi-et-difficultes-scolaires-un-cercle-vicieux-161384.

PONCELET Débora & BORN Michel, 2008, La transition primaire-secondaire : un cap pas toujours facile à franchir... Étude des perceptions des parents en ce qui concerne le milieu familial, l'ajustement scolaire de l'enfant et les facteurs de risque associés au décrochage durant la transition primaire-secondaire. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, *XLV* (2), p.225-254. https://www.hdl.handle.net/2268/35204.

PONCELET Débora, & LAFONTAINE Dominique, 2011, « Un modèle en pistes causales pour appréhender la complexité du phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire », *Mesure et évaluation en éducation*, 34(1), p.55 95.

POTVIN Pierre & DIMITRI Marie-Martine, 2012, *Les déterminants de la réussite et du décrochage scolaires et les types d'élèves à risque*. CTREQ, Québec, https://pierrepotvin.com/wp/wp-content/uploads.

Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN, PASEC, 2016, *Performance du système éducatif nigérien : compétence et facteurs de réussite au primaire*. Dakar : CONFEMEN/PASEC.

République du Niger, 2014-2024, *Programme transitoire de l'éducation et de la formation*, PTEF.

République du Niger, 2018, « Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle (2018). Partie introductive», *Le Rapport d'évaluation nationale*.

ROSENBERG Morris, SCHOOLER Carmi, SCHOENBACH Carrie & ROSENBERG Florence, 1995, "Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes", *American sociological review*, p.141 156.

ROYER Nicole, 2009, « Entraînement aux habiletés sociales et prévention en milieu scolaire », *Canadian Journal of Community Mental Health*, 3(2), p.79 90.

SANDI Nana Aicha, 1993, *L'analyse théorique et expérimentale de quelques déterminants du décrochage scolaire dans l'enseignement secondaire au Niger*, Thèse de doctorat, Université de Mons Hainaut.

SAWADOGO Janvier & Soura Abdramane Bassiahi, 2002, *L'abandon précoce en milieu scolaire : Analyse et recherche de modèle explicatif*, Edition ROCARE-Burkina Faso. www.rocare.org.

SCELLOS Jérémie, 2014, *Étude des effets de la motivation scolaire, de l'estime de soi et du rôle médiateur de la dépression dans le risque de décrochage scolaire au collège et au lycée*, [PhD Thesis]. Grenoble.

TAFARODI Romin & Vu Carolyn, 1997, "Two-dimensional self-esteem and reactions to success and failure". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(6), p.626 635.

Offre de formation et situation professionnelle des diplômés de l'enseignement et la formation techniques et professionnels au Burkina Faso : cas de la filière mécanique automobile

Nassirou BALIMA, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)
Email : nassiroubalima2@gmail.com

Paul-Marie MOYENGA, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)
Email : moyenga_pm@yahoo.fr

Résumé

Cette étude analyse le dispositif de formation des diplômés de la mécanique automobile du Lycée Professionnel Régional du Centre (LPRC) et ses implications sur le développement de leurs compétences et sur leur insertion professionnelle. À travers l'approche qualitative utilisant la technique d'entretien individuelle semi-directive avec divers acteurs (apprenants, formateurs, employeurs), l'étude analyse le parcours scolaire et professionnel des diplômés de la mécanique automobile. En effet, bien avant l'obtention de leur baccalauréat professionnel, les futurs diplômés doivent préalablement suivre un programme de formation jugé trop théorique au regard du volume horaire accordé aux travaux pratiques et à l'ancienneté du référentiel de formation. Le référentiel datant de 2009 constitue jusqu'à présent le support sur lequel les enseignants s'adossent pour dispenser des connaissances au profit des apprenants. Cette situation n'est pas sans conséquences sur les capacités des diplômés à saisir des opportunités d'emploi à la fin de leur cursus de formation. À l'issue des investigations, il apparaît que le dispositif de formation présente des insuffisances tant au niveau du référentiel de formation que dans les mécanismes de la formation et de l'évaluation. En outre, le développement de compétences pratiques des apprenants achoppe à l'orientation fortement théorique et à l'absence de dispositif de mise en stage pratique. Les effets conjugués sont la faible capacité professionnelle des diplômés induisant une faible employabilité.

Mots-clés : Insertion, compétence, employabilité, diplômés, dispositif.

Abstract

This study analyzes the training system for automobile mechanics graduates from the central regional vocational school and its implications for the development of their skills and their professionnal integration. Through a qualitative approach using the semi-directive individual interview technique with various stakeholders (learners, trainers, employers) the study analyzes the education and professional careers of automobile mechanic graduates. Indeed, well before obtaining their professional baccalaureate, future graduates must first complete a training program considered too theoretical in view of the volume of hours allocated to pratical work and the seniority of the training framework. The framework dating form 2009 has until now constituted the support on which teachers rely to provide knowledge for the benefit of learners. The situation is not without consequences on the ability of graduates to seize employment opportunities at the end of their training course. At the end of the investigations, it appears that the training system presents inadequacies both in terms of the training framework and in the training and evaluation mechanism. In addition, the development of pratical skills among learners is hindered by the strongly theoretical orientation and the absence of a pratical training system. The combined effects are the low professional capacity of graduates leading to low employability.

Keys words: Integration, skills, employability, graduates, mechanisms.

Introduction

L'éducation constitue le fer de lance du développement socio-économique d'une nation. C'est ainsi que les pays mettent en œuvre différentes politiques afin de réaliser le principe de « l'éducation pour tous », proclamée par beaucoup d'Etats. Une fois les compétences acquises, l'autre défis qui se pose aux Etats est d'assurer l'insertion socio-professionnelle de ces ressources humaines afin d'en faire des acteurs de développement. En effet, comme le relève G. Fournier (2001), à la sortie du système éducatif, l'insertion professionnelle des jeunes est une préoccupation majeure parce que ces derniers éprouvent des difficultés d'entrée et de stabilisation sur le marché du travail. Ce double registre de difficultés pose le problème de l'employabilité des formés, entendu au sens BIT, comme la capacité d'une personne à être employée et à se maintenir dans un emploi ou à améliorer son emploi au fil du temps. Ainsi, l'employabilité ne se limite pas à la recherche d'un nouvel emploi mais elle intègre également la capacité d'adaptation aux évolutions de l'environnement de travail.

Vue sous cet angle, la question de l'insertion socio-professionnelle des diplômés pose le problème de l'efficacité externe des dispositifs de formation. Cela constitue un indicateur de leur niveau d'arrimage avec les besoins en qualification de l'environnement global du travail. C'est pourquoi, au Burkina Faso, le système éducatif a fait l'objet de réformes régulières depuis le début des années 1960 pour le rendre plus performant et adapté aux besoins des populations (A. Ouédraogo et *al*., 2020). Face à cette nécessité d'adaptation, la loi d'orientation de l'éducation adoptée le 30 juillet 2007 a consacré l'Enseignement et la Formation Technique et Professionnelle (EFTP) comme un levier de développement de compétences spécifiques pour l'exercice d'un métier. Cette initiative vise à réorienter les objectifs de l'éducation vers le développement de compétences opérationnelles spécifiques à un secteur d'emploi, dans la perspective de préparer les sortants à l'exercice d'un métier.

Cependant, les constats actuels sur la situation des diplômés de ce sous-secteur de l'éducation sur le marché du travail montrent que leur insertion socio-professionnelle n'est pas systématique après la formation. En effet, comme le relèvent M. Kuépié et *al.* (2013, p. 177), on « assiste à une explosion du nombre de jeunes très qualifiés qui ne parviennent pas à trouver dans le secteur formel un emploi correspondant à leurs qualifications ». C'est aussi l'avis de A. Ouédraogo et *al*. (2020) qui soutiennent qu'au Burkina Faso, le taux de chômage est très accentué chez les actifs ayant le niveau d'éducation secondaire du second cycle technique (23%) et supérieur (15,9%). En outre, l'Enquête régionale intégrée sur l'emploi et le secteur informel (INSD, 2019) montre qu'au sein de ces diplômés, le chômage atteint une durée moyenne de 4,5 ans.

Face à ces réalités, il est fréquemment reproché au dispositif de l'EFTP au Burkina Faso d'être inefficace en dépit de sa place prépondérante dans la stratégie de développement (M. Sanogo, 2012). L'une des raisons de cette situation serait la faible qualité des formations dispensées dans l'EFTP qui demeure une dimension indispensable pour l'accroissement des chances d'insertion socio-professionnelle des formés. Outre cela, la question de l'efficacité externe semble être négligée par les structures de formation technique et professionnelle dans la mesure où A.V. Adams et R. K. Johanson (2003) montrent que les systèmes d'ETFP manquent de données sur ce que deviennent leurs diplômés car il est rare que le suivi des diplômés s'intéresse à l'impact post-formation. Cela est confirmé par L. Hurtubise (2013) qui déplore le fait qu'il existe peu d'écrits sur les difficultés éprouvées par les diplômés à se stabiliser sur le marché du travail. Ce qui fait dire à S. Guissou et J-F. Kobiané (2023), s'intéressant aux schémas des trajectoires professionnelles des sortants de l'enseignement formel en Afrique de l'Ouest, que la littérature sur le phénomène d'insertion des sortants du système éducatif reste bien présente dans les économies structurées mais moins développée en Afrique et plus particulièrement au Burkina Faso. Pour le cas spécifique burkinabè, R. Walther et B. Savadogo (2010, p. 21) indexent les résultats de l'Observatoire nationale de l'emploi et

de la formation (ONEF, 2005) qui montre que « dans les faits, il existe peu d'enquêtes sur l'insertion des jeunes sortant de l'enseignement secondaire technique et professionnel ».

S'adossant à toutes ces insuffisances, la préoccupation de cette recherche se fait une étude de cas cherchant à cerner, empiriquement, les contraintes auxquelles les diplômés de la mécanique automobile font face sur le marché du travail. De ce fait, la réflexion suit trois pistes d'investigation : l'organisation de la formation des apprenants, les mécanismes de développement de leurs compétences pratiques et leur situation professionnelle dans l'environnement du travail.

1. Méthodologie

L'étude a été conduite en janvier et mars 2023 à Ouagadougou. En tant que capitale du pays, l'espace social de Ouagadougou se traduit par la prédominance des activités administratives et une concentration des institutions chargées de la formation technique et professionnelle ainsi que de la promotion de l'emploi. En outre, Ouagadougou compte quatre-vingt-trois (83) écoles professionnelles dont onze (11) établissements publics et soixante-douze (72) établissements privés (INSD, 2021). Parmi ces écoles professionnelles, on peut citer le Lycée professionnel régional du Centre (LPRC) qui présente la particularité d'être le seul établissement public à Ouagadougou formant dans le domaine de la mécanique automobile.

Créée depuis les années 1950, le LPRC avait pour dénomination Centre d'apprentissage et ne formait que des ouvriers qualifiés. En 1965, il devint un lycée technique où étaient formés des industriels et des tertiaires. C'est depuis le 24 décembre 2010 que le nom LPRC a été adopté. Depuis 1957, le LPRC prépare aux CAP dans les filières suivantes : la mécanique automobile, la mécanique générale, l'électricité, la construction métallique, la menuiserie, montage, dépannage froid. À la rentrée scolaire 2006-2007, la spécialité BEP Maintenance de véhicules automobiles (MVA) est créée. Le LPRC compte au total vingt-huit (28) classes de cours, neuf (09) ateliers, une (01) salle informatique et cent quatre-vingt-huit (188) professeurs toutes matières confondues. Ces différentes spécialités industrielles se retrouvent dans le secteur tertiaire qui est le plus représenté dans la ville avec 64,9% de la main d'œuvre occupée. Cette proportion élevée des personnes occupées dans le secteur tertiaire traduit la prédominance des activités de services dans la ville de Ouagadougou (INSD, 2022).

Au regard de l'objectif de la recherche qui se rapporte au vécu des diplômés sur le marché du travail, la méthode qualitative s'est avérée la plus adaptée. En effet, la technique d'entretien dans sa variante semi-structurée nous a permis, d'une part de saisir les conditions de formation dans la filière Maintenance de véhicules automobiles et, d'autre part, les expériences de travail des diplômés par rapport aux compétences développées à leur formation initiale au LPRC.

L'enquête s'est déroulée de janvier à mars 2023 à Ouagadougou. Se situant en milieu d'année scolaire, cette période était le moment propice pour mener l'enquête. Ainsi, les entretiens individuels ont été conduits auprès des diplômés, des enseignants et des employeurs. Au total, 25 entretiens ont été menés avec les diplômés de la mécanique automobile, titulaires du baccalauréat professionnel de la promotion 2018-2019. En outre, 11 entretiens ont aussi été réalisés avec le personnel enseignant, 10 entretiens avec les employeurs et 06 entretiens avec les structures intervenant dans le domaine. En effet, autour de la problématique de la formation et de l'insertion professionnelles des diplômés, plusieurs entités s'articulent dans une action complémentaire même si celle-ci n'est pas toujours concertée. Il s'agit notamment de la Direction Générale de l'Enseignement Technique et Professionnel (DGETP), la Direction Régionale de la Jeunesse, de la Promotion de l'Entrepreneuriat et de l'Emploi du Centre (DRJPEE-C), l'Agence Nationale pour la Formation Professionnelle (ANFP) et le Fonds d'Appui aux Initiatives des Jeunes (FAIJ). Ces institutions touchent plusieurs axes de la formation des diplômés de la mécanique automobile notamment l'élaboration des référentiels,

l'application des réformes, la dotation de la matière d'œuvre, l'appui à l'insertion et le développement des compétences professionnelles.

Les entretiens ont été transcrits, traités manuellement et ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique. L'analyse des données a permis d'obtenir les résultats présentés dans les lignes suivantes.

2. Résultats

L'enquête de terrain nous a permis de rendre compte, d'une part, de la formation reçue par les diplômés tout au long de leur cursus et, d'autre part, de leur situation professionnelle par rapport aux expériences vécues sur le marché du travail quatre ans après leur sortie du système éducatif. Il s'avère ainsi que leur statut dans le monde professionnel aujourd'hui se présente comme le fruit d'un conditionnement du dispositif de la formation dont ils sont issus, des mécanismes de développement des compétences pratiques et des exigences en termes de qualification de leur environnement professionnel d'insertion.

2.1. Le dispositif de formation de la mécanique automobile

Les compétences s'acquièrent à la fois par la formation et par l'apprentissage en situation de travail (B. Grasser et J. Rose, 2000, p. 6). En effet, la formation initiale crée les conditions de constitution de l'expérience. Ce premier processus formalisé de l'acquisition de l'expérience professionnelle joue un rôle dans la quête de l'emploi sur le marché du travail. Cette activité de formation est encadrée par un référentiel qui sert de gouvernail, en ce sens que c'est lui qui détermine les contenus, les temporalités et approches de la formation.

Pour ce qui est de la filière automobile du LPRC, les données de l'investigation convergent vers l'idée selon laquelle, le développement des compétences professionnelles des apprenants est inadapté au regard du format du dispositif de la formation. Cette inadaptation est imputable aux curricula, à l'approche pédagogique d'opérationnalisation de ces curricula et aux mécanismes d'évaluation.

2.1.1. Le référentiel de formation à la mécanique automobile

Le référentiel est un instrument de planification du processus de formation. Il détermine le contenu de la formation, les articulations des différents éléments, les temporalités et la durée de leur déroulement ainsi que les moyens de mise en œuvre susceptibles de consacrer efficacement le développement des compétences souhaitées chez le sujet apprenant. De ce fait, il détermine la pertinence de tout système de formation professionnelle. Ainsi, le référentiel de formation permet aux encadreurs de s'assurer de la qualité de la formation (bon déroulement en termes de progression pédagogique mais aussi de moyens déployés) au regard du contenu des matières enseignées.

Ainsi considéré, l'enjeu d'un référentiel de formation est lié à son niveau d'articulation avec les exigences du monde professionnel relatives au profil auquel il prépare les apprenants ; c'est donc de développer chez le futur professionnel des compétences qui répondent aux besoins de son environnement professionnel d'insertion. Pour assurer une bonne employabilité des formés, le référentiel, en tant qu'instrument de codification des mécanismes de la formation, doit suivre l'évolution technologique afin de permettre aux apprenants de pouvoir être embauché ou de s'auto-employer.

À ce propos, les données d'investigations montrent que la filière de la mécanique automobile du LPRC dispose d'un référentiel mais qui date de plus d'une décennie et demi. De ce fait, certains acteurs rencontrés ne manquent pas de parler d'obsolescence pour caractériser ledit référentiel. Et cette obsolescence a des effets induits sur la qualification professionnelle des apprenants, comme l'attestent les propos de cette enseignante de trente-trois ans en mécanique automobile, en poste depuis trois ans :

> Le référentiel que nous suivons date de 2009. Il faut à chaque fois actualiser le référentiel. Malheureusement cela n'a pas été fait depuis longtemps, alors qu'il y a des nouvelles technologies qui sont apparues, et il faut justement les intégrer. C'est notamment les véhicules à injection, les véhicules électroniques, les véhicules hybrides, les véhicules électriques et les véhicules à gaz. Ce sont ces véhicules qui sont répandus sur le marché (entretien du 28/01/23).

La non actualisation du référentiel, en tant que vecteur directeur de la formation, crée donc chez les apprenants un décalage en termes de rapport entre compétences acquises dans la formation et compétences exigibles dans le monde professionnel. Cette insuffisance semble être généralisée dans l'environnement de la formation professionnelle burkinabè dans son ensemble si l'on se réfère au constat établi par R. Walther et B. Savadogo (2010) selon lequel les curricula existant dans les écoles de formation au Burkina Faso ont un caractère obsolète. Au-delà du Burkina Faso, cela semble être la caractéristique des référentiels à l'échelle de l'Afrique francophone à en croire J. Fourniol (2004) qui pense que dans cet espace, les référentiels ne sont ni adaptés aux réalités des entreprises, ni actualisés régulièrement et la plupart des contenus de formation sont sous forme de programme.

Le caractère « dépassé » du référentiel et la nécessité de sa constante relecture est connue des acteurs institutionnels chargés du pilotage de ces activités. Mais les difficultés résident au niveau des ressources nécessaires à cette permanente adaptation, étant donné que les ressources financières allouées à la Direction générale de l'enseignement et la formation professionnelle (qui est la structure responsable de ces questions) ne permettent pas telles initiatives. Les explications suivantes d'un enquêté au sein de cette institution, vingt-deux ans de service, sont assez explicites : « pour réviser un seul référentiel, il faut 10 millions, quand vous prenez le budget de la direction technique de cette année, c'était 5 millions et on vient d'augmenter à 10 millions pour organiser nos activités. Est-ce que dans ces conditions tu peux programmer la révision d'un référentiel ? » (entretien du 20/01/23). Outre la vieillesse, la situation du référentiel de la mécanique automobile confirme un autre constat de R. Walther et B. Savadogo (2010) selon lequel les curricula existant dans les écoles de formation au Burkina Faso ont un caractère limité car le monde professionnel n'est pas impliqué dans l'élaboration des contenus de formation. En effet, l'analyse documentaire a permis de constater que les rédacteurs du référentiel se composent exclusivement d'acteurs administratifs comme les inspecteurs de la Direction Générale des Inspections et de la Formation des Personnels de l'Education (DGIFPE) et les enseignants de la mécanique automobile. Cela est contraire aux nouvelles exigences de développement de curricula fondées sur la méthode de l'Approche par compétence (APC) qui fait de l'implication des professionnels du domaine une nécessité, surtout à travers la phase de l'Analyse de la situation de travail (AST) qui permet de cerner l'éventail des compétences que doivent mobiliser le diplômé dans l'exercice quotidien de ses activités.

Cela affecte insidieusement l'employabilité des diplômés à un triple niveau : la capacité à s'insérer dans un emploi (d'où la longue durée de chômage en tant que primo-demandeur d'emploi), la capacité à maintenir un emploi (d'où les pertes d'emploi constatés parmi les diplômés) et la capacité à obtenir de la promotion en situation professionnelle (du fait du faible rendement des diplômés). Cette absence de relecture limite l'efficacité externe de la formation qui s'adosse également à un modèle d'apprentissage peu favorable au développement des compétences.

2.1.2. Les mécanismes de mise en œuvre de la formation

L'approche pédagogique de la mécanique automobile repose sur une formation en alternance qui combine les cours théoriques et les séances d'apprentissage, mais avec une forte prédominance accordée à la théorie (les cours dans des salles de classe). Cette formule d'apprentissage qui maintient le plus souvent les élèves dans les salles de cours pour acquérir les connaissances théoriques, réduit les possibilités de ceux-ci à développer les habiletés et les

aptitudes nécessaires à la maintenance ou à la réparation d'un véhicule. À cet effet, une ancienne diplômée du lycée fait le constat de cette insuffisance à la lumière de son incursion dans le monde professionnel : « la formation que nous avons reçue ne nous permet pas d'affronter le monde de l'emploi sans vraiment une autre formation. On vous montre les outils, les différentes parties du véhicule, les organes, les défauts, mais la pratique vraiment ce n'est trop ça » (S.H, 25 ans, entretien du 12/02/23).

Formés dans ce contexte, les diplômés apprécient positivement les connaissances théoriques acquises mais indexes des lacunes dans le domaine de la pratique. Un diplômé du lycée, trente-un an, travaillant à la Société nationale burkinabè d'électricité montre l'ampleur de cette insuffisance :

> C'est surtout le côté pratique qui est le problème, sinon pour la théorie ça va légèrement mais pour la pratique c'est un problème. Vous pouvez faire la théorie et lorsque vous faites la pratique, ce n'est pas à 100% de ce que vous avez fait en théorie, il y a des manquements et les professeurs disent que ce n'est pas de leur faute ; cela complique la tâche (entretien du 23/02/23).

Les préoccupations suivantes de cet autre travailleur contractuel de vingt-cinq ans, issu du lycée, vont dans le même sens : « le temps qu'on nous accorde à l'école pour les travaux pratiques est très minime. Le professeur fait ce qu'il peut faire et il vous dit d'aller chercher ailleurs » (entretien du 23/01/23). Pour illustrer l'insuffisance du temps accordé à la théorie au détriment de la pratique, une enseignante décline la part des travaux pratiques dans l'emploi du temps hebdomadaire de la filière : « dans la semaine, on a 6h de travaux pratiques. Il y a des travaux pratiques dans chaque module alors que vous n'avez que 6h dans la semaine ».

Cette situation est d'autant plus préoccupante à leurs yeux que, dans un environnement professionnel où les employeurs sont généralement sans parcours formel de formation, c'est sur le test pratique que ces derniers évaluent les candidats à l'embauche. Confrontés à cela, les apprenants développent des stratégies diverses dans la perspective de combler les lacunes d'une formation fortement orientée vers la théorie, afin d'accroitre leur employabilité. Car, saisir une opportunité de travail suppose que le demandeur d'emploi ait les compétences qui répondent aux attentes de l'employeur, et ces compétences nécessitent des séjours prolongés dans l'atelier de la mécanique automobile.

Outre ces insuffisances sur plan de l'organisation matérielle et pédagogique de la formation qui plombe l'élan de développement de compétences pratiques des apprenants, il faut relever la situation du personnel enseignant. En effet, il est de notoriété que la qualité de la formation est en grande partie tributaire des compétences de ceux qui la mettent en œuvre.

À cet effet, il faut observer qu'au niveau de la filière de la mécanique automobile du LPRC, les enseignants reconnaissent des insuffisances dans leurs qualifications professionnelles, notamment en lien avec l'évolution du monde professionnel. Cette insuffisance se justifie à l'aune d'une absence de recyclage dans le cadre d'une formation continue dont l'objectif est de mettre les formateurs à niveau par rapport aux réalités évolutives du milieu professionnel.

En effet, au regard de la nouvelle technologie des véhicules utilisés actuellement en circulation, un enseignant de la mécanique automobile, non sans ironie, s'interroge : « étant donné que le système évolue, est-ce que le formateur lui-même suit les nouvelles tendances ? » (entretien du 15/01/23). Une telle interrogation trouve son ancrage dans le fait que les recyclages en guise de renforcements de capacités des formateurs sont inexistants. Un autre formateur, 13 ans d'ancienneté, dépeint sa situation : « je suis sorti de l'Ecole normale supérieure en 2010. En 2011, on a eu droit à une formation de quatre (04) jours. Cela me fait 13 ans de service, avec une seule formation. Chaque année, les mêmes cours que tu as préparés, c'est ça que tu ramènes, parce que c'est ce que tu as que tu donnes » (entretien du 17/01/23).

Cette situation montre que les formateurs, obligés de se contenter de ce qu'ils ont appris lors de leur formation à l'école des enseignants, n'ont plus la qualification nécessaire pour

assurer une formation actualisée pouvant permettre aux apprenants d'affronter la dynamique du monde du travail avec succès. Ces lacunes s'amplifient avec le fait que ces enseignants ne sont pas en contact permanent avec le monde professionnel, leur statut de fonctionnaire leur interdisant la pratique d'activités commerciales comme l'ouverture d'un garage privé. C'est pour cela que A.V. Adams et R. K. Johanson (2003, p. 84) soutiennent que « le manque d'instructeurs qualifiés ayant l'expérience de l'entreprise est une faiblesse chronique dans la majorité des systèmes publics de formation ». Dans la même veine, J. M. Coulibaly (2005) affirme que les enseignants ainsi que les responsables administratifs du dispositif de formation n'ont pour la plupart jamais séjourné en entreprises et ne possèdent donc pas une connaissance de leurs réalités.

En définitive, on s'aperçoit que la mise en œuvre de la formation présente de nombreuses lacunes affectant insidieusement les qualifications professionnelles des apprenants. À ces faiblesses de mise en œuvre, s'ajoute un nouveau mode d'évaluation des élèves qui plombe une fois de plus le développement des compétences professionnelles des apprenants entravant ainsi leur employabilité sur le marché du travail.

2.1.3. Les mécanismes d'évaluation des apprenants

L'évaluation des apprentissages se présente comme une étape charnière du processus de développement des compétences en ce sens que c'est l'étape qui valide les acquis de la formation. Il existe dans l'environnement de la formation plusieurs méthodes d'évaluations. En 2018, le Burkina Faso a amorcé une réforme dans le domaine de la formation technique et professionnelle qui a abouti à l'adoption du système d'évaluation en cours d'apprentissage. Ainsi, les apprenants sont évalués au fur et à mesure du déroulement des contenus de formation, alors que dans l'ancien système, l'évaluation se faisait au cours d'une session (un examen) en guise de travaux pratiques en fin d'année.

Cette nouvelle orientation semble ne pas rencontrer l'assentiment de certains acteurs comme les enseignants qui y voient plusieurs insuffisances comparatives. C'est l'exemple de ce formateur de 37 ans, 4 ans d'ancienneté dans le lycée qui argumente son ressentiment en ces termes : « c'est ce qui est important même qu'on a enlevé. Comment je peux évaluer mon élève sans inspection, et cette note-là va compter pour un examen ? J'ai l'occasion de donner une note que personne ne va critiquer, personne ne va venir me demander de justifier ; je donne la note que je veux » (entretien du 28/01/23). Le point sur lequel le formateur porte sa récrimination est relatif à la fiabilité des évaluations, notamment l'objectivité des notes et des sanctions finales de ces évaluations. Dans le milieu de l'enseignement burkinabè, les acteurs sont habitués à ce que les enseignants n'évaluent pas les élèves qu'ils enseignent. Et quand ils doivent le faire, c'est sur des supports anonymisés qui ne permettent pas à l'examinateur de découvrir l'identité de celui qu'il évalue. Mais la situation semble différer ici à partir du moment où il s'agit de travaux pratiques à réaliser, sans possibilité d'anonymat (puisque l'examinateur observe l'apprenant à l'œuvre) et, à en croire les précisions du formateur ci-dessus cité, sans la présente d'un inspecteur. Selon cet autre formateur de trente avec quatre ans d'ancienneté, cette pratique évaluative met à rude épreuve l'exigence d'objectivité qui anime chaque formateur du fait qu'il se retrouve à certifié ses élèves sur des compétences qu'il leur a apprises. Il l'explique en ces termes : « le système n'est pas bien parce que je ne connais pas un enseignant qui va pénaliser ses élèves. La preuve en est que depuis que cela commencé, on constate lors des examens qu'il y a des élèves qui ont 19/20 de moyenne en travaux pratiques ; on a même vu 19,5/20. Et pourtant, avant pour voir 15 ou 16/20 ce n'était pas facile » (entretien du 06/02/23). Pourtant, l'évaluation des travaux pratiques occupe une place charnière dans le processus de certification des apprenants dans la mesure où c'est elle la note de cette évaluation qui conditionne la participation de l'apprenant au reste des épreuves : il faut y avoir la moyenne pour être qualifié à subir les autres épreuves.

Ainsi perçue, l'adoption des évaluations en cours d'apprentissage remet en cause la qualité de la formation. En plus des éléments déjà évoqués, il apparait que ce système entraîne en plus la démotivation des enseignants dans l'exercice de leur fonction du fait de la suppression des travaux pratiques pendant les examens de fin d'année qui étaient une source de rémunération pour les formateurs-évaluateurs. Il entraine également la multiplication des notes de complaisance, le non-respect du programme, les tentatives de corruption et les risques d'agression. À ce propos, un enseignant explique : « l'élève sait quel enseignant l'a évalué et l'enseignant devient une cible ; tous les enseignants sont exposés parce que l'élève connait l'enseignant qui l'a noté pour la pratique qui peut le disqualifier déjà de l'examen (entretien du 06/02/23).

Cette situation est d'autant plus préoccupante que sur le marché du travail, c'est la capacité à réparer une panne de véhicule qui peut permettre à un diplômé d'être embauché. On trouve ici un début d'explication au chômage répandu dans cette catégorie de demandeurs d'emplois du fait qu'ils sont confrontés parfois à des situations d'incapacité professionnelle. C'est pourquoi S. Y. Akakpo-Numado et *al.* (2020, p. 425) montrent que « la majorité des diplômés sortants de l'EFTP n'arrivent pas à développer les compétences professionnelles recherchées sur le marché du travail ».

2.2. Le développement de compétences pratiques

L'objectif de l'enseignement et la formation techniques et professionnels est de développer chez les apprenants des compétences pratiques directement utilisables dans le milieu professionnel. Cela passe par une approche pédagogique centrée sur la mise en situation de l'apprenant et son immersion dans le milieu professionnel. Au LPRC, ce processus de développement de compétences achoppe sur diverses contraintes et insuffisances.

2.2.1. L'utilisation d'un matériel pédagogique révolu

Selon N. Balima (2023), le type de matière d'œuvre utilisé tout au long de la formation est le facteur clé pour atteindre l'efficacité externe de la formation. Ce matériel doit refléter les instruments utilisés sur le marché de l'emploi afin de permettre aux sortis d'être opérationnels sur le lieu du travail. Au sujet de la matière d'œuvre utilisée dans l'atelier de la mécanique automobile du lycée pour le développement des compétences, les interviewés montrent que le matériel d'apprentissage de leur atelier est en déphasage avec les attentes du secteur de la mécanique automobile au Burkina Faso. Pour donner un aperçu du matériel d'apprentissage du lycée, un formateur fait constater : « ici c'est vraiment de la débrouillardise : on a un seul appareil pour les travaux pratiques pour tous les cycles, un seul moteur pour tout un lycée. C'est déplorable, et depuis qu'il est là, cela n'a pas été mis à jour ; et quand vous l'utiliser, ça donne de fausses réponses » (entretien du 23/02/23). Ce dénuement est confirmé par cet autre formateur de 48 ans en ces termes : « les équipements sont vraiment vétustes ; ce sont des équipements qu'on a reçus il y a très longtemps de cela. C'est trop ancien, c'est même dépassé mais on se débrouille toujours avec ça » (entretien du 08/02/23). Un troisième formateur d'une ancienneté de vingt-cinq ans confirme le constat déjà établi par ses prédécesseurs en nous montrant l'atelier de formation : « le matériel est vétuste, il n'y a pas de véhicule fonctionnel ni de moteur fonctionnel, et on nous dit de former les élèves alors que l'atelier n'est pas équipé. Ces moteurs qui sont là, c'est juste pour l'identification des organes, il n'y a aucun moteur qui fonctionne ici, ça ne démarre pas » (entretien du 07/03/23).

Les conséquences d'un tel dénuement sont immédiates, selon le même formateur qui poursuit : « dans cet atelier, ils sortent avec un déficit de compétence, ça c'est clair, parce qu'on manque de matériel » (entretien du 23/02/23).

Ce récit reflète le constat de la commission d'enquête parlementaire sur le système d'enseignement au Burkina Faso (2017) qui montre que l'atelier de la mécanique utilise des machines âgées de plus de cinquante ans. Les raisons qui justifient l'utilisation de ce type

d'équipement au profit des apprenants sont entre autres les coûts élevés du matériel et l'inexistence d'une structure nationale spécialisée dans la fabrication du matériel didactique. S'appuyant sur ces raisons, un agent de la direction technique de l'accès à l'éducation formelle de la DGETP soutient que « pour le LPRC, il faut 70 000 000 FCFA pour la matière d'œuvre ; notre budget est faible et c'est juste pour payer les masses salariales, on ne peut même pas investir » (entretien du 20/03/23).

Ainsi, on s'aperçoit que les conditions d'apprentissage de la mécanique automobile au LPRC sont loin de développer les compétences professionnelles nécessaires à l'employabilité des apprenants au regard d'un manque criard d'équipements de travail fonctionnel et actualisé. Ces insuffisances sont renforcées par l'absence d'un dispositif de placement de stage tout au long du cycle.

2.2.2. L'absence de placement des diplômés dans le milieu professionnel

L'accroissement de l'employabilité des diplômés passe par l'établissement d'une collaboration entre les écoles de formation et les entreprises automobiles. C'est ce mécanisme qui permet aux apprenants de se socialiser progressivement avec leur environnement professionnel, de se frotter à la culture du milieu d'exercice et d'ajuster leurs compétences acquises en situation d'apprentissage aux subtilités du milieu professionnel. Cela permet aux diplômés de développer des compétences adaptées aux besoins de leurs employeurs, d'être directement opérationnels à la sortie de leur cursus et augmenter ses chances de décrocher un emploi lors des tests de recrutement dans les entreprises. Dans cette perspective, un informateur lance ce cri de cœur : « nous exhortons vivement les élèves à faire des stages, même pendant la période des cours. Surtout avec l'avènement de la technologie, plus l'élève fait les stages, plus il a la chance de découvrir d'autres systèmes qui vont sûrement par la suite l'aider au cas où il y a un entretien d'embauche » (entretien du 17/02/23).

Mais il s'avère que durant toute la formation des diplômés de la mécanique automobile au LPRC, le stage n'est obligatoire que pour la fin du cycle, c'est-à-dire le niveau Bac Pro2. Il est donc laissé à l'initiative de chaque apprenant de le faire, sachant que cela ne fait pas partie des exigences de la formation telles que déclinées dans le référentiel de formation. Ce n'est donc pas un élément d'évaluation de l'apprenant.

Cette situation est appréciée négativement dans ce même milieu de formation où les enseignants voient une nécessité dans la soumission des apprenants aux stages pour le renforcement de leurs compétences pratiques. Un formateur de cinquante-neuf ans avec vingt-sept ans d'expérience professionnelle donne son avis en ces mots :

> Le stage devrait être obligatoire depuis l'année préparatoire ; on a des fiches de stage que nous donnons à tout élève qui veut aller déposer dans une entreprise pour un stage pendant les vacances, mais ça ne se trouve pas dans le programme alors que cela devrait être obligatoire, les vacances ils font autre chose que le stage. Ils sont déconnectés de leur métier pour faire autre chose, alors que si c'était une obligation, l'enfant ne peut pas faire ce qu'il veut (entretien du 12/01/23).

Au regard des lacunes de la formation développées ci-haut, le stage est le seul recours qui s'offre aux diplômés pour développer les compétences qui répondent aux attentes des employeurs. Mais du fait du caractère non obligatoire du stage, les élèves ne bénéficient pas d'un accompagnement de l'établissement, en dehors des fiches de stage que ce dernier délivre. La recherche des lieux de stage est laissée aux apprenants qui soulignent à cet effet les difficultés qu'ils rencontrent. Ainsi, un diplômé, électricien de vingt-neuf ans, dépeint leurs conditions de stagiaire dans les garages automobiles à Ouagadougou :

> Il n'y a pas de rémunération, c'est ça le problème. C'est toi qui va te débrouiller pour mettre le carburant dans ta moto pour venir au travail, et à midi également tu vas te débrouiller pour manger. Même si tu as l'amour du travail, c'est très difficile. Il n'y a rien à la fin de la journée, n'en parlons pas à la fin du mois. Malgré que tu travailles, tu es obligé de demander à quelqu'un pour manger.

> Si tes parents avaient les moyens, même si tu faisais une année sans rémunération, cela ne cause pas de problème, mais avec la situation des parents tu es obligé de faire un travail parallèle pour t'en sortir. Comment tu peux travailler avec un ventre vide ? (entretien du 24/03/23).

L'absence d'accompagnement financier lors des périodes de stage reste un trait caractéristique de la condition du stagiaire dans les entreprises. La non prise en charge financière du stagiaire se justifie du point de vue des responsables d'entreprise par le fait que celui-ci est en situation d'apprentissage, ce qui implique des risques de détérioration de certaines composantes sur lesquelles ils s'exercent. De ce fait, le stagiaire couvre ce risque par la valeur présumée de son travail, puisque le garagiste doit rembourser d'éventuels dommages. C'est ce qui ressort des explications de ce formateur, bien informé de ces conditions de stage des apprenants dans les garages automobiles :

> Étant donné que ces structures ne sont pas bien organisées, si tu leur impose une prise en charge, elles vont te dire clairement qu'elles n'ont pas besoin d'un stagiaire. Etant donné qu'on négocie pour placer l'apprenant, si tu leur demandes de signer un contrat avec l'apprenant ou bien de rémunérer le stagiaire, les responsables de ces structures vont te dire que le stagiaire est là pour apprendre, et il peut détériorer des organes, donc qui paye ? (P.H, enseignant en mécanique automobile, 36 ans, 11 ans d'ancienneté, entretien du 15/02/23)

Ces difficultés, parfois insurmontables pour certains, font que ceux-ci se retrouvent parfois dans d'autres secteurs d'activité afin de pouvoir subvenir à leurs besoins existentiels.

Le manque d'immersion des diplômés dans le monde du travail lié à l'absence de dispositif de mise en stage obligatoire depuis l'année préparatoire jusqu'au Bac Pro 1 dans le programme fait que les apprenants se contentent uniquement des compétences acquises durant l'année scolaire, sans les soumettre à la dure épreuve de leur environnement professionnel en situation réelle de travail. À ce propos, N. Balima (2023) constate que les expériences scolaires se résument le plus souvent à l'acquisition des connaissances générales compromettant ainsi les capacités des diplômés à exercer une activité professionnelle hautement qualifiée. Etant donné que la possession du diplôme ne détermine pas de façon linéaire la compétence de l'individu, A. Seck (2004) relève que les jeunes sont de plus en plus diplômés mais ne sont pas directement opérationnels et ont très souvent besoin d'une formation supplémentaire et d'un encadrement pour être apte à assumer certaines fonctions et réaliser certaines tâches.

2.3. Les diplômés face à l'environnement professionnel d'insertion

Les lacunes enregistrées dans le domaine de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels au Burkina Faso et spécifiquement au LPRC n'offrent pas aux diplômés les qualifications nécessaires pour suivre le développement technologique dans le secteur de l'automobile. Les nouvelles technologies engendrant des demandes de compétences spécifiques que la non révision des curricula et l'utilisation de matériel vétustes dans les établissements de formation ne permettent pas de développer chez les apprenants. C'est en considération des caractéristiques de l'environnement d'apprentissage des établissements que S. Y. Akakpo-Numado et *al.* (2020, p. 425) soulignent que « la majorité des diplômés sortants de l'EFTP n'arrivent pas à développer les compétences professionnelles indispensables sur le marché du travail ». Les insuffisances ainsi relevées sont confirmées par les employeurs qui déplorent la non maitrise des tâches souvent élémentaires dans le domaine. Les propos de cet employeur, chef de garage de quarante-deux ans, est assez illustratif de cet état de fait :

> Sincèrement dit, ça ne va pas. Souvent pour enlever même la roue, ce sont des problèmes. Ils ont des difficultés sur le lieu du travail. Moi-même je ne sais pas comment ils se forment ; tu vas dire à un stagiaire d'enlever une roue, après tu te rends compte qu'il est en train de serrer au lieu de desserrer. Sinon le début ce n'est pas facile ; pour faire une simple vidange c'est tout un problème pour la plupart des stagiaires (entretien du 24/03/23).

Les difficultés que les diplômés ont à exécuter les tâches professionnelles sur le lieu du travail démotivent les entreprises automobiles à leur offrir des opportunités d'emplois. En effet, la rentabilité d'une entreprise réside dans sa capacité à fournir des prestations de qualité à la clientèle, facteur de satisfaction de celle-ci et de sa fidélisation. C'est dans cette logique que D. Turnham (1993) affirme que l'incompétence professionnelle entraine la réticence des employeurs du secteur privé vis-à-vis des compétences des diplômés. Le gap entre les compétences réelles du diplômé et celles exigées à la tâche est tellement abyssal que certains diplômés repartent de zéro dans leur milieu d'insertion. Ce diplômé de vingt-six ans, mécanicien à Burkina Equipements, une grande société de la place, raconte sa situation professionnelle au sein de cette société :

> Il faut oublier la mécanique automobile que tu as apprise à l'école. Quand tu rentres à Burkina Equipements, on te dit clairement que ce tu as appris à l'école n'est pas d'actualité dans leur entreprise. On te réapprend les bases de la mécanique à leur manière ; ils ont des tas de documents et tu dois apprendre le contenu du livre dans ses moindres détails pour être à jour à tout moment sinon le chef de l'atelier peut te demander le nom ou l'utilisation de tel ou tel matériel et si tu ne sais pas, on te ramène dans la salle de formation et ça joue beaucoup sur ton salaire (entretien du 09/03/23).

Cette formation complémentaire à l'endroit des stagiaires prouve davantage que le savoir-faire développé au lycée ne répond pas aux attentes des employeurs. Ces attentes s'organisent, comme le dit C. Laflamme (1984), sur des exigences particulières en termes de formation, de qualification, de capacités physiques et intellectuelles qui caractérisent les traits d'organisation des entreprises et qui rentrent en ligne de compte pour l'obtention d'un emploi sur le marché du travail. Ces expériences particulières qui sont sollicitées par les entreprises engendrent parfois, dans le parcours professionnel des diplômés, des situations de longue durée de recherche d'emploi ou de chômage prolongé.

Il s'agit d'expériences qui s'acquièrent le plus souvent dans le cadre d'un exercice concret des tâches, un élément criardement absent dans le parcours de formation au LPRC. En effet, sondant les facteurs alimentant leur chômage, les diplômés pointent du doigt le manque d'expérience sur le marché du travail, une prise de position qui rejoint le constat établi par L. Hurtubise (2013) par rapport aux facteurs de précarité du travail des diplômés. Le focus des diplômés sur ce facteur montre que l'expérience professionnelle est cruciale dans le processus de recrutement. Et les stages jouent donc un rôle déterminant dans l'acquisition de ces expériences professionnelles nécessaires à l'embauche. Ce diplômé mesure la contribution réelle de ces expériences dans son recrutement à poste actuel :

> Ce sont les expériences acquises lors de mes différents stages qui m'ont permis de m'en sortir lors de l'entretien et d'être recruté par ESAKANE. Quelqu'un qui n'a pas fait de stage ne peut pas se défendre face à certaines questions, même si tu es allé loin à l'école. La pratique est différente de la théorie ; à l'école on ne va jamais te montrer les équipements des gros engins. Quand j'ai été recruté par ESAKANE, mon superviseur s'est permis même de s'entretenir avec moi pour voir vraiment si je connaissais grand-chose. Si je n'avais pas fait de stage, ce n'était pas sûre que j'allais m'en sortir (entretien du 10/03/23).

Mais l'obtention des lieux de stage demeure une difficulté majeure pour les diplômés de la mécanique automobile dans la mesure où il faut mobiliser son capital social, au sens de Bourdieu. Ce mécanicien d'engin lourd de trente-un an, diplômé de l'établissement, dépeint sa difficulté à trouver un tel lieu de stage en dépit de multiples initiatives :

> C'est très difficile d'avoir les stages parce que si tu ne connais pas quelqu'un, ta chance d'avoir un stage est très peu. Parfois, quand tu pars déposer ta demande de stage, on te demande si tu n'as pas de sous couvert, toi-même tu sais d'avance que ça ne va pas aller. Il y a DIACFA, Maison Mercedes, Burkina Equipements ; j'ai déposé à plusieurs reprises mais rien du tout (O.S, mécanicien des engins lourds, 31 ans, entretien du 10/03/23).

Ainsi, confrontés à ces obstacles dans les entreprises formelles, les diplômés préfèrent plutôt se débrouiller dans d'autres secteurs d'activité pour pouvoir subvenir à leur besoin que de faire des stages dans les garages sans rémunération. À ce propos, L. Coulibaly et P. M. Moyenga (2023) parlent de stratégies de survie. En effet, ces auteurs montrent que la complexité et les difficultés liées au marché de l'emploi contraignent certains diplômés à exercer des métiers atypiques qui ne relèvent pas de leur travail au quotidien juste pour pallier à leurs difficultés économiques. Cette reconversion professionnelle se justifie également par le fait qu'il n'y a pas de dispositif institutionnel d'aide à l'insertion. Les jeunes diplômés sont laissés à eux-mêmes dans un désarroi total et une inquiétude profonde, selon les termes de A. Seck (2004).

Conclusion

La situation socio-professionnelle des diplômés de la mécanique automobile est marquée par des difficultés d'insertion et de maintien dans le milieu de travail du fait de nombreuses insuffisances dans le développement de leurs compétences professionnelles. Les employeurs mesurent pleinement ces insuffisances et se montrent réticents à leur offrir des opportunités de travail. Cette réticence à l'égard du savoir-faire des diplômés s'explique par la méconnaissance des besoins des entreprises automobiles par le milieu d'apprentissage.

En effet, l'utilisation d'un référentiel dépassé induit des difficultés d'adaptation des diplômés dans le monde professionnel parce que celui-ci n'intègre pas les avancées relatives aux nouveaux systèmes des véhicules automobiles qui sont pourtant les technologies les plus répandues dans la ville de Ouagadougou. Ainsi, étant formés sur un prototype de matériel obsolète, les diplômés subissent de longue durée de recherche d'emploi et de chômage. Néanmoins, les diplômés essayent de multiplier les stages à la fin de la formation pour palier au déficit de compétences accumulé tout au long du cycle dans l'optique de saisir des opportunités de travail au cours de leur immersion. Dans cette quête, le déficit de partenariat entre le public et le privé pour l'ouverture des opportunités d'emploi prédispose les diplômés à de longue durée de recherche de travail, toute chose qui justifie en partie la concentration de bon nombre de diplômés dans des activités de débrouillardise. Cette absence d'accompagnement à l'insertion de la part des écoles de formation et de la structure en charge de l'EFTP contribue à augmenter le chômage des professionnels de l'automobile. Ainsi, pour faire de l'EFTP un véritable levier de promotion de la jeunesse, il s'avère nécessaire de repenser le dispositif de la formation en mettant un accent particulier sur l'accompagnement à l'insertion (octroi du matériel d'installation par exemple) compte tenu de la raréfaction des emplois à temps plein et à durée indéterminée sur le marché du travail. Également, la mise en place d'un dispositif de traçabilité des diplômés peut contribuer à informer sur l'efficacité externe de la formation afin de susciter les réajustements nécessaires pour arrimer les compétences développées aux exigences du milieu professionnel d'insertion.

Références bibliographiques

ADAMS Avril Van, JOHANSON Richard Kate, 2003, « Une évaluation de la situation de la formation professionnelle et de l'enseignement technique en Afrique subsaharienne par la Banque mondiale », *Revue internationale d'éducation de Sèvres, la formation professionnelle initiale : une question de société*, p. 75-102.

AKAKPO-NUMADO Sena, COMPAORE Maxime, SANOGO Mamadou, 2020, « Analyse des difficultés ressenties par les diplômés de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP) du Burkina Faso », *Revue Akofena*, p.425-444.

Assemblée Nationale, 2007, *LOI N°013-2007/AN portant loi d'orientation de l'éducation*, Ouagadougou, Burkina Faso.

BACHELARD Paul, ODUNLAMI Amédée, 1997, *Apprentissage et développement en Afrique noire, le levier de l'alternance*, L'Harmattan.

BALIMA Nassirou, 2023, *Insertion socio-professionnelle des diplômés de l'Enseignement et la formation technique et professionnelle (EFTP) au Burkina Faso*, Mémoire de master de recherche, département de sociologie, Unité de Formation et de Recherche en Sciences Humaines, Université Joseph KI-ZERBO, Ouagadougou.

BOUDIN Delphine, 2013, « De l'école à l'emploi : la longue marche de la jeunesse urbaine malienne », *Revue Française de Sciences Sociales, Formation Emploi*, p. 23-43.

COULIBALY Jean Martin, 2005, *Accès à la formation professionnelle, L'apprentissage, une alternative crédible de formation au Burkina Faso, le cas de la ville de Ouagadougou*, mémoire de master ingénierie et conseil en formation, Université de Rouen, Département des sciences de l'éducation.

COULIBALY Lamine, MOYENGA Paul-Marie, 2023, « Représentation du marché de l'emploi et insertion professionnelle chez les sociologues du cycle Licence/Master à l'Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso) », Dans *Revue de Langues, Lettres, Arts, Sciences humaines et sociales*, Vol.1, n°14, Presses universités de Koudougou, p. 119-128.

FOURNIER Geneviève, 2001 [1991], « L'insertion socioprofessionnelle : vers une compréhension dynamique de ce qu'en pensent les jeunes », *Revue Carriérologie*, p. 366-387.

FOURNIOL Jackie, 2004, *La formation professionnelle en Afrique francophone*, Paris, L'Harmattan.

GRASSER Benoît, ROSE José, 2000, « L'expérience professionnelle, son acquisition et ses liens à la formation », Dans *Formation Emploi*, n° 71, p. 5-19, consulté en ligne sur https://doi.org/10.3406/forem.2000/2372 le 25/02/23.

GUISSOU Sibi et KOBIANE Jean-François, 2023, « Schémas des trajectoires professionnelles des sortants de l'enseignement formel en Afrique de l'Ouest : enseignements de l'enquête transition vers la vie active au Burkina Faso », MOUMOULA Issa Abdou, ATITSOGBE Kokou, OUEDRAOGO Abdoulaye, PARI Paboussoum, KOBIANE Jean-François, 2023, *Système éducatifs, orientation et insertion professionnelle en Afrique francophone : quelles articulations à l'ère de la promotion de l'entrepreneuriat et du travail décent ?* Paris, L'Harmattan, p.211-238.

HURTUBISE Lucie, 2013, *La précarité du travail chez les diplômés d'Université*, Mémoire de maitrise de la Chaire de recherche du Canada en développement des collectivités, consulté en ligne sur https://www.uqo.ca/crdc-geris/le16/02/23.

INSD, 2019, *Enquête régionale intégrée sur l'emploi et le secteur informel*, Ouagadougou.

INSD, 2021, *Annuaire statistique 2020 du Burkina Faso.*

INSD, 2022, *Monographie de la région du Centre,* Ouagadougou.

KUÉPIÉ Mathias, NORDMAN Christophe, ROUBAUD François, 2013, « Éducation et marchés du travail », Dans ROUBAUD François, VREYER De Philippe, *Les marchés urbains du travail en Afrique subsaharienne*, IRD, p. 177- 200.

LAFLAMME Claude, 1984, « Une contribution à un cadre théorique sur l'insertion professionnelle des jeunes », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 10, n°2, p. 199–216.

OUEDRAOGO Abdoulaye, KOBIANE Jean-François, ROUAMBA Barkissa, OUILI Idrissa, NARE Hugue, 2020, *Description du système éducatif et évaluation de son adéquation aux besoins des utilisateurs*, Rapport d'étude, Université Joseph Ki-Zerbo, Ouagadougou.

OUEDRAOGO Abdoulaye, KOBIANE Jean-François, ROUAMBA Barkissa, OUILI Idrissa, NARE Hugue, 2020, *Description du système éducatif et évaluation de son adéquation aux besoins des utilisateurs*, Rapport produit dans le cadre du projet r4d « Adapter et renforcer l'orientation scolaire et professionnelle pour promouvoir le travail décent dans deux pays d'Afrique de l'Ouest : le Burkina Faso et le Togo », Université Joseph Ki-Zerbo, Ouagadougou, Burkina Faso.

ROBERT Jocelyne, 1996, *Jeunes chômeurs et formation professionnelle, la rationalité mise en échec*, Paris, L'Harmattan.

SANOGO Mamadou, 2012, *Le partenariat école-entreprise, une réponse aux défis de l'efficacité externe des structures d'enseignement technique et professionnelle du Burkina Faso : état des lieux et perspectives*, Mémoire de master en sciences de l'éducation, Université de Koudougou.

SECK Abdoulaye, 2004, *Insertion professionnelle des jeunes diplômés au Sénégal : analyse de la situation, contraintes et perspectives*, Monographie de fin d'étude pour l'obtention du certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur de l'éducation populaire de la jeunesse et des sports à l'Université Cheikh Anta Diop, Dakar.

TURNHAM David, 1993, *Emploi et développement, un nouveau bilan*, Centre de développement de l'OECD.

WALTHER Richard, SAVADOGO Boubacar, 2010, *Les coûts de formation et d'insertion professionnelles : les conclusions d'une enquête de terrain au Burkina Faso*, Document de travail, AFD, Agence Française de Développement.

Auto stressed suffix “ette” in teaching English at secondary school in Congo

Roland Giscard ONDZE OTOUBA, Université Marien N’GOUABI (Congo)
Email : rolandondze@gmail.com

Abstract

This research work deals with the teaching and learning of English auto stressed suffix “ette” at secondary school. It drives data from “Terminale” learners and teachers of English at *Ecole Militaire Préparatoire Général Leclerc.* Classroom observation and questionnaires were used to collect relevant data. The analysis and interpretation of data demonstrate the non-teaching and learning of English auto stressed suffix during English courses. In fact, teachers lack the pedagogical strategies of teaching different English pronunciation items. This could be coupled with the non-organisation of in-service training or teaching workshops by INRAP to reinforce teacher’s training skills. Thus, this research work provides a lesson plan elaborated for the purpose of teaching, learning and assessing English auto-stressed suffixes in secondary school classes.

Keywords: Auto stressed, Congo, Suffix, Teaching, Word stress.

Résumé

Ce travail porte sur la prononciation anglaise notamment sur l’enseignement-apprentissage de l’accent du suffixe “ette” au secondaire. Cette étude s’appuie sur un corpus écologique recueilli à l’école Militaire Préparatoire Générale Leclerc en classe de Terminale. L’observation de classes et les questionnaires des enseignants et apprenants sont des outils de recherche qui ont permis de recueillir des données fiables. L’analyse et l’interprétation de ces données montrent que les différentes notions de la prononciation, particulièrement les suffixes auto accentués ne sont pas enseignés et appris pendant les cours d’anglais. En fait, les enseignants manquent de stratégies pédagogiques sur la notion. Aussi, l’INRAP n’organise pas des séminaires et des ateliers d’apprentissage appropriés pour renforcer les compétences des enseignants. Par conséquent, ce travail de recherche propose un plan de la leçon en vue de faciliter l’enseignement, l’apprentissage et l’évaluation de l’accent tonique portant sur le suffixe “ette”

Mots clés : Accent tonique des mots, Auto accentué, Congo, Enseignement, Suffixe.

Introduction

This work aims at simplifying the teaching process of English auto stressed suffix in different classes at secondary school. In fact, a poor command of English suffix stress can affect the pronunciation of words and in many cases their meanings. In order to develop learners’ oral skills, it is compulsory to provide them with lessons on suffix stress so that they become equipped with better communicative competences. It provides pedagogical guidance related to the teaching of English suffix stress for a good pronunciation of French borrowed words to simplify its implementation in English language during the learning process. This study has been carried out at *Ecole Militaire Préparatoire Général Leclerc* following these two research questions. (1) How to teach English auto stress suffix? (2) What prevents the implementation of this English pronunciation item in classes? This research work sorts out in the domain of applied linguistics or didactics. The first hypothesis of this work is that English auto stressed suffix could be taught, learnt and assessed as any other English language items through the exploration of the explanatory method couple with the 3Ps teaching method. The second

hypothesis shows that the secondary school teachers could not teach and assess English suffix items because they lack training, strategies or activities to deal with English suffix lessons in classes. However, English Syllabus deals with the English suffix stress items: (G.O.2 *expressing orally*, S.O.2.4 *word stress* and S.O.2.7 *prefix and suffix*) to be taught, learnt, and assessed in high school. Understanding and mastering some language items such as pronunciation is a crucial aspect of language learning, but it is still a challenge for high school learners. Accordingly, the teaching and learning of English auto stressed suffix could help learners master the stress from the auto suffix. They could correctly pronounce English words with added suffixes in order to enhance their ability to communicate effectively. Thus, this paper deals with the previous works on English word stress items, the English auto stressed suffix in teaching process, the data collection method and analysis, the major findings and the practical suggestions.

1. Previous works on English word stress items

This section reviews some relevant available works related to the study of English word stress items in teaching and learning English as a foreign language in the Congo. The following authors are selected to enlighten the audience.

Kuusisati Cheeklin et *al.* (2022) focus his studies on material package that could facilitate the teaching of pronunciation items; word stress, sentence stress and speech rhythm in order to make learners familiarize with the English phonological system. As a matter of fact, the authors (2022, p.14) mention that “*Prosodic feature of a language are rarely use in isolation, instead they are interconnected and occur at the same time as other prosodic features and segmental features*” The analysis of this passage shows that prosodic features refer to the properties of the language such as word and sentence stress, intonation and rhythm, whereas segmental features deal with an individual sound. Emphasizing on the context that might facilitate the implementation of prosodic features, Cheeklin et al. think that they are interconnected and occur at the same time to create an intelligible pronunciation of the target language.

Talking about some strategies and procedures that might facilitates the implementation of sentence stress Cheeklin et al. (2022, p.15) write: “*Every word with more than one syllable has one syllable that is stressed more than the other one or ones. Similarly, in sentences some word are stress more than others. This phenomenon is called word stress and sentence stress respectively*”. This assertion deals with the phenomenon of stress in a language, both at sentence stress and word stress levels. In polysyllabic words, one syllable is always pronounced loudly than the others. Similarly, in sentence stress, certain words or phrases are typically stressed more than others. Concerning the stress placement, Cheeklin et al. (2022, p.16) argue that “*The placement of word stress depends on the origin of the word. They claim that English words come, for instance, from Germanic, Latinate and French origins, and the origin of a word may for example affect the stress pattern of words with prefixes*”. It results from this passage that the stress placement of English words may be different depending on the origin of each word since English is a language that covers several loan words which are sometimes from other languages such as Germanic, Latin and French. Each of these languages has its own rules for word stress. Therefore, the origin of a word might affect its stress pattern, and this can be attested with words that have prefixes. For example, the word “produce” can be stress on either first or second syllable due to its different grammatical categories (whether it is used as noun or verb). In fact, the noun form comes from Latin, while the verb form derives from the French word “produire”.

Kuusisati et *al.* have suggested some linguistic issues that could facilitate the teaching of word stress, sentence stress and rhythm. In fact, they develop some works to explain the difference between stressed and unstressed syllable, the place of stress marks in words and the

pronunciation of English sentences. However, no item has been selected in order to show its teaching and assessing process in different pedagogical classes in secondary schools.

Ndongo Ibara et *al.* (2019) deal with the relevance of teaching English compound word stress at secondary school. This research work aims at reinforcing the learners' oral skills while learning English. Since English sounds are very tricky, the teaching of this pronunciation item makes learners to be familiar with the phonological system of the target language. In this respect, Ndongo Ibara et al (2019, p.47) argue

> Besides, concerning learners 'lack of motivation toward the English course and the focus on some language items, just, for their examination, the teaching of English sounds aims to develop the learners' competence, confident and improve the learners' level of proficiency in spoken English.

It results out that the teaching and learning of English sound is firstly doomed to failure. This is justified by the fact that teachers of English interest the secondary school in lessons of Grammar, Vocabulary, language functions and reading comprehension in order to help them face formative and summative evaluations. Secondly, Ndongo Ibara et al want to demonstrate that the teaching of English pronunciation items help these learners to develop their oral skills. Talking about some strategies and procedures that could help both teachers and learners face English pronunciation items, Ndongo et al thinks that the 3Ps method (Presentation, Practice and Production) is the best teaching method that would fit to help both teachers and learners cope with the English compound noun stress accordingly in classes. In clear, the selected teaching method starts by the addition to these 3Ps, "Beginning" stage and ends by the "Evaluation". In the Beginning, Ndongo et al suggests that the teacher should check if learners are familiar with the notion of compound noun in English and then they should select compound noun focused on the English disyllabic word stress.

Implementing the day's lesson from the above method, Ndongo et al (2019, p.50) write: "*The teacher provides a list of noun/noun compounds with explanation on their stress. In addition, while learners are following, the teacher explain some rules on stress noun/noun compounds and, gives them a task"*. In this passage, Ndongo et al unveil that, Presentation is the stage where a teacher of English should be clear and concise. That is, the teacher should give a list of compound nouns to illustrate the conditions that facilitate the stress of compound noun in English. This step help learners be aware of the selected conditions that they will take into account to provide their own examples in Practice and Production stages. As a matter of fact, Ndongo et al (2019, p.50) mention that: "*the teacher asks learners to read noun / noun compounds written on the board and then provide their own examples orally"*. In this stage, the secondary school learners are requested to practice the taught lesson by pronouncing loudly the selected compound noun words on the board and to give their own examples orally under the teachers' guidance. In this stage learners exercise themselves on how to stress the English compound noun orally, whereas in "Production", Ndongo Ibara et al (2017, p.66) suggest that: "*The teacher asks learners to write their own noun/noun compounds on the board with stress marker and pronounce them"*. Obviously this stage deals with writing skill where learners are requested to write their own compound nouns and stress them accordingly on the board. In fact, this stage aims at justifying the secondary school learner's abilities to stress or locate the stress mark at the right place following the conditions or rules by the teacher. In Evaluation stage, the authors (2017, p.53) suggest a set of exercises based on the compound noun stress that teachers would use to reinforce the learners understanding in this pronunciation item during the learning process. These different exercises could be related to *multiple choice and True or false*.

Jonathan Pierrel (2010) is interested in teaching English word stress. In fact, the author thinks that learners find problems to stress English words while learning the target language in classes. As a matter of fact, English stress generates rules due to the different categories of suffix features (Auto–stressed, Pre-stressed and Neutral stress) and, sometimes those rules are not regular because there are some exceptions due to the origin, the nature or the morphology

of words in English language. In this connection Jonathan Pierrel (2010, p.2) writes: *"effective word stress teaching plays a non-negligible role in learners' instruction. Stressed word appropriately improve vowel quality, at least prevent him from being distorted, as may result with incorrectly word stressed"*. In this passage, Pierrel tries to enlighten the relevance of teaching English word stress items in order to help learners identify the stress placement in English different English word categories. Therefore, the author underlines the quality of vowels as a phonological feature that could enable learners to distinguish stressed syllables from non-stressed syllables in English polysyllabic words.

Talking about the study of English suffixes and the stress placement with the suffixes (-tion, -ic...), Pierrel (2010, p.2) enlightens in the following example (1).

a- admini'stra**tion,** infor'ma**tion,** ope'ra**tion**

b- Demo'crat**ic,** scien'tif**ic,** eco'nom**ic**

It results from the example (1) that the suffixes "ic" and "tion" belong to pre-stressed suffixes. This means that the stress placement is located on the first or second syllable of a word from the syllable that bears the suffix to the beginning of that word. Concerning the classification of suffixes, Pierrel (2010, p.121) mentions:

> Neutral suffixes: they do not influence the placement of the stress. Non- neutral suffixes: these affixes shift the placement of the stress to a specific syllable in the word. We can divide this category in two sub –categories: Non –stressed suffixes: these suffixes have an effect on the stress placement and move another syllable of the word than the suffix. Stressed suffixes: These suffixes draw the stress on themselves.

It comes out from this passage that suffixes are divided into two categories namely neutral suffixes and non-neutral suffixes. The first category does not influence the stress placement, whereas the second influences the stress placement of English words written with the suffixes. To clarify, the second category covers the pre-stressed and auto-stressed suffixes. In fact, pre-stress suffixes refer to penultimate and antepenultimate. They influence the position of the stress either in the first or the second syllable after the suffix. However, auto-stress suffixes are stressed in the syllable that bears the suffixes at the end of the word. As a matter of fact the example (2) evidences:

a- *Words with a neutral suffix*: (re'tire**ment**, re'lation**ship**) the syllables do not influence the placement of the stress.

b- *Words with pre-stressed suffix*: the pre-stress suffixes are syllables that cover the stress on the antepenultimate syllable (de'mocra**cy**, pho'to**graphy**) and on the penultimate syllable (geo'graph**ic**, geo'log**ic).**

c- *Words with Auto stress suffix*: (Nove'**lette**, nee'**dee**, Congo'**lese").** All of these words are stressed in the syllable bearing the suffix.

Jonathan Pierrel has worked on the different features of English suffix stress in teaching and learning process. In fact, the author has mentioned that this English pronunciation item covers three features such as: neutral suffix, pre- stressed suffix and auto-stressed suffix. To clarify, illustrations and explanations have been provided in general, whereas no selection has been done in connection to the learners 'level in a lesson plan in order to help both teachers and learners face these features in classes.

2. English auto stressed suffix in teaching process

This section aims at discussing the relevance of teaching English auto stressed suffix at secondary school. In fact, INRAP syllabus of English involves six (6) components such as: Pronunciation, Grammar, Vocabulary, Reading comprehension, Language functions and Topic study. Therefore, the pronunciation teaching items are concerned with sounds, stress and intonations or rhythms. The following table illustrates the English suffix stress items.

Table 1: The English suffix stress items in the syllabus

General objective	Specific objectives	Contents	Class
G.O2*: Expressing orally*	**S.O.2.4**: *Producing sentences in different verbal forms* 2.7.	*English suffix stress items* Pre stressed suffix, Auto stressed suffix, Neutral suffix	Terminale A

The above table shows that the English teaching programme for the "Terminale" classes is designed to the needs of the learners to grasp the suffix stress during the learning process. The concept English suffix is an essential component of the language morphology that could help to form new words and to contribute to its flexibility and expressiveness in English language. Accordingly, a suffix is a morpheme that is added to a word in a final position to modify or change its meaning or function. Thus, there are different categories of suffixes which are: Derivational suffix, Inflectional suffix, Pre stressed suffixes, Neutral suffix and Auto stressed suffix.

In fact, derivational suffix changes the category of the word by creating adjectives from nouns, and verbs into nouns, to quote only a few, and allow to form a new word through the base. It also can alter the part of speech. The following example (3) evidences.

a- "er": to teach- teacher
b- "able": to read -readable
c- "ance": import-importance
d- "ment": establish - establishment

It appears that, when adding the suffixes (**-er, -able,-ance,-ment**) to verbs, these latters change to nouns. The following example (4) deals with the creation of nouns too.

a- "ity": able- ablity
b- "ness" mad-madness

The analysis of example (4) shows that the creation of English nouns is possible when the suffixes (**-ity and ness**) are attached to adjectives, whereas the example (5) below deals with adjectives.

a- " al" natur**al**,
b- " less" meaning**less,**
c- "y" wind**y**
d- "ous" danger**ous**

In fact, when the suffixes (-less, -al, -y, -ous,) are attached to nouns, it results to the formation of English adjectives.

Talking about inflectional suffixes, they do not change word class but rather indicate grammatical information such as past tense and past participle of regular verbs (-ed), plural (-s), possessive ('s), and the progressive marker (ing) as in the example (6) below.

a- cat**s**
b- sell**s**
c- Debbie'**s** book.
d- look**ed**
e- listeni**ng**

It results from the example (6) that the suffix 's' added to the base 'cat', gives only the grammatical information to the word which expresses plurality. Then, when the suffix 's' is attached to the root 'sell', this latter is conjugated in third person singular of the present simple tense preceded by a third person pronoun (he, she, it) or a singular noun phrase. Finally, the suffix's' in Debbie's' is a mark of possession, it refers to possessive case in English, while other suffixes indicate tenses or aspects as in verb 'looked 'and "listening", the suffix 'ed' added to

the root **‘look’** indicates the past tense or the preterit with regular verbs. For the second case, the **ing** attached to the verb **listen** results from the association of the auxiliary **be** and that verb. Inflectional suffixes do not drastically alter word meaning like derivational ones do. They provide important grammatical markers necessary for clear communication in classes. The inflectional suffix do not change the category of the word. When adding‘s’ to the word ‘cat, it is clear that ‘cats’ remains a noun.

Moreover, working with the stress placement, Pre stressed suffix, Auto-stressed suffix and neutral suffix are the target teaching and learning items. Firstly, Pre stressed suffixes are words made of suffixes and stressed on the antepenultimate and penultimate syllables from the suffix to the beginning of the root as in the example (7)

a- re’la**tion**, geo’log**ic**
b- de’monstr**ate**, de’mocra**cy**

It results from the example (7) that the suffixes added to the base change the stress position of the words. In (7.a), the stress mark is located on the first syllable, whereas in (7.b) the second syllable is stressed. Secondly, Auto-stressed suffixes are roots combined with the following suffix letters: **ette**, **-ee**, **- ese, - eur,-ette, esse, - oon,-teen** as in the words *ro’sette, nee’dee, car’toon*. Thus, these words are stressed on the syllable that bears the suffix. Finally, Neutral suffixes are English words made of suffixes **-ment**, **-ship**, **–ly**, **- ed**, **- dom**, **- able**, **-ful** as in ‘Member**ship**, ‘free**dom**. In fact the combination of these suffix letters with the base does not affect the initial stress placement of the selected words.

Elsewhere, it is important to mention that the English suffix stress items are requested to be taught, learnt and assessed in order to help the secondary school learners grasp the spoken language during the learning process. As a matter of fact, pronunciation items refer to English sounds, word stress, sentence stress and connected speech items. Thus, the selected item (word stress) plays a significant role in effective communication and comprehension for English language learners. Furthermore, incorporating word stress into the curriculum promotes phonological awareness and sensitivity among learners. It encourages them to pay attention to sound patterns within words and develops a deeper understanding of English sounds.

Emphasizing on the correct pronunciation through an understanding of word stress, learners could enhance their speaking, listening and reading skills and communicate effectively in real-life situations. Following the relevance of the selected item, teaching learners the rules and patterns associated with the Auto suffix, teachers empower them to confidently navigate the complexities of stress placement in English words. Mastering auto stress suffixes allows learners to decipher unfamiliar words by recognizing common patterns and avoiding the mispronunciation and mistake. In that way, Koudissabaka (2018, p.117) writes:

> Mistakes in word stress are common causes of misunderstanding in English. Stressing the wrong syllable in a word could make the word very difficult to hear and understand. Even if the speaker might understand, mistakes with word stress could make the listener feel irritated, or perhaps even amused, and could prevent good communication. Therefore, English word stress should be taught to help non-native students not doing such mistakes during the learning process.

The above assertion unveils that the knowledge of auto stress suffixes enables learners to expand their oral competence. A bad stress in a word can lead to listening and comprehension difficulties. These phenomena occur regularly in interactions between teachers and learners, and among learners themselves. This skill proves invaluable when encountering new words in various contexts when meeting this incorrect accentuation of a word like “present” stressed at the beginning of the first syllable (**pre**sent) to mean a verb. However, when it is stressed on the second syllable (pre**sent**) it refers to a verb. This ability to stress words through the application of suitable patterns enhances both written and spoken communication skills.

As a matter of fact, when the secondary school learners are attuned to the patterns of stress within words, they are better equipped to recognize these patterns when listening to native speakers or engaging in conversations. This heightened awareness strengthens their ability to grasp the spoken English accurately. Besides, the teaching of suffix stress could allow learners to know the syllabification of words. In this respect, learners would be able to identify the syllable into words and separate them into syllables. That is, they would be able to separate the specific syllable suffix from the rest of the root as in the example (8) below.

a- De-ri-va-tion-**al**
b- Ros-**ette**
c- Trans-form-at-**ion**

Obviously, the teaching of suffix stress equips learners with the necessitate tools to navigate word formations. Learners will learn to form and create new word through suffix and they will also have a deeply knowledge about the meaning of the suffix that will give a new sense to a new word formed as in the following table (2).

Table 2: Word formation

N°	Suffix	Meaning	Base word	Suffix-added
1	ian, ic, ical	Relating to	Paris ‘geology, ‘alphabet	Pa’**ri**sian, geologic, alpha’betical
2	ious, ity	Quality of, state of	**‘Mys**tery; ‘possible	Mys’**ter**ious, possi’bility
3	eer	Engaged in something	‘engine	Engi’neer

By incorporating the explanatory and the 3Ps methods, teachers of English could effectively guide learners on how to correct English word made of suffixes. Koudissabaka quotes that “*In the presentation, the teacher draws up a list of words with the chosen script (''ee''). And as the learners follow along, he explains the rules of accentuation, i.e. how to accentuate a word with this script*”. The author highlights the importance of understanding stress patterns in order to enhance pronunciation and word recognition skills. This step sets a solid foundation for learners to grasp the concept. In Practice, Koudissabaka (2018, p.113) mentions: “*At this point, the teacher asks the students to pronounce the words on the board and then asks them to give their own examples orally”*. This could include exercises such as: identify auto stressed syllables in words with different suffixes or practice proper pronunciation through repetition drills. Through consistent practice, learners develop confidence and accuracy in stressing suffixes. Finally, Koudissabaka unveils: “*In the production phase, the teacher asks learners to write their own words on the board, in the same writing, but with the accent on the stressed syllable, then he asks them to pronounce them*”. This could involve tasks such as creating sentences or short dialogues using words with auto stress suffixes. By actively producing language with proper stress patterns, learners internalize the concept more effectively. This comprehensive teaching process empowers learners to confidently navigate the complexities of English word stress while enhancing their overall language proficiency. Finally, the incorporating of English auto stress suffixes into language curricula means that the secondary school learners of the Congo should be equipped during the learning period so that they would face these items during the formative and summative evaluations.

3. Data collection method and analysis

This section analyses and interprets the data collected from observation, questionnaire addressed to teachers and learners, and the major findings on the teaching of English word stressed at *Ecole Militaire Préparatoire Général Leclerc*.

3.1. The analysis of the classroom observation.

It is worthy to remind that this observation method aimed to check if the English word stress items are taught, learnt and assessed in the selected classes. The following observation card illustrates the different English word stress items.

Table 3: Observation checklist

English word stress items	Contents	Observation
English suffix stress	⁾Pre stressed suffix ⁾Auto stressed suffix ⁾Neutral stress suffix	***Not taught, learnt and assessed accordingly***

The analysis of my classroom observation period unveils that the English word stress items mentioned in the English syllabus of INRAP are not taught, learnt and assessed in Terminale classes. This means English word stress is not implemented in classes, since there is no teaching card model that INRAP assigned to deal with the teaching of this item. Besides, no lesson has dealt with English pronunciation in general and English word stress items in particular at EMPGL. Obviously, the observation of the classroom has been dealt from 5 February to 21 May 2023. During this time, two teachers of English have accepted to be observed. Therefore, the frequency of classroom observation shows that the two classes of Terminal (A1/A2) have been observed twelve (12) times according to their timetables. Elsewhere, the following table illustrates the link between the taught lessons and pronunciation items, the way these items have been implemented in classes, and the teachers’ objectives of including these items in other English components.

Table 4: Pronunciation items from other English components

Other English components	Taught lessons	Pronunciation items
Grammar	Present perfect tense	Sound discrimination
Language functions	Asking and giving direction	Silent letter
Reading comprehension	Reading: Text: AIDS	Pre stressed (word stress)

The above table pictures some English pronunciation items implemented during the teaching of other English sub-disciplines. These English pronunciation items are particularly sound discrimination. In fact, observing the lessons of Grammar based on the ***English present perfect of regular verbs***, the teacher has emphasized on the pronunciation of present perfect suffix “ed” which is pronounced either [t], [id] or [d] at the end of some regular verb. Then, the teacher makes the pronunciation contrast between these sounds from his way of pronouncing. Finally, he gets learners repeat after him to allow them pronounce distinctly these sounds. Observing the lesson of language functions on ***asking and giving direction***, the pronunciation item implemented is the silent letter **[l]** in the following verbs: **“would, should, could”** using for asking and giving direction. While pronouncing or repeating, learners are not equipped with rules or explanations that could help them use these pronunciation freely. Regarding the lesson of Reading comprehension, the teacher implement the notion of word stress by emphasizing the accent higher in certain syllables of the word like: contami’**nation**, co’**mmu**nicable, ‘**treat**ment. Then, the teacher was correcting the mispronunciation of these words and asking learners to repeat after him without teaching them English word stress.

3.2. The analysis of questionnaire addressed to teachers

This section deals with the analysis and interpretation of data collected from teachers of English about the teaching of English word stress in general and Auto stressed suffix in particular.

Question 1: Is the teaching of Pronunciation mentioned in INRAP syllabus?

The objective of this question is to know whether English pronunciation items are permitted to be taught in INRAP syllabus of English. The table below demonstrates.

Table 5: English pronunciation in INRAP syllabus

Responses	Respondents	%
Yes	06	60
No	04	40
Total	10	100

The table (5) above results that the majority of teachers at EMPGL have confessed that the English pronunciation items are mentioned in INRAP syllabus, whereas a few of them ignore this English sub-discipline in the official syllabus of the target language.

Question 2: Which English pronunciation items do you often teach? Justify

This question inquires about the English Pronunciation items teachers often teach at EMPGL.

Table 6: The taught items of English stress

Pronunciation items	Respondents	%
Sound	06	60
Stress	02	20
Connected speech	02	20
Total	10	100

The table above highlights that the selected item of English pronunciation by teachers at EMPGL is sound. This means that, the majority of teachers (60%) have selected the teaching of English sounds, whereas few of them are focused on stress and connected speech teaching items in different classes. Obviously, the above results derive from the classroom observations where sounds are implemented through Grammar, Language functions and Reading comprehension lessons.

Question 3: Which English suffix stress item do you often teach?

This question is asked to know the English suffix stress item teachers often implement in classes. The results of the investigation evidence.

Table 7: English suffix stress items

Suffix stress types	Respondents	%
Auto stressed suffixes	02	20
Pre stressed suffixed	06	60
Neutral suffixes	02	20
Total	10	100

The table above shows that the selected English items are often taught in different pedagogical classes: Auto stressed suffix (20%), Pre stressed (60%) and Neutral suffix (20%). But, through the classroom observation data, the teaching of the selected items lays on Grammar and Vocabulary lessons to create or form new English words. That is, they are not taught as English pronunciation items focusing on the rules that could help to identify the stressed and unstressed syllables of the formed words.

Question 4: Have you been trained to teach English pronunciation items?

The purpose of this question is to check if the selected teachers have been trained to teach English pronunciation items during the training period. The table below evidences.

Table 8: Teachers’ training on English pronunciation

Responses	Respondents	%
Yes	06	60
No	04	40
Total	10	100

The analysis of this table shows that most of teachers (60%) at EMPGL agree that they have been trained to teach Pronunciation items. But, (40%) of them confess that they have not been trained to teach Pronunciation. As a result, the trained teachers reveal that they have received strategies and techniques to teach English sounds and stress items in different pedagogical classes at secondary schools and mastering their oral skills. However, the second group mentions that the course of English phonetics and phonology they learnt have not provided them with didactic strategies that could help them face the teaching of English pronunciation items in secondary schools.

3.3. The analysis of questionnaire addressed to learners

This section deals with the analysis and interpretation of data collected from learners of *Terminale* classes about the learning of English word stress in general and Auto stressed suffix in particular.

Question 5: Which language item do you often learn to increase your oral skills?

The objective of this question is to collect the learners’ information about the English language item they often learn in classes in order to increase the oral skills. The table below shows the result.

Table 9: English language item increasing the oral skills.

Responses	Respondents	%
Grammar	06	20
Vocabulary	10	33,33
Language Function	05	16,66
Pronunciation	04	13,33
Reading comprehension	05	16,66
Total	30	100

The analysis of this table unveils that Grammar, Reading comprehension, Language functions and Vocabulary are the selected English language items that the majority of learners confess they often learn to increase their oral skills, whereas few of them select pronunciation. In fact, the learners’ choices are due to the fact that they are motivated to learn items that are often taught in classes and these items are assessed during the exams. Teachers do not often teach or make learners familiar with the learning of English pronunciation items in classes. That is the reason why, pronunciation is not selected by these learners even though it is one of the most important language items which might improve their oral skills.

Question 6: Which English suffix stress items do you often learn in the class?

The main purpose of this question is to know the English item lesson learned in classes at EMPGL. The following table highlights the data collected.

Table 10: English Auto stressed suffixes

Suffix stress types	Respondents	%
Auto stressed suffixes	07	23,33
Pre stressed suffixes	16	53,33
Neutral suffixes	07	23,33
Total	30	100

The table above shows that the selected English suffix stress items are often learned in different pedagogical classes: Auto stressed suffix (23, 33%), Pre stressed (53, 33%) and Neutral suffix (23, 33%). But, through the classroom observation data, the learning of the selected items lays on grammar and vocabulary lessons to create or form new English words. That is, these suffix stress items are not learnt as English pronunciation items focusing on the rules that could help to identify the stressed and unstressed syllables of the formed words.

3.4. Major Findings and discussion

This section summarizes the major findings related to the teaching and learning of English suffix stress in general and the auto stressed suffix "ette" in Terminale classe in particular. The first major finding is the teachers' incapacity to deal with English auto stressed suffix. As a matter of fact, teachers are not equipped with the appropriate knowledge or training of teaching strategies and learning activities that could help them prepare or elaborate lesson plans on the selected item. This means, during their last training period at university, the selected teachers have not well trained to teach pronunciation items. That is why, Lamy Nkounkou (2017, p.65) mentions that "*This incapability of creating strategies and exercises on English pronunciation is due to the fact that teachers themselves still have great problems of pronunciation in English"*. Obviously, teachers themselves have no background in phonetics, so they cannot even give a rudimentary knowledge to learners. Yet, these lack of knowledge methods cannot help learners effectively to improve their English pronunciation at school.

The second major finding is the lack of workshops or seminars on the teaching of English suffix stress items. Obviously, the teaching and learning of English word stress is recommended by INRAP from "6eme" to "Terminale". However, this institution does not organise workshops or seminars on how to implement pronunciation items in different pedagogical classes. Therefore, the observation data reveals that English suffixes are taught and learnt in vocabulary and Grammar lessons in order to enable learners create or form new English words. Consequently, the secondary school learners at EMPGL are not skilled or interested in the pronunciation of the formed words in classes. In this context, Boubazolele (2021, p.25) argues that "*the teaching process is a way or a plan that will be carried out by the teacher by setting the main stages of teaching a given language notion*". In fact, the author invites teachers of English to select an appropriate teaching strategy that could boost the learning process of the selected item. That is why, this dissertation focuses on Explanatory and 3Ps (presentation, production, practice) methods in order to suggest the teaching and learning strategies and testing activities in the English auto stressed.

4. **Practical suggestions**

This section provides the didactic strategies that could help both teachers and learners deal with English suffix stress items such as: *creating new words, locating stress placement of words, knowing the meaning of suffixes* in different pedagogical classes. As a matter of fact, these strategies are focused on the Explanatory method couple with the 3P's method through Pre-requisites checking, Presentation, Practice, Production and Evaluation stages.

Pre-requisites checking is the first stage where the teacher is requested to check with learners the list of English suffix stress (*Auto stressed suffix, Pre-stressed suffix and Neutral suffix*), the different spellings of Auto stressed suffix (*ee, ette, eur, oon, ese*), and the new English words formed from the auto stressed suffix "ette" (*roul**ette**, ros**ette**, couch**ette**…*). Finally, learners are asked to follow the teacher's presentation of the day's lesson.

Presentation is the stage where the teacher should provide illustrations and explanations justifying the stress placement and the pronunciation of English words made of the suffix "ette". Secondly, the teacher is required to pronounce, write the following lists of the selected borrowing words made of "ette" on the board:

1-ba'vette, ba'guette, ban'quette, (shortened part),

2-Sex'tette, quin'tette, oc'tette, (group sense part)
3- ‘etiquette, 'omelette, ‘Palette.
4-monkette, broette, cadette.

Finally, the teacher explains: *“the letters “ette” are suffix when they are part of the stressed syllable of a dissyllabic word that could be shortened (1) and give a group sense to the root (2). But, they are not auto stressed suffix when the above two conditions are not attested as in (3) stressed on the first syllable and (4) “ette” mean the female gender of the words from French”.*

As a matter of fact, the above illustration and explanation are provided in order to develop learners’ writing and oral skills through the formation and the pronunciation of English borrowing words made of “ette” as a true and false suffix.

Practice is the stage that aims to reinforce the learners’ speaking abilities on the learning of the English auto stressed suffix “ette”. In fact, the secondary school learners are requested to pronounce the selected words above and to provide their own examples (*Nove*ˈ***lette****, sermo*ˈ*n****ette****, and pai*ˈ***llette***) made of the selected auto stressed spelling ***orally*** thanks to the teacher’s explanations.

Production involves the learners’ abilities to form and pronounce words made of the suffix “ette”. In fact, the selected learners are authorised to write their oral words on the board, underline the suffix and stress them accordingly. The following are illustrations and explanations of stress on the syllables wearing the suffix *‘”ette”* in English language (*ba****vette****, ro****sette****, and nove****lette***) by the learners themselves. Finally, they are authorized to copy down the summary of the lesson in their copy books.

Evaluation provides a set of testing activities and their answers in order to improve and stimulate the learning of English suffix stress items by high school learners. As a matter of fact, three (3) exercise types could help learners implement the selected items during the learning process in classes. The first exercise is about “*Multiple choice*”. This exercise aims at making learners justify whether the words in the list with the letters **“ette”** are *stressed* in the final syllable or *not stressed*. The second exercise is based on “*True or false*” where learners are requested to explain if the stress placement is true or false from the suffix letters **(ette)** in different words. The third exercise deals with “*Blank filling*” where the learners are asked to fill in the blanks with the corresponding answers: *Auto stressed suffix* or *not auto stressed* suffix.

Conclusion

This research work investigated the teaching and learning of English auto stressed suffix. It aimed at depicting different problems that hinder the teaching and learning of the select item in Terminale classes. Before embarking on the core element, a number of supporting details have been provided in the introduction to clarify the objectives, scope, the research interest, and the research working hypothesis. The first section was devoted to the review of the related literature. This section went through a selected list of previous research works related to the teaching and learning of English auto stress suffix and pronunciation. In fact, Ndongo Ibara (2015, 2019, and 2023) used didactic process in order to raise teachers’ and learners’ awareness on the teaching and learning of English auto stressed suffix at school. However, Jonathan Pierrel (2010) and Kuusisati Cheeklin et al. (2022) worked on English word stress particularly in linguistic view. The second section focused on the relevance of teaching English auto stress suffix in English learning process by using explanatory method couple with the 3Ps; the selected methods used to teach English pronunciation item in secondary schools in the Congo. The third section dealt with the analysis and the interpretation of the collected data from the classroom observation and questionnaires addressed to teachers. The results of the analysis unveil the reasons that impede teachers to deal with English auto stressed suffix teaching. Thus, the teacher’s failure could be attributed to their training. Actually, teachers did not get an efficient

training to help them cope with English suffix stress items. This proves that teachers lack pedagogical strategies to face the teaching and learning of the selected item. The last section was wholly dedicated to the elaboration of practical suggestions to equip teachers with a sample of a lesson plan. As a matter of fact, the teaching and learning strategies were combined by the explanatory method via 3P's method. Thanks to these methods, English pronunciation items such as auto stressed suffix could be taught, learnt and assessed like other English lessons accordingly.

References

BOUBAZOLELE, Théophile, 2021, "Teaching English Sentence Stress at Secondary School: A Case Study of Wh-question in the Class of "Terminale A" at Ecole Militaire Préparatoire Général Leclerc", ENS, UMNG.

INRAP, 2009, *Programme et Guide pédagogique Anglais*, INRAP Editions – Brazzaville, Programmes 2002 – Edition 2009,

KOUDISSABAKA, Gasthère, 2018, ''L'enseignement-apprentissage de l'accent des suffixes « auto-stress » dans les classes de Seconde A au Lycée Nganga Edouard'', Master, ENS, UMNG.

KUUSISATI, Cheeklin et al., 2022, Introducing stress and rhythm: A material package for teaching English word stress, sentence stress, and speech rhythm to Finnish comprehensive school pupils. Master's Thesis English Department of Language and Communication Studies University of Jyväskylä November 2022.

LAMY, Nkounkou, 2017, 'Teaching and learning English dissyllabic word stress at secondary school', Master, ENS, UMNG.

NDONGO IBARA, Yvon Pierre et *al.*, 2019, *Teaching English Compound Noun Stress*, Marien N'GOUABI University, Congo

NDONGO IBARA, Yvon-Pierre, 2023, *A Pedagogical Based Approach to Teaching English Pronunciation*, Moldavie: Generis Publishing.

NDONGO-IBARA, Yvon-Pierre, 2015, "Framing English sound-letter parallelism teaching". *Revue Francophone Liens, Nouvelles séries*, no.20, p.37-47.

PIERREL, Jonathan J. 2010. *Developing Materials for Teaching Word Stress in English*, Muncie, India: Ball States University.

Bilan quantitatif de l'Éducation pour tous dans le secteur public au Togo : profils de scolarisation et taux d'achèvement de 1999 à 2023

Namiyate YABOURI, Université de Lomé (Togo)
Email : jeanclaude.yabouri@gmail.com

Résumé

Le présent article est une contribution à l'évaluation des politiques scolaires conduites dans le cadre de l'Éducation pour tous au Togo. Il s'agit d'une évaluation quantitative sur la base des données figurant dans les annuaires officiels des statistiques scolaires. L'évaluation a porté sur un indicateur essentiel de la scolarité : le profil de scolarisation du début du primaire à la fin du secondaire 1. À travers des profils de scolarisation, les taux d'achèvement ont été ressortis et ont permis d'apprécier la progression du Togo vers la réalisation de l'EPT. La méthodologie adoptée est descriptive. C'est une description statistique de cohortes d'élèves sur 10 années, ressortant les taux d'achèvement, puis indirectement, les tendances de redoublements ou potentiellement celle de la déperdition scolaire. Concernant les résultats, principalement, il ressort qu'au cours de la période de mise en œuvre de l'EPT la plus récente au Togo, 2014-2023, les taux bruts d'achèvement au primaire est en moyenne de 64% (64,7% pour les effectifs masculins et 63,3% pour les effectifs féminins) dans le secteur public. Pour le même secteur, au secondaire 1, les taux d'achèvement bruts est de 41,5% (soit 43,7% pour les effectifs masculins et 39,1% pour les effectifs féminins). Toutefois, ces portions quoique peu élevées dénotent des améliorations assez sensibles par rapport à la période précédente, 2009-2018, qui avait marqué le début de « la gratuité » de l'école primaire publique au Togo.

Mots-clés : Éducation de base, taux d'achèvement, secteur public, Togo.

Abstract

This article is a contribution to the evaluation of school policies conducted within the framework of Education for All in Togo. It is a quantitative evaluation based on data contained in the official school statistics yearbooks. The evaluation focused on a key indicator of schooling: the schooling profile from the beginning of primary school to the end of secondary 1. Through schooling profiles, completion rates were identified and made it possible to assess Togo's progress towards achieving EFA. The methodology adopted is descriptive. It is a statistical description of cohorts of students over 10 years, highlighting completion rates, then indirectly, repeating trends or potentially school dropout trends. Concerning the results, mainly, it emerges that during the most recent EFA implementation period in Togo, 2014-2023, the gross primary completion rates are on average 64% (64.7% for males and 63.3% for females) in the public sector. For the same sector, in secondary 1, the gross completion rates are 41.5% (i.e. 43.7% for males and 39.1% for females). However, these portions, although low, denote fairly significant improvements compared to the previous period, 2009-2018, which marked the beginning of "free" public primary education in Togo.

Key words: Basic education, completion rates, public sector, Togo.

Introduction

Une décennie de mobilisation et de lobbying par les organismes onusiens, principalement l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), du Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF), du Programme des Nations unies pour le

développement (PNUD), etc. ont conduit à la conférence et à la déclaration sur l'Éducation pour tous (EPT) en 1990 à Jomtien en Thaïlande.

Il a fallu une autre décennie de mobilisation et de concertation entre les acteurs de la coopération multilatérale pour parvenir à un consensus pour décider de la mise en œuvre généralisée l'EPT, en particulier dans les pays en voie de développement (PVD) lors du forum de Dakar en 2000. Les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD, 2000) ont intégré l'objectif principal de l'EPT adopté plutôt en 1990, la réalisation de la scolarisation primaire universelle. Quelques années après, les premières leçons de mise en œuvre de l'EPT et des OMD étaient tirées. Les premiers résultats de l'OMD furent plutôt mitigés, notamment dans le secteur de l'éducation des PVD (P. Hugon, 2016). En effet, dans ces pays, le constat a été fait que les progrès quantitatifs significatifs avaient été enregistrés, mais que des goulots d'étranglement persistaient et menaçaient de les remettre en cause à moyen et long terme dans le secteur de l'éducation.

> Si les taux d'instruction primaire ont continué d'augmenter, le monde dans son ensemble n'en accuse pas moins un retard de sept ans par rapport à la situation qui devrait prévaloir, compte tenu de la baisse continue, depuis 1990, des taux jusqu'alors élevés de scolarisation observés en Asie orientale et de l'augmentation négligeable des faibles taux de scolarisation enregistrés en Afrique subsaharienne. Toutefois, là encore, l'exemple de certains pays apporte la preuve éclatante des avancées rapides qu'on peut obtenir en faisant de l'éducation une priorité ainsi qu'en adoptant des politiques judicieuses et en affectant à ce secteur les ressources voulues, à la hauteur des engagements pris (OCDE, 2004, p. 62).

En outre, la question de la fiabilité des données statistiques ayant servi à réaliser le bilan des OMD s'est posée. Ainsi, une étude de l'OCDE (2004, p. 58) note que le rapport des « Nations unies met également en évidence la nécessité de renforcer considérablement la capacité des pays de fournir des statistiques fiables permettant un suivi des tendances ».

Dès lors, une certaine philosophie a germé au sein des acteurs internationaux, celle de la nécessaire amélioration quantitative et qualitative des objectifs de développement en intégrant davantage l'équité sociale et l'environnement bioclimatique. Dans cette perspective, le Rapport mondial sur le développement humain (2006, p. 4) du PNUD écrit :

> La combinaison sans précédent de ressources et de technologies dont nous disposons à l'heure actuelle rend l'argument selon lequel les objectifs fixés pour l'horizon 2015 relèvent de l'impossible intellectuellement et moralement indéfendable. Nous ne devons pas nous satisfaire de progrès ne permettant pas de réaliser pleinement les objectifs fixés ni nous contenter de demi-mesures qui négligent des régions entières de l'humanité.

Ainsi, la voie a été ouverte pour l'élaboration et l'adoption des Objectifs de développement durable (ODD) qui prennent en compte les défis socio-éducatifs et les enjeux de la préservation de l'environnement et du milieu de vie sur la planète.

Dans le secteur de l'éducation, le Forum d'Incheon (Corée du Sud, 2015) a donné lieu à une déclaration sur la qualité de l'éducation à l'horizon 2030, ambitionnant d'aller « vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage pour tous tout au long de la vie ». Comme en 1990 avec l'EPT, les États du monde se sont engagés à réaliser une éducation publique de qualité intégrant les besoins immédiats de développement et les défis de l'environnement bioclimatique.

En particulier, concernant l'éducation et la formation, les ODD intègrent et améliorent des objectifs en visant plus de qualité pédagogique et d'équité sociale. La plupart de la dizaine de cibles que compte l'ODD4 consacré à l'éducation intègrent l'obligation scolaire et le concept de socle commun de compétences fondamentales pour tous. Par exemple la cible 4.1 indique que « D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité […] ».

Cependant, l'évolution des agendas internationaux de développement depuis les années 1990 fait ressortir souvent des insuffisances et des incohérences dans la mise en œuvre des programmes ou projets de développement en Afrique subsaharienne (ASS). M. Rambourg (1988, p. 407) écrit :

> Dans la pratique, l'intendance n'a pas suivi : les projets de développement qui paraissaient sur la bonne voie ont finalement capoté. Faute d'un support administratif convenable ou d'un encadrement adéquat par des fonctionnaires nationaux suffisamment nombreux, compétents et consciencieux, les meilleurs projets se sont révélés plus ou moins inefficaces.

En ASS où se concentrent les pays en développement les moins avancés et les plus endettés du monde, la mise en œuvre des agendas internationaux de développement s'est faite souvent avec de grandes difficultés, des incohérences normatives et parfois des interprétations particulières. Souvent, les interprétations particulières des conventions internationales au niveau national tendent à réduire aux minima les recommandations. E. Bourel (2024, p. 4), résumant l'ouvrage d'Olivier de Sardan (2021) écrit :

> Des normes pratiques se sont alors mises en place dans la population, autour d'un consensus résumé par une formule : « il faut faire semblant de respecter ces règles si on veut continuer à bénéficier de ces ressources ». Du côté des ONG ou des bailleurs de fonds, de multiples non-dits dans les rapports produits ont permis de maintenir une apparence de réussite.

J-P. Olivier de Sardan (2010, p. 12) lui-même note que « diverses régulations informelles, tacites ou latentes, qui sous-tendent les pratiques des acteurs, non conformes aux normes officielles ou formelles […] ».

C'est ainsi que dans le secteur de l'éducation dans les pays d'ASS, la mise en œuvre de l'EPT ne semble pas intégrer en pratique l'obligation scolaire universelle inscrite souvent dans la loi fondamentale des pays. Par exemple, les dix années de scolarité obligatoire pour tous les enfants, jusqu'à l'âge de 15 ans, avant l'entrée dans le monde du travail, sont de moins en moins évoquées ou de plus en plus interprétées au futur et aux minima dans le contexte togolais. Dans le document du Plan sectoriel de l'éducation du Togo (PSE, 2020, p. 69)[1], il est écrit :

> Pour améliorer le taux de transition du CM2 vers la 6ème ainsi que le taux de rétention au secondaire 1, le gouvernement togolais prévoit instaurer progressivement la gratuité au collège, notamment pour les filles en milieu rural. Cette gratuité sera étendue aux filles du lycée afin de permettre à la cohorte du collège de bénéficier également de cette mesure.

En outre, l'UNESCO (2019) a fait le constat que parmi toutes les régions, l'Afrique subsaharienne a les taux les plus élevés d'exclusion dans le secteur de l'éducation. Selon les données de l'ISU (UNESCO), près de 60 % des jeunes âgés d'environ 15 à 17 ans ne sont pas scolarisés[2]. Telle est la problématique générale de l'étude.

Quant à la problématique spécifique, il est question d'évaluer le rythme et le niveau de progression vers la réalisation des objectifs quantitatifs de l'EPT dans l'esprit de l'ODD4. Autrement dit, le présent article explore le bilan quantitatif de la réalisation des objectifs de l'EPT au Togo depuis 2008 à travers une étude statistique descriptive des profils de scolarisation des élèves, du début du primaire à la fin du secondaire 1 (premier cycle du secondaire) dans le secteur public de l'éducation. Le profil de scolarisation est un indicateur statistique composite qui permet d'apprécier non seulement l'évolution des cohortes d'élèves le long des cursus, mais aussi la qualité de la scolarité (fréquentation quotidienne des classes) ou à l'inverse le niveau de redoublements de classe et de risques de déperdition scolaire dans un milieu donné. Cet indicateur illustre assez bien la situation de l'accès et de la fréquentation dans un système scolaire.

[1] Pour rappel, le PSE fait office de politique d'éducation par défaut depuis les années 2010.
[2] https://uis.unesco.org/fr/topic/education-en-afrique, page consultée ce 15 février 2024.

Au plan méthodologique, l'étude est réalisée sur la base de trois périodes de référence, s'étendant de l'année scolaire 1998-1999 à l'année scolaire 2022-2023. Il y est ressorti de manière comparative les niveaux de progrès réalisés en matière de scolarisation universelle dans le contexte de l'EPT, avant et pendant « la gratuité » décrétée de l'école primaire publique à2 partir d'octobre 2008 au Togo. Ci-dessous, les options méthodologiques sont décrites en détail, puis les principaux résultats sont présentés et discutés avant la conclusion de l'étude.

Démarche méthodologique

Il s'agit d'une étude essentiellement descriptive et quantitative se basant sur l'étude statistique de suivi de l'évolution des cohortes dans le temps, depuis l'entrée à l'école primaire, au CP1, jusqu'à l'achèvement du secondaire 1 en classe de 3e (10e classe dans le système francophone). Les données utilisées sont celles des annuaires officiels des statistiques scolaires, du primaire et du secondaire 1 au Togo. Le suivi de l'évolution des cohortes dans le temps s'est fait opérationnellement par :

- le traitement des données relatives aux effectifs par sexe, par année scolaire, par ordre scolaire (public ou privé) et par période choisie ;
- les graphiques portant les profils de scolarisation sont construits sur une durée de dix années (de la classe de CP1 à la classe de 3e), puis sur trois périodes de référence : années scolaires : 1998-1999 à 2007-2008 ; 2008-2009 à 2017-2018 ; 2013-2014 à 2022-2023.

Profil de scolarisation

Le profil de scolarisation est un indicateur statistique qui permet d'apprécier globalement l'évolution des effectifs scolaires au sein d'un cycle ou entre les cycles. Il permet d'apprécier ainsi les taux de rétention d'une classe à une autre, puis le taux d'achèvement à la fin d'un cycle. Il s'agit d'un indicateur statistique décrivant l'évolution d'une cohorte dans le temps par rapport aux effets d'un phénomène donné. Pour N. Reuge (2021, p. 1) le profil de scolarisation est un indicateur statistique graphique qui établit :

> […] une suite de taux d'accès aux différentes classes de ce cycle. Cet indicateur est construit par rapport à une ou plusieurs populations de référence, cohortes de naissance dont on cherche à mesurer l'accès aux différentes classes. Le premier point du profil est le taux brut d'amission défini comme étant le rapport entre le nombre de nouveaux entrants (ou non redoublants) en première année et la population ayant l'âge officiel d'entrer dans ce cycle. Son calcul est invariant quelle que soit la méthode utilisée. Le dernier point du profil est le taux d'accès en dernière année du cycle (souvent appelé taux d'achèvement) […][3].

Il existe trois types de profil de scolarisation : le profil de scolarisation longitudinal, le profil de scolarisation transversal, puis le profil de scolarisation pseudo longitudinal ou la méthode en Zig Zag (N. Reuge, 2021, p.1).

Ainsi, la démarche choisie pour l'étude, par défaut, combine les approches longitudinale et pseudo longitudinale, étant donné que les statistiques de la population scolarisable d'un niveau scolaire quelconque ne peuvent être obtenues à partir des annuaires scolaires actuellement disponibles. En fait, dans le cas présent, il est considéré, par choix raisonné, trois périodes de référence d'une durée de dix années scolaires. Il s'agit de la période : 1998-1999 (première période) ; 2008-2009 (deuxième période) ; 2013-2014 (troisième période). C'est le besoin de cibler le cursus entier de l'éducation de base (UNESCO, 2006) qui a déterminé la durée de l'intervalle de dix années scolaires. Ensuite, le choix des périodes de référence est centré sur l'année scolaire à laquelle « la gratuité » de l'école primaire publique avait été décrétée au Togo, soit l'année scolaire 2008-2009.

[3] https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2021-10/les_profils_de_scolarisation.pdf, page consultée le 15 fév. 2024.

Choix des périodes de référence de l'étude

Rappelons que le choix des périodes de référence est centré sur l'année scolaire à laquelle « la gratuité » de l'école publique au primaire avait été décrétée au Togo, l'année scolaire 2008-2009. Il s'agit d'explorer et d'illustrer les niveaux de progrès réalisés par les communautés et l'État togolais depuis la fin de la décennie 1990 dans la réalisation des objectifs de l'EPT, puis de l'ODD4.

Limites inhérentes aux choix méthodologiques

La méthode utilisée suppose que la population scolaire de l'année scolaire de référence est égale à la population d'âge scolaire de cette année. Dans la réalité, ceci n'est pas exact. Le taux net estimé de scolarisation au primaire au Togo a évolué de 76% en 1998-1999 à 93,17% en 2022-2023. En outre, la technique de calcul utilisée n'a pu distinguer les nouveaux entrants, des différentes classes, des redoublants de ces classes. Autrement dit, c'est par excès que la technique de calcul adoptée par défaut intègre les redoublants des différentes classes concernées. Ceci a donné lieu parfois à certaines aberrations sur les courbes des profils tracés. Ces aberrations qui apparaissent parfois sur les profils s'expliquent par le fait que l'effectif d'une classe supérieure peut venir à être plus élevé que celui de la classe précédente, en raison de la présence des redoublants issus parfois de migration scolaire d'une école à une autre ; par exemple du public vers le privé ou *vice versa*.

Malgré les limites méthodologiques inhérentes à l'état des données statistiques disponibles et accessibles, les résultats auxquels est parvenue l'étude sont valables et significatifs à un niveau élevé en termes d'estimation brute des taux de transition et d'achèvement.

Résultats et discussion

Ci-dessous, les principaux résultats de l'étude sont présentés, analysés et interprétés en quatre rubriques intégrées portant sur l'évolution des profils de scolarisation aux deux niveaux scolaires (primaire et secondaire 1) dans l'ensemble du Togo et suivant les deux grands ordres scolaires (le public et le privé).

L'évolution des profils de scolarisation au primaire et au secondaire 1 sur la période précédant « la gratuité » au Togo, de 1998-1999 à 2007-2008

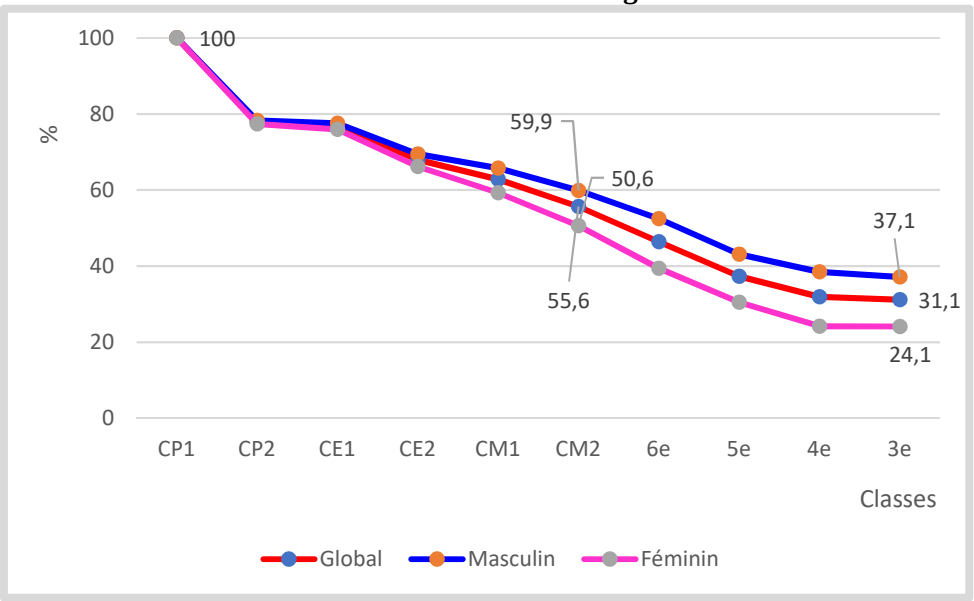
L'évolution des profils de scolarisation dans l'ensemble du secteur de l'éducation, puis dans l'ordre scolaire public au cours de la première période de référence de l'étude, entre 1998-1999 et 2007-2008, est décrite ci-dessous.

Profil global[4] de scolarisation au primaire et au secondaire 1 au Togo entre 1999 et 2008

Le graphique 1 ci-dessous décrit l'évolution du profil de scolarisation pour l'ensemble des trois ordres scolaires au Togo, entre 1999 et 2008. Les profils spécifiques (effectifs masculins, effectifs féminins, puis l'ensemble réuni des deux sexes) sont distingués par trois couleurs : le profil des effectifs féminins est tracé en rose, celui des effectifs masculins en bleu, puis celui de l'ensemble des deux sexes en rouge (cf. la légende).

[4] Par l'adjectif global, nous désignons l'ensembles ordres scolaires (public et divers privés) dont les données sont enregistrées dans les annuaires officiels des statistiques scolaires au Togo.

Graphique 1 : Profil global de scolarisation au primaire et au secondaire 1 entre 1999 et 2008 au Togo



Source : Annuaires nationaux de statistiques scolaires,1998-1999 à 2022-2023, Togo.

Le profil de scolarisation au primaire et au secondaire 1 au Togo, sur la période allant de 1999 à 2008, illustré ci-dessus (graphique 1) indique que le taux moyen d'achèvement sur la période est de :

- 55,6% au primaire, soit 59,9% pour les effectifs masculins et 50,6% pour les effectifs féminins ;
- 31,1% au secondaire 1, soit 37,1% pour les effectifs masculins et 24,1% pour les effectifs féminins.

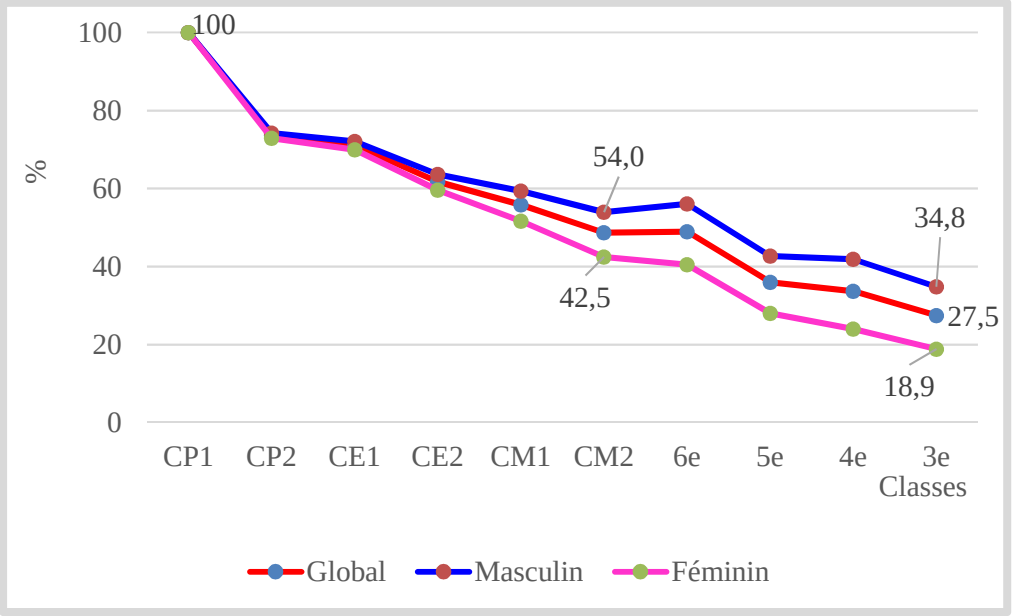
Ainsi, il est ressorti que moins 56% d'élèves parvenaient à achever le primaire en six années requises sur la période 1999-2008, puis moins du tiers (31,1%) de la cohorte d'élèves (100%) qui ont fait la classe de CP1 (début primaire) au cours de l'année 1998-1999 ont pu parvenir à achever le cursus de l'éducation de base en 2007-2008. La 3e est la classe qui marque l'achèvement de ce cursus dans le contexte togolais, soit la 10e classe d'études primaires et secondaires cumulées avec ou sans redoublements. L'évolution du profil suivant le genre laisse voir sans surprise que le taux d'achèvement des effectifs féminins (24,1%) est nettement inférieur à celui des effectifs masculins (37,1%) de 13 points.

En somme, au niveau global, l'analyse de l'évolution du profil de scolarisation au primaire et au secondaire 1 au Togo durant la période allant de 1998-1999 à 2007-2008, période ayant précédé l'annonce de la «la gratuité» de l'éducation en octobre 2008, révèle que le Togo était très éloigné de la réalisation des objectifs de l'EPT : plus 44% des élèves Togolais n'achevaient pas le primaire au bout de six années d'études, puis près 69% ne parvenaient pas à l'achèvement en 3e, après dix années d'études. Qu'en est-il du cas spécifique des écoles publiques officielles ?

Profil de scolarisation dans le public au Togo, entre 1999 et 2008

Le graphique 2 décrit l'évolution spécifique de la cohorte d'élèves sur la même période de référence (1999-2000) dans le public. Dans cette étude, il faut le préciser, le concept d'écoles publiques intègre à la fois le public officiel et le public communautaire (école d'initiative locale, EDIL).

Graphique 2 : Profil de scolarisation dans le public (officiel et EDIL), entre 1999 et 2008



Source : Annuaires nationaux de statistiques scolaires,1998-1999 à 2022-2023, Togo.

Les informations illustrées à travers le graphique 2 laissent voir que les taux d'achèvement ressortis de l'évolution de la cohorte d'élèves ayant fait le CP1 en 1998-1999 et la classe de 3e en 2007-2008 sont encore plus dégradés au sein des effectifs publics qu'au niveau global. Seulement 42,5% des effectifs féminins parviennent à l'achèvement au primaire (contre 54% pour les masculins), puis presque 19% au secondaire (contre 34,8%).

En somme, 51,3% des élèves des écoles publiques officielles n'achevaient pas le primaire au bout de six années d'études dans les écoles publiques, puis 72,5% ne parvenaient pas à l'achèvement au secondaire 1, après dix années d'études. Ceci implique que les taux d'achèvement au primaire et au secondaire au Togo sur la période indiquée sont plus élevés ou favorables au sein des effectifs des écoles privées, comparativement aux effectifs des écoles publiques[5].

L'évolution des profils de scolarisation au primaire et au secondaire I sur la première période de « la gratuité » de l'éducation, 2008-2009 / 2017-2018

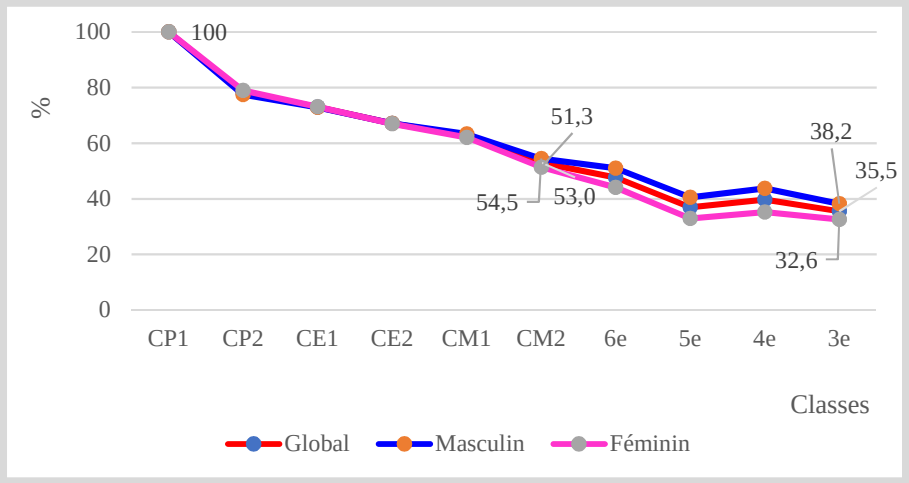
Comme dans la rubrique précédente, il est présenté ci-dessous deux profils de scolarisation en vue de faire ressortir l'évolution des tendances des taux d'achèvement à partir de la période de « la gratuité » de l'école primaire publique au Togo, période à laquelle il parait avoir eu, de la part des autorités publiques, plus de prise de conscience et plus de mobilisation pour l'EPT.

Profil global de scolarisation au primaire et au secondaire 1 au Togo entre 2009 et 2018

Le graphique 3 décrit l'évolution du profil de scolarisation pour l'ensemble des trois ordres scolaires au Togo, entre 2009 et 2018, soit dix années scolaires.

[5] En raison de la densité de l'information, un article similaire traite du bilan quantitatif de l'EPT sur les mêmes périodes dans le secteur privé.

Graphique 3 : Profil global de scolarisation au primaire et au secondaire 1 au Togo entre 2009 et 2018



Source : Annuaires nationaux de statistiques scolaires,1998-1999 à 2022-2023, Togo.

Les informations ressorties du graphique 3 indiquent que sur la période de « la gratuité » de l'école, au niveau global, les taux d'achèvement au primaire et au secondaire sont toujours faibles, davantage au secondaire qu'au primaire : 53% et 35,5% pour le secondaire 1. Par rapport à la période 1999-2008, l'on enregistre une baisse des taux d'achèvement aux deux niveaux (près de 3 points de pourcentage au primaire, puis plus 4 points au secondaire 1), pour ainsi dire, malgré l'enthousiasme de « la gratuité » de l'école.

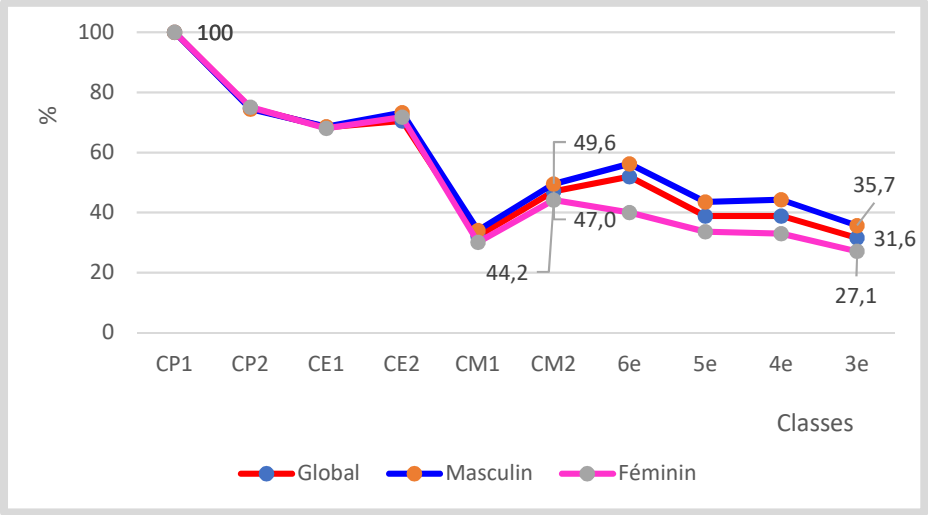
Par rapport au genre, il ressort que les taux d'achèvement au sein des effectifs féminins ont augmenté (respectivement de 50,6% à 51,3%, puis de 24,1% à 32%) par rapport à la période 1999-2008, mais demeurent toujours moins favorables comparativement aux effectifs masculins. En effet, les taux d'achèvement au sein des effectifs féminins sont 51,3% et 32,6%, respectivement au primaire et au secondaire 1 sur la période 2009-2018 contre 50,6% et 24,1% sur la période 1999-2008. Cependant, il est ressorti, "curieusement", que les taux d'achèvement au primaire se sont sensiblement dégradés sur la première période de « la gratuité » comparativement à la période 1999-2008.

En somme, sur la première période de « la gratuité » de l'école primaire publique officielle, l'évolution des taux d'achèvement dans le cursus de l'éducation de base reste très mitigée : l'amélioration assez sensible des taux d'achèvement au sein des effectifs féminins au secondaire 1 contraste avec la dégradation de près de 3 points du taux d'achèvement global au primaire. Quel est l'état de ce caractère mitigé des taux d'achèvement dans le public spécifiquement ?

Profil de scolarisation dans le public au Togo, entre 2009 et 2018

Le graphique 4 décrit la tendance des taux d'achèvement spécifiquement dans le public au début de la période de "la gratuité" de l'école primaire publique officielle.

Graphique 4 : Profil de scolarisation dans le public (officiel et EDIL), entre 2009 et 2018



Source : Annuaires nationaux de statistiques scolaires,1998-1999 à 2022-2023, Togo.

Sur la forme, le graphique 4 présente des courbes portant une chute brutale des effectifs entre les classes de CE2 et CM1 (respectivement 4e et 5e année du primaire). Cette chute brutale des effectifs est probablement liée au système de passage automatique (sans redoublement de classe) au sein des sous-cycles du primaire (CP ; CE et CM) adopté[6] dans le système scolaire togolais au primaire à partir de l'année 2011-2012. L'effet inattendu du passage automatique au sein des sous-cycles est que le volume des redoublements s'élève entre les cycles. La pratique de passage automatique a été instituée en 2012, dans l'élan de « la gratuité » au primaire, d'où l'allure de chute observée sur les courbes du graphique 4.

Sur le fond, concernant le secteur public de l'éducation, les tendances ressorties à travers le graphique 4 indiquent également un caractère mitigé. Il y a une légère dégradation des taux d'achèvement au sein des effectifs du primaire public, de 48,7% sur la période 1999-2008 à 47% sur la période 2009-2018, soit 1,7 points de dégradation. L'amélioration des taux d'achèvement est légèrement plus sensible dans le secondaire public sur la même période : de 27,5% sur la période 1999-2008 à 31,6% sur la période 2009-2018, soit une amélioration de 4,1 points d'écart.

Plus en détail, les taux d'achèvement au sein des effectifs des sexes ont connu une dégradation. Toutefois, la dégradation, de manière–inattendue, est plus sensible au sein des effectifs masculins que féminins. En effet, le taux d'achèvement au sein des effectifs masculins est passé de 54% sur la période 1999-2008 à 49,6% sur la période 2009-2018, soit une légère amélioration de 4,4 points d'écart de dégradation, alors que le taux d'achèvement au sein des effectifs féminins est passé de 42,5% sur la période 1999-2008 à 44,2% sur la période 2009-2018, soit une légère amélioration 2,3 points également.

En revanche, l'amélioration constatée dans le taux d'achèvement au secondaire s'observe principalement au sein des effectifs féminins. En effet, le taux d'achèvement au sein des effectifs féminins est passé de 18,9% sur la période 1999-2008 à 27,1% sur la période 2009-2018, soit 8,2 points d'écart d'amélioration, alors que le taux d'achèvement au sein des effectifs masculins est passé de 34,8% sur la période 1999-2008 à 38,7% sur la période 2009-2018.

L'évolution des profils de scolarisation au primaire et au secondaire I sur la troisième période de référence, de 2013-2014 à 2022-2023

La troisième période de référence de l'étude est celle allant des années scolaires 2013-2014 à 2022-2023. Elle se superpose avec la période précédente, celle avec laquelle « la

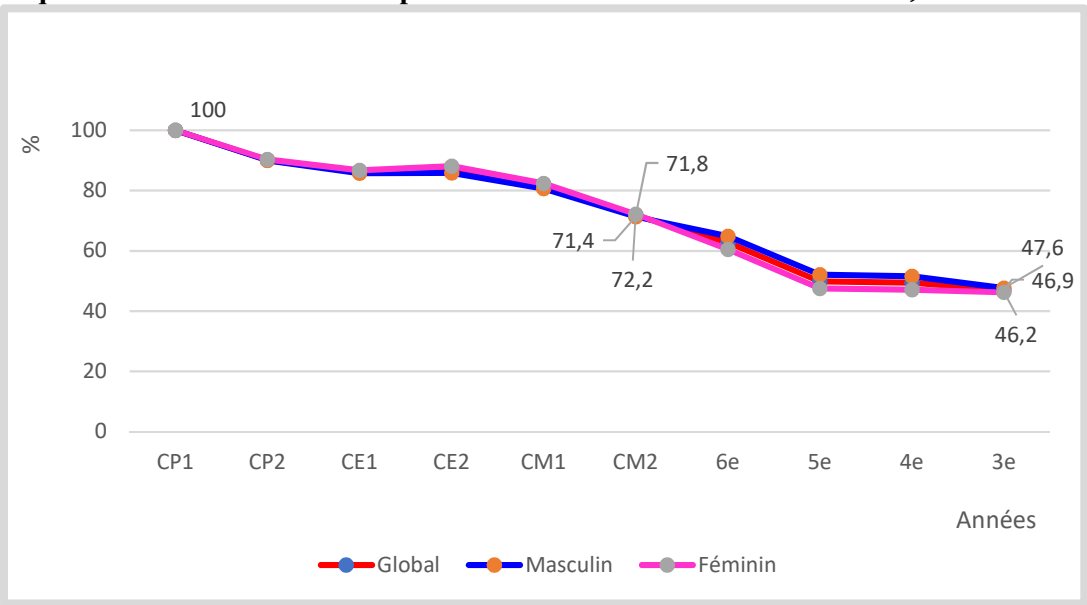
[6]Cf. l'arrêté N°080/MEPSA/CAB/SG de 2012.

gratuité » de l'école primaire publique officielle s'est amorcée. La constitution de cette troisième période de référence s'est avérée nécessaire en vue d'améliorer la lecture faite sur les résultats obtenus aux deux périodes précédentes. Ci-dessous, deux profils de scolarisation similaires à ceux construits précédemment décrivent les évolutions des taux d'achèvement au primaire et au secondaire.

Profil global de scolarisation au primaire et au secondaire 1 au Togo de 2014 à 2023

Le graphique 5 ci-dessous décrit l'évolution du profil global de scolarisation au primaire et au secondaire 1 sur la troisième période de référence de l'étude, entre 1999 et 2008.

Graphique 5 : Profil de scolarisation pour l'ensemble des trois ordres scolaires, entre 2014 et 2023



Source : Annuaires nationaux de statistiques scolaires,1998-1999 à 2022-2023, Togo.

Les tendances du graphique 5 indiquent que sur la troisième période de référence de l'étude (2013-2014 à 2022-2023), au niveau global, les taux d'achèvement au primaire ont connu une nette amélioration. Ainsi, le taux d'achèvement global au primaire sur la période est 71,8%, alors que le même taux était de 53% sur la période précédente (2009-2018), soit un écart positif de 18,8 points de pourcentage. Le taux d'achèvement au sein des effectifs féminins au primaire a connu la plus grande amélioration, passant 51,3% sur la période précédente (2009-2018) à 72,2% sur la 2014-2023, soit près de 21 points d'amélioration. Le taux d'achèvement au sein des effectifs masculins a connu une amélioration de16,9 points de pourcentage.

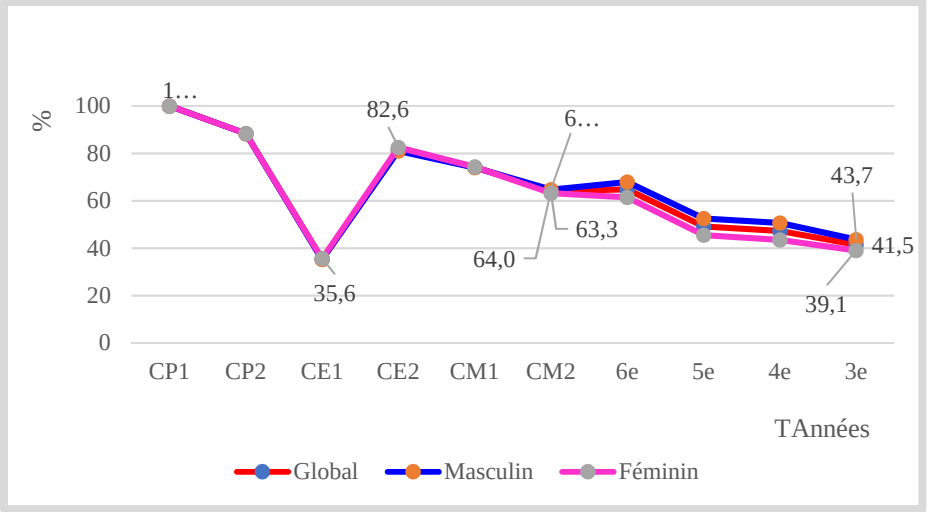
En ce qui concerne le secondaire 1 une tendance similaire au primaire est observée dans le sens de l'amélioration, mais il s'agit d'une amélioration nettement plus faible. Le taux d'achèvement global au secondaire 1 sur la période (2014 à 2023) est 46,9%, alors que le même taux était de 35,5% sur la période précédente (2009-2018), soit une amélioration de 11,4 points de pourcentage. L'amélioration connue au sein des effectifs féminins est plus élevée (13,6 points) que celle connue au sein des effectifs masculins (9,4 points). L'écart qui existait sur la période précédente (2009-2018) entre les effectifs masculins et féminins s'est réduit sensiblement au profit des effectifs féminins.

Au total, concernant l'ensemble du secteur de l'éducation au Togo, en termes de taux d'achèvement au primaire et au secondaire 1 sur la période récente, 2014-2023, il y a eu une amélioration assez sensible, en particulier au sein des effectifs féminins.

Profil de scolarisation dans le public au Togo, entre 2013-2014 et 2022-2023

Le profil de scolarisation ci-après (graphique 6) décrit l'évolution des taux d'achèvement au primaire et au secondaire 1 dans les écoles publiques togolaises sur la 3e période de référence, la plus récente, de l'étude (2013-2014 à 2022-2023).

Graphique 6 : Profil de scolarisation dans le public (officiel et EDIL) au Togo, entre 2014 et 2023



Source : Annuaires nationaux de statistiques scolaires, 1998-1999 à 2022-2023, Togo.

Sur la forme, le graphique 6, présente des courbes portant une chute brutale entre les classes de CP2 (2e année primaire) et CE1 (3e année primaire). Cette chute brutale des effectifs est aussi probablement liée au système de passage automatique (sans redoublement de classe) au sein des sous-cycles du primaire (CP ; CE et CM) adopté dans le système scolaire togolais à partir de l'année 2011-2012 (Cf. Arrêté N°080/MEPSA/CAB/SG de 2012). L'effet inattendu du passage automatique au sein des sous-cycles est que le volume des redoublements s'élève entre les cycles. Dans le cas du graphique 6, la chute intervient entre les classes de CP2 et CE1. Cela signifie qu'il y a plus de redoublements entre les sous-cycle que d'habitude.

Sur le fond, les tendances ressorties à travers le graphique 6 indiquent des améliorations assez sensibles des taux d'achèvement sur la période récente 2014-2023 aussi bien au primaire qu'au secondaire. Toutefois, les taux d'amélioration sont plus élevés au primaire qu'au secondaire 1, puis davantage au sein des effectifs féminins qu'au sein des effectifs masculins.

Ainsi comparativement à la période précédente, 2009-2018, le taux d'achèvement dans le public au primaire a évolué de 17 points de pourcentage sur la période 2014-2023, passant de 47% à 64%. Le taux d'achèvement spécifique au sein des effectifs féminins est passé de 44,2% sur la période 2009-2018 à 63,3% sur la période 2014-2023, soit un accroissement de 19 points.

Toujours dans le public, au secondaire 1, le taux d'achèvement s'est accru de près de 10 points de pourcentage sur la période 2014-2023, passant de 31,6% à 41,5%. Le taux d'achèvement spécifique au sein des effectifs féminins est passé de 27,1% sur la période 2009-2018 à 39,1% sur la période 2014-2023, soit un accroissement de 12 points de pourcentage.

En somme, concernant le public, sur la période 2014-2023, les taux d'achèvement se sont sensiblement améliorés, davantage pour les effectifs féminins que masculins. Malgré tout, l'on retient que dans le contexte de l'EPT et des ODD, les taux d'achèvement demeurent encore nettement en deçà des attentes. Sur la période 2014-2023, les taux globaux d'achèvement sont : 64% pour le primaire et 41,5% pour le secondaire 1. Inversement, cela indique 36% des élèves du primaire, puis 58,5% des élèves du secondaire 1 n'achèvent pas le cursus sur la durée requise et sont ainsi victimes de redoublements répétés qui conduisent aux abandons scolaires.

Par ailleurs, malgré les améliorations enregistrées dans les taux d'achèvement des effectifs féminins, leur taux d'achèvement au secondaire 1 (39,1%), sur la période 2014-2023, reste encore inférieur à celui des effectifs masculins (43,7%) de plus de 4 points.

Synthèse sur l'évolution des taux d'achèvement au primaire et au secondaire 1 sur les trois périodes de référence de l'étude, entre 1999 et 2023

Le tableau 1 ci-dessous présente un récapitulatif des taux d'achèvement au primaire et au secondaire au Togo sur les trois périodes de références de l'étude, au niveau global et au sein du public.

Tableau 1: Récapitulatif des taux d'achèvement sur les trois périodes de référence selon le sexe et les ordres scolaires au Togo

Taux d'achèvement	1999-2008 (A)			2009-2018 (B)				2014-2023 (C)			
	Masculin (%)	Féminin (%)	Global (%)	Masculin (%)	Féminin (%)	Global (%)	Écart (B-A)	Masculin (%)	Féminin (%)	Global (%)	Écart (C-B)
Primaire, global	59,9	50,6	55,6	54,5	51,3	53,0	**-2,6**	71,4	72,2	71,8	**18,8**
Primaire, public	42,5	54,0	48,7	49,6	44,2	47,0	**-1,7**	64,7	63,3	64,0	**17,0**
Secondaire 1, global	24,1	37,1	31,1	38,2	32,6	35,5	**4,4**	47,6	46,2	46,9	**11,4**
Secondaire 1, public	34,8	18,9	27,5	35,7	27,1	31,6	**4,1**	43,7	39,1	41,5	**9,9**

Source : annuaires nationaux de statistiques scolaires, 1998-1999 à 2022-2023, Togo.

Le tableau 1 récapitule les taux d'achèvement au primaire et au secondaire 1 au Togo sur les trois périodes de l'étude, globalement entre 1999 et 2023 au Togo. Les faits majeurs à retenir sont les suivants :

- au primaire, au niveau global, les taux d'achèvement ont connu un recul sensible entre la première période de l'étude (1999-2008) et la deuxième (2009-2018) ; ceci indique que les premières années de «la gratuité» de l'école publique officielle ont été des années où l'on a enregistré de forts taux de redoublement et de déperdition scolaire au primaire ;
- au primaire, sur les deux premières périodes de l'étude (entre 1999 et 2018), les taux d'achèvement dans les écoles privées (confessionnelles ou commerciales) sont nettement plus élevés (autour de 20 points de pourcentage) que dans les écoles publiques, en dépit de «la gratuité» dans le public ;
- au secondaire 1, à la différence du primaire, les taux d'achèvement ont connu un léger accroissement entre la première période de l'étude (1999-2008) et la deuxième (2009-2018) ; ceci indique que le contexte de «la gratuité» de l'école primaire publique officielle a coïncidé avec un début d'amélioration des taux d'achèvement au secondaire 1, dans le public comme dans le privé, mais davantage dans le privé ;

- entre la deuxième (2009-2018) et la troisième périodes de l'étude (2014-2023), au niveau global, l'école primaire a connu une nette amélioration des taux d'achèvement (davantage dans le privé que dans le public), soit 18,8 points de pourcentage d'amélioration ; ceci tend à indiquer que la mobilisation pour la promotion de l'EPT a commencé par porter ses fruits à partir de cette période au primaire ;
- au secondaire, il est observé la même tendance d'amélioration des taux d'achèvement sur la deuxième et la troisième périodes de l'étude (2009-20188 et 2014-2023) ; ceci indique que le contexte de «la gratuité» de l'école primaire publique a soutenu davantage l'amélioration des taux d'achèvement au secondaire 1.

Au bout du compte, le bilan quantitatif de l'EPT concernant l'éducation de base (primaire et secondaire 1, cursus de dix années de scolarité), après une vingtaine d'années de mise en œuvre, indique de sensibles améliorations des taux d'achèvement au primaire, s'établissant en moyenne autour de 71% au primaire. C'est aussi le cas au secondaire 1 où le taux d'achèvement moyen est de près de 47%.

Mais, il subsiste deux défis majeurs : (1) une part importante d'élèves qui n'achèvent pas à temps ou qui n'achèvent pas tout simplement le primaire et surtout le secondaire 1 ; (2) l'amélioration des taux d'achèvement constatée est portée plus par les écoles privées que les écoles publiques, alors que les interventions et investissements pour l'EPT et l'ODD4 se mènent essentiellement dans les écoles publiques. Plus préoccupant est de constater que le phénomène de redoublements combattu plus ou moins mécaniquement au primaire, dans un contexte de classes scolaires à effectifs pléthoriques, s'accentue au secondaire 1.

Discussion

Les résultats majeurs de l'étude tels que récapitulés ci-dessus, quoique exprimés à travers des taux bruts, illustrent assez clairement les grandes tendances quantitatives de l'EPT au Togo. Il s'agit d'un bilan vraiment mitigé dans lequel la part des effectifs scolaires qui n'achève pas l'éducation de base au primaire suivant la durée requise et donc exposée à la déperdition scolaire est très élevée : 28,8% au niveau global, puis 36% dans le public entre 2014-2023. Cette proportion est encore plus amplifiée au secondaire 1, niveau auquel la déperdition partielle (par le redoublement) ou définitive (par les abandons de classe) devient majoritaire au sein des effectifs scolaires : 46,9% au niveau global, puis 41,5% dans le public entre 2014-2023.

Les quelques améliorations constatées des taux d'achèvement au niveau global sont portées en bonne partie par les écoles privées. Cela rend la situation plus préoccupante. La CONFEMEN (2010, p. 2) fait remarquer que :

> L'évolution des taux de scolarisation dans les différents paliers du système éducatif togolais au cours des dix dernières années montre une relative stagnation au niveau du primaire et du premier cycle du secondaire. Sous l'effet d'un niveau élevé d'abandon en cours de cycle, le taux d'achèvement du primaire a reculé dans la période récente en passant de 76 % en 2002 à 65 % en 2009.

Concernant précisément les taux d'achèvement dans le système scolaire togolais, l'UNICEF (2022, p. 12) note que :

> Le faible taux d'accès au collège peut s'expliquer par le nombre relativement bas d'élèves qui achèvent le primaire. Le taux d'achèvement du collège est en hausse au cours de ces dernières années, mais reste faible : 57 % des élèves atteignaient la dernière classe du collège en 2020-2021 (3e) et, selon l'enquête MICS 2017 (MICS, 2019), 47,4 % finissaient le collège.

En outre, par rapport à l'égalité entre les genres masculins et féminins, au-delà du cursus primaire, les améliorations des taux d'achèvement s'estompent globalement au secondaire 1, plus au détriment des effectifs féminins. Sans doute, les effets néfastes du phénomène genre au sein des effectifs féminins, notamment à l'âge de l'adolescence des jeunes filles, s'accentuent-ils et agissent-ils sur leur fréquentation régulière et sur la qualité de leur scolarité.

Par ailleurs, les faits qualitatifs non révélés, mais suggérés par les évaluations à grande échelle des acquis scolaires (cf. PASEC, 2014 et 2019), tendent à minorer les améliorations des taux d'achèvement ressorties dans l'étude. Par exemple, le milieu de résidence (rural ou urbain) semble venir en premier lieu en matière de discrimination négative des acquis scolaires au Togo. Le rapport du PASEC 2019 (PASEC, 2020, p. 332) mentionne que :

> Dans le contexte de l'Afrique subsaharienne, l'accroissement des disparités entre écoles pourrait en partie résulter d'un écart encore plus fort que celui par hypothèse déjà existant entre la performance moyenne des élèves des écoles rurales et ceux des écoles urbaines. En effet, à titre d'exemple, la mise en œuvre d'une réforme peut temporairement être retardée en milieu rural pour des raisons liées à l'accessibilité, pouvant ainsi contribuer à l'accroissement d'inégalités dans la répartition de l'offre scolaire. […] L'étude PASEC2014 avait déjà souligné les disparités de performance entre les élèves fréquentant des écoles en milieu rural et ceux des écoles en milieu urbain.

Hormis le facteur qualitatif géographique évoqué ci-dessus, les profils de scolarisation et les taux d'achèvement à la fin des cursus primaire et au secondaire 1 indiquent que les améliorations enregistrées concernent davantage les privés que le public. Ensuite, les améliorations des taux d'achèvement des effectifs féminins s'amenuisent vers les classes supérieures comparativement aux effectifs masculins. En détail, l'ensemble des améliorations constatées (com)porteraient des situations peu favorables à l'équité (spécifique, sociale ou géographique). Notons que l'équité est, par excellence, le concept sacré de l'EPT et ODD en matière d'éducation publique : d'où la symbolique exclamatoire de *"Leave no one behind !"*.

Le fait que le secteur privé de l'éducation prospère principalement dans les milieux urbains ou suburbains au Togo ou ailleurs en Afrique subsaharienne et que les évaluations PASEC (2014 et 2019) notent que les performances des écoles des milieux urbains sont plus améliorées ou moins dégradées que celles des écoles des milieux ruraux, etc. tendent à révéler un paradoxe : les progrès enregistrés dans le cadre de la mise en œuvre de l'EPT bénéficient plus aux enfants issus des familles appartenant aux couches sociales moyennes ou supérieures des milieux urbains et suburbains. Ces enfants sont souvent scolarisés dans les écoles privées urbaines ou dans les écoles publiques urbaines dans lesquelles le contexte de scolarisation est nettement plus amélioré ou moins dégradé selon les cas.

Ainsi, à propos de l'EPT, les améliorations quantitatives constatées dans l'étude de bilan portant sur les taux d'achèvement semblent impliquer peu les écoles et les enfants des milieux ruraux. Ceci indique que les défis liés à l'équité dans le secteur de l'éducation sont plus massifs qu'on ne l'indique souvent les statistiques globales et les études ponctuelles commanditées par les bailleurs dans les pays d'Afrique subsaharienne, au Togo et ailleurs.

Conclusion

L'étude portant sur le bilan quantitatif de l'EPT au Togo, à travers les profils de scolarisation et les taux d'achèvement, au primaire et au secondaire 1 (cursus de l'éducation de base) de 1999 à 2023, fait ressortir au niveau global quatre résultats majeurs en comparant les taux d'achèvement sur les trois périodes distinctes retenues pour l'étude : 1999-2008 ; 2009-2018 ; 2014-2023.

En comparant les taux d'achèvement globaux, puis le cas spécifique du secteur public, entre les deux premières périodes de référence de l'étude (1999-2008 ; 2009-2018), il s'est nettement révélé une baisse assez sensible des taux d'achèvement au primaire, tandis qu'au secondaire 1, c'est plutôt une légère hausse de ces taux. Au cours de ces premières périodes, tout se passe comme si les politiques de l'EPT, en particulier celle de la gratuité de l'école primaire publique à partir d'octobre 2008 au Togo, avaient contribué, dans un premier temps, à dégrader les indicateurs de scolarité, notamment les taux d'achèvement.

Sur les deux dernières périodes de référence de l'étude (2009-2018 ; 2014-2023), il est enregistré une hausse bien sensible des taux d'achèvement au primaire comme au secondaire 1. Toutefois, la hausse est moins marquée au secondaire qu'au primaire. Au primaire, pour cette période récente, l'on note indirectement que la hausse des taux d'achèvement concerne plus le secteur privé que le secteur public de l'éducation, tandis qu'au secondaire l'on observe une situation opposée.

En somme, l'étude établit la situation, sur 25 années scolaires, des tendances des taux d'achèvement au primaire et au secondaire 1. Quoique relativement favorables, les taux bruts d'achèvement sont encore à améliorer. Ces taux constituent des indicateurs phares de la scolarité dans le contexte de l'EPT, car ils comportent en eux, plusieurs autres indicateurs ou indices, notamment le niveau de fréquentation de l'école au quotidien, les transitions d'un cursus à un autre, les redoublements et les abandons en cours de scolarité.

Quelles leçons les principaux résultats de l'étude peuvent-ils inspirer ? Il y a des appréhensions que l'on puisse émettre en vue d'alerter sur des tendances peu favorables à l'atteinte des objectifs de l'EPT et de l'ODD4. Il s'agit essentiellement des questions liées à l'équité sur différentes dimensions (sociale, géographique, genre, handicap, etc.). À travers les statistiques, il se révèle des situations de contre-équité qui tend à s'amplifier dans le temps, alors qu'ironiquement les acteurs publics se déploient en discours et en actes au nom de l'équité.

Au bout d'une quinzaine d'années de mise œuvre de l'EPT, il y a des craintes que la petite flamme allumée pour l'EPT à partir de 2008 retombe à jamais dans le système scolaire togolais, vu que le peu de résultats favorables ressortis dans cette étude semblent émaner des acteurs du secteur privé de l'éducation et des écoles publiques urbaines ou suburbaines. Or, si l'on comprend bien l'esprit de l'EPT, *a posteriori*, il s'agit de l'éducation du reste (des populations du pays profond), en particulier celles des milieux ruraux périphériques et défavorisées par la centralisation politique et administrative.

En termes de perspectives pour l'étude ainsi réalisée, nous proposons de l'affiner non seulement à travers des indicateurs statistiques plus nets, mais aussi d'y associer des indicateurs qualitatifs, notamment ceux liés au contexte (différencié) de scolarisation et aux différentes dimensions de l'équité.

Bibliographie

BOUREL Étienne, 2024, « Jean-Pierre Olivier de Sardan, La revanche des contextes. Des mésaventures de l'ingénierie sociale, en Afrique et au-delà », *La nouvelle revue du travail* [En ligne], n° 21/2022. DOI : https://doi.org/10.4000/nrt.12639.

CONFEMEN, 2010, *Améliorer la qualité de l'éducation au Togo : facteurs de réussite*, Dakar. https://pasec.confemen.org/wp-content/uploads/sites/2/2022/10/Togo-Synthese.pdf.

HUGON Philippe, 2016, « Du bilan mitigé des Objectifs du Millénaire pour le développement aux difficultés de mise en œuvre des Objectifs de développement durable », *Mondes en développement*, 2016/2 (n° 174), p. 15-32.

OCDE, 2004, « Rapport 2003 : "Progrès accomplis vers les Objectifs du millénaire pour le développement" », *Revue de l'OCDE sur le développement*, vol. 2004/1, n°5, p. 57-79.

OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre, 2010, « Développement, modes de gouvernance et normes pratiques (une approche socio-anthropologique) », *Revue canadienne d'études du développement*, 31(1-2), p. 5-20.

OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre, 2021, *La revanche des contextes. Des mésaventures de l'ingénierie sociale, en Afrique et au-delà*, Paris, Karthala, coll. « Hommes et sociétés ».

PASEC, 2015, PASEC 2014. *Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : compétences et facteurs de réussite au primaire*, PASEC-CONFEMEN, Dakar.

PASEC, 2020, PASEC 2019. *Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : compétences et facteurs de réussite au primaire,* PASEC-CONFEMEN, Dakar.

PEIROLO Silvia et JÁVITA Ximena, 2021, *La fréquentation des enseignants et le temps d'enseignement dans les écoles primaires,* UNICEF.

PNUD, 2006, *Rapport mondial sur le développement humain 2006 Au-delà de la pénurie : Pouvoir, pauvreté et la crise mondiale de l'eau*.

RAMBOURG Michel, 1998, « L'échec des réformes en Afrique. Le cas des pays francophones au sud du Sahara », *Revue française d'administration publique*, N°87, p. 405-422.

REUGE Nicolas, 2021, *Les profils de scolarisation.* Les notes du Pole - note méthodologique, n°2, Dakar. En ligne : https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2021-10/les_profils_de_scolarisation.pdf.

TOGO, 2020, *Plan sectoriel de la République du Togo 2020-2030,* Lomé, MEPSA.

TOGO, INSEED, 2019, *Fonds des Nations Unies pour la population et UNICEF, Togo MICS6 2017. Enquête par grappes à indicateurs multiples. Rapport des résultats de l'enquête,* Lomé.

UNICEF, 2022, *Projet de recherche Data Must Speak : Comprendre les facteurs de performance des écoles togolaises,* New York. UNESCO, 2000, *Cadre d'action de Dakar : tenir nos engagements,* Paris, ED-2000/WS/27.

UNESCO, 2019, *Respecter engagements. Les pays sont-ils en bonne voie d'atteindre l'ODD4 ?*

UNESCO, 2016, *Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en oeuvre de l'Objectif de développement durable 4,* ED-2016/WS/28.

UNESCO, 2006, *Education pour tous : l'alphabétisation, un enjeu vital; rapport mondial de suivi sur l'EPT,* Paris.

UNESCO, 1990, *Déclaration de Jomtien sur l'Éducation pour tous (EPT),* Paris.

YABOURI Namiyate, 2023, « Les paradoxes de l'Éducation pour tous dans les pays du Sud : comprendre le fond du problème en Afrique subsaharienne », *L'éducation en débats : analyse comparée,* vol. 13, n° 2/2023. DOI : 10.51186/journals/ed.2023.13-2.e1388.

Classe inversée et innovation pédagogique : représentations des enseignants universitaires

Hessaïna MAMMERI, Université Badji Mokhtar (Algérie)
Email : hessainamammeri@gmail.com

Billel OUHAIBIA, Université Badji Mokhtar (Algérie)
Email : billel.ouhaibia@gmail.com

Résumé

Cette recherche exploratoire vise à identifier les pratiques pédagogiques de l'enseignement supérieur. Son objectif est de comprendre le comportement des enseignants et leur filtre représentationnel à l'égard de l'innovation pédagogique et de la classe inversée. Une enquête par questionnaire a été réalisée auprès des enseignants universitaires algériens. Les résultats de cette recherche ont montré que les représentations que se font les enseignants de l'innovation pédagogique et de la classe inversée sont tributaires à la fois de facteurs internes propres aux acteurs pédagogiques et de facteurs externes en rapport à l'institution.

Mots-clés :innovation pédagogique, classe inversée, représentations, freins, catalyseurs.

Abstract

This exploratory Research aims at identifying the teaching practices of higher education. Our goal is to understand the teachers' behaviour and their representational filter with regard to pedagogic innovation and flipped classroom approach in particular. In an attempt to answer our inquiry, we conducted a questionnaire survey of teachers within an algerians university context. The results of this research have shown that teachers' representations of pedagogic innovation and flipped classroom approach are dependent both on internal factors specific to pedagogical actors and on external factors related to the institution.

Keywords: pedagogic innovation- flipped classroom-representations- limits- catalysts.

Introduction

Après avoir été longtemps le seul modèle pédagogique en vigueur dans les universités, le cours magistral se trouve concurrencé par de nouvelles pratiques pédagogiques plus souples à même d'optimiser la qualité de l'enseignement / apprentissage au supérieur. Grâce aux technologies de l'information et de la communication, la pratique enseignante se renouvelle, se diversifie. Elle répond ainsi à de nouveaux besoins sociétaux d'une population estudiantine largement imprégnée du numérique (M. Prensky, (2010). Ces dernières années, l'on a assisté, ici et là, à une évolution remarquable dans l'enseignement supérieur qui se décline en des modalités d'enseignement variées et novatrices : « *MOOC* », « *Adapting Learning* », « *m-learning* », « *e-learning* », « *seriousgames* », formation hybride ou encore classe inversée, désignée également par le vocable « *flipped classroom* ».Cette dernière est considérée par M. Lebrun (2012), comme : « une véritable philosophie plus qu'une simple recette ou technique pédagogique ». Toutefois, cette modalité pédagogique est loin de faire l'unanimité auprès de tous les enseignants.

Dans le presént article, nous visons à cerner les représentations et les perceptions que se font les enseignants de l'innovation pédagogique en général et de la classe inversée en particulier dans le contexte universitaire algérien. Les questions que nous nous posons sont les suivantes : Comment est représentée l'innovation pédagogique et la classe inversée chez les enseignants de l'université Badji Mokhtar Annaba, Algérie ? Leurs perceptions sont-elles

positives ou négatives ? Quels sont les facteurs qui freinent ou encouragent l'innovation pédagogique et « la classe inversée » en particulier ?

Nous pensons que les représentations que se font les enseignants de l'innovation pédagogique et de la classe inversée sont tributaires à la fois de facteurs internes F. Ayadi et M. Elleuch (2009) propres aux acteurs pédagogiques (degré de maîtrise des nouvelles technologies, de leurs pratiques effectives en classe mais aussi de leur profil) comme le soulignent. Mais aussi des facteurs externes R. Jaziri et A. Garbaa (2016) propre à l'institution, à l'infrastructure, ainsi que la qualité des services mis à leur disposition (équipement adéquat, salles équipées, connexion internet, etc.). Pour apporter à cette problématique, l'on a décidé de mener une enquête par questionnaire auprès de trois départements différents à savoir : le département de français, le département des sciences de la mer et le département d'informatique de l'université Badji Mokhtar d'Annaba. Les résultats de ce questionnaire seront analysés selon un axe quantitatif.

Cette étude vise un double objectif : comprendre le comportement des enseignants face à l'innovation pédagogique, et le filtre représentationnel de chacun (comment ils se la représentent ?) ; comprendre de plus près les facteurs qui encouragent ou encore ceux qui inhibent l'accès à l'innovation pédagogique.

1. Autours des concepts phares

1.1. L'innovation pédagogique en contexte universitaire

Pour se mettre au diapason du troisième millénaire, l'enseignement supérieur à besoin de renouveau, d'actualiser ses pratiques, de revoir ses objectifs et d'opter pour des pratiques innovantes. Car, trop longtemps confiné à son unique mission de transmission des connaissances, loin de toute professionnalisation, l'enseignement supérieur est resté en marge de toute évolution innovante. Il doit donc changer de cap et introduire de nouvelles pratiques pédagogiques innovantes afin de promouvoir la qualité de ses prestations. Ces innovations peuvent s'inscrire dans la continuité des pratiques déjà existantes, en rupture partielle ou totale. Charlier et all Bonamy et Saunders (2003) classent les innovations en trois catégories majeures, selon une dynamique de transition, une dynamique d'adaptation ou encore une dynamique d'addition. Qu'elle soit une amélioration ou une rupture avec les pratiques pédagogiques antérieures, cette innovation pourrait être vécue différemment par les acteurs pédagogiques, selon leur âge, leur expérience professionnelle, leur formation universitaire, leur domaine d'enseignement, leur capacité à gérer les contraintes (B. Charleir et D. Peraya,2002) ou encore leur maîtrise des outils technologiques et bien d'autres facteurs.

1.2. La classe inversée : une innovation techno- pédagogique

Ces dernières années, un mouvement de pratiques innovantes s'est fait remarquer et a réussi à enrichir le panorama pédagogique. La classe inversée est l'une de ces pratiques novatrices considérées comme une innovation techno-pédagogique. Elle s'est développée au début du troisième millénaire. Cette pratique pédagogique novatrice propose de redonner du sens à la distance et à la présence (M. Lebrun, 2012). Sa présence ne se résume plus à la simple transmission d'information ; elle va être plutôt consacrée à l'apprentissage actif et à la collaboration entre paires. La distance quant à elle va être le lieu de la préparation au préalable et de la diffusion de la théorie pour permettre aux différents profils d'avancer à leur rythme. Cette pratique novatrice répond aux nouvelles exigences du monde extérieur et à la professionnalisation, car elle développe non seulement des compétences disciplinaires, mais aussi des compétences transversales et interdisciplinaires indispensables pour vivre dans une société de plus en plus complexe et exigeante.

1.3. Des représentations de l'innovation pédagogique

L'innovation pédagogique, cette innovation de « transformation » est objet de controverse. En effet, elle oscille entre adeptes et réfractaires, entre ceux qui la représentent comme un bon moyen de palier aux difficultés et aux problèmes rencontrés par la proposition de choses nouvelles et ceux qui la considèrent comme un bouleversement et une destruction de pratiques bien installées et bien ancrées. Qu'en est-il vraiment des représentations que se font les acteurs pédagogiques sur cette notion polysémique ? Comment est-elle vécue ? Quels sont leurs rapports ? Quels sont les facteurs qui les freinent ou qui les encouragent ? Autant de question auxquelles nous tenterons de répondre. Nous avons fait le choix de nous intéresser uniquement aux représentations et aux facteurs qui freinent ou encouragent l'innovation pédagogique et la classe inversée.

Dans le domaine de l'éducation, l'innovation est souvent synonyme de création et de changement. Ceci explique en partie le comportement partagé, mitigé voir contradictoire de ces acteurs pédagogiques. Ces attitudes mitigées s'expliquent par le rapport que les acteurs ont à l'innovation, certains étant ouverts à l'idée d'innover en classe dans le but d'améliorer la qualité de leur enseignement. C'est ce qu'affirme N. Alter (2010, p. 1) : « l'innovation représente le meilleur moyen que les hommes ont trouvé pour traiter avec plus de compétence les contraintes qui sont les leurs ». D'autres, à contrario, se sentent en danger face à cette acception et appréhendent le rapport qu'ils vont y entretenir, rapport qui, selon eux, peut bouleverser des pratiques fossilisées. Cette résistance pourrait être une sorte de défense en vue de se protéger des éventuelles menaces posées par le changement.

Les recherches menées sur le sujet démontrent que la relation enseignant/innovation est tributaire de plusieurs facteurs internes (en rapport à l'individu) et (externes en rapport à l'institution) (C. Marsollier, 1999 ; D. Peraya & J. Viens, 2006 ; R. Jaziri & A. Garbaa, 2016 et A. Duguet & S. Morlaix, 2017).

Selon D. Peraya et J. Viens (2006), pour mieux comprendre le rapport qu'ont les enseignants à l'innovation pédagogique, il existe quatre familles de variables susceptibles d'expliquer leur attitude : structurelles, actancielles, individuelles et celles du domaine. Nous faisons le choix de nous intéresser, dans cette recherche, à la variable individuelle qui regroupe à elle seule différents aspects : les caractéristiques personnelles, les représentations, les compétences et les ressources, les attitudes, les pratiques et l'expérience professionnelle.

2. Méthodologie de la recherche

2.1. Méthodologie adoptée

Nous avons décidé de mener une enquête par questionnaire auprès de trois départements différents à savoir : le département de français, le département des sciences de la mer et le département d'informatique de l'université Badji Mokhtar d'Annaba.

Le questionnaire a été élaboré dans le cadre d'une recherche doctorale visant à identifier les pratiques pédagogiques au supérieur et de cerner leurs représentations, en s'inspirant de l'enquête PHC Maghreb menée par J. Bacha, S. Ben Abid-Zarrouk, L. Kadi-Ksouri & A. Mabrour (2016) et de l'enquête menée par A. Duguet et S. Morlaix (2017) ainsi que sur le modèle IntersTICES de D. Peraya et J. Viens (2006).

Le questionnaire comporte 33 questions sous formes d'items. Ces questions sont majoritairement des questions fermées (au nombre de 27 sur 33) à l'exception de six questions ouvertes. Ces questions sont départagées entre :

- questions fermées à choix multiple représentent 42.42 % de la totalité des questions. Ces questions mettent à la disposition des répondants des propositions en relation avec l'item, avec une possibilité de précision. Nous avons essayé de couvrir le maximum de réponses possibles ;
- questions fermées à échelle avec 24.24%, dans ce genre de questions entre quatre et cinq modalités de réponses sont possibles, ces affirmations sont classées dans un ordre graduel ;

- questions fermées à choix unique avec une proportion de 15.15% ;
- questions ouvertes sont présentent avec un taux de 18.18%.

Trois rubriques composent notre questionnaire :

- rubrique profil : contient des questions propres aux informations personnelles et celle du domaine ;
- rubrique maitrise : porte sur le degré de maitrise des Tics et de leur utilisation effective en classe. Cette rubrique est partagée entre questions fermées à choix multiple et à choix unique ;
- rubrique pratiques et représentations : départagée en deux parties, une consacrée à l'innovation pédagogique et la seconde pour la classe inversée. Cette rubrique vise à recueillir des informations sur l'idée que se font les enseignants de l'innovation pédagogique et la classe inversée, sur les facteurs qui les freinent ou encore qui les encouragent, ainsi que sur leur pratique en classe. Comporte essentiellement des questions fermées à choix multiple avec quelques questions fermées à échelle.

Les questionnaires étaient auto-administrés pour la plupart des enseignants, sauf pour ceux qui ont préférés le remplir seuls et le rendre à une date ultérieure et qui pour la plupart ne nous l'ont pas remis. Ce mode de passation nous a permis de nous assurer que les questionnaires seront bien remplis. L'opération s'est déroulée en mai et juin 2018, période durant laquelle on s'est déplacé aux différents départements pour distribuer puis, récupérer nos questionnaires. Dans cette opération, nous avons respecté la charte de la confidentialité.

L'élaboration de cet instrument de recherche a été ponctuée par plus d'une étape. Nous l'avons soumis à une pré-enquête pour d'éventuels redressements. Ce test nous a permis d'apporter des modifications et de reformuler quelques questions ambigües qui pouvaient porter à équivoque.

2.2. Description de l'échantillon

Cent questionnaires ont été distribués (n=100), tous grades confondus (professeur, MCA, MCB, MAA, MAB, doctorant et vacataire). Nous avons réussi à récolter 46 questionnaires, soit 46 % de la population initiale. Cette population est composée de :

52.5 %des répondants de la gente masculine

Presque la moitié des répondants se situe dans la tranche d'âge allant de 30 à 40 ans. Ceux qui ont plus de 40 ans représentent la deuxième moitié, comparativement à ceux qui ont moins de 30 ans et qui ne représentent que 4.3% ;

Un enseignant sur cinq, (19.66 %) a moins de 5 ans d'expérience, comparativement avec ceux qui ont entre 5 et 15 ans et qui représentent la moitié de notre échantillon ;

Le pourcentage des professeurs, des maîtres de conférences B et des maitres-assistants A sont presque à part égale et représente le quart, soit 25%, alors que les Maitre de conférences A et les maitre assistants B ne constituent que le un huitième chacun, soit 8.33 % ;

Les répondants sont majoritairement des enseignants d'informatique. Ils représentent presque la moitié des répondants avec un taux de 47.8%. En deuxième lieu on trouve les enseignants de français avec 28.33%. En dernière position arrive les enseignants de biologie, avec 23.7%.

Nous avons prévu d'analyser les résultats du questionnaire selon un axe quantitatif pour voir quels sont réellement les facteurs qui encouragent ou qui freinent l'intégration de l'invocation pédagogique et particulièrement la classe inversée dans le cadre de leur enseignement.

3. Analyse des données et interprétation

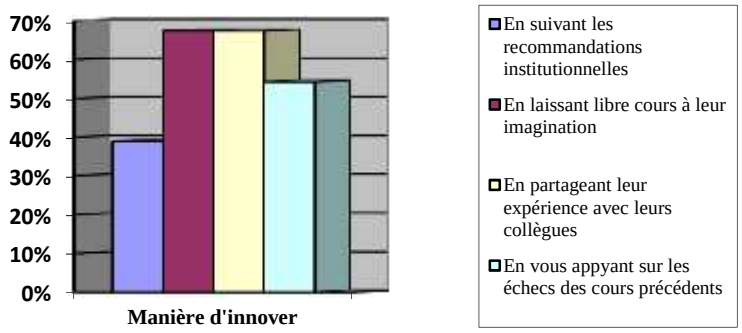
Nous discuterons dans ce qui suit les résultats obtenus de l'analyse des questionnaires administrés aux enseignants de trois départements cités plus haut, accompagnés de tableaux et de diagrammes qui les mettent en évidence. Le traitement statistique s'est fait à l'aide du logiciel Sphinx Délice (V5).

3.1. Données relatives à l'innovation pédagogique

- Manière d'innover en classe

Nous avons voulu voir comment les enseignants font pour innover ? L'histogramme suivant présente les résultats enregistrés par les enseignants universitaires.

Fig.1. Manières d'innover en classe



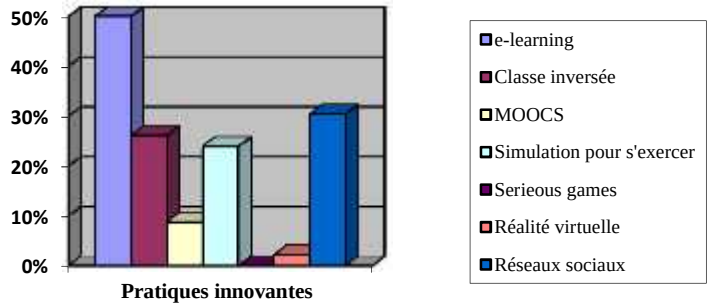
Source : H. Mammeri, 2019.

Dans l'ensemble, nous constatons que les enseignants innovent en laissant libre cours à leur imagination et en partageant leur expérience avec leurs collègues, comparativement avec ceux qui préfèrent suivre les recommandations institutionnelles et qui représentent une proportion inférieure. Nous constatons que les facteurs qui poussent les enseignants à innover sont essentiellement d'ordre interne.

- Pratiques pédagogiques innovantes

Nous avons proposé aux enseignants une variété de pratiques pédagogiques innovantes, pour voir s'ils les intègrent ou pas dans leur classe et si c'est le cas, laquelle de ces pratiques est la plus utilisées ? La figure suivante renseigne sur la disparité des pratiques pédagogiques innovantes en usage dans le contexte universitaire selon la réponse des enquêtés.

Fig.2.Pratiques pédagogiques privilégiées



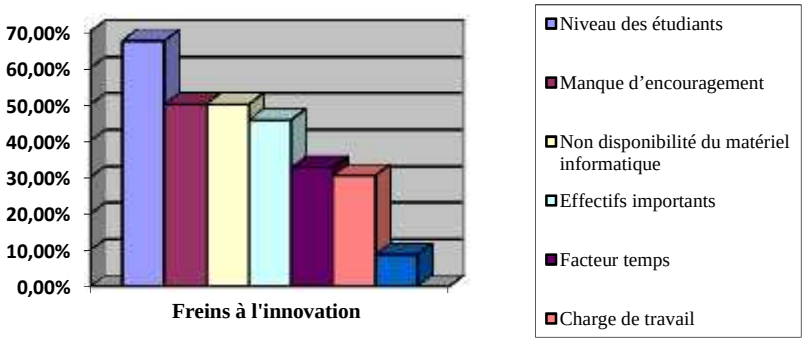
Source : H. Mammeri, 2019.

On constate que le *e-learning* est privilégié avec un taux de 50%, suivie des réseaux sociaux avec 30.4%, puis la classe inversée et la simulation avec plus de 20% des réponses d'autres pratiques comme les *MOOCS*, la réalité virtuelle ou *les serieous games* présentent un intérêt insignifiant.

- Freins à l'innovation pédagogique

L'histogramme suivant renseigne sur les différents facteurs qui peuvent freiner l'innovation pédagogique ainsi que sur leur nature.

Fig.3. Freins à l'innovation pédagogique



Source : H. Mammeri, 2019.

D'après les réponses recueillies, les répondants semblent être inhibés par des facteurs multiples. En première position, on retrouve dans l'ordre décroissant, le niveau des étudiants avec 67.4 % des réponses ; la non disponibilité du matériel informatique et le manque d'encouragement avec 50 % des réponses ; les effectifs importants avec 45.7% suivie du facteur temps avec 32.6%. La nature du cours vient en dernière position avec un faible taux avec 8.7 %. On peut conclure que l'environnement conditionne la réussite de l'implantation et l'utilisation de l'innovation pédagogique.

3.2. Données relatives à la « classe inversée »

- Utilisation effective de la « classe inversée »

Les tableaux ci-dessous présentent les résultats relatifs à la diffusion ainsi que l'utilisation effective de la « classe inversée » par les enseignants universitaires dans le cadre de leur enseignement.

Tableau 1. Utilisation effective de la classe inversée

Diffusion de la classe inversée	%	Utilisation	%
Connaitre le concept	62.2%	Jamais/ rarement	67.9%
Ne pas connaitre le concept	37,8%	Souvent	32.1%

Source : H. Mammeri, 2019.

En analysant nos données, nous avons constaté que 62.2%ont déclaré connaitre le concept « classe inversée ». Il ressort que les enseignants déclarant connaitre ce concept, ne l'utilisent que rarement, voire jamais. Le taux de ceux-ci est de 67.9%, contrairement à ceux qui l'utilisent souvent ou très souvent dans le cadre de leur enseignement. Leur taux de 32.1%. Nous constatons donc que la classe inversée n'est encore bien implantée.

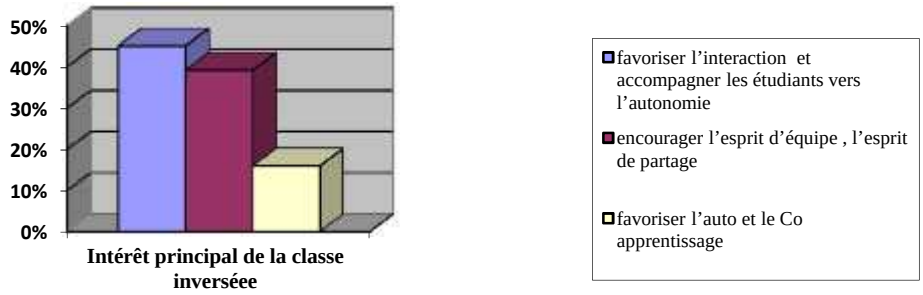
- Représentations de la classe inversée

Les résultats suivants montrent comment est qualifiée la « classe inversée » par les enseignants de l'université de Badji Mokhtar d'Annaba. Sur les 46 enseignants interrogés, 33 ont répondu à la question suivante : comment qualifierez-vous la « classe inversée » ?

Les données recueillies nous laissent lire que 23.91% de notre échantillon qualifient la classe inversée comme pratique innovante : 32% des répondants la considèrent comme innovante, mais ils pensent qu'elle demande beaucoup d'investissement ; seul 15,21% des enseignants la considèrent comme inadaptée à notre contexte.

- Intérêt de la classe inversée

Fig.5. L'intérêt principal de la classe inversée



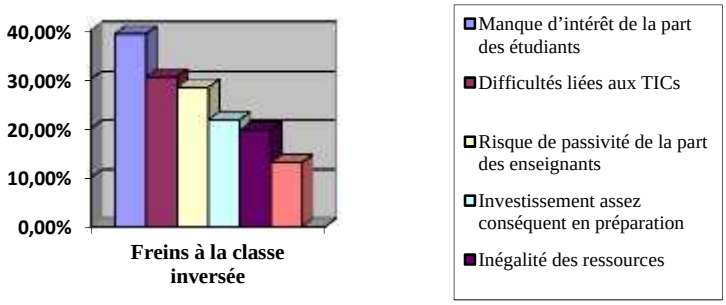
Source : H. Mammeri, 2019.

Les enseignants n'ont pas hésité à choisir plus d'une réponse quoi que notre consigne fût claire : on leur a demandé de choisir l'intérêt principal de la classe inversée. Deux réponses reviennent presque dans la moitié des réponses à savoir : favoriser l'interaction et accompagner les étudiants vers l'autonomie, avec un taux de 45% des réponses, suivie du facteur : encourager l'esprit d'équipe, l'esprit de partage avec 39,1% des réponses, enfin nous enregistrons en dernière position le facteur : favoriser l'auto et le Co apprentissage, avec un taux de 15,9% des réponses. Nous constatons que l'intérêt de cette modalité pédagogique est principalement lié à la perception de la performance en classe.

- Freins à la classe inversée

L'histogramme suivant expose les facteurs qui inhibent l'utilisation de la « classe inversée » dans le contexte universitaire. Nous les exposerons dans l'ordre décroissant.

Fig.4.Facteurs qui freinent "la classe inversée"



Source : H. Mammeri, 2019.

Les résultats recueillis montrent qu'il existe plusieurs facteurs qui peuvent freiner cette pratique : le manque d'intérêt de la part des étudiants, avec 39,1% des réponses ; les difficultés liées aux TICs et le risque de passivité de la part des enseignants, avec une moyenne de 29%, suivie de l'inégalité des ressources, avec 19, 6% des réponses. En dernière position, on enregistre l'investissement assez conséquent en temps, avec un taux de 13%. Nous pouvons conclure que les facteurs qui freinent l'innovation sont essentiellement d'ordre interne.

Conclusion

Nous avons voulu voir comment font les enseignants pour innover et quelles sont les pratiques pédagogiques les plus utilisées ? Nous avons constaté que 50% de note échantillon déclarent utiliser le e-Learning dans le cadre de leur enseignement, celle-ci reste la pratique innovante la plus utilisée, comparativement à la classe inversée qui fait une entrée assez timide dans l'enseignement supérieur, avec une moyenne de 21.6%. Toutefois, les données recueillies nous laissent lire que les facteurs qui poussent les enseignants à innover en classeront

essentiellement d'ordre interne et que ceux-ci sont en relation avec leur expérience professionnelle.

Cette recherche avait comme objectif de cerner les facteurs qui encouragent ou inhibent l'implantation de l'innovation pédagogique et de la classe inversée en particulier. Au terme de notre recherche, nous constatons que les facteurs qui inhibent l'implantation de l'innovation pédagogique de manière générale sont d'ordre externe et qu'ils sont en relation avec l'environnement extérieur au collectif et à l'organisation. Un tel résultat rejoint ceux obtenus par R. Jaziri et A. Garbaa (2016) dans leur enquête dans le contexte universitaire tunisien. Contrairement à la classe inversée qui se trouve inhibée par des facteurs internes et des facteurs liés au changement lui-même, à cet effet F. Ayadi et M. Elleuch (2009) avancent qu'une innovation pédagogique pourrait être freinée par des facteurs liés à l'acteur pédagogique ou à l'innovation en elle-même. Cette modalité innovante est par ailleurs essentiellement encouragée par des facteurs liés à la perception de l'utilité et la performance espérée de son intégration en classe (favoriser l'esprit d'équipe, de partage). Nous rejoignons alors les résultats avancés par R. Jaziri et A. Garbaa (2016) qui affirment qu'une innovation pourrait être encouragée par des facteurs liés au changement lui-même. Ces enseignants ont une perception assez positive et une vision assez favorable de la classe inversée. Ils sont pour la plupart conscients de la charge du travail supplémentaire qu'elle génère en matière de temps et d'investissement pour les deux partenaires pédagogiques.

L'hypothèse que nous avons émise est en partie validée. Nous confirmons que les représentations que se font les enseignants de l'innovation pédagogique en général, de la classe inversée en particulier, sont tributaires à la fois de facteurs internes propres aux acteurs pédagogiques (perception de l'efficacité, performance espérée) et des facteurs externes propre à l'institution et à la qualité des services mis à leur disposition (manque d'équipements, inégalité des ressources, facteur temps, le manque d'encouragement, le niveau des étudiants).

Bibliographie

ALTER Norbert, 2003, *L'innovation ordinaire*, Paris, Presses Universitaires de France.

AYADI Fawzi., ELLEUCH Mohammed Daoud, 2009, *Les facteurs affectant la résistance des utilisateurs à l'adoption des TIC dans les établissements de santé privés*. Dans *14ème Colloque de l'Association Information Management*.

BACHA Jacqueline, BEN ABID-ZARROUK Sandoss, KADI Latifa., &MABROUR Abdelouahed, 2016, *Penser Les Tic Dans Les Universités Du Maghreb Tic et enseignement / apprentissage du et en français en contexte universitaire maghrébin*, Paris, L'Harmattan.

CHARLIER Bernadette, PERAYA Daniel, 2002, *Technologie et innovation pédagogique : Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

CHARLIER Bernadette, BONAMY Joël., SAUNDERS Murray, 2002, Chapitre 2. Apprivoiser l'innovation, in *Technologie et innovation en pédagogie* (p. 43), De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.charl.2002.01.0043

DUGUET Amélie, MORLAIX Sophie, 2017, 1 janvier, *Perception des TIC par les enseignants universitaires : l'exemple d'une université française*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/322721439_Perception_des_TIC_par_les_enseignants_universitaires_l'exemple_d'une_universite_francaise (consulté le 15/04/2018).

JAZIRI Raouf, GARBAA Afef, 2016, 30 octobre, *Les déterminants de la résistance au changement organisationnel : Le cas des universités tunisiennes*, Accueil - Archive ouverte HAL. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01386376/document (consulté le 16/04/2018).

LEBRUN Marcel, LECOQ Julie, 2015, *Classes inversées : Enseigner et apprendre à l'endroit !* Réseau Canope ; réseau canopé édition.

MARSOLLIER Charlier, 1999, *Innovation pédagogique et identité professionnelle : le concept de « rapport à l'innovation* », Recherche & Formation, 31(1), 11–29. https://doi.org/10.3406/refor.1999.1564.

PERAYA Daniel, VIENS Joël, 2005, *Culture des acteurs et modèles d'intervention dans l'innovation technopédagogique*. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 2(1), 7. https://doi.org/10.18162/ritpu.2005.64

PRENSKY Marc, 2010, *Teaching digital natives: Partnering for real learning*, Corwin Press.

L’école burkinabè et la crise des valeurs sociales et citoyennes

Doumassomou Daniel NABIE, Université Thomas SANKARA (Burkina Faso)
Email : daniel7nabie@gmail.com

Bowendsom Claudine Valérie ROUAMBA/OUEDRAOGO, Université Joseph KI-ZERBO, (Burkina Faso) / Email : claudvale@yahoo.com

Résumé

L’école est perçue comme l’un des canaux incontournables pour la construction d’une nation surtout dans le contexte des pays africains. Ils sont des assemblages de peuples disparates parfois sans aucune connexion historique et culturelle. Elle permet de diffuser les valeurs, normes et règles communes qui guident une société et intensifie la solidarité entre les membres de la communauté nationale. Aujourd’hui, malgré les efforts des pouvoirs publics burkinabè et même privés d’offrir l’éducation à tous les enfants, on constate chez les jeunes burkinabè n’ayant pas vécu la période révolutionnaire une image pas reluisante en termes de valeurs sociales et citoyennes. En effet, la corruption, l’incivisme sous toutes ses formes, l’indiscipline, le vol, le non-respect de la parole donnée, etc. sont devenus une caractéristique de cette jeunesse. Quelle est la responsabilité de l’école burkinabè dans la crise des valeurs sociales et citoyennes chez les jeunes burkinabè n’ayant pas vécu la période révolutionnaire ? Cette recherche s’inscrit dans deux approches théoriques que sont le fonctionnalisme et le socioconstructivisme. Au niveau méthodologique, l’étude est purement qualitative. La technique du choix raisonné a été utilisée pour l’échantillonnage et les entretiens semi-directifs réalisés à l’aide de guides d’entretien. Au terme de cette recherche, on note que les programmes d’enseignement sont déphasage avec les réalités socioculturelles et économiques du pays ; l’école est désormais réduite à sa fonction d’instruction (elle n’éduque plus) ; nombre d’enseignants manquent de vocation, de compétence et de motivation ; certains enseignants influencent négativement leurs élèves en termes de valeurs sociales et citoyennes. En conséquence, les valeurs sociales et citoyennes burkinabè laisse à désirer. L’intégrité et l’honnêteté sont devenues des valeurs rares ; la cohésion sociale, la tolérance et la solidarité s’amenuise de plus en plus et le respect de l’autorité de l’Etat est à conquérir.

Mots clés : Civisme, crise, école, éducation, valeurs.

Abstract

Schools are seen as one of the essential means of nation-building, especially in the context of African countries, which are made up of different peoples, sometimes with no historical or cultural connection. It helps to disseminate the common values, standards and rules that guide a society and intensifies solidarity between members of the national community. Today, despite the efforts of Burkina Faso's public and even private authorities to provide education for all children, the young fringe of Burkina Faso society has a less than stellar image in terms of social and civic values. Corruption, incivism in all its forms, indiscipline, theft, failure to keep one's word, etc. have become a feature of these young people. What is the responsibility of Burkina Faso's schools in the crisis of social and civic valuesg the young fringe of its population? This research is based on two theoretical perspectives (functionalism and socioconstructivism). Methodologically, the study was purely qualitative. The technique of reasoned choice was used for sampling, and interviews were conducted using interview guides. At the end of this research, we note that the teaching programmes are disconnected from the socio-cultural and economic realities of the country; the school is now reduced to its function of instruction (it no longer educates); many teachers lack vocation, competence and motivation; some teachers have a negative influence on their pupils in terms of social and civic values. As

a result, the civic-mindedness of many Burkinabè leaves much to be desired; integrity and honesty have become rare values; social cohesion, tolerance and solidarity are becoming increasingly eroded, and respect for the authority of the State has yet to be won.

Key words: Civic-mindedness, crisis, school, education, values.

Introduction

Le contexte de la création de l'État burkinabè, nécessite que l'école soit prise comme l'un des moyens pour la construction de la nation, de la communauté nationale. En effet, la colonie de Haute-Volta aujourd'hui Burkina Faso est constituée des peuples aux origines diverses sans aucune connexion historique et culturelle.

Ainsi, l'école se présente comme un canal de diffusion des valeurs, normes et règles communes qui guideraient désormais les individus de la nouvelle société constituée. Par l'éducation, la communauté imprime ses manières de penser, de sentir et d'agir aux plus jeunes, forgeant ainsi leur identité. L'intégration des mêmes valeurs permet une compréhension mutuelle et une intensification de la solidarité entre les membres du groupe. De ce fait, l'éducation permet non seulement de créer un lien entre les différentes micro-nations qui constituent désormais une même communauté mais entre ces micro-nations et le nouvel Etat. Dans ce sens, l'école a un rôle important à jouer pour permettre le maintien et la consolidation de la nation burkinabè.

Cependant, malgré les efforts des pouvoirs publics et même privés aujourd'hui d'offrir l'éducation à tous les enfants, on constate chez les jeunes burkinabè n'ayant pas vécus la période de la révolution une image pas reluisante en termes de valeurs sociales et citoyennes.

En effet, la corruption, l'incivisme sous toutes ses formes, l'indiscipline, le vol, le non-respect de la parole donnée, etc. sont devenus une caractéristique de cette jeunesse. Avec cette image que renvoie la frange jeune de la société burkinabè en termes de valeurs sociales et citoyennes/patriotiques, on ne peut que s'interroger entre autres sur l'état de fonctionnement de l'école au Burkina Faso.

Cette étude, a pour objectif d'analyser le fonctionnement de l'école en lien avec la crise des valeurs citoyennes et sociales au Burkina Faso et par ricochet la crise de la nation. La présente recherche s'inscrit dans deux approches théoriques : le fonctionnalisme et le socioconstructivisme. La première théorique qui accorde un rôle essentiel aux institutions dans l'existence de la société en mettant en exergue deux concepts : « intégration sociale » et « contrôle social » qui permettent de comprendre les fonctions assumées par l'école auprès des individus afin d'assurer la cohésion sociale (A. Marucchi-Foino, 2011). Et la seconde confère une dimension sociale essentielle aux processus de l'apprentissage (M. Tardif et A. Bihan, non daté). Elle postule que, toutes les fonctions cognitives, y compris l'apprentissage, dépendent des interactions avec les autres (les gouvernants, les parents, les enseignants, les pairs, etc.). Cette théorie a permis donc d'analyser l'influence des acteurs du système éducatif à travers leurs comportements sur les élèves.

1. Éléments méthodologiques

Ouagadougou a été le champ d'observation empirique. Le choix de cette ville se justifie par le fait qu'elle soit le lieu qui concentre les institutions de décision mais aussi d'enseignement. Elle est aussi, le lieu où les mutations des valeurs identitaires sont plus manifestes.

L'approche méthodologique adoptée est celle qualitative. Ainsi, l'échantillon a été défini selon le principe de la triangulation et de la saturation. L'échantillon est constitué de directeurs généraux d'institution du système éducatif burkinabè ; de chefs d'établissements scolaires ; d'enseignants ; du personnel de la vie scolaire ; de parents d'élèves ; d'élèves ; d'organisations

de la société civile ; de syndicats et de jeunes citoyens choisis de façon raisonnée. Au terme de la collecte des données, cinquante-trois (53) personnes issues de différentes catégories sociales ont été interrogées.

Quant aux outils de collecte des données, le guide d'entretien et la grille d'observation ont été utilisés. Ces outils ont servi à conduire des entretiens individuels et un focus group avec les jeunes et à mener des observations directes sur le comportement des jeunes citoyens en lien avec les valeurs sociales et citoyennes

Les données ont été enregistrées à l'aide du téléphone puis transcrits sur le logiciel Word. Aussi, les données consignées dans le calepin lors de l'observation ont été saisis. Toutes les données de terrain ont été traitées manuellement.

2. Rôle de l'éducation scolaire au Burkina Faso

L'institution sociale majeure est l'école qui remplit des fonctions d'éducation et de socialisation. Elle contribue à transmettre aux enfants les valeurs et les normes sociales dans le cadre collectif plus large que la famille et leur apprendre à interpréter leurs rôles sociaux (D. Bolliet et J-P. Schmitt, 2008).

Cette mission d'éducation qui concerne des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être donne à l'école une place importante dans la socialisation des jeunes générations (D. Glaymann, 2012). Dans le cas du Burkina Faso, l'article 14 de la loi d'orientation de l'éducation de 2007 attribue au système éducatif burkinabè trois buts : (i) produire des individus compétents ; (ii) mettre en place des formations évolutives selon le contexte socioéconomique et (iii) offrir une main d'œuvre qualifiée et compétente dans tous les secteurs d'activités. Ses objectifs sont précisés dans l'article 15 de la même loi. Ainsi, le système éducatif vise l'augmentation des cadres éducatifs en nombre suffisant pour réduire les inégalités de toutes sortes en vue d'assurer l'encadrement, la scolarisation et l'alphabétisation des apprenants, assurer la qualité, la pertinence, l'efficacité et l'efficience du système éducatif burkinabè.

Mais, de l'avis de certains enquêtés, le rôle de l'école est de préparer les plus jeunes à s'insérer professionnellement. Cette perception de l'école aujourd'hui a été forgée par les premières attributions que l'administration coloniale lui avait conférées. En effet, l'objectif qui lui était assignée était de former les auxiliaires de l'administration comme l'affirme un instituteur à la retraite :

> À l'origine pendant la colonisation, l'école devait permettre de former des personnes pour aider l'administration coloniale à mieux assoir sa gouvernance. Et après les indépendances le Burkina Faso n'a pas réussi à réorienter les objectifs de son école. Il s'est finalement inscrit dans la formation de masse afin répondre à un manque de personnels qualifiés pour assurer le fonctionnement de son administration. Donc s'était d'abord apprendre aux gens comment lire et écrire pour établir les actes de naissance et autres.

Rappelons que les premières écoles du pays furent l'œuvre des missionnaires catholiques. La première fut fondée en 1900 à Koupèla, puis, à la demande de l'administration coloniale, une autre fut ouverte à Ouagadougou en 1902 (Compaoré, 2003). L'objectif assigné à l'école coloniale selon lui, était surtout marqué par le souci de subvenir aux besoins de l'administration en personnel qualifié. Dans le même sens, F. Sanou (2003) affirme que, l'école coloniale laïque, avait pour mission essentielle de servir les intérêts de la France. Il conforte son point de vue en rappelant les propos de Albert Sarraut alors ministre des colonies qui définissait l'objectif de l'éducation coloniale en ces termes :

> Éduquer les indigènes est assurément notre devoir (...) Mais ce devoir fondamental coïncide en outre avec nos intérêts économiques, administratifs, militaires et politiques. L'éducation, en effet, a comme premier résultat de la valeur de la production en accroissant dans la masse des ouvriers indigènes la qualité de l'intelligence et la variété des aptitudes : elle en outre permet de former parmi les masses laborieuses des élites de collaborateurs qui, en tant qu'assistants techniques,

> contremaître, employés et commis suppléeront à l'insuffisance numérique des européens et satisferont les demandes croissantes de l'agriculture coloniale, des entreprises commerciales et industrielles (F. Sanou, 2003, p.1697).

Cette perception de l'éducation scolaire s'est donc encrée à telle enseigne que dans la pensée populaire, l'école doit nécessairement donner accès à l'administration publique. C'est ce qu'à regretter un entrepreneur de 63 ans et d'un niveau supérieur :

> Nous, nous n'avons pas compris le but de l'école. Le burkinabè n'a pas compris. Envoyer son enfant à l'école, c'est pour une instruction, pour éveiller ses facultés, son savoir, son savoir-faire et souvent le savoir-être dans la société. On a compris qu'aller à l'école c'est de trouver du travail.

En conséquence, on assiste à des dénonciations de l'incapacité de l'État à absorber tous ses diplômés. Une situation qui a contribué à la rupture de confiance entre l'État et la frange jeune scolarisée de la population burkinabè. Ces derniers estiment que le système éducatif mis en place par l'État ne donne pas les capacités à la majorité des diplômés de s'auto-employer. En effet, le système éducatif burkinabè a pendant longtemps priorisé l'enseignement général au détriment de l'enseignement technique.

Néanmoins, on ne saurait ignorer l'importance de l'école dans l'acquisition des connaissances, le développement de l'esprit critique et la préparation à l'insertion professionnelle. Comme le signale une personne âgée, 77 ans :

> L'école, c'est un lieu de formation. On devrait former les enfants de manière à être responsables et productifs. L'école devrait leur permettre de s'armer de vraies armes intellectuelles pour répondre aux défis de demain parce que nous sommes en perpétuelle mutations. Les choses évoluent tantôt positivement tantôt négativement et l'homme qui est formé intellectuellement a une capacité de discernement.

L'école instruit, donne des lignes idéologiques et des grilles d'analyses. Elle permet aux individus de s'imprégner des valeurs modernes et universelles de la société mondialisée.

Mais, d'autres enquêtés pensent, que la principale fonction de l'école est d'inculquer aux enfants les valeurs, les normes et les règles de fonctionnement de la société et secondairement préparer leur insertion professionnelle. C'est ce qui ressort des propos d'un enseignant et père de famille :

> Le rôle principal rôle de l'école est d'apporter la connaissance, le savoir à l'élève pour que la personne puisse se comporter en société parce que quand on vit en société, il y a des règles qui sont là, il y a des règles qui organisent la société. Connaitre ses droits et ses obligations. Après maintenant, on peut voir, l'intégration professionnelle.

Pour eux, la finalité de l'école c'est de fournir des produits, socialement, culturellement, économiquement consommables. Pour ce faire, l'éducation scolaire devrait apporter de la connaissance, du savoir, du savoir-être et du savoir-faire à l'élève pour qu'il puisse s'insérer non seulement dans la société mais aussi s'insérer dans le monde professionnel. L'école est donc le lieu par excellence de la transmission des valeurs citoyennes et républicaines et même sociales dans un contexte où les enfants passent beaucoup plus de temps à l'école qu'à la maison. L'école est perçue comme un moyen de construction et de diffusion d'une culture nationale et partant d'une identité nationale.

3. État des lieux du fonctionnement de l'école au Burkina Faso.

Il ressort des entretiens que l'évolution du monde ou la modernité a entrainé toutes les institutions de socialisation au Burkina Faso dans une crise. C'est ce que relate un père de famille : *« Les institutions de socialisation sont toutes en crise parce que notre humanité, notre monde a beaucoup évolué de telle sorte que les problèmes économiques et la montée de l'individualisme ont occasionné beaucoup de changement au sein des familles, de l'école, des églises, des temples et des mosquées et au niveau des coutumiers. »* La contribution de ces

institutions sociales au maintien du système au sein duquel elles sont en interaction avec d'autres au sens de Merton repris par R. Boudon et al (2005) n'est plus au rendez-vous. Les bouleversements des institutions chargées de la socialisation sont survenus avec l'évolution de notre monde prenant en compte l'individualisme de plus en plus poussé dans nos pays, l'intérêt sans limite pour les biens matériels, la promotion du travail de la femme, la question de la protection de l'enfant, le développement de la technologie faisant du monde un village planétaire où les cultures s'influencent au quotidien.

Ainsi, ces institutions sociales perçues A. Marucchi-Foino (2011 : 3) comme *« l'ensemble des structures durables qui constituent l'environnement dans lequel vivent les individus »* par leur influence, n'arrivent plus à modeler les individus de manière à les rendre conformes aux attentes de la société. Or, il est de leur ressort de déterminer et diffuser les manières de penser et d'agir qui permettent aux individus de s'intégrer dans l'organisation sociale. Dans cette approche théorique, Marucchi-Foino met en exergue deux concepts qui permettent de comprendre les fonctions assumées par les institutions auprès des individus afin d'assurer la cohésion sociale. Il s'agit du concept « intégration sociale » : l'école à travers la transmission des valeurs, des modèles de comportements et des buts qui fondent une base commune, c'est-à-dire partagée par l'ensemble des membres d'une même société est censée permettre aux individus à travers de s'intégrer socialement. Et le concept « contrôle social » : l'école est censée exercer un contrôle sur les individus par conséquent sur la société afin d'assurer plus profondément le maintien de la cohésion sociale.

3.1. Déphasage entre finalités théoriques et réalité de l'école burkinabè

L'école est le canal par excellence de la formation du type de burkinabè souhaité, de la diffusion des normes, valeurs et règles communes qui fondent la communauté nationale et partant, de l'identité nationale. En effet, l'article 13 de la loi d'orientation de l'éducation adopté en 2007, fixe comme finalité du système éducatif burkinabè la production de citoyens responsables, productifs. Il vise essentiellement à assurer un développement intégral et harmonieux de l'individu, notamment en :

- favorisant son développement personnel à travers son épanouissement physique, intellectuel et moral ;
- stimulant son esprit d'initiative et d'entreprise ;
- cultivant en lui, l'esprit de citoyenneté à travers l'amour de la patrie afin qu'il soit capable de la défendre et de la développer ;
- cultivant en lui l'esprit de citoyenneté responsable, le sens de la démocratie, de l'unité nationale, des responsabilités et de la justice sociale ;
- développant en lui l'esprit de solidarité, d'intégrité, d'équité, de justice, de loyauté, de tolérance et de paix ;
- cultivant en lui le respect d'autrui notamment l'équité entre le genre mais aussi le respect de la diversité linguistique, confessionnelle et culturelle ;
- garantissant sa formation afin qu'il fasse preuve de discipline et de rigueur dans le travail et qu'il soit utile à sa société et à lui-même ;
- développant en lui le sens des valeurs universelles ;
- développant toutes ses potentialités afin de le rendre capable de participer activement par ses compétences au développement de son pays.

Que peut-on espérer de mieux après un tel texte ?

Cependant, la réalité est toute autre. Les pratiques des burkinabé sont en déphasage avec les finalités attribuées au système éducatif national. Les valeurs morales sont en agonie. Il n'y a plus de respect pour les aînés et les autorités, le vol, le mensonge, l'incivisme, l'indiscipline, etc. sont des pratiques qui minent désormais la frange jeune de la population burkinabè. C'est d'ailleurs, le constat qu'a fait le ministre chargé de l'éducation nationale dans son mot d'ouverture des assises nationales 2021 sur l'éducation en ces mots :

C'est une finalité généreuse et prometteuse de lendemains qui chantent pour le système éducatif burkinabè. Cependant, à la lumière de l'actualité, on constate que les fruits n'ont pas tenu la promesse des fleurs. En effet, les jeunes sortants de nos structures d'éducation n'arrivent pas à s'insérer facilement dans le marché de l'emploi, l'incivisme et la violence sont omniprésents dans le champ scolaire.

Paradoxe entre valeurs prônées et valeurs incarnées

- Les valeurs citoyennes et de patriotismes se sont quelque délitées au Burkina Faso. En effet, peut-on prétendre aimer son pays quand on ne respecte pas ses lois ? Quand on est prêt à voler ou à détourner des ressources destinées à sa construction ? Quand la qualité des ouvrages et infrastructures publics nous importe peu, pourvu que nous ayons notre commission ou ristournes ? Quand on est capable de fournir des informations ou du matériel à un ennemi qui attaque le pays ? Quand on est capable de s'en prendre aux symboles de l'État et les saccager ou brûler ? Quand on est capable d'engager le pays dans des conventions, des accords qui n'ont aucune plus-value pour la population mais, pour des intérêts individuels ? Comme l'affirme un citoyen de 40 ans : *"si on a des gens qui ne sont pas patriotes, des voleurs dans l'administration, c'est parce qu'ils n'ont pas été suffisamment éduqués."*

- Le sens de la démocratie, de l'unité nationale, des responsabilités et de la justice sociale reste une préoccupation. En effet, les méthodes d'accession au pouvoir d'État ces derniers temps au pays des Hommes intègres est la preuve que les valeurs de la démocratie n'ont pas encore trouvées leurs encrages dans l'arène politique burkinabè. Les manifestations à caractère régionaliste ou ethnique sont aussi la preuve que l'unité nationale n'est pas acquise. Les écarts de niveau de vie entre les individus, la différence de traitement entre régions et groupes sociaux sont aussi la preuve qu'il n'y a pas de justice sociale au Burkina Faso.

- Le développement de l'esprit de solidarité, d'intégrité, d'équité, de justice, de loyauté, de tolérance et de paix est à la croisée des chemins. Les pratiques quotidiennes des populations burkinabè démontrent le contraire. La solidarité est organique au sens de Durkheim. Le soutien des gens est guidé par des intérêts. Chacun dans la possibilité du pouvoir que lui confère sa position essaye autant que possible de favoriser son cercle de connaissance. Par exemple, quand vous avez une connaissance à la police de ville, vous ne payerez jamais une contravention policière ; si vous avez une connaissance influente dans l'administration publique, vous bénéficierez toujours des marchés publics. Ces pratiques soulèvent le problème de l'inégale traitement des citoyens et donc de l'injustice.

- Le respect de la diversité linguistique, confessionnelle et culturelle est parfois ébranlé avec des discours stigmatisant.

- La discipline et la rigueur dans le travail sont les valeurs les mal partagées surtout dans l'administration publique. Être ponctuel au service est une exception, le retard est devenu la norme. Les abandons de postes aux heures de travail sont courants et le laxisme dans le traitement des dossiers est patent.

- Quant à l'esprit d'initiative et d'entreprise, le système éducatif burkinabè est resté toujours majoritairement généraliste constituant une usine à fabriquer des chômeurs. Très peu de diplômés sortis de ce système sont directement employables sans passer par une formation professionnelle. Et à la vue des exigences du secteur en termes de ressources humaines, du personnel déjà qualifié et même expérimenté, la grande majorité des diplômés n'attendent que l'État pour les absorber. Car, ils manquent de capacité pour initier et de compétences pour entreprendre à leur propre compte. La preuve est que tous se ruent dans la même activité quand elle est porteuse. On l'a vu avec l'avènement des cabines téléphoniques ou télécentres, les cybercafés, les bureaux d'études ou de consultance et aujourd'hui ce sont les entreprises qui aident à la création d'entreprise qui se rependent dans les grandes villes. Nombre de diplômés ont commencé et ont échoué par manque de compétence.

3.2. Pourquoi l'école a du mal à réussir sa mission ?

À la naissance, l'individu est une matière informe et c'est par l'éducation qu'on lui donne la forme souhaitée (H. Mendras, 1989). Mais, quels sont les savoirs à enseigner à l'heure actuelle ? Doit-on, privilégier, comme le suggèrent les organismes internationaux, les savoirs procéduraux qui sont d'une remarquable plasticité ? Ou doit-on, à l'inverse, privilégier les savoirs substantiels, lesquels mobilisent une relation vivante à la culture, ne se contentant pas de favoriser l'habileté ou le savoir-faire, mais visent à l'émancipation intellectuelle par la transmission d'un monde ? S'interroge P. Statius (2016).

3.2.1. Des contenus des enseignements inadaptés

Pour nombre d'enquêtés, le contenu des enseignements dispensés dans les pays africains ne répond plus aux besoins du marché du travail et ne prend pas compte des réalités de la socioculturelles du pays. C'est ce que révèle un représentant d'OSC pour qui :

> L'école burkinabè aujourd'hui est en déphasage avec la réalité du pays. Elle est complètement déconnectée de nos réalités socioculturelles et professionnelles et ne répond plus à l'offre du moment. Elle ne fait que produire de citoyens médiocres, non qualifiés. Et quand je regarde dans tous les domaines de gouvernance de l'Etat, vous constaterez, que c'est tout le système scolaire qui est malade. L'offre scolaire n'est plus de qualité. On a de plus en plus d'élevé incivique que civique. À la limite c'est le chao actuellement, l'école burkinabè. Et même au niveau du supérieur c'est pareil.

En effet, l'école burkinabè actuelle semble encore calquée sur le modèle colonial. Une école dans laquelle la part du programme dédiée à l'enseignement de l'histoire des peuples et des nations africaines est négligeable. Les valeurs culturelles et identitaires ne sont pas suffisamment prises en compte. En plus, elle est devenue une école sans autorité ni rigueur. Des mérites que l'on peut au moins reconnaitre à l'école coloniale qui avait des objectifs clairs du point de vue de certains enquêtés. Pour eux, même s'il s'agissait de former des auxiliaires pour l'administration coloniale, elle avait le mérite de former des agents d'un niveau élevé.

Depuis la reprise en main de la gouvernance étatique par l'élite nationale, elle semble ne pas savoir quoi faire du système éducatif hérité de la colonisation. Les tentatives politiques de faire de l'école, une institution à même accomplir des fonctions de socialisation, d'intégration sociale et de préparation au monde du travail, reste un véritable tâtonnement (M. Duru-Bellat et A. Van Zanten, 2007). En effet, l'africanisation du système éducatif que certains intellectuels africains revendiquaient n'a pas prospéré (P. Kipré, 2005). Du point de vue de ce dernier, aujourd'hui, hormis quelques sujets communs de grands ensembles politiques de l'Afrique précoloniale, comme la traite négrière, colonisation et décolonisation aux dimensions d'une quête d'« identité nationale » cette politique a disparu. Pourtant, la nécessité de reformer ce système s'imposait. L'école devrait être le canal par excellence de diffusion des valeurs sociales et républicaines à même de forger une identité nationale surtout pour les Etats multi-nations africains. Elle devrait donc jouer un rôle essentiel dans le processus d'unification identitaire dans le cadre de la construction de l'État-nation (M. Özone, 2000). Pour lui, l'instruction conduit à la compréhension du politique et favorise l'homogénéisation sociale et culturelle des citoyens. C'est pourquoi cet auteur, estime que l'école devrait s'appuyer sur l'origine socioculturelle des apprenants dans la construction des savoirs, savoir-faire et savoir-être. De ce fait, l'éducation scolaire devrait être construite en cohérence avec la société, à savoir avec les besoins existentiels des communautés. L'école devrait donc exercer la mission de transmission d'une culture qui cherche à la fois à prendre en compte les diversités culturelles et à enseigner des normes et des valeurs communes de la société qu'elle sert (J. Étienne, 2004). Elle devrait être, le lieu de la construction et de la consolidation de la nation burkinabé (D. J. M. Palm, 2020). Aussi, précise J. Ki-Zerbo (1990, p.5).

> Les buts de l'éducation ne doivent pas être définis uniquement à partir des exigences d'ordre économique, ils doivent prendre en compte les valeurs culturelles et les aspirations spirituelles

> des individus, des communautés et par-delà, de l'humanité. La dimension éthique et culturelle de l'éducation doit accompagner sinon orienter celle qui se rapporte à la qualité de la vie et de l'environnement.

Ainsi, à côté des savoirs scientifiques et les valeurs universelles, une part importante du programme devrait être réservée à l'enseignement de l'histoire de nos pays, des valeurs fédératrices, de l'histoire des hommes et femmes qui auront marqué la marche de nos Etats et du continent africain ainsi que les valeurs qu'ils incarnaient ou défendaient. Des éléments qui permettraient non seulement de forger et de consolider nos Etat-nation mais aussi de se donner une chance d'installer dans la mentalité des plus jeunes les valeurs identitaires chères à nos nations. Les programmes scolaires devraient aussi s'adapter en mettant l'accent sur des valeurs comme la confiance mutuelle, la tolérance, l'acceptation de la différence, la solidarité, l'égalité, la justice, l'équité, le respect de l'autre et la cohabitation pacifique (D. J. M. Palm, 2020).

Aussi, l'éducation à la citoyenneté devrait reposer d'abord sur l'école, qui se doit de procéder à une évaluation approfondie des réformes de ces dernières années en matière d'éducation morale et civique. Il est essentiel que l'enseignement civique et moral soit associé de manière étroite à la communauté éducative et à l'ensemble des acteurs de la citoyenneté. Ainsi, les fonctionnaires selon leurs spécialités pourraient être invités à venir parler des institutions, de la République et de la vie publique dans les écoles (B. Lasserre et *al.*, 2018).

Notons que le système éducatif burkinabè reste encore sous l'influence de grandes puissances occidentales de façon directe ou de façon indirecte à travers des institutions internationales de l'avis de certains enquêtés. Pour eux, les financements qu'elles apportent dans le domaine de l'éducation ne peuvent être fortuits. Ce point de vue est partagé par un responsable syndical de 49 ans pour qui :

> Le système éducatif burkinabè est incorporé dans un système plus grand qui finance l'école burkinabè. Donc n'attendez pas à ce que l'école burkinabè véhicule des concepts, inculque des concepts qui, à la base pourraient servir aux enfants burkinabè mais qui ne servent pas aux bailleurs. C'est comme ça, c'est la main qui donne qui dirige. Donc l'école aura toujours des difficultés tant que les ordres viendront de l'extérieur pour être exécuter même si ça va à l'encontre de ce que vous vous prônez comme valeurs. »

En effet, les financements que reçoit le pays pour son système éducatif sont conditionnés par la prise en compte et le respect des orientations de ces bailleurs. Selon B. Savadogo (2013) la mission première de l'école coloniale était d'acculturer et de désorganiser les sociétés africaines dans le but de mettre en œuvre son projet de domination culturelle qui devait passer par l'éducation des plus jeunes d'où l'appellation « école des otages ». De nos jours, ce projet semble encore être d'actualité. Le système d'éducation formelle et informelle occulte les structures sociales et stérilise les cultures. Depuis la période des indépendances, on a continué avec cet esprit global de l'éducation par l'assimilation en toile de fond, tout en cherchant à construire le citoyen sénégalais, malien, burkinabè, béninois, ivoirien, nigérien, togolais, guinéen, etc. mais en aucun cas, on n'a cherché à modifier les objectifs de ces systèmes éducatifs, ni à ajuster les finalités (A. Nyamba, 2005). Ce qui fait dire J. Ki-Zerbo que l'éducation et la formation qui ont une fonction de reproduction, ne l'assurent pas pleinement en Afrique. Cette fonction est tronquée faisant des pays africains au sud du Sahara la remorque de l'Occident depuis l'avènement colonial ; et plus encore aujourd'hui, sous la houlette des institutions onusiennes.

Par exemple, l'histoire du système éducatif burkinabè a connu plusieurs réformes mais aucune n'a été le fruit d'une réflexion interne, les choix dominants étant alors ceux des engagements internationaux (L. Bilgo, 2019). Leur but étant selon ce dernier, d'uniformiser l'éducation et pérenniser avec elle la domination culturelle civilisationnelle du monde occidental. C'est dans ce sens que J. Ki-Zerbo (1990, p.12) affirmait que :

> L'Afrique est le seul continent qui ne dispose pas d'un système contrôlé d'autoproduction collective. L'éducation scolaire apparait comme un kyste exogène, une tumeur maligne dans le corps social. (…) L'espace de l'éducation scolaire est un domaine verrouillé et interdit, où aucune réforme fondamentale n'a encore pu pénétrer au sud du Sahara. Et pour cause, c'est le bastion stratégique au cœur du réseau des facteurs qui maintiennent le statu quo. Il joue le rôle focal et catalytique dans cette réaction en chaîne négative du dépérissement africain. Dans ces conditions, au milieu de la régression éducative en cours, où certains régimes africains risquent d'être déstabilisés par les contradictions d'un système scolaire devenu usine de chômeurs, poudrière sociale et braderie culturelle.

Selon lui, nombreux sont les qualificatifs péjoratifs ou alarmant accrochés au continent africain par les spécialistes des questions africaines. Mais ces africanologues ne décrivent souvent que tel ou tel symptôme du mal africain dont le fond véritable réside sans doute dans la déconnection intérieure, par l'absence d'une reproduction autonome grâce à une éducation endogène. L'Afrique est débranchée par rapport à elle-même. Aujourd'hui encore, à l'aube du 21ème siècle, on continue de se rabattre sur les mêmes solutions de réforme des systèmes éducatifs et de formation, parfois d'innovations pédagogiques tout à fait déconnectées du contexte social. Effectivement, selon le directeur général de recherche en éducation et de l'innovation pédagogique (DGREIP), les manuels d'enseignement au Burkina Faso ont été pendant longtemps importés. Et le contenu de ces manuels est très souvent en distorsion avec l'environnement du pays. En effet, on trouve encore aujourd'hui dans les ouvrages d'histoire utilisés en Afrique, des contre-vérités graves, pour toutes les périodes (J. Ki-Zerbo, 1990). Même l'éducation civique qui était enseignée au post-primaire a été supprimée en 1995 selon le DGREIP. Les matières comme l'économie sociale et familiale ont disparu des programmes. En conséquence nombre de diplômés aujourd'hui manquent d'axes de référence pour y brancher solidement les éléments de l'éducation civique (J. Ki-Zerbo, 1990). La valorisation à l'extrême des schémas culturels métropolitains a fini par fragiliser les valeurs anciennes de solidarité, de dignité, d'honneur et a développé l'individualisme, le goût du gain facile et la dépravation des mœurs (MEF, 2000, p.7).
C'est cette inquiétude qui amène un ancien diplomate, père et grand-père de familles à émettre cette interrogation :

> Est-ce qu'aujourd'hui, nous assurons à nos enfants l'éducation qui va faire d'eux, les citoyens que nous, nous voulons, des citoyens qui partout répondent je suis burkinabè, au lieu de penser à telle ethnie, de telle ethnie ? Est-ce qu'aujourd'hui là l'éducation qu'on donne à nos enfants répond ?

Et il apporte piste de réponses en ces mots :

> Il faut qu'on essaye de voir quelles sont les valeurs que nous voulons de nos enfants. Avec ce qu'on a vu dans notre pays, des situations où des jeunes furieux contre les autorités s'empennent aux emblèmes de l'État. Aller jusqu'à brûler votre drapeau national, ça veut dire que vous ne savez même pas ce que vous faites. Mais, ces jeunes qui l'ont fait, est ce qu'auparavant ils ont eu l'éducation qui a conduit à leur faire comprendre qu'il y a telle chose, telle emblème de la nation que personne ne doit toucher et qui doivent être respectées ? Certainement qu'ils n'ont pas eu cette éducation. Donc nous pensons qu'il faut partir de cette base-là, pour nous reconstruire d'abord et ensuite, de là, va partir toutes les branches de notre jeunesse pour irradier notre nation ».

En fait, ce ne sont pas les idées qui manquent car, nombre de chercheurs avaient voulu dès le début des indépendances que la formation historique serve à « guérir l'Africain du mépris et du regret que lui inspire son propre passé », à « inculquer le patriotisme et la fierté nationale, d'abord à l'égard de l'État-nation de l'élève, et ensuite de l'ensemble du continent » (P. Kipré, 2005). Il y a plutôt un manque de volonté et/ou courage politique. Par exemple, en France, l'éducation républicaine, qui a triomphé sous la 3ème République, s'était substituée à l'expérience démocratique de l'éducation pendant laquelle les français avaient mal à leur citoyenneté et patriotisme (P. Statius, 2016). De l'avis de cet auteur, cette éducation

républicaine a permis de mettre la nation au centre de l'édifice politique. Et ce moment républicain a mis en place une éducation spirituelle de la nation à tel point que la République est finalement le dernier âge religieux du politique en France. De son point de vue, il n'y a pas d'éducation réelle et effective si on ne peut définir comme principe ou comme idéal régulateur un type anthropologique, l'image idéale du sujet produit par l'institution.

Toutefois, selon le DGREIP, le Burkina Faso, n'a pas une politique nationale de recherche en sciences sociales et histoire axée sur les besoins du pays, qui soit à même d'alimenter les contenus des enseignements. De son point de vue, il n'existe pas une histoire du Burkina Faso qu'on puisse enseigner. En effet, les écrits existants portent sur des groupes ethniques de façon isolée et sont même parfois contradictoires d'un auteur à l'autre. Ce constat peut être fait également au niveau de l'histoire sociopolitique du Burkina Faso depuis son existence en tant que colonie. Une histoire feutrée de contradictions. Elle ne fait donc pas l'unanimité au sein du milieu intellectuel. Même la révolution sankariste qui semblait être l'évènement majeur qui constitue un souvenir commun dans l'histoire de la nation burkinabè n'est pas exempt d'opposition. Si un effort scientifique n'est pas fait pour écrire une histoire unique des peuples du Burkina Faso alors l'enseignement des écrits existants peut au lieu d'unifier, diviser les peuples.

3.2.2. Troncation de la mission première de l'école

Il y a aujourd'hui une nouvelle perception de l'école. Ce n'est plus une école qui éduque, qui socialise mais une école qui instruit. Comme le signale un fonctionnaire à la retraite : *« aujourd'hui, l'instruction scolaire, ça, ça existe. Mais, l'éducation scolaire, ça, ça n'existe plus ».*

L'école de nos jours se contente de diffuser les savoirs procéduraux qui aboutissent à une insertion professionnelle. Le plus important désormais c'est le diplôme. La preuve est que certains parents sont prêts à entourer leurs enfants de « répétiteurs » ou « enseignants de maison » dans toutes les matières à tel point qu'on empêche les enfants d'aller écouter les prêches religieux qui contribuent aussi à forger l'individu. Dans ce sens un enseignant-chercheur affirme que :

> Les gens se sont construits une finalité à l'éducation c'est-à-dire, quand on dit école, c'est avoir des diplômes et s'insérer sur le plan socioprofessionnel. Je n'ai pas voulu rentrer dans ça mais la finalité de l'école ce n'est pas ça. Étant donné que l'école est une institution qui est destiné à sociabiliser l'individu, ça veut dire que l'individu à adopter un certain nombre de valeur. Mais ils ont enlevé ça. La seule valeur qu'on accorde à l'école, c'est d'avoir un diplôme, on s'en fout de comment on acquiert les diplômes. C'est d'avoir les diplômes et puis s'insérer sur le plan socio-professionnel.

Aussi, de plus en plus, des enseignants sont victimes de violence venant de parents d'élèves pour avoir interpellé, recadré ou sanctionné leurs enfants. L'enseignant ne peut plus jouer son rôle d'éducateur puisque cette autorité lui a été enlevée surtout avec l'adoption du texte interdisant les sévices corporels à l'école. Une loi qui a été adopté sans que les moyens d'accompagnement ne suivent. Comme le dénonce un enseignant :

> En Europe, par exemple, le fouet est supprimé parce qu'on se dit qu'avec 20 élèves dans la classe, le maître a tout le temps de les suivre individuellement les enfants. Mais, quand on se retrouve avec 100 et parfois plus dans une classe pour un seul enseignant, c'est difficile de les suivre individuellement et de maintenir la discipline.

Mais, cette autre enquêtée, directrice d'une direction technique du ministère en charge de l'éducation, institutrice de formation relativise le point de vue du précédent. Elle estime que le respect et la discipline peuvent aussi s'obtenir par le professionnalisme de l'enseignant. Elle affirme que :

> Si les gens contestent l'autorité de quelqu'un, c'est parce qu'il n'en est pas digne. Si tu es enseignant ou même un responsable quelconque tu dois faire preuve de rigueur dans l'exercice de tes tâches. Mais, si toi enseignant qui est censé être à l'heure en classe viens toujours en retard, tes leçons ne sont jamais préparées, c'est toi qui sors avant l'heure pour aller t'assoir à la cafète laissant aux élèves des exercices à traiter. C'est quel exemple on donne ? Comment va-t-on te respecter quand tu tâtonnes, titubes dans les explications ? Vous savez, quand on dit que l'enseignant est un dieu pour l'élève, c'est juste, c'est le maître qui détient la vérité. Mais, ça, c'a un prix à payer. Ce que nombre enseignants ne veulent plus faire. Après on va dire que les élèves sont impolis ou indisciplinés pourtant on n'a rien fait pour que cela n'arrive pas en tant qu'enseignant.

3.2.3. Influence de l'enseignant

Aujourd'hui, le métier d'enseignant surtout au niveau du primaire n'est plus aussi attrayant comme il l'était dans le passé. Comme l'affirme L. K. Bado (2012), l'école était un vrai centre d'initiation et d'apprentissage de la vie en société parce que l'enseignant inculquait aux élèves le savoir, le savoir-faire et le savoir-être tenant compte des valeurs de la société. Cette école pour lui, n'existe plus de nos jours car elle ne véhicule aucune valeur humaine et sociale. Par conséquent, les enfants sont abandonnés à eux-mêmes et savourant les droits modernes de l'enfant et rejetant ainsi nos valeurs, contestent l'autorité de l'enseignant sur eux (L. K. Bado, 2012). Or, de l'avis de cet auteur, l'enseignant était craint et respecté et son prestige allait même au-delà de celui du commandant de cercle. Pour lui, le système éducatif actuel s'est perverti de telle sorte que les enfants sont actuellement instruits et mal instruits sans être éduqués (le savoir-être) ni formés (le savoir-faire). Le métier d'enseignant a perdu sa notoriété d'antan si bien que les enseignants ne sont plus aussi motivés à donner le meilleur d'eux-mêmes. La précarité des conditions de vie et de travail a aussi contribué à cela.

Il faut noter aussi que, l'enseignement était devenu entre-temps une sorte de dépotoir où l'on casait les médiocres. On pouvait entendre des propos du genre *« grouilles avoir le BEPC seulement et on va te payer l'ENEP"* ou encore *"s'il arrive à gagner le BEPC, on va lui payer l'ENEP et va aller se débrouiller là-bas au moins. Ça vaut mieux que rien »*. Ainsi, nombre de jeunes ont été enrôlés dans le corps enseignant sans capacités intrinsèques et sans vocation. Alors que selon les anciens, ce sont les meilleurs des promotions qui pouvaient prétendre au métier d'enseignant. En conséquence, on retrouve dans le corps enseignant des personnes de moralité douteuse qui influencent négativement leurs élèves. En effet, l'enseignant qui est censé donner le bon exemple aux élèves se plait à partager avec eux de l'alcool, de la cigarette et même de la drogue. Si l'enseignant qui est en général le modèle ou le repère des élèves vient habiller et/ou coiffé de façon extravagante dans la classe, il est évident que ses élèves tentent de l'imiter. Certains même se plaisent à entretenir des rapports sexuels plusieurs de leurs élèves. C'est ce que regrette un père de famille qui s'exprime en ces termes :

> (…) Vous imaginez, qu'un enfant qui n'a pas reçu une bonne éducation parvient à s'intégrer et doit enseigner d'autres enfants, vous voyez que c'est grave. Qu'est-ce qu'il peut transmettre à ces enfants ? Il y a aussi le fait que souvent au-delà de ce qu'on peut dire comme enseignement à quelqu'un, il y a ce qu'on fait. Vous n'êtes pas sans savoir qu'il y a des enseignants qui ne sont pas des modèles. Parce que si toi tu me dis de faire ça et que je sors je te vois faire autre chose, donc tu ne peux pas me convaincre de l'importance de cette chose parce qu'effectivement tu me dis que ce n'est pas bien mais toi tu le fais. Ce sont des choses aussi qui concourent à rendre difficile toute cette tâche.

C'est le même constat que fait la Commission des assises nationales 2021 sur l'éducation nationale :

> Les enseignants doivent dans l'exercice de leur profession et dans leur vie au quotidien, incarner certaines valeurs cardinales telles que l'intégrité, l'ardeur au travail, l'honnêteté, la dignité, l'humilité et l'honneur. Ces valeurs doivent faire d'eux des modèles dans la société.

> Malheureusement, de nos jours, le comportement de certains enseignants est aux antipodes de ces valeurs.

L'enseignant a donc sa part de responsabilité dans ce qu'expriment les élèves comme valeurs de nos jours. Comme le postule le socioconstructivisme, toutes les fonctions cognitives, y compris l'apprentissage, dépendent des interactions avec les autres (les parents, les enseignants, les pairs, etc.) et que, rien n'est appris à partir du néant, mais plutôt en relation avec les connaissances existantes, les nouvelles informations étant intégrées et élargissant le réseau de compréhension existant (M. Tardif et A. Bihan, non daté).

Dans un tel contexte, on est tenté de dire avec J. Ki-Zerbo (1990) que la considération sociale qui prévalait à l'époque faisant de la fonction enseignante, la profession noble par excellence et quasi sacerdotale a presque disparu.

Notons également, que le niveau de recrutement des enseignants est considéré par certains enquêtés comme un facteur de la dégradation de l'éducation scolaire. Mais, cette préoccupation est en passe d'être corrigée parce que depuis 2020, il est passé au niveau baccalauréat. En effet, pour ces enquêtés, la baisse du niveau de l'enseignement au Burkina Faso devrait entrainer l'élévation du niveau de recrutement des enseignants parce que le niveau BEPC d'aujourd'hui n'est équivalant de celui d'antan. C'est ce qu'explique un fonctionnaire à la retraite :

> Nous, nous avons fait l'ancienne école et nous avons étudié par exemple en mathématiques des livres comme « collection Kiezan et Buz » en seconde, ce n'est pas sûr que si vous donnez un exercice de ce livre à un enseignant à l'université qu'il puisse le gérer. Parfois quand vous écoutez un enseignant et on vous dit qu'il a un niveau master, vous ne pouvez y croire. Le monsieur a juste des diplômes.

3.2.4. Effet des promoteurs privés sur la qualité de l'enseignement

Il ressort de nos données de terrain que la ruée des promoteurs privés dans le domaine de l'enseignement a aussi contribué à dégrader l'éducation scolaire au Burkina Faso. En effet, depuis deux décennies, les écoles se créent un peu partout et parfois sans autorisations de création et/ou d'ouverture. Elles fonctionnent dans la plupart des cas en dehors du cahier des charges défini par le ministère de tutelle.

Mais, comme le dit un adage populaire, *"la nature a horreur du vide"*. Puisque l'État est absent à certains endroits, il faut bien que cette absence soit comblée. Selon l'annuaire statistique 2019 de l'enseignement primaire par exemple, il existe 4079 établissements scolaires privés au Burkina Faso avec 694836 élèves sans compter ceux qui ne sont pas reconnus. Le but premier de nombre ces établissements c'est plutôt le gain financier que de contribuer à l'éducation des enfants. C'est ce que déplore un parent d'élèves :

> Les établissements publics sont peu nombreux comparés aux privés. Tout est donné au privé, la formation du citoyen dans les mains du privé, sachant que le privé est à la recherche du gain financier. Voilà, c'est la marchandisation du système scolaire qui fait qu'on n'arrive pas à former les citoyens.

Comme le souligne cet enquêté, pour maximiser leurs profits, certains promoteurs privés engagent des enseignants qui n'ont pas le niveau requis et parfois sans aucune formation préalable en pédagogie, ceci dans l'objectif de les payer de façon arbitraire. Certains établissements surtout au post-primaire et au secondaire fonctionnent comme s'il n'existait pas de règlement intérieur. Et même s'il en existait, ces règlements intérieurs ne sont pas appliqués. En effet, ces promoteurs privés craignent qu'en appliquant les règles de discipline dans leur rigueur, les élèves préfèreront aller s'inscrire dans d'autres établissement où ils plus de liberté et donc moins de contrôle social. Or, comme le souligne D. Glaymann (2012), un enfant scolarisé vit dans une collectivité dont il doit comprendre, respecter et interpréter les règles et cela passe à la fois par des cours (instruction civique ou éthique), des canaux explicites (règlement intérieur ou système de sanction).

Conclusion

En somme, l'école est perçue comme un canal par lequel l'intégration sociale se met en œuvre afin de créer une société unifiée et d'édification la cohésion sociale entre ses membres. Elle d'autant plus importante dans le cas du Burkina Faso où des peuples disparates sans véritablement de liens culturels et historiques constituent sa population. En effet, l'école est censée créer le lien entre ces différents peuples mais aussi entre eux et l'État à travers la diffusion des normes, valeurs et règles communes. Ce sont, ces codes qui constituent "l'espace moral" au sens de Kymlicka qui sert de matériaux à la construction de l'identité nationale. Cependant, l'école burkinabè comme toutes les autres écoles africaines est confrontée à diverses difficultés qui entravent l'accomplissement de sa mission. En effet, les programmes d'enseignement sont déconnectés des réalités socioculturelles et économiques du pays ; l'école désormais réduite à sa fonction d'instruction, elle n'éduque plus. Le plus important, c'est l'acquisition des diplômes. Aussi, nombre d'enseignants manquent de compétence, de vocation et de motivation. Ainsi, les leçons sont bâclées dans la préparation et dans le rendu. En plus, certains par leurs comportements déviants entrainent avec eux leurs élèves. Il y a également certains promoteurs privés d'établissement scolaires qui par leur manque de rigueur et de respect du cahier des charges du ministère de tutelle encadrant leurs activités créent des conditions défavorables à une éducation réussie.

En conséquence, le civisme des jeunes au Burkina Faso laisse à désirer ; l'intégrité et l'honnêteté sont des valeurs de moins en moins présentent dans leurs pratiques ; la cohésion sociale, la tolérance et la solidarité s'amenuise de plus en plus et le respect des aînés et de l'autorité est à conquérir. De ce fait, le pays se retrouve aujourd'hui dans une sorte d'engrenage qui va à l'encontre de sa marche vers le développement.

Bibliographie

ASSEMBLÉE NATIONALE DU BURKINA FASO, 2007, Loi *N° 013-2007/ AN Portant loi d'Orientation de l'Education*, Ouagadougou, Burkina Faso.

BADO Laurent K., 2012, *Journal d'un vacancier*, Ouagadougou, éditions Kraal.

BILGO Lionel, 2019, *Burkina Faso, du rêve à l'action*, Ouagadougou, Teminiyis éditions, 104p.

BOLLIET Dominique et SCHMITT Jean Pierre, 2008, La *socialisation*, Bréal, 2ème édition, 125p.

BOUDON, Raymond (dir), 2005. *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Larousse.

COMPAORE Maxime Auguste R., 2003, « Chronique de l'école au Burkina Faso », sous dir. Y. G. Madiéga et O. Nao, *Burkina Faso, cent ans d'histoire, 1895-1995*, Tome 2, Karthala- PUO, p.1663-1690.

DURU-BELLAT Marie et Van ZANTEN Agnès, 2007, *Sociologie de l'école*, Armand Colin, Paris, 320p.

ETIENNE Jean et *al.*, 2004, *Dictionnaire de sociologie*, 3ème édition, Paris, Hatier, 448p.

GLAYMANN Dominique, 2012, *L'essentiel pour comprendre la sociologie*, Paris, éditions Ellipses, 175p.

KI-ZERBO Joseph, 1990, *Éduquer ou périr : Impasses et perspectives africaines*, UNESCO-UNICEF, 103p.

KIPRE Pierre, 2005, « La crise de l'état-nation en Afrique de l'ouest », in *Outre terre 2005/2 no 11*, p.19-32.

LASSERRE Bruno et *al.*, 2018, La citoyenneté Être (un) citoyen aujourd'hui, Les rapports du Conseil d'État (ancienne collection Études et Documents du Conseil d'État), 207p.

MARUCCHI-FOINO Alexia, 2011, *L'enseignement des théories sociologiques* (atelier no 817) Initiation à l'analyse sociologique.

MENDRAS Henri, 1989, *Éléments de sociologie*, Paris, Armand Colin, 248p.

MINISTÈRE DE L'ÉCONOMIE ET DES FINANCES, 2000, *Politique nationale de population du Burkina Faso*, 47p.

NYAMBA André, 2005, « Les systèmes éducatifs et de formation africains : une situation chaotique et Paradoxale », *De Boeck Supérieur | « Éducation et sociétés » no 16*, p.53-69

ÖZEN Mehmet, 2000, « A quoi sert l'école ? », *Dossier forum 204, décembre 2000*, p.16-23.

PALM D. Jean Marc, 2020, *Centenaire de la Haute-Volta : de la création du territoire aux QUESTIONS identitaires*, Ouagadougou, Editions Mercury, 112p.

SANOU Fernand, 2003, « Politiques éducatives du primaire du Burkina Faso de 1900-1990 », sous dir. Y. G. Madiéga et O. Nao, *Burkina Faso, cent ans d'histoire, 1895-1995,* Tome 2, Karthala- PUO, p.1691-1745.

SAVADOGO Boukaré, 2013, *Analyse critique des politiques éducatives et de développement du Burkina Faso de 1960 à 2012, perspectives ante et post 2015*. Network for International Policies and Cooperation in Education Training, 44p.

STATIUS Pierre, 2016, « L'expérience démocratique de l'éducation : quelques pistes de réflexion », *Presses universitaires de Caen, « Le Télémaque », n° 50,* p.73-78.

TARDIF Maurice et BIHAN Alain, non daté, *Vygotsky et le socioconstructivisme*.

Réinvestissement des courants et méthodes pédagogiques dans la pratique des enseignants universitaires en contexte numérique : obstacles, avantages et défis

Amadou Yoro NIANG, Université Cheikh Anta DIOP (Sénégal)
E-mail : amadouyoro.niang@ucad.edu.sn

Babacar BITEYE, Université Cheikh Anta DIOP (Sénégal)
E-mail : babacar9.biteye@ucad.edu.sn

Résumé

L'espace universitaire sénégalais est de plus en plus marqué par le développement et la mobilisation des outils numériques dans les pratiques enseignantes et apprenantes. Dans ce contexte technologique, les enseignants du supérieur se doivent aussi de réinvestir les principaux courants et méthodes pédagogiques dans leurs enseignements. Cet article pose essentiellement la problématique des avantages, obstacles et défis auxquels sont confrontés les enseignants dans l'adaptation et la réinvention de leurs approches pédagogiques conformément à l'ère du numérique. Cette recherche a ainsi pour objectif de poser un regard critique sur le réinvestissement des courants et méthodes pédagogiques dans la pratique des enseignants universitaires en contexte numérique. Un construit théorique qui privilégie la réflexivité pédagogique (Niang, 2023) fournit des outils nécessaires pour comprendre cette approche intégratrice des courants et méthodes pédagogiques dans la pratique des enseignants universitaires. Pour mener à bien cette recherche, l'on a opté pour une démarche méthodologique de type empirique, dont la particularité est de faciliter un recueil des données à l'aide d'un questionnaire administré en ligne auprès des enseignants-chercheurs. Les données recueillies ont permis de donner lieu à un traitement quantitatif et qualitatif qui vise à décrire, d'une part, les enseignants universitaires d'aujourd'hui en contexte numérique dans leur diversité, et d'autre part, à analyser leurs cultures pédagogiques ainsi que les avantages, obstacles et défis liés au réinvestissement des courants et méthodes dans les pratiques enseignantes.

Mots-clés : réinvestissement, courant, méthode, pédagogie, pratique.

Abstract

The Senegalese university space is increasingly marked by the development and mobilization of digital tools in teaching and learning practices. In this technological context, higher education teachers must also reinvest the main teaching trends and methods in their teaching. This article essentially raises the issue of the advantages, obstacles and challenges faced by teachers in adapting and reinventing their teaching approaches in accordance with the digital age. This research therefore aims to take a critical look at the reinvestment of educational trends and methods in the practice of university teachers in a digital context. A theoretical construct that favors pedagogical reflexivity (Niang, 2023) provides the necessary tools to understand this integrative approach to pedagogical trends and methods in the practice of university teachers. To carry out this research, we opted for an empirical methodological approach, the particularity of which is to facilitate data collection using a questionnaire administered online to teacher-researchers. The data collected made it possible to give rise to a quantitative and qualitative treatment which aims to describe, on the one hand, today's university teachers in a digital context in their diversity, and on the other hand, to analyze their pedagogical cultures as well as the advantages, obstacles and challenges linked to the reinvestment of currents and methods in teaching practices.

Keywords: reinvestment; fluent; method; pedagogy; practical.

Introduction

L'évolution rapide des Technologies numériques a profondément transformé les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Comme le soulignent B. Charlier et al. (2002, p. 10), « les mutations technologiques imposent aux enseignants universitaires le défi constant de réinvestir les courants et méthodes pédagogiques traditionnelles dans un contexte numérique en constante mutation. » Ainsi, cette propension vers l'efficacité pédagogique conduit-elle les autorités universitaires à s'ajuster et à se réajuster face aux grands enjeux de l'éducation. Comme l'affirme A.Y. Niang (2023, p. 2) :

> Le passage à l'enseignement en ligne, renforcé par des événements mondiaux tels que la pandémie de COVID-19, le réchauffement climatique a exigé une adaptation rapide et significative de la part des éducateurs universitaires pour développer des compétences chez leurs étudiants.

Abordant ce nouveau contexte éducatif, A. Boboc et J-L. Metzger (2019) considèrent que les enseignants sont confrontés à la nécessité de repenser leurs approches pédagogiques, d'intégrer les outils numériques de manière pertinente et de créer des expériences d'apprentissage engageantes pour les étudiants.

À propos du numérique, B. Biteye (2017, p. 12) estime que « dans l'enseignement supérieur, son intégration ne peut se limiter à la simple transposition des méthodes pédagogiques dans un environnement virtuel. » Selon cet auteur, « il faut plutôt repenser fondamentalement la manière dont les enseignants conçoivent, dispensent et évaluent véritablement les cours ». De ce point de vue, les courants pédagogiques tels que le constructivisme, le socioconstructivisme ou encore le connectivisme doivent être réinterprétés à la lumière des possibilités offertes par les pratiques de classe et les technologies numériques, ouvrant ainsi de nouvelles perspectives pour une personnalisation accrue de l'enseignement (L. Ménard, 2017 ; J. Mukamurera, 2020 et R. Hofstetter, 2009).

Dans cette perspective, les travaux d'É. Bruillard (2017) montrent que cette évolution exige des enseignants universitaires un réinvestissement parfait des courants et méthodes pédagogiques et une réflexion approfondie sur leur rôle en tant que facilitateurs de l'apprentissage, exploitant les outils numériques pour favoriser l'interaction, la collaboration et l'autonomie des étudiants. Cette recherche explore, par conséquent, les défis et les opportunités que représente le réinvestissement des courants et méthodes pédagogiques dans la pratique des enseignants universitaires en contexte numérique. Elle cherche à mettre en lumière l'importance cruciale de l'innovation pédagogique pour répondre aux besoins éducatifs émergents et préparer les apprenants aux enjeux de notre société numérique en constante évolution.

Le développement qui suit est organisée autour des trois sections suivantes : la section 1 présente la problématique et le cadre conceptuel de l'étude. La section 2 aborde les éléments de méthodologie mis en œuvre. La section 3 fait état des résultats obtenus et de leur interprétation critique.

1. Problématique

Le réinvestissement des courants et méthodes pédagogiques dans la pratique des enseignants universitaires en contexte numérique constitue un enjeu majeur dans l'évolution de l'enseignement supérieur. À l'ère de la numérisation croissante, les universités sont confrontées à la nécessité d'adapter leurs pratiques pédagogiques aux avancées technologiques. Selon C. Jeunesse et J-C. Mandererscheld (2007, p. 78), « cette transformation implique non seulement l'intégration d'outils numériques, mais aussi une réflexion approfondie sur la manière dont les enseignants peuvent optimiser leur enseignement en tirant parti de ces nouveaux supports ». Dans ce contexte, « les courants pédagogiques traditionnels tels que la pédagogie magistrale, la pédagogie par objectifs, la pédagogie active, ou encore la pédagogie différenciée, se voient confrontés à de nouveaux défis liés à leur adaptation dans les séquences d'enseignement-

apprentissage » (P. Meirieu, 2017, p. 2). Les enseignants universitaires doivent repenser leurs approches pour s'adapter aux spécificités du contexte numérique, en prenant en compte les caractéristiques des apprenants aujourd'hui, souvent habitués à une utilisation intensive des technologies en milieu (extra)universitaire. En fait, le réinvestissement des courants pédagogiques dans le contexte numérique est devenu une nécessité en ce XXIème siècle caractérisé par les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Selon J-P. Pernin et A. Lejeune (2004, p.410), « la mise à profit des courants pédagogiques dans le contexte des TIC englobe des méthodes innovantes, telles que l'apprentissage en ligne, les classes virtuelles, les forums de discussion, les plateformes d'apprentissage collaboratif, et bien d'autres ».

Ces outils numériques doivent être exploités dans le sens d'offrir de nouvelles possibilités aux enseignants pour favoriser l'engagement des étudiants, individualiser l'apprentissage et encourager le développement de compétences transversales telles que la collaboration, la créativité et la pensée critique. Cependant, ce processus de réinvestissement n'est pas dénué d'obstacles et de défis. En effet, les enseignants universitaires sont confrontés à des problèmes liés à la résistance au changement, à la formation nécessaire à l'utilisation des technologies, à la gestion du temps et des ressources, ainsi qu'à la nécessité d'assurer l'équité dans l'accès aux outils numériques. De plus, la question de l'évaluation des apprentissages dans un contexte numérique soulève, selon J-P. Pernin et A. Lejeune (2004), des interrogations quant à la validité et à la fiabilité des méthodes d'évaluation en ligne. Dans le même ordre d'idée, F. Lafleur, J-M. Nolla et G. Samson (2021) explorent les enjeux, les modalités et les opportunités de formation en enseignement supérieur en réfléchissant sur la problématique de l'évaluation des apprentissages en formation à distance.

Ainsi, la question est de savoir, face à l'émergence rapide des technologies numériques, comment les enseignants universitaires s'approprient-ils les courants et méthodes pédagogiques existants pour les intégrer de manière effective dans leur pratique de classe et optimiser par la même occasion l'expérience d'apprentissage des étudiants en contexte numérique ? Quels sont les obstacles, avantages et défis relevés par ces enseignants dans l'adaptation et la réinvention de leurs approches pédagogiques ? Comment ces changements impactent-ils la qualité de l'enseignement supérieur à l'ère du numérique ?

2. Cadre théorique de référence

Ce cadre théorique cherche à explorer de manière approfondie les approches éducatives essentielles à l'acquisition de la pédagogie universitaire chez les enseignants-chercheurs. Il tourne essentiellement autour des notions de courant et de méthode pédagogique. Selon R. Vienneau (2011, p. 177), « le courant pédagogique est une philosophie de l'éducation qui guide la pratique pédagogique et l'enseignement ». Il s'agit d'un ensemble de principes, de valeurs, de méthodes et de croyances sur la manière dont l'apprentissage devrait être structuré et facilité. Chaque courant a des idées fondamentales sur la manière dont les élèves apprennent et sur la façon dont l'enseignement devrait être organisé. Quant à la méthode, elle est étymologiquement, ce qui permet d'accéder au lieu que l'on cherche, c'est un chemin (odos, 'route') qui permet de traverser (meta, 'à travers'). Le sens d'une « méthode » est celui d'une marche, de la poursuite finalisée et organisée d'une activité sur un chemin qui permet de trouver. Elle est d'après F. Morandi et R. La Borderie (2001, p. 53), **«** une organisation des objets, de la démarche de l'enseignant, des modes de travail des élèves et, avec les élèves, des supports de ce travail en vue de faire acquérir des connaissances nouvelles **».** C'est l'ensemble des dispositions qu'un enseignant prévoit pour ses interventions et le chemin à parcourir par ses apprenants.

L'évolution rapide des technologies a transformé les méthodes d'enseignement universitaire, obligeant les enseignants à user de réflexivité afin d'intégrer ces changements

dans leurs pratiques pédagogiques (D. Schön, 1994 ; P. Perrenoud, 2001). Selon C. Joubaire (2019), « le contexte numérique offre de nouvelles opportunités pour diversifier les approches d'enseignement, améliorer l'accessibilité et promouvoir l'apprentissage interactif ». En nous fondant sur les travaux de P. Meirieu (2017), J. Tardif (1992), L. Vygotsky (1978) et J. Piaget (1966), les courants pédagogiques classiques peuvent être principalement classés en trois catégories. En premier lieu, on retrouve la pédagogie magistrale. Historiquement dominante et inspirée de l'instructionnisme, la pédagogie magistrale implique une transmission unidirectionnelle des savoirs. En deuxième lieu, il y a la Pédagogie Par Objectif (PPO) issue du behaviorisme et mettant en avant la méthode interrogative (D. Hameline, 2005). En troisième lieu, il y a la pédagogie active émanant des courants constructivistes et socioconstructivistes (J. Piaget, 1966 et L. Vygotsky, 1978). Il s'agit d'une approche basée sur la participation active des étudiants, telle que les discussions en classe et les travaux de groupe, favorisant les conflits cognitifs et sociocognitifs et nécessitant par ailleurs des ajustements pour tirer parti des outils numériques.

Selon G. Siemens (2005), « il existe en ce 21ème siècle des méthodes pédagogiques innovantes en contexte numérique comme les plateformes d'apprentissage en ligne qui offrent la possibilité d'une flexibilité accrue ». Il ajoute que l'utilisation de jeux éducatifs et de simulations peut également être un moyen efficace d'amener les étudiants à appliquer leurs connaissances dans des contextes réels. L'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication en Éducation (TICE) avec l'utilisation des outils collaboratifs tels que les plateformes de collaboration en ligne, comme les « wikis » ou les espaces de travail partagés, peuvent favoriser la co-construction des connaissances. Par ailleurs, l'exploration des possibilités offertes par les réseaux sociaux en tant qu'outils pédagogiques, encourage la participation et la discussion. Selon les travaux de G. Siemens (2005), les défis et solutions sont à trouver dans la manière dont les enseignants peuvent adapter leurs cours pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants en ligne. Il s'agit, d'après B. Biteye (2021, p. 283), « d'inscrire les enseignants dans une formation continue afin de rester à jour sur les technologies émergentes et les meilleures pratiques pédagogiques en contexte numérique ».

En brodant ainsi le cadre théorique, l'objectif de cette réflexion est donc d'analyser le réinvestissement des courants pédagogiques classiques dans un contexte numérique par les enseignants universitaires, en soulignant les obstacles, opportunités et défis pour une intégration réussie. Ce cadre théorique vise ainsi à fournir une base solide pour comprendre comment les enseignants universitaires peuvent réinvestir les courants et méthodes pédagogiques dans un contexte numérique, tout en explorant les opportunités et les défis associés à cette transition technopédagogique.

3. Éléments de méthodologie

Le travail scientifique mené se fonde sur un cadre empirique bien délimité. Celui-ci permet de recueillir des données pertinentes et en même temps de confronter nos constructions théoriques à la réalité du terrain. Après avoir décrit le terrain de recherche, nous évoquerons les participants de l'étude pour enfin décrire les outils de collecte et de traitement des données.

3.1. Le terrain de l'étude

La recherche que nous avons menée est réalisée au sein de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, entre décembre 2023 et janvier 2024, auprès des enseignants-chercheurs de ladite université. Elle a pris naissance à la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF), « une entité de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar qui assure la formation des enseignants et du personnel d'encadrement des établissements d'enseignement moyen et secondaire » (B. Biteye, N-M. Ndiaye et O. Thiam, 2021, p.46), puis s'est étendue au niveau de toutes les facultés de l'université.

L'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, l'un des plus anciens établissements d'enseignement supérieur d'Afrique de l'Ouest crée en 1957, compte actuellement 6 facultés :

- Faculté de Sciences et Techniques (FST) ;
- Faculté de Lettres et Sciences Humaines (FLSH) ;
- Faculté de Sciences Juridiques et Politique (FSJP) ;
- Faculté de Sciences Économiques et de Gestion (FASEG) ;
- Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF) ;
- Faculté de Médecine, de Pharmacie et d'Odonto-Stomatologie (FMPOS).

Au sein de cet établissement d'enseignement supérieur, on trouve des écoles et instituts, particulièrement réputés en Afrique francophone. L'on peut citer, entre autres : le Centre d'Études des Sciences et Techniques de l'Information (CESTI), l'École Supérieure Polytechnique de Dakar (ESP) et l'École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP. Les enseignements au niveau de l'université sont assurés par des enseignants-chercheurs de diverses spécialités. Ces derniers constituent la cible de notre recherche.

3.2. Les outils de collecte et de traitement des données

Le travail de recherche engagé s'appuie sur un recueil de données par questionnaire, avec des informations qualitatives et quantitatives. L'outil de collecte, qu'est le questionnaire est administré via googleforms. Il a été conçu en tenant compte des obligations institutionnelles de la population cible à un moment trop chargé de l'année universitaire. L'outil a été envoyé aux enseignants-chercheurs.

L'échantillonnage a été faite de manière aléatoire afin d'obtenir des informations utiles à la recherche. Vingt-sept (27) questionnaires sont reçus et renseignent sur quatre axes thématiques que sont : l'identification des participants de l'étude ; les connaissances des courants et méthodes pédagogiques ; le réinvestissement des courants et méthodes pédagogiques dans les pratiques, avec notamment l'étude des obstacles, avantages et défis ; le numérique éducatif et pratique enseignante

Le traitement des données, sous formes d'axes thématiques, s'inspire de la technique de l'analyse de contenu, développée dans les travaux de L. Bardin (2013) et M. Grawitz (2001). Ce type de traitement qualitatif est soutenu par le traitement automatique des questionnaires soumis en ligne via *docs.google.com/forms* ainsi que le logiciel libre de construction de nuages de mots obtenu à l'adresse suivante *: https://www.nuagesdemots.fr/*. Les informations obtenues sont présentées, analysées et interprétées dans les sections suivantes.

4. Présentation de résultats

Les résultats issus de cette recherche, décryptant les obstacles, avantages et défis du réinvestissement des courants et méthodes pédagogiques dans la pratique des enseignants universitaires en contexte numérique, sont organisés autour de quatre principaux points. Avant d'évoquer la question du numérique éducatif et pratique enseignante, nous examinons d'abord l'identification des participants de l'étude, ensuite analysons la connaissance par les enseignants universitaires des courants et méthodes pédagogiques et enfin évoquerons les obstacles, avantages et défis du réinvestissement de ces courants et méthodes dans les pratiques enseignantes et apprenantes.

4.1. Identification des participants de l'étude

Ce premier élément de résultat renseigne sur l'identification des participants. Ont participé à cette recherche des enseignants universitaires dont la mission consiste à transmettre des savoirs aux étudiants et faire progresser la recherche scientifique tout en œuvrant pour un service essentiel à la communauté.

Dans cette section, les informations obtenues et l'analyse qui en découle éclairent sur le sexe, l'âge, la discipline enseignée, le grade universitaire et l'expérience professionnelle. Du point de vue des statistiques, les hommes demeurent majoritaires (88,9%) contre 11,1% de femmes enseignantes-chercheures. Trois grandes tranches d'âge se dégagent. Il s'agit respectivement de la fourchette comprise entre [40-50] représentant 44,4%, suivie de l'intervalle [30-40] regroupant 37% de la population, et enfin la tranche comprise entre [50 et +] avec 18,5% des enquêtés. Ces hommes et femmes enseignants-chercheurs assurent des enseignements dans diverses spécialités illustrées par le nuage de mots qui suit.

Figure 1 : Nuage de mots sur les spécialités des répondant



***Source** : Donnée de l'enquête Niang & Biteye, 2024.*

Par ailleurs, s'agissant du grade universitaire, les assistants sont majoritaires (51,9%) suivis des maîtres-assistants (25,9%) et des maîtres de conférences (14,8%), dont 51,9% d'entre eux ont une expérience professionnelle comprise entre zéro et cinq ans. Quel que soit le grade, les enseignants du supérieur ont forcément besoin d'acquérir des connaissances dans le domaine des courants et méthodes pédagogiques en vue d'être plus efficaces dans les enseignements-apprentissages.

4.2. Connaissances des courants et méthodes pédagogiques

Cette section met en exergue la connaissance des courants et méthodes pédagogiques par les participants. L'analyse effectuée à partir des verbatim est centrée sur des éléments de définition des concepts de « courant pédagogique » et « méthode pédagogique », les occasions dans lesquelles les enseignants se sont familiarisés avec ces différents concepts et leurs utilités dans les enseignements-apprentissages. Dans cette perspective, la recherche entreprise a permis aux participants de partager leurs différentes conceptions des notions de « courants et méthodes pédagogiques ». L'exploitation des réponses aux questionnaires a montré que, pour définir ces deux concepts, les enseignants universitaires emploient généralement les expressions suivantes : « vision pédagogique », « moyens d'atteinte d'objectif pédagogique », « principes et croyances », « démarche et pratiques de transmission de connaissances », « ensemble de procédés ».

À la question de savoir « Pouvez-vous citer les différents courants et méthodes pédagogiques que vous connaissez ? », la recherche révèle, à travers la figure 2 ci-dessous, le niveau de connaissance des courants et méthodes pédagogiques par les enseignants universitaires.

Figure 2 : Connaissance des courants et méthodes pédagogiques



Source *:* Donnée de l'enquête Niang & Biteye, 2024.

En premier lieu, notre recherche s'est évertuée à montrer, à travers le nuage de la figure 2 ci-dessus, que le cognitivisme et le behaviorisme semblent être les courants pédagogiques qui sont de loin les plus connus des participants. Peu d'entre eux connaissent le « constructivisme » ; aucune occurrence n'a été enregistrée pour ce qui concerne le « socioconstructivisme ». Il est également important de souligner que les réponses notées « aucune » sur la figure font penser à des répondants qui n'ont aucune connaissance des courants et méthodes pédagogiques.

En deuxième lieu, cette étude s'est intéressée aux opportunités permettant aux enseignants universitaires de se familiariser avec ces différents courants et méthodes. Dans cette perspective, trois grandes situations se dessinent. La première porte sur le renforcement de capacités des enseignants-chercheurs en pédagogie universitaire qui recueille un pourcentage de 66,7% des enquêtés. La deuxième renvoie à la formation dans et par la pratique (autoformation, réflexivité pédagogique) que 33,3% des participants prétendent mettre en œuvre. Enfin la troisième a trait à la formation initiale des enseignants avec, seulement, 14,8% des personnes enquêtées.

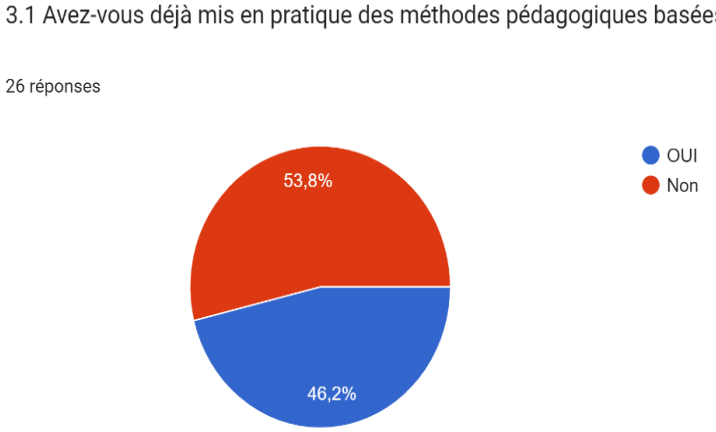
En troisième lieu, les résultats de la recherche se penchent véritablement sur l'utilité de ces courants et méthodes pédagogiques dans les enseignements-apprentissages. Entre autres impacts positifs, nous pouvons citer « l'éclairage de l'action éducative », « la compréhension des styles d'apprentissage », « la mise en place d'une approche pédagogique appropriée », « l'efficacité et le pragmatisme dans la façon d'enseigner ».

Tout compte fait, si l'enseignement-apprentissage, quel que soit le niveau où l'on se situe, nécessite la connaissance et la maîtrise des approches pédagogiques, la capacité des enseignants à réinvestir ces visions théoriques de l'enseignement-apprentissage dans des situations pratiques constitue un avantage et un défi majeur pour les enseignants universitaires.

4.3. Réinvestissement des courants et méthodes pédagogiques dans les pratiques : obstacles, avantages et défis

Les résultats issus de cette recherche révèlent des informations pertinentes, d'une part, sur le réinvestissement des courants et méthodes pédagogiques dans les pratiques de classe et, d'autre part, sur les contraintes, les avantages et les défis liés à la mise en pratiques des outils pédagogiques théoriques en situation réelle. « Avez-vous déjà mis en pratique des méthodes pédagogiques basées sur un courant particulier ? » L'étude a montré que 53,8% des enquêtés ne mettent guère en pratique une méthode pédagogique basée sur un courant théorique contre 46,2%. La figure 3 ci-dessous permet d'avoir une idée précise sur le réinvestissement des courants et méthodes par les enseignants universitaires.

Figure 3 : Mise en pratique d'un courant pédagogique en enseignement-apprentissage



Source *:* Données de l'enquête Niang & Biteye, 2024.

Comme nous le constatons, la majeure partie des enseignants enquêtés ne font pas de lien entre théorie et pratique pédagogique dans la conception et la mise en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage à l'université. Cette situation pourrait découler de plusieurs facteurs tirés des propos de certains enquêtés : « l'effectif pléthorique des étudiants », « le manque de formation pédagogique initiale ou continue », « le déficit de ressources », « la non maîtrise de la pratique réflexive » ou encore « la méconnaissance de la pédagogie des grands groupes »

Par ailleurs, les résultats montrent que certains courants comme le socioconstructivisme et le constructivisme font l'objet d'une mise en œuvre pratique en situation de classe chez certains enquêtés. Et cela aurait, semble-t-il impacté « positivement » sur l'apprentissage des étudiants selon un enquêté :

> J'ai déjà mis en œuvre la méthode pédagogique basée sur le courant socio constructiviste avec la pédagogie de la découverte, le retour d'expérience personnelle et le système de l'évaluation par les pairs. La classe était vivace et les étudiants comprenaient très vite. (Participant)

Cet extrait de discours d'un participant donne également une idée sur l'évaluation de l'impact des méthodes pédagogiques sur les apprentissages. Il s'agit particulièrement de celles dites actives dans lesquelles les apprenants occupent une position centrale : le constructivisme et le socioconstructivisme.

En outre, la recherche a permis de faire un lien entre l'efficacité des méthodes, le contexte et les types d'apprenants. S'agissant de l'efficacité des méthodes, il a été trouvé que « l'efficacité d'une méthode dépend de la manière dont elle est utilisée et du contexte de son utilisation. Ainsi une méthode peut-elle être plus efficace qu'une autre dans un contexte donné » selon un participant. Au demeurant, toutes les méthodes pédagogiques se valent et toutes les méthodes pédagogiques sont efficaces, « tout dépend alors du contexte et des apprenants avec qui on travaille » soutient un enquêté.

En dernière instance, le réinvestissement des courants et méthodes pédagogiques dans des situations d'enseignement et d'apprentissage en contexte numérique connait lui aussi un certain nombre d'obstacles, d'avantages et de défis. Parmi les obstacles identifiés, les enseignants ont indiqué « les effectifs pléthoriques », « le déficit de ressources pédagogiques », « le manque d'outils informatiques et de connectivité », « l'insuffisance de formation des enseignants » et « l'absence d'auto-évaluation et de réflexivité des enseignants. »

Concernant les avantages du réinvestissement des courants et méthodes, la recherche a permis d'en trouver quelques-uns. Il s'agit, entre autres, selon les participants, « d'une maîtrise des situations de transmission, de gestion des apprenants et de l'apprentissage » ; « d'une aide à l'efficience et à l'efficacité des systèmes d'enseignement-apprentissage » ; « d'une classe devenant véritablement interactive » ; « d'un meilleur accompagnement et encadrement des

étudiants ». Enfin, les défis relevés par les participants de notre enquête sont essentiellement « de rendre obligatoire la formation des enseignants-chercheurs en pédagogie universitaire une fois recruté et avant de prendre service » ; « de privilégier l'enseignement en ligne » ; « de s'auto-former pour s'adapter aux situations professionnelles auxquelles on est confronté » ; « de s'adonner à la pratique réflexive ».

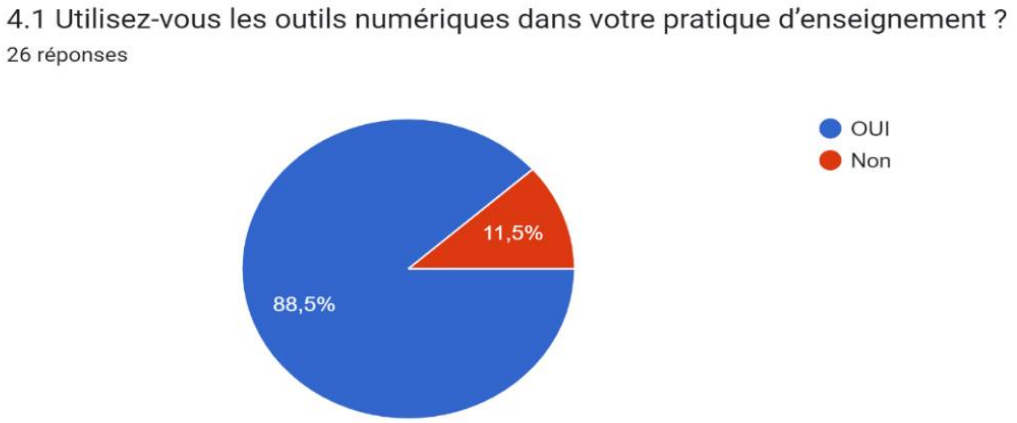
Á travers ces avantages du réinvestissement et ces défis soulignés plus haut, on perçoit manifestement la nécessité chez les enseignants du supérieur de travailler à développer des liens entre le numérique éducatif et la pratique enseignante.

4.4. Entre numérique éducatif et pratique enseignante

Les résultats obtenus de cette partie mettent en exergue le degré d'utilisation des outils numériques dans les pratiques d'enseignement, ceux qui sont les plus usités et la formation des enseignants sur l'intégration du numérique dans l'éducation.

En premier lieu, concernant l'utilisation des outils numériques dans les pratiques enseignantes à l'université (voir figure 4), 88,5% des enseignants déclarent avoir utilisé des outils dans les pratiques d'enseignement-apprentissage. Par contre 11,5% affirment n'avoir pas fait usage d'outils numériques.

Figure 4 : utilisation des outils numériques dans la pratique d'enseignement



Source : Données de l'enquête Niang & Biteye, 2024.

Les statistiques de la figure 4 ci-dessus (88,5% de « oui » et 11,5% de « non ») révèlent la présence et la mobilisation des outils numériques dans les activités pédagogiques chez la majorité des enseignants universitaires. Avec 88,5% d'utilisateurs, le numérique joue manifestement un rôle de plus en plus important dans les pratiques de classe du supérieur. Il offre ainsi plusieurs outils et ressources pouvant bonifier l'apprentissage des étudiants et faciliter l'enseignement universitaire.

En deuxième lieu, parmi les outils les plus pertinents pour la pratique pédagogique, les résultats de la recherche permettent d'identifier : les outils de présentation « ordinateurs, vidéoprojecteurs, powerpoint » ; les plateformes de cours en ligne : « teams, meet », les moteurs de recherche « google » ; les logiciels de tableur, de calcul « *excel* » et des outils de collaboration comme « google docs ». Le nuage de mots qui suit offre une illustration des outils évoqués.

Figure 5 : Nuage de mots sur les outils numériques



Source : Donnée de l'enquête Niang & Biteye, 2024.

En troisième lieu, pour ce qui concerne la formation des enseignants sur l'intégration du numérique dans l'éducation, 63% des enquêtés déclarent avoir reçu une telle formation. Les 37% n'ayant pas bénéficié de formation déclarent toutefois s'adapter à cette nouvelle donne technopédagogique par « l'autoformation à partir des tutoriels », « l'autoformation avec les collègues », « l'apprentissage dans et par la pratique ».

En termes d'avantages de ces outils dans les pratiques enseignantes et apprenantes, d'obstacles et de solution, nous proposons ce tableau synoptique construit à partir des résultats de nos enquêtes :

Tableau 1 : Les outils numériques dans la pratique d'enseignement-apprentissage à l'université

Avantages	Obstacles	Solutions préconisées
- Pratique - efficacité - Gain de temps - Collaboration - Accessibilité des ressources - Flexibilité des enseignements -Meilleure gestion des effectifs pléthoriques - Meilleure gestion du temps	- Paresse des apprenants - Tricherie - Problèmes techniques - Manque de formation en renforcement de capacité - Coûts - Défaut de connexion - Manque de matériels chez les étudiants	-Promouvoir l'enseignement bimodal; -Renforcer les capacités des enseignants et des étudiants dans le numérique -Faire supporter à l'institution les coûts -Doter tous les étudiants en matériel informatique

Source : Donnée de l'enquête Niang & Biteye, 2024.

5. Discussion

L'analyse des statistiques issues des résultats sur l'identification des participants donne des informations sur des efforts qu'il convient de faire pour promouvoir les femmes dans l'enseignement supérieur où le rajeunissement du corps professoral est en bonne voie. Les besoins en connaissances et mobilisation des courants et méthodes semblent plus significatifs dans les disciplines scientifiques si l'on se réfère à la spécialité des répondants (voir figure 1) : biologie, chirurgie, économie, sciences de la vie et de la terre (SVT). Dans cette perspective, les nouvelles recrues (assistants), dont l'expérience dans enseignement supérieur n'est pas significative, semblent éprouver des difficultés liées aux approches et méthodes pédagogiques. Comme le souligne P. Meirieu (2017, p. 7), « une connaissance approfondie et solide des courants et méthodes pédagogiques faciliterait les pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans l'écosystème universitaire ».

L'étude a par ailleurs montré que, chez les enseignants, la connaissance des notions de courants et méthodes pédagogiques est associée à une vision théorique de l'apprentissage mise en œuvre pour atteindre un certain nombre d'objectifs et/ou de compétences visés. Ainsi le renforcement des compétences pédagogiques de ces enseignants permettra-t-il d'agir sur la qualité de l'enseignement apprentissage, la qualité du système dans un contexte où les orientations politiques de l'État portent sur la qualité et l'équité à travers le programme phare dénommé 'Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence dans le

secteur de l'éducation et de la formation (PAQUET-EF) pour la période 2018-2030. En tant que faculté de formation des personnels de l'éducation, la FASTEF est appelée à jouer un rôle primordial dans la formation des enseignants du supérieur.

De plus, les résultats obtenus dans cette étude aboutissent à une typologie d'avantages, d'obstacles, et de défis pour ce qui concerne le réinvestissement des courants et méthodes pédagogiques dans les pratiques de classe. Par conséquent, une réflexion sur les résultats nous permet de dégager une typologie en trois grandes familles : *les obstacles, les avantages et les défis* liés à l'enseignant, à l'enseignement, et aux institutions.

Pour ce qui concerne les avantages, le numérique offre des outils innovants pour faciliter l'accès à l'information, rendre l'apprentissage plus interactif et permettre une personnalisation des parcours pédagogiques. Les plateformes d'apprentissage en ligne (LMS), les cours en ligne ouverts et massifs (MOOC), les simulations virtuelles et les outils collaboratifs permettent de diversifier les approches et d'enrichir l'expérience étudiante. L'interprétation des résultats montre que la flexibilité qu'offre le numérique, notamment pour l'apprentissage asynchrone, favorise l'inclusion d'étudiants aux profils variés, tant en termes de disponibilité que de styles d'apprentissage. L'apprentissage en ligne permet une meilleure gestion des effectifs pléthoriques, un gain de temps notoire et une accessibilité des ressources.

Quant aux obstacles, l'étude a permis de noter que l'intégration du numérique pose de réelles difficultés en milieu universitaire sénégalais. Tout d'abord, la fracture numérique reste une réalité : tous les étudiants et enseignants n'ont pas un accès équitable aux technologies. Ensuite, les compétences numériques des enseignants ne sont pas toujours suffisamment développées pour tirer pleinement parti de ces outils, entraînant parfois une surcharge cognitive, voire une résistance au changement. De plus, les coûts élevés des outils numériques, les problèmes techniques récurrents rencontrés en cours de formation et les tricheries notées chez certains étudiants constituent manifestement un frein à une efficacité des enseignements-apprentissages en ligne. Enfin, l'apprentissage en ligne affecte, à certains égards, l'interaction sociale entre les étudiants, affaiblissant de ce point de vue le sentiment d'appartenance et la motivation. Néanmoins, nos recherches ont fini de montrer que le numérique devient de plus en plus un outil important dans le développement des enseignements-apprentissages au niveau universitaire.

Et c'est pour cette raison que des défis majeurs concernant le numérique restent encore à relever pour une meilleure efficacité de l'apprentissage en ligne dans les universités sénégalaises. À ce titre, les pratiques enseignantes et apprenantes nécessitent une conception, une mise en œuvre et une évaluation objective des approches pédagogiques mobilisées pour enseigner et faire apprendre. En définitive, le contexte scolaire et universitaire d'aujourd'hui nous oblige à repenser ces dites pratiques à la lumière du développement et du déploiement des technologies éducatives dans les activités des enseignants et des apprenants. Il urge donc de promouvoir l'enseignement bimodal tout en renforçant, par la même occasion, les capacités des enseignants et des étudiants dans le numérique

Conclusion

En apportant des réponses à la problématique du réinvestissement des courants et méthodes pédagogiques dans les pratiques enseignantes et apprenantes à l'Université, le travail de recherche entrepris révèle des informations essentielles sur l'importance et le niveau de formation des enseignants universitaires dans le domaine pédagogique, en contexte sénégalais, plus spécifiquement à l'université Cheikh Anta Diop de Dakar. Les réflexions théoriques menées, confrontées à la réalité du terrain, montrent des avantages à préserver certes, mais aussi des obstacles et des défis majeurs à relever pour une mobilisation effective et réussie des courants et méthodes pédagogiques, en vue de bonifier l'agir professionnel des enseignants et

d'optimiser la qualité de l'apprentissage dans un contexte de développement et de déploiement des outils numériques dans l'écosystème universitaire.

En effet, les avantages du réinvestissement des courants et méthodes pédagogiques identifiés sont liés à l'efficacité et l'efficience des pratiques enseignantes et apprenantes par une gestion pédagogique optimale, une collaboration constante entre enseignants et étudiants et une gestion efficace du temps. Les obstacles trouvés se posent en termes de formation pédagogique et d'instrumentaux mobilisables, en rapport direct avec l'usage pédagogique des outils numériques dans les pratiques d'enseignement-apprentissage.

En définitive, ce travail scientifique aboutit à une conclusion majeure : la nécessité de renforcer les capacités des enseignants dans les domaines de la pédagogie et du numérique. Un tel renforcement de capacités constituerait un levier sur lequel s'appuyer pour agir, d'une part, sur la qualité des enseignants universitaires et, d'autre part, sur celle de l'enseignement-apprentissage dans un monde universitaire où les outils numériques occupent une place de choix dans la formation des acteurs (enseignants et apprenants), la planification des enseignements, l'intervention pédagogique et l'évaluation des apprentissages des étudiants.

Références bibliographiques

BARDIN Laurence, 2013, *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France.

BITEYE Babacar, NDIAYE Ndèye Massata et THIAM Ousseynou, 2021, « Les pratiques et les défis de l'évaluation des apprentissages en formation à distance au Sénégal: le cas de la FASTEF et de l'UVS », in LAFLEUR France, NOLLA Jean-Marc et SAMSON Ghislain, 2021, *Évaluation des apprentissages en formation à distance. Enjeux, modalités et opportunités de formation en enseignement supérieur*, Québec, Presses Universitaires du Québec, p. 39-55.

BITEYE Babacar, 2017, *Formation à distance et professionnalisation des professeurs contractuels des établissements d'enseignement moyen et secondaire général au Sénégal*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Aix-Marseille Université

BITEYE Babacar, 2021, « Expérience et développement professionnels des professeurs contractuels au Sénégal », in EYEANG Eugéne et HERNANDEZ José Maria, *Formation des enseignants dans les systèmes éducatifs africains*, Salamanque, Presses Universitaires de l'Université de Salamanque, p. 279-289.

BOBOC Anca et METZGER Jean-Luc, 2019, « Le numérique vecteur d'un rapport instrumental aux savoirs? », *Distances et Médiations des Savoirs*, vol.28, n°7 p.22-37 https://doi.org/10.4000/dms.4143.

BRUILLARD Éric, 2017, « Former des enseignants pour une école 'numérique' et 'postmoderne' », *Administration et Éducation*, vol. 2, n°154, p.25-31.

CHARLIER Bernadette, DAELE Amaury et DESCHRYVER Nathalie, 2002, « Vers une approche intégrée des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n°2, p.345-365.

GRAWITZ Madeleine, 2001, *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz.

HAMELINE Daniel, 2005, *Les objectifs pédagogiques*, Paris, ESF.

HOFSTETTER Rita, SCHNEUWLY Bernard et BORER Valérie Lussi, 2009, « Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation », in ÉTIENNE Richard, ALTET Marguerite, LESSARD Claude, PAQUAY Léopold et PERRENOUD Philippe (Dirs), *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles, De Boeck, p.29-51.

JEUNESSE Christophe et MANDERERSCHELD Jean-Claude, 2007, *L'enseignement en ligne*, Bruxelles, De Boeck.

JOUBAIRE Claire, 2019, « Commencer à se former pour enseigner », *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 131, p.1-32.

LAFLEUR France, NOLLA Jean-Marc et SAMSON Ghislain, 2021, *Évaluation des apprentissages en formation à distance. Enjeux, modalités et opportunités de formation en enseignement supérieur*, Québec, Presses Universitaires du Québec.

MEIRIEU Philippe, 2017, « Méthode pédagogique », *en ligne sur* https://www.meirieu.com/dictionnaire/methodepedago-gique.htm, consulté et imprimé le 17 mars 2024.

MÉNARD Louise, 2017, « Les effets de la formation à l'enseignement et de l'accompagnement des nouveaux professeurs d'université », in PELLETIER Patrick et HUOT Alain (dir.), *construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur : Connaissances, compétences et expériences*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.33-54.

MORANDI Franc et LA BORDERIE René, 2001, *Modèles et méthodes en pédagogie*, Paris, Nathan.

MUKAMURERA Joséphine, TARDIF Maurice, NIYUBAHWE Aline et LAKHA Sawsen, 2020, « L'implantation de programmes d'insertion professionnelle dans l'enseignement : qu'en pensent les enseignants débutants ? », *Recherches en éducation*, vol 42, n° 3, p.17-32, DOI : https://doi.org/10.4000/ree.1473.

NIANG Amadou Yoro, 2023, « La pratique de la réflexivité, un moyen de satisfaire aux nouvelles exigences liées à la sobriété numérique en formation continue des enseignants », *Distances et médiations des savoirs*, vol. 43, n° 5, p.1-16, DOI : https://doi.org/10.4000/dms.9313.

PERNIN Jean-Philippe et LEJEUNE Anne, 2004, « Dispositifs d'apprentissage instrumentés par les technologies : vers une ingénierie centrée sur les scénarios », *Actes du 4ème colloque sur les Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et de l'Industrie*, Compiègne, Université de Technologie de Compiègne, p.407-414.

PERRENOUD Philippe, 2001, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF.

PIAGET Jean, 1966, *Jean Piaget et les sciences sociales*, Collection Cahiers Vilfredo Pareto, vol IV, n° 10. *Genève, Droz.*

SCHÖN Donald, 1994, *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, (Trad. Heynemand, J. et D. Gagnon), Montréal, Éditions Logiques (1re éd. 1983).

SIEMENS George, 2005, « Connectivisme : une théorie d'apprentissage pour l'ère numérique », *Revue Internationale de technologie pédagogique et d'apprentissage à distance*, vol 2, n° 1, p.3-10.

TARDIF Jacques, 1992, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Québec, Éditions Logiques.

VIENNEAU Raymond, 2011, *Apprentissage et enseignement : Théories et* pratiques, Montréal, Éditions Gaëtan Monn.

VYGOTSKY Lev Semionovitch, 1978, Mind *in Society. The Development of Higher Psychological* Processes, Harvard, Presse Universitaire de Harvard.

Auto-efficacité et comportement phobique : analyse de l'impact du sentiment d'efficacité personnelle sur la peur manifestée de l'eau par l'apprenant débutant en natation

Armand Joseph EDI, Institut National de la Jeunesse et des Sports (Côte d'Ivoire)
Email : edijosarmand@yahoo.fr

Résumé

Une étude sur l'apprentissage de la natation en milieu scolaire a mis en exergue l'influence de la peur sur la construction des habiletés motrices. Cette étude a mis en lien la peur de l'eau manifestée par l'apprenant et son rapport à la discipline natation avant et après 25 séances d'apprentissage de la natation (A. J. Edi, 2014). Tandis que 80,58% parviennent à réduire leur niveau élevé de peur, pour 09,42% la peur demeure. L'objectif de cette étude est d'analyser le processus psychologique qui prévaut dans la gestion de la peur au cours des apprentissages. Nous postulons qu'une croyance élevée du débutant en son efficacité personnelle en natation favorise une meilleure gestion de la peur manifestée de l'eau. 173 apprenants qui ont très peur de l'eau avant les apprentissages ont constitué notre échantillon d'étude. L'évolution du niveau de peur à l'issue des 25 séances d'apprentissage a été analysée en tenant compte de trois facteurs : les contenus d'enseignement, les habiletés anxiogènes et le vécu antérieur. À la lumière de la théorie de l'auto-efficacité de A. Bandura (2010), notre étude a montré que les débutants qui font référence à la peur de l'eau pendant les apprentissages, ne parviennent pas à la dompter (19,65%), tandis que ceux qui affirment leur capacité à réussir les tâches parviennent à réduire leur niveau de peur (80,35%). Notre étude a conclu que la croyance de l'apprenant en son efficacité personnelle a une influence positive sur sa capacité à gérer ses émotions au cours des apprentissages.

Mots clés : peur de l'eau – natation – apprentissage – savoir nager – sentiment d'efficacité personnelle.

Abstract

A study on learning to swim in a school environment highlighted the influence of fear on the construction of motor skills. This study linked the learner's fear of water and his relationship to the discipline of swimming before and after 25 swimming learning sessions (A. J. Edi, 2014). While 80.58% manage to reduce their high level of fear, for 09.42% the fear remains. The objective of this study is to analyze the psychological process which prevails in the management of fear during learning. We postulate that a beginner's high belief in his or her personal efficacy in swimming promotes better management of the expressed fear of water. 173 learners who are very afraid of water before learning constituted our study sample. The evolution of the level of fear at the end of the 25 learning sessions was analyzed taking into account three factors: teaching content, anxiety-provoking skills and previous experience. In light of A. Bandura's self-efficacy theory (2010), our study showed that beginners who refer to the fear of water during learning do not manage to tame it (19, 65%), while those who affirm their ability to succeed in tasks manage to reduce their level of fear (80.35%). Our study concluded that the learner's belief in their personal efficacy has a positive influence on their ability to manage their emotions during learning.

Keywords: fear of water – swimming – learning – knowing how to swim – feeling of personal effectiveness.

Introduction

Plus qu'un élément vital pour l'être humain, l'eau est un objet d'apprentissage moteur à partir duquel diverses activités sociales, thérapeutiques, culturelles, professionnelles, sportives et éducatives se déroulent. Dans le domaine de l'Éducation Physique et Sportive (EPS), la natation est une discipline qui fait l'objet d'enseignement-apprentissage dans les programmes de formation des élèves du secondaire général. Dans les curricula de formation des enseignants d'EPS à l'Institut National de la Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, la natation occupe une place importante. C'est une activité physique et sportive qui se pratique dans une étendue d'eau. Elle a plusieurs variantes selon l'intérêt du pratiquant : natation sportive, natation synchronisée, plongeon, water-polo. Savoir nager se définie par la capacité qu'a une personne d'assurer aisément son autonomie et ses déplacements dans toutes les dimensions de l'espace aquatique, en eau libre et/ou en piscine, indépendamment de tout aide matérielle (R. Catteau, & al., 2008). Le plus grand obstacle du savoir nager est la peur de l'eau qui fait de la natation une discipline anxiogène (R. Catteau, 2008, p. 42 ; A. J. Edi, & *al.*, 2016, p. 121). Pour mieux appréhender les apprentissages, l'enseignant est souvent confronté à une gestion perpétuelle des émotions de l'apprenant. La peur de l'eau peut avoir diverses origines qui prennent généralement naissance durant l'enfance, suite à un évènement traumatisant personnellement vécu ou relaté, conduisant à une perte de confiance (C. Périn, 2023 ; M. Pujol & *al.*, 2024). C'est un sentiment qui peut être transmis et intégré à l'enfant, suite aux craintes et interdits véhiculés par les parents (C. Périn, 2023). Les origines phobiques peuvent remonter à la vie intra-utérine qui a laissé des traces émotionnelles indélébiles du fait d'un inconfort ressenti (C. Pansu, 2009). Chaque apprenant vit personnellement l'histoire de son rapport à l'eau qui peut donner lieu à une peur extrême ou inexpliquée. Une thérapie comportementale et cognitive connue sous l'abréviation de TCC permettra de dissiper les appréhensions et les fausses croyances (M. Pujol & al. 2024). La peur de l'eau chez le débutant est souvent désignée sous l'appellation d'aquaphobie ou d'hydrophobie qui se définie comme « une peur panique de l'eau » (M. Pujol & *al.*, 2024 ; C. Périn, 2023). L'ablutophobie s'assimile à l'aquaphobie mais traduit plutôt la peur de la noyade (C. Périn, 2023). Cette appellation ne se justifie pas chez les débutants en natation car une personne aquaphobe sera incapable de s'approcher de l'eau, encore moins d'y plonger les pieds, étant entendu que l'aquaphobie est classée au rang des maladies mentales par le Manuel Diagnostique et Statistique des troubles mentaux DSM-5 (M. Pujol & al. 2024). Des études antérieures ont expérimenté un instrument d'évaluation du niveau de peur de l'eau dans le processus d'apprentissage de la natation (A. J. Edi, 2014 ; A. J. Edi, & *al.*, 2016). Il permet d'identifier les caractéristiques de chaque habileté et l'objet phobique qui ressort au cours des apprentissages. Faut-il souligner que la peur de l'inconnu (étendue d'eau) et le manque de compétence en natation, sont pour le débutant des raisons valables pour laisser fructifier les appréhensions et voir s'installer la peur de l'eau (E. Bontemps, 2022, p.28). La peur de l'immersion, la peur de l'engloutissement, la peur du remplissage et la peur de couler sont les peurs les plus fréquentes chez le nageur débutant, et amplifient la peur de rentrer à l'eau par un saut ou un plongeon (J. Blanc, 2021 ; E. Bontemps, 2022, p.29, 32). En piscine ou en eau libre, la peur de la profondeur, la peur du vide sous les appuis plantaires ou encore « la peur de ne plus avoir pied », sont les premiers éléments constitutifs phobiques chez le débutant (M. Pujol & *al.*, 2024). Ils donnent lieu à la peur de l'engloutissement qui rend très difficile l'équilibre horizontal, et entretien le refus de croire que l'être humain est capable de flotter sur l'eau. La peur du remplissement se définie comme la crainte qu'une fois en immersion, l'eau s'introduise par les orifices que sont les narines, les oreilles et la bouche pour causer une mort par remplissage ou par noyade (M. Mourot & E. Riffier, 2024). La peur de l'engloutissement rend difficile la respiration, notamment la phase d'expiration qui se fait en immersion. La peur de l'engloutissement empêche l'individu de s'immerger, craignant que l'eau le submerge et l'emporte (M. Mourot et E. Riffier, 2024). État émotionnel agréable et sensation affective

positive caractérisent le plaisir auquel aspire tout pratiquant d'activité physique. Provoquer du plaisir dans l'apprentissage, c'est mettre l'apprenant en condition de ressentir des affects agréables à même de susciter chez ce dernier un rapport positif et durable à l'activité (V. Lamotte, 2020, p. 3). Un investissement permanent et durable de l'apprenant en EPS est subordonné à la mise en lien de l'apprentissage et du plaisir. C'est la pièce maîtresse et essentielle de la motivation de l'apprenant en EPS. Mettre en lien apprentissage et plaisir pourrait développer également chez l'apprenant le plaisir d'apprendre. L'enseignant peut aider l'apprenant à une gestion de ses émotions pour en faire un objet de motivation lors des apprentissages en EPS. « Mettre en place des situations d'apprentissage porteuses d'émotions adaptées à l'objet d'apprentissage, donner l'opportunité à l'apprenant d'exprimer ses émotions, de les reconnaître et de les interpréter, aider l'apprenant à contrôler ses ressentis de même que les réactions qui en résultent en l'amenant à se réinventer de nouveaux repères et de nouvelles capacités » (M. Olivier, 2022, p.12). Ces stratégies sont censées convaincre l'apprenant de sa capacité à réussir les apprentissages et lui donner le gout de l'effort. V. Lamotte (2020, p.2) a énuméré quatre objectifs à atteindre par l'enseignant pour susciter la motivation des apprenants pendant le cours d'EPS. « Provoquer du plaisir dans l'apprentissage, donner le goût de l'effort, gérer ses émotions et accroître le sentiment de compétence ». Le sentiment d'efficacité personnelle, ou sentiment d'auto-efficacité, est définie comme « la conviction fondamentale qu'a une personne de pouvoir changer les choses par l'action » (L. Lepetit, 2023). C'est la croyance qu'a un individu en ses capacités à atteindre des buts ou à faire face à différentes situations, en dépit de ses aptitudes objectivement existantes. Selon M. Olivier (2022, p.14, 39) et L. Lepetit (2023), quatre sources essentielles du sentiment d'efficacité personnelle ont été définies par A. Bandura (2010) : « faire preuve de maîtrise de soi, s'inspirer des succès de l'autre à partir du modelage social, s'ouvrir à la persuasion sociale mesurée, et s'atteler à contrôler son état psychologique et émotionnel ». Plusieurs écrits mettent en lien le sentiment d'efficacité personnelle et divers concepts en psychologie. La pratique du yoga en classe de CM2 a eu un effet accru sur l'estime de soi et le sentiment d'efficacité des apprenants à réussir à l'école de façon générale, au yoga et en particulièrement EPS (M. Olivier, 2022, p.40). Une personne qui possède un sentiment d'efficacité élevé aura tendance à montrer plus d'ambition dans les buts qu'il se fixe, à fournir plus d'effort en situation, à persévérer face aux difficultés, et à montrer de la résilience devant l'échec (L. Lepetit, 2023). Au cours des apprentissage en EPS, notamment au badminton et au rugby, l'estime de soi de l'apprenant influence son sentiment d'efficacité personnelle à réussir (S. Aubineau & A. Juin, 2020, p.35-36). « Une estime de soi élevée chez l'apprenant induit une augmentation du sentiment d'efficacité personnelle, et inversement lorsque l'estime de soi est en baisse » (S. Aubineau & A. Juin, 2020, p. 35). En natation, les conditions d'apprentissage qui donnent le choix à l'apprenant et lui permettent de percevoir son niveau de difficulté, favorisent son « sentiment d'auto-détermination » (V. Lamotte, 2020, p.3). Différentier les niveaux de difficulté, favoriser l'entraide entre équipiers et offrir un passage supplémentaire après un feed-back de l'enseignant, améliorent la prestation et donc le « sentiment de compétence ». Entrer dans l'eau, nager, s'immerger… autant de tâches diversifiées ainsi que la dimension ludique qui les accompagnent sont susceptibles de conduire à des « émotions positives ». L'émulation et le sentiment d'appartenance à travers la participation des apprenants aux évaluations intergroupes contribuent au renforcement de « l'aventure collective » (V. Lamotte, 2020, p.3, 4). Agir sur les représentations que se fait l'apprenant de ses possibilités de réussir une tâche donnée permet d'accroître son sentiment de compétence (M. Olivier, 2022, p.16). Pour cela, l'enseignant devra confronter l'apprenant à des situations d'apprentissage ou contenus qu'il juge à sa portée, lui faire vivre l'expérience de la réussite stable et renouvelable, lui offrir la possibilité de se sentir acteur de ses actes et de ses succès, et situer son savoir-faire au plan social (M. Olivier, 2022, p.16). Le sentiment d'auto-efficacité est plus signifié chez les filles que chez les garçons,

du fait du niveau d'estime de soi de départ chez les apprenants des deux sexes, et selon que l'activité concernée semble plus convenante aux filles qu'aux garçons (S. Aubineau & A. Juin, 2020, p.36). La gymnastique et la natation sont des activités physiques estimées convenir aux filles et aux garçons, selon S. Aubineau & A. Juin (2020, p.36). Une étude sur la peur en natation a conclu que les séances d'apprentissage ont un impact positif sur l'état anxiogène de l'apprenant (A. J. Edi, 2014). Un test de la peur de l'eau en natation a permis de catégoriser 361 apprenants en 3 niveaux de peur différents sous forme de strates, avant les apprentissages. Strate 1 *très peur,* strate 2 *peu peur et* strate 3 *pas peur*. Le tableau 1 donne l'effectif de chaque strate.

Tableau 1. État anxiogène préapprentissages de 361 apprenants

État anxiogène	Effectif
Strate 1. Très peur	173
Strate 2. Peu peur	130
Strate 3. Pas peur	58
Total	361

Source : enquête de Edi (2014)

La proportion la plus élevée est celle de la strate *très peur*. Les apprenants sont au nombre de 173 dont 123 débutants et 50 non-débutants. Après 25 séances d'apprentissage pratiques en natation, une seconde estimation du niveau de peur des apprenants a permis d'obtenir les statistiques présentées dans le tableau 2 sous forme de strate 4, strate 5 et strate 6.

Tableau 2. État anxiogène après 25 séances pratiques d'apprentissage avec 361 apprenants

État anxiogène	Effectif
Strate 4. Très peur	34
Strate 5. Peu peur	231
Strate 6. Pas peur	96
Total	361

Source : enquête de Edi (2014)

Si les résultats de l'étude ont montré que le rapport à la discipline natation et les apprentissages amenuisent le niveau de peur de l'apprenant, l'auteur n'a pas fait le choix d'expliquer les mécanismes psychologiques qui concourent à la réduction du niveau de peur. Comment peut-on expliquer que 34 d'apprenants ont toujours *très peur* de l'eau après 25 séances pratiques d'apprentissage en natation, alors que les autres ont vu leur niveau de peur se réduire ? Quel est le mécanisme psychologique qui a prévalu chez les apprenants dans la gestion de la peur pendant les apprentissages ? Notre étude a pour objectif principal de mettre en lien la gestion de la peur de l'eau et la croyance de l'apprenant en sa capacité de réussite des apprentissages. Nous émettons le postulat que les apprenants de niveau débutant en natation parviennent plus vite à vaincre leur peur de l'eau, lorsqu'ils manifestent un sentiment élevé d'efficacité personnelle, contrairement à ceux qui évoquent constamment leur peur de l'eau pour justifier leurs échecs. Dans le cadre de cette étude, nous avons utilisé une méthodologie dont les détails sont énumérés dans la rubrique suivante.

1. Méthode

Notre étude s'est intéressée aux apprenants de la strate *très peur* (tableau 1). Elle constitue un échantillon de taille 173 dont 123 débutants et 50 non-débutants. Le tableau 3 donne la configuration de l'échantillon de l'étude.

Tableau 3. Composition de l'échantillon selon le niveau d'étude, le niveau en natation et le sexe des apprenants avant les séances pratiques de natation

Niveau en natation Niveau d'étude	Sexe	Débutant	Non débutant	Total
Secondaire général	F	17	09	26

	M	06	15	21
		23	*24*	*50*
Supérieur – INJS d'Abidjan	F	18	08	26
	M	82	18	100
		100	*26*	*126*
Total		**123**	**50**	**173**

Source : enquête de Edi, 2024.

L'échantillon d'étude est composé de 30% de filles et de 70% de garçons du secondaire et du supérieur. Notre étude est basée sur une analyse des informations portant sur la strate 1 qui constitue l'échantillon des 173 apprenants avant des apprentissages pratiques de la natation. Elles ont été sélectionnées, mises en lien, interprétées et analysées à la lumière de la théorie du sentiment d'efficacité personnelle de A. Bandura (2010). Nous avons répertorié les informations sur les habiletés recherchées dans l'apprentissage pratique de la natation selon la littérature. La démarche adoptée par les enseignants lors des 25 séances d'apprentissage pratiques est expliquée et les différentes habiletés et compétences visées sont connues. Il s'agit de savoir s'appuyer sur un plot, sur le rebord ou sur la paroi interne du bassin (A. Coston & J-L. Ubaldi, 2022). Ce savoir-faire garanti l'habileté du plongeon et de la glisse pour construire le corps projectile. Savoir utiliser les membres supérieurs et inférieurs comme équilibrateurs, rendre le corps rigide dans un alignement segmentaire bras-tête-buste-jambes (A. Coston & J-L. Ubaldi, 2022). C'est un savoir-faire qui s'appuie sur les acquis du corps projectile pour construire un corps flottant dynamique. L'immersion est appréhendée comme un phénomène nécessitant une gestion complexe au plan physique et émotionnel (E. Bontemps, 2022, p. 8). En natation, entrer en immersion signifie plonger entièrement le corps dans l'eau, notamment la tête et les voies aériennes (E. Bontemps, 2022, p.7, 15). La qualité d'une immersion s'identifie par le temps mis en immersion, la réalisation d'une brève apnée suivie d'une expiration progressive et longue, les yeux ouverts (E. Bontemps, 2022). L'immersion et la respiration apparaissent comme des compétences secondaires et feront l'objet d'une consigne ou d'un conseil par l'enseignant lors des apprentissages (A. Coston & J-L. Ubaldi, 2022).

2. Résultats

2.1. Évolution du niveau de peur des apprenants de la strate 3 très peur

Après avoir soumis les apprenants de la strate 3 *très peur* à un programme de 25 séances d'apprentissage pratiques, il a été constaté une réduction du niveau de peur chez certains d'entre eux. Le tableau 4 présente les statistiques de cette évolution.

Tableau 4 : évaluation du niveau de peur de l'eau manifestée par les apprenants de la strate 3 *très peur* après un programme de 25 séances d'apprentissage pratique de natation

Avant 25 séances d'apprentissage		**Après 25 séances d'apprentissage**		
n	*(%)*		*n*	*(%)*
Très peur 173	100	Strate 7 *Très peur*	34	19,65
		Strate 8 *Peu peur*	101	58,38
		Strate 9 *Pas peur*	38	21,97

Source : enquête de Edi (2024)

La majorité des apprenants a connu une amélioration du niveau de peur de l'eau qui est passé de *très peur* à *peu peur* et *pas peur*, respectivement pour 58,38% et 21,97% des apprenants. 19,65% des apprenants continuent d'avoir très peur de l'eau.

2.2. Identification des étapes anxiogènes

Un répertoire des étapes d'apprentissage au cours desquelles la peur des apprenants se manifeste a été constitué et le contenu notifié dans les tableaux 5 et 6, respectivement avant et après les 25 séances d'apprentissage pratiques. Ces étapes sont assimilées à des habiletés visées

par l'apprentissage : le plongeon ou saut de départ, l'immersion, la respiration et l'équilibre horizontal.

Tableau 5 : répartition des apprenants selon leur niveau en natation et les habiletés dans lesquelles ils manifestent une peur de l'eau, avant les 25 séances d'apprentissage

Débutants 123		Non-débutants 50		Total 173
n	%	n	%	%
Peur du **plongeon ou saut de départ**				
123	100,00	45	90,00	97,11
Peur de l'**immersion**				
122	99, 18	47	94,00	97,68
Peur de la **respiration**				
122	99, 18	50	100,00	99,42
Peur de l'**équilibre horizontal**				
121	98,37	49	98,00	98,26

Source : enquête de Edi (2024)

Avant les apprentissages, plus de 97% des apprenants manifestent un niveau de peur élevé lorsqu'il s'agit d'exécuter un plongeon ou un saut de départ, dans l'exécution de l'immersion et de l'équilibre horizontal, et lorsqu'il est question d'expirer dans l'eau. Faut-il faire remarquer que tous les débutants ont peur du plongeon ou saut de départ, et tous les non-débutants ont peur d'ouvrir la bouche dans l'eau pour expirer.

Tableau 6 : répartition des apprenants selon leur niveau en natation et les habiletés dans lesquelles ils manifestent une peur de l'eau, à l'issue de 25 séances d'apprentissage pratique

Débutants 123		Non-débutants 50		Total 173
n	%	n	%	%
Peur du **plongeon ou saut de départ**				
101	82,11	05	10,00	61,27
Peur de l'**immersion**				
80	65,04	03	06,00	47,97
Peur de la **respiration**				
122	99, 18	17	34,00	80,34
Peur de l'**équilibre horizontal**				
54	43,90	08	16,00	35,84

Source : enquête de Edi (2024)

Après les apprentissages pratiques de natation, seulement 47,97% et 35,84% des apprenants manifestent respectivement une peur de l'immersion et de l'équilibre horizontal. 99,18% des débutants ont toujours peur d'ouvrir la bouche pour expirer dans l'eau, et 82,11% des débutants continuent de craindre le plongeon de départ. Qu'en est-il de l'impact du vécu de l'apprenant sur la gestion de la peur de l'eau ?

2.3. Vécus antérieurs et ressentis des apprenants en lien avec leur rapport à l'eau

Le rapport à l'eau de l'apprenant est déterminé par son histoire personnelle vécue ou relatée par un tiers, en lien avec une piscine ou une étendue d'eau, ainsi que les ressentis issues de chaque évènement. Le tableau 7 établit un répertoire des évènements et émotions ressenties.

Tableau 7. Répartition des apprenants de la strate 7 selon leurs ressenties au cours des premiers rapports à l'eau et leur vécu antérieurs

Histoire personnelle de l'eau (piscine, eau libre…)	Émotion ressentie au 1er contact avec l'eau	Plaisir 00	00%	Déplaisir 34	100%
	Évènements antérieurs personnelle-ment vécus ou entendus	Aucun évènement malheureux 11	32,35 %	Évènement malheureux 23	67,65%
				assisté à une mort par noyade 03	
				connu des proches morts par noyade 03	
				vécu personnellement une noyade sans drame 04	
				vécu un 1er contact brutal 06	
				chicotés par les parents après le contact avec l'eau 04	
				connu un accident lors de baignade 03	

Source : enquête de Edi (2024)

Les statistiques du tableau 6 révèlent que le premier contact que les apprenants de la strate 7 ont eu avec l'eau n'a pas été un moment de plaisir. 67,65 % d'entre eux ont connu des évènements antérieurs malheureux vécus personnellement ou relatés par des proches.

3. Analyse et interprétation

Les résultats recueillis ont été analysés au plan quantitatif et qualitatif à la lumière de la théorie du sentiment d'efficacité personnelle de A. Bandura (2010). Les 25 séances pratiques d'apprentissage ont concerné les habiletés suivantes : la construction du corps flottant et la construction du corps projectile selon R. Catteau (2008). Il s'agit de construire les compétences suivantes : détente du corps à partir d'un appui solide (plot, rebord ou paroi interne) ; alignement segmentaire bras-tête-buste-jambes dans une position horizontale du corps (A. Coston & J-L. Ubaldi, 2022).

3.1. Évolution du niveau de peur des apprenants selon leurs croyances

D'un niveau de peur qualifié de *très peur* par notre échantillon (strate 4 du tableau 2), à l'issue de 25 séances d'apprentissage pratiques, il ressort que 21,97% des apprenants n'ont plus peur de l'eau. Aussi, 58,38% ont-ils moins peur et seulement 19,65% continu d'avoir très peur (tableau 4). Ces statistiques confirment que les apprentissages pratiques de la natation ont un impact élevé sur le niveau de peur de l'eau chez 21,97% des apprenants, un impact moins élevé sur 58,38% d'entre eux, et aucun impact sur le niveau de peur chez 19,65%. La fréquentation du nouvel environnement a permis aux apprenants de se construire une perception du milieu aquatique en rapport avec leur propre corps. Le déroulé des situations d'apprentissage proposées par l'enseignant au grand bassin sans appuis plantaires, a permis de dissiper les appréhensions des apprenants vis-à-vis de l'eau. Les premières séances de cours ont lieu au grand bassin, là où l'apprenant n'a pas pied. C'est une disposition qui permet de construire une habileté aux appuis fuyants. L'une des principales raisons de la peur du débutant provient de la perte des appuis en grande profondeur. Une fois cette habileté construite, le niveau de peur s'amenuise. La construction du corps flottant commence par la recherche de la position horizontale en tenant le rebord ou tout autre objet solide, acceptant de se laisser entraîner par

les effets du fluide pour dissiper davantage les idées fausses telles que l'attraction de l'eau vers la profondeur. La construction du corps projectile commence par l'apprentissage du plongeon et de la coulée, tâches qui montrent au débutant sa capacité à agir sur l'eau à partir d'actions volontaires. Les sensations de l'eau sur le corps leur a permis de comprendre et de savoir, non sans référer chacun à son vécu antérieur. C'est cette réalité qui explique la diversité des statistiques obtenues. Les apprenants qui ont un vécu de l'eau sans évènements négativement marquants se construisent plus vite une perception favorable à la gestion de la peur qu'ils manifestaient de l'eau. 25 séances suffisent alors pour leur permettre de dissiper ou de réduire considérablement leur peur de l'eau. À contrario, les apprenants qui ont un vécu constitué d'évènements dramatiques rencontrent plus de difficultés à déconstruire leurs appréhensions du milieu aquatique. Ainsi, 25 semaines d'apprentissage pratiques ne suffiront pas pour leur permettre de réduire leur peur de l'eau. Le niveau de peur manifestée varie selon les étapes d'apprentissage pratiques de la natation.

3.2. Étapes anxiogènes d'apprentissage et conceptions erronées

En comparant les statistiques des tableaux 5 et 6, nous constatons que les séances d'apprentissage pratiques de natation influencent le niveau de peur manifestée du plongeon, de la respiration, de l'immersion et de l'équilibre horizontal. Cette influence est plus remarquée dans 3 étapes des apprentissages. D'abord la peur de l'équilibre horizontal qui passe de 98,26% à 35,84%. Ensuite, la peur de l'immersion qui décroit de 99,42% à 47,97%. Et enfin, la peur du plongeon qui passe de 97,11% à 61,27%. En effet, la construction du corps flottant et celle du corps projectile se déroulent au grand bassin, là où les apprenants n'ont pas d'appuis plantaires. Les exercices sont basés sur l'apprentissage du plongeon et de la coulée ventrale. L'ensemble de toutes ses tâches aident l'apprenant à vivre les réalités aquatiques, et donc à faire reculer les appréhensions et conceptions erronées. Cependant, la peur de la respiration est moins influencée par les apprentissages. La peur du remplissage est difficile à dompter car il s'agit d'ouvrir la bouche en immersion pour expirer. Elle passe de 99,42% à seulement 80,34%. L'idée qu'ouvrir la bouche pour expirer entrainera un passage de l'eau dans le corps, est une idée préconçue difficile à déconstruire chez presque tous les débutants et même chez certains non-débutants.

3.3. Histoire de l'eau en lien avec le sentiment d'efficacité en natation

Les apprenants qui ont gardé un souvenir douloureux de leur premier contact avec l'eau rencontrent des difficultés dans la gestion de leur peur à l'issue de 25 séances d'apprentissage pratiques de natation. 67,65% des apprenants ont eu un vécu déplaisant lors des premiers contacts avec le milieu aquatique (tableau n°6). Cependant, seulement 19,65% ne parvient pas à modifier son niveau de peur à l'issue de 25 séances d'apprentissage pratiques de natation. Ces apprenants font partie de ceux qui n'ont pas pu se défaire des souvenirs négatifs et qui ont continué de les ressasser tout au long des apprentissages. Ils n'ont pas cru en leur capacité à surmonter leur peur. Ils se dévalorisaient régulièrement face aux difficultés du milieu en prétextant de la température inappropriée de l'eau, de l'hygiène et de l'inutilité de savoir nager. 21,97% des apprenants ont fait preuve d'une croyance à réussir les apprentissages en faisant fi des conceptions erronées. Un niveau élevé d'engagement pendant les cours leur a permis de rester attentifs aux enseignements, de vivre pleinement les tâches proposées par l'enseignant. La croyance qu'ils avaient en leur capacité à pouvoir affronter les situations d'apprentissage a permis de construire une conception favorable de la réussite.

4. Discussion

Les apprentissages pratiques en natation impactent le niveau de peur de l'eau chez l'apprenant, notamment la peur liée à la construction de l'équilibre horizontal, la peur de l'immersion, la peur du plongeon et la peur de la respiration. Les statistiques de notre étude qui montrent l'existence de la peur de la respiration chez 80,34% des apprenants en dépit de 25

séances d'apprentissage pratiques, s'accordent avec les résultats de l'étude de M. Mourot et E. Riffier (2024) : « la peur du remplissage rend difficile la respiration, notamment la phase d'expiration qui se fait dans l'eau ». La peur de l'engloutissement empêche l'individu de s'immerger, craignant que l'eau le submerge et l'emporte. Cependant, A. Coston & J-L. Ubaldi (2022) estiment que l'immersion et la respiration apparaissent comme des compétences secondaires et peuvent faire l'objet d'une consigne ou d'un conseil par l'enseignant lors des apprentissages. L'impact des séances d'apprentissage pratiques est d'autant plus élevé que le contenu est basé sur la construction du corps flottant et la construction du corps projectile. Ce résultat s'assimile à ceux de M. Pujol & *al.*, (2024) qui concluent qu'en piscine ou en eau libre, la peur de la profondeur, la peur du vide sous les appuis plantaires ou encore « la peur de ne plus avoir pied », sont les premiers éléments constitutifs phobiques chez le débutant. L'impact des séances d'apprentissage pratiques varie selon les croyances de réussite des apprenants concernés. Il est plus marqué pour 21,97%, un peu moins pour 58,38% et pas du tout pour 19,65%. Ces statistiques sont en phase avec les conceptions de C. Périn (2023) et M. Pujol & al. (2024) qui révèlent que la peur de l'eau peut avoir diverses origines qui prennent généralement naissance durant l'enfance, suite à un évènement traumatisant personnellement vécu ou relaté, conduisant à une perte de confiance. M. Pujol & al. (2024) ont également conclu que chaque apprenant vit personnellement son histoire du rapport à l'eau qui peut donner lieu à une peur extrême ou inexpliquée, au point de suggérer une thérapie comportementale et cognitive connue sous l'abréviation de TCC pour permettre de dissiper les appréhensions et les fausses croyances. Une étude de M. Olivier (2022) a également conclu qu'agir sur les représentations que se fait l'apprenant de ses possibilités de réussite dans une tâche donnée permet d'accroître son sentiment de compétence. Une étude menée par L. Lepetit (2023) a conclu qu'une personne qui possède un sentiment d'efficacité élevé aura tendance à montrer plus d'ambition dans les buts qu'il se fixe, à fournir plus d'effort en situation, à persévérer face aux difficultés, et à montrer de la résilience devant l'échec. Nos résultats sont en phase avec celui de R. Catteau (2008) qui affirme que « le poids des représentations idéologiques écrase celui des connaissances dites scientifiques, objectivement fondées ». Aussi, conclu-t-il que « la plupart des êtres humains flottent de façon naturelle, mais cette conception est perçue différemment selon le vécu de chacun ». Il suggère que « les apprentissages doivent œuvrer à reconstruire chez l'apprenant la perception de son propre corps et du milieu nouveau ».

Conclusion

Un programme de 25 séances d'apprentissage pratiques a été soumis à 173 apprenants débutants et non débutants qui manifestaient un niveau de peur qualifié de *très peur*. Une seconde évaluation du niveau de peur de cet échantillon a permis de constater que 19,65% continuent de manifester le même niveau de peur alors que 58,38% ont désormais *peu peur* et 21,97% ne manifestent plus de comportement anxiogène. Cette étude avait pour objectif d'expliquer la persistance de la peur chez certains et la réduction du niveau de peur chez d'autres. Les résultats ont montré que les séances pratiques d'apprentissage de la natation visant la construction du corps flottant et celui du corps projectile, permettent à l'apprenant de lever les barrières des appréhensions et des conceptions erronées du milieu aquatique. Aussi, un vécu durement ancré dans le souvenir de l'apprenant peut rendre difficile la gestion de la peur de l'eau quelques soit la qualité des méthodes d'apprentissage de natation. Une croyance en la réussite en natation chez 80,35% des apprenants (strate 8 et 9) de l'échantillon d'étude a permis de réduire considérablement leur niveau de peur. Les apprenants de la strate 7 n'ont pas fait preuve de croyance en leur réussite. Ainsi, les souvenirs déplaisants des premiers contacts avec l'eau ont prévalu en mobilisant « les effets psychosociaux et émotionnels » (A. Bandura, 2010) antérieurs.

Références bibliographiques

AUBINEAU Sarah & JUIN Alexanne, 2020, *Impact de l'auto-évaluation sur le sentiment d'efficacité personnelle de lycéens en EPS : étude de cas concernant le champ d'apprentissage 4. Éducation*, Mémoire de Master en Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) en EPS. Mention second degré. Soutenu le 22/06/2020. Hal Id: dumas-02888640. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02888640 Consulté le 20/08/2024.

BANDURA Albert, 2010, *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck Université, 2e édition, 2e tirage.

BONTEMPS Estelle, 2022, « Les peurs et les appréhensions liées à l'immersion, chez les élèves de CE2 , dans la construction du savoir nager », *Éducation*, https://dumas.ccsd.ccsd.cnrs.fr/dumas-03952048, Publié le 23/12/2023, consulté le 08/09/2024

BLANC Joël, 2021, « Les compétences du nageur à l'école ». https://www.savoie-educ.web-ac-grenoble.fr Publié le 22/12/2021, consulté le 08/09/2024.

CATTEAU Raymond, 2008, « La natation de demain, une pédagogie de l'action », *Les Cahiers du sport populaire*, Atlantica, Biarritz, 1e édition.

CATTEAU Raymond, LE MOAL Laurence, ANTONINI Mauro, DEPRÈS Florent, 2008, « Séminaire Natation de Dinard », *Les cahiers du sport populaire FSGT*, Biarritz.

COSTON Alain & UBALDI Jean-Luc, 2022, « Des compétences attendues en natation et gymnastique à l'enseignement », *Cahiers pédagogiques*. Cercle de recherche et d'action pédagogiques. https://www.cahiers-pedagogiques.com consulté le 08/09/2024.

EDI Armand Joseph, 2014, *Influence de la dimension affective de l'apprenant sur les apprentissages des disciplines scolaires : cas de la peur en natation*, Thèse de doctorat unique en Sciences de l'Éducation, soutenue le 06 décembre 2014, UAO Bouaké.

EDI Armand Joseph, SYLLA Moustapha, LOBA Saga Bernard, 2019, « Construction d'un instrument de mesure de la peur de l'eau chez l'apprenant en natation », *Liens nouvelle série*. N° 27, vol. 1, juillet 2019.

LAMOTTE Vincent, 2020, Blocs argumentaires pour justifier ses choix dans l'enseignement de l'EPS. STAPS, Réunion. https://blog.univ-reunion.fr Consulté le 13 aout 2024

LEPETIT Luc, 2023, *Qu'est-ce que le sentiment d'efficacité personnelle ?* Nell & associés. https://www.nell-associes.com Consulté le 12 aout 2024.

MOUROT Marie et RIFFIER Émeline, 2024, *Les deux peurs inconscientes des enfants dans l'eau : la peur du remplissement et la peur de l'engloutissement. Bébés nageurs. Le berceau de la vie : profitez des bienfaits de l'eau dès sa naissance*. https://www.lesbebesnageurs.com Consulté le 08/09/2024.

OLIVIER Marie, 2022, *L'influence du yoga sur le sentiment d'efficacité personnelle au CE2. Mémoire de Master 2 en Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF)*, Mention premier degré, soutenue le 03 octobre 2022. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03794355 Consulté le 12/08/2024.

PANSU Claudie, 2009, *Bébé nageur : Adaptation du jeune enfant au milieu aquatique, 0-6 ans, intégration des enfants porteurs de handicap*, Paris, Amphora.

PÉRIN Constance, 2023, La peur de l'eau, et si vous vous en débarrassiez ? http://www.harmonie-sante.fr Consulté le 12/08/2024.

PUJOL Mathilde, BOUMATI Jean-Pierre, CHAPELLE Frédéric & CHADEVILLE Matthieu, 2024, « Aquaphobie : comment combattre sa peur de l'eau », *Santé magazine*. Mis à jour le 11/06/2024. https://www.santemagazine.fr Consulté le 08/09/2024.

Learners' oral fluency problems in Burkina Faso: the rationale

Charles NAZOTIN, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)
Email : nazcharles2002@yahoo.fr

Abstract

In Burkina Faso and in other French speaking countries, English is taught as a subject in universities, high schools, and even in some private primary schools. Yet pupils have serious problems using the language of Shakespeare. This study aims at exploring the factors which prevent students in Burkina Faso (with a focus on pupils from Koudougou) from speaking English fluently. It is obvious that the linguistic profile of Burkina Faso is one important factor, but it cannot alone account for the pupils' lack of fluency in English. Our investigation was carried out in six schools, involving 90 students of "Seconde A" and "Première A", 10 teachers, and 5 supervisors as informants. Questionnaires, interviews with teachers and supervisors, observations in class and informal discussions with students were instruments used to investigate on the motivation of learners, their difficulties to express themselves in English, and the teaching practices of teachers. Findings of the study show that the motivation of learners is limited. Their fluency problem is confirmed and teaching practices do not develop fluency. Communicative activities are then necessary to boost learners' fluency.

Keywords: communicative activities, factors, foreign language, fluency, motivation,

Résumé

Au Burkina Faso et dans d'autres pays francophones, l'anglais est enseigné comme matière dans les universités, les lycées et même dans certaines écoles primaires privées. Cependant, les apprenants éprouvent de sérieuses difficultés à utiliser la langue de Shakespeare. Cette étude vise à explorer les facteurs qui empêchent les élèves du Burkina Faso (en particulier les élèves de Koudougou) de parler couramment l'anglais. Il est évident que le profil linguistique du Burkina Faso est un facteur important, mais il ne peut à lui seul expliquer le manque de maîtrise de l'anglais par les élèves. Notre enquête a été menée dans six établissements secondaires, impliquant 90 élèves de Seconde A et de Première A, 10 enseignants et 5 encadreurs pédagogiques. Des questionnaires, des entretiens avec les enseignants et les encadreurs pédagogiques, des observations en classe et des discussions informelles avec les élèves ont été utilisés pour enquêter sur la motivation des apprenants, leurs difficultés à s'exprimer en anglais et les pratiques pédagogiques des enseignants. Les résultats de l'étude montrent que la motivation des apprenants est limitée. Leur difficulté à parler couramment l'anglais est confirmée et les pratiques d'enseignement ne développent pas l'expression orale. Des activités communicatives sont alors nécessaires pour renforcer la facilité des apprenants de parler couramment l'anglais.

Mots clés : activités communicatives, facteur, langue étrangère, maitrise, motivation,

Introduction

Nowadays, people yearn for the mastery of English. J.C. Richards (2006, p. 1) echoes this strong desire to learn English in the following terms: "*millions of people today want to improve their command of English or to ensure that their children achieve a good command of English*". Motivation for learning English may vary from an individual to another. Some people are willing to do so because they want to get a good position in an enterprise; some other people learn English because they are businessmen and English is at the core of

transactions. Another group of people (mainly students) learn the language of Shakespeare because it is a subject taught in class. No matter the reason, the ultimate goal of learning a language is to communicate.

In Burkina Faso, English is taught as a subject from junior secondary schools up to university, even in some private primary schools. It is taught from form 1 to upper sixth in secondary schools. The government even want it to be taught in public primary schools. However, students learning English in Burkina Faso encounter serious difficulties to express themselves. At the oral examinations of BEPC (GCSE) or Baccalaureate, one can notice these difficulties. Students can hardly introduce themselves or answer questions appropriately. Most of them "fight" to find their words when they are asked to speak. Their oral skill is a great concern. S.Biyen (1991), quoting Damiba, considers that more pupils succeed in writing (63.90%) than in speaking (21.48%). It means that students are generally more proficient in writing than in speaking. P. Somé (1990), R. Kima (1998), and J. Ilboudo (2012), all allude to the low oral proficiency of students in Burkina. Many students hardly express themselves in English in class. Even when they manage to speak, they do not speak English fluently. Why is that so?

1- Methodology

This study explores the reasons why many learners in Burkina Faso encounter difficulties to express themselves. For this purpose, I adopt a mixed method, that is, the combination of quantitative and qualitative research. For J. Creswell (2006), with the mixed method, researchers are permitted to use all of the tools of data collection available. Furthermore, Creswell thinks that the mixed method can allow us to use both numbers and words and can permit us to vary the tools of data collection, and to analyze subjective and objective views.

The study takes place in the "Centre-Ouest" region (Mid-West), precisely in the city of Koudougou during the school year 2022-2023. Six (6) Public secondary and private schools were concerned with the study. Participants were students (90), teachers (10) and ELT supervisors (05). Student participants are advanced learners, that is, students in form 5, and lower 6 being in literary classes. These forms are chosen because the students from these classes are the ones who have been learning English for 5 years at least. A questionnaire was addressed to students; an interview protocol was addressed to teachers and supervisors. Observation grids were used to observe 4 teachers (nicknamed) in order to record their teaching practices.

2- Theoretical framework

The paper is grounded on communicative competence and sociocultural theories. Communicative competence is said to be coined by Hyme, (M. Celce-Murcia, 2007) in response to Chomsky' linguistic competence. Canale and Swain refer to Chomsky to differentiate competence from performance. According to Chomsky's weak version, "competence refers to knowledge of grammar and other aspects of language while performance refers to actual use", (Canale & Swain (1980, p. 3)). Chomsky's strong version claims that competence is related to grammar that a good native speaker has "internalized", while performance alludes to the psychological factors which are included in the production of speech.

After analyzing Chomsky's strong version which states that competence has to be linked to knowledge of grammar rules, M. Canale and M. Swain (1980) referred to the authors D. Hymes (1972), Campbell and Wales (1970) who gave a broad definition of competence. For these authors, competence means communicative competence. For them, this notion entails grammatical and contextual or sociolinguistic competence. According to these

authors, the difference between communicative competence and performance is that performance alludes to "actual use".

M. Canale and M. Swain (1980, p. 6) came to the conclusion that communicative competence alludes "*to the relationship and interaction between grammatical competence, or knowledge of the rules of grammar, and sociolinguistic competence, or knowledge of the rules of language use*". They consider communicative competence to be different from communicative performance, for the latter is the realization of the former and in terms of testing, performance can be directly measured or observed, not competence.

In addition to Canale and Swain conception of communication competence, M. Celce-Murcia (2007, p. 42) brought actional competence to be a new component of communicative competence. For her, actional competence is *"the ability to comprehend and produce all significant speech acts and speech act sets and discourse competence"*. We can then see that the concept of Communicative competence has evolved through time.

From a sociocultural perspective, the ultimate goal of language learning is to communicate. As in real life, interaction is very important. P. Lightbown and N. Spada (2006, p. 204) in their glossary define socio-cultural theory as follows:

> an explanation for knowledge and learning that is based on the assumption that all learning is first social, then individual. Leaning is viewed as a process that is socially mediated, that is, it is dependent on dialogue in face-to-face interaction. The claim is that during communication, learners jointly construct knowledge which is internalized by the individual".

The sociocultural theory is based on the belief that cultural context and mediation play key role in learning. This is echoed by R. Donato and D. McCormick (1994) who think that social interaction and cultural institutions are important elements in an individual cognitive growth and development.

For L.Vygotsky (1978), dialogue is essential; learning is not something an individual does alone. Interactions and corrective feedbacks are practices which boost communication. Effective error correction can lead to learning. The ultimate goal of language learning is communication competence and communicative competence is the use of language that is linguistically accurate and socially appropriate. In Burkina, during class visits as a supervisor, I noticed this lack of interactions through pair work or group work. Even when it is tried, it is not efficient. Very few teachers make students interact.

These two theories can help us account for some causes of learners' lack of fluency in this study. They can also help identify some ways and means to develop learners' fluency.

3- Literature review

3-1- What is fluency?

What is meant by fluency? The definition of the word "fluency" is as vast as the ocean. Several authors tried to clarify it.

According to S. Zhang (2009), fluency encompasses the four main skills. One can be fluent in writing, reading, speaking or listening. Oral fluency is the one related to speaking. S. Zhang (2009, p. 3) is more concerned with oral fluency (which is my concern) and defines it as "*the ability to communicate an intended message; (…) to produce coherent utterances; to respond and speak with continuity and to use strategies to aid communication when the appropriate vocabulary or grammar is not available*". To be fluent is not only the fact to speak without hesitations, it is also the fact of being understood by others, it means to be able to adapt oneself in conversation.

As for P. Lennon (1990), he thinks that the term is used in two dimensions: fluency in its broad sense and narrow sense. In its broad sense, fluency refers to oral performance. Fluency is used to measure the spoken command of a foreign language. That is why the words

"fair", "good", "fluent" are used to level it. The three words are the ones use to qualify proficiency. P. Lennon (1990, p. 389) asserts that "there is rarely, if ever, anything beyond 'fluent'". For him, this broad meaning of fluency is also the one used in forms for academic references.

In the narrow sense, fluency "refers to one, presumably isolatable, component of oral proficiency" (P. Lennon 1990, p. 389). For him, a learner may be fluent but may not have a huge and varied vocabulary. A learner may also speak correctly but not fluently. He distinguishes like C. Fillmore (1979, p. 93), four types of native-like fluency:

- The capacity to fill time with talk, or "disk-jockey fluency";
- The capacity to talk in coherent, reasoned and meaningfully dense sentences;
- The fact to have appropriate things to say in various contexts;
- The capacity to be creative and imaginative.

P. Lennon (1990, p. 392) develops variables to assess a learner's fluency. These include the speech rate (words or syllables articulated per minute), the length and the positioning of silent pauses, the length of fluent speech runs between pauses, frequency and distribution of filled pauses, repetitions and self-corrections.

F. Chambers (1997, p. 135) acknowledges the difficulty to define fluency. He first equates fluency to oral proficiency. For him, when people say in ordinary language that someone is fluent in a language, it is to "describe the spoken production of a person who can use the language effectively usually in reference to someone speaking a foreign language". Chambers distinguishes two main characteristics of a fluent performance: speed and effortlessness. These represent the quantitative and qualitative aspects of fluency. Speed can be measured, whereas effortlessness is about qualitative judgment. So, a fluent speaker is someone who can speak like a native speaker.

F. Chambers then defines fluency in a CLT context as contrasted to "accuracy". He refers to Brumfit who considers fluency in the context of CLT as the natural language use whether or not it has native-like comprehension or production. The notion of fluency is used to evaluate the capacity of learners to communicate.

In trying to make a quantitative analysis of fluency in spoken production, Chambers quoted Schmidt (1992) whose definition of fluency is automaticity. For Schmidt, fluency is dependent on automaticity, and fluency develops when more production processes are automatic. Chambers thinks that speech rate (the number of syllables uttered per second) and pause are important elements to be considered.

D. Byrne (1986) defines fluency as the capacity to express oneself intelligibly, reasonably, accurately and without too much hesitation. For her, spoken language requires both understanding and speaking. It means that speaking includes listening. She terms speaking as "oral ability which necessitates integrated skills."

From all these definitions, the notions of hesitation and pause are recurrent. But to be fluent is not only the fact to speak without hesitations or irregular pauses; it is also the fact of being understood by others, speaking intelligibly and different factors can explain the state of non-fluency of the learner.

3-2- The development of oral fluency

Researchers have tried to propose ways to cope with the difficulties met by learners to be fluent speakers.

M. Celce-Murcia (1991) expressed her view on the place of grammar in a communicative approach. For her, grammar should be taught in accordance with the age of learners: "the younger you are, the less you need grammar". It means that adult learners need more grammar lessons than children. She even considers grammar not to be an end in itself.

Still for a communicative purpose, she thinks receptive skills (listening, reading) need less attention than productive ones (speaking and writing).

D. Byrne (1986) thinks that accuracy and fluency should be introduced gradually according to the level of learners. For her, at the elementary level, much focus should be put on accuracy than fluency; at the advanced level, priority should be given to fluency. Age is also dealt by S. Zhang (2009) in referring to the critical period (before puberty) hypothesis. This hypothesis holds the view that enough input, before the age of twelve (12) makes L2 acquisition easy and complete. The best time to start learning a language is during childhood: the younger, the better.S. Zhang also points out the importance of input, interaction and output in the improvement of oral fluency. For him, the three elements are essential. In Burkina, English is generally taught in secondary school. Teaching it to primary school learners may help improve learners' proficiency. D. Minoungou (2007) is a proponent of the introduction of English in primary school. He noticed that pupils who learned English in private primary schools are more motivated to continue learning it in secondary schools. He therefore claims for the teaching of English at the lower level in order to boost motivation. However, he does not mention the role of the teacher in this motivation. If teachers are not well trained to deal with younger learners, learners' lack of interest will reach the ground at an early age.

Classroom interactions are very important in language learning. The types of interactions generally include teacher-learner, learner-learner. According to P. Ur (1996) the most popular type of classroom interaction is known as 'IRF': Initiation-Response-Feedback. The teacher is the initiator of a talk using questions, a student answers and the teacher reacts and can follow the same process.

M. Dagarin (2004) distinguishes four frequent types of interaction:

- Teacher-learner: this when the teacher talks to the whole class;
- Teacher-learner/a group of learner: the teacher speaks to the whole class but expects a pupil or a group of students to answer;
- Learner-learner: this is also called pair work; learners complete a task in pairs
- Learners-learners: this is also known as a group work.

L. Van Lier (1988) also distinguishes four types of classroom interaction:

- The teacher has no control over the topic and the activity;
- The teacher controls the topic but not the activity;
- The teacher controls the topic and the activity;
- The teacher controls the activity but not the topic.

L. Van Lier (1984, p. 163) criticizes the teacher who generally has the monopoly of the talk in many classes and so displaying an unequal right of communication: " *the teacher decides who the next speaker is going to be, the next speaker responds to the call, and then the teacher takes over again, automatically*". D. Nunan (1991) also noticed that the teacher does most of the talking in all sorts of classrooms and this type of interaction does not develop learners' communicative competence.

N.M. Hue (2010), a Vietnamese researcher, dealt with learners' reluctance to speak in the classroom. He proposed some techniques suggested by Nation. For him, the level of task difficulty should be reduced by giving students enough time to do tasks, bringing the tasks within students' experience, permitting students to collaboratively solve communicative tasks, proving students with task guidance, attending to individual students 'needs and ability. Hue also thinks that positive attitudes among students should be promoted. For him, the teacher should change students' negative beliefs and attitudes towards mistakes, boost learners' self-confidence, lower students' anxiety in the classroom. Additionally, the teacher should create a supportive learning environment in developing peer support in classroom, being careful when

grouping students, tolerate L1 use when appropriate, creating an anxiety-free atmosphere, giving opportunities to practice the new language outside the class.

J.B. Sawadogo (2004) suggests to lay emphasis on effective interaction. This will undoubtedly have an impact on students' oral performance. Moreover, he proposes the reinforcement of teachers' background through a language immersion trip for teachers. This will improve their mastery of the language. Furthermore, he advocates for the training of teachers through seminars and workshops, the equipment of teachers with pedagogic kits. Teachers should also resort to their creativity and their own development.

4- Results

4-1- Learners'fluency

A very important number of students (74.7%) claim to speak English without ease, that is, with hesitations, unnatural pauses, gap fillers, etc, 22.6% students think that they do not "have to stop many times to think of what to say next or how to phrase it. On the issue of students' fluency in English, all the teachers and supervisors agreed that students do not speak English fluently. The appreciations were all negative: "very poor", "not satisfactory". They do not find it acceptable for "seconde" or "première" pupils to be unable to express themselves fluently. Some supervisors even questioned the fluency of some teachers. But what kind of difficulties do students face?

Many students are aware that they have fluency problems. On the question "what kind of difficulties do you have?", the answers were the following: 48.4% of the respondents link their difficulties to pronunciation, 12.4% to intonation, 34.4% to grammar, 51.1% to vocabulary

The most important difficulties of the students include vocabulary (51.1%) and pronunciation (48.4%). It means that learners have a limited number of words in their mind and hardly know how to pronounce some words.

During class observations, we noticed the difficulties students had in expressing themselves. The difficulties included many aspects:

- students hesitated many times when expressing themselves. We could see that they were hesitantly looking for words when they spoke. Sometimes gestures or actions were used to mime what they wanted to express. For example, during the expose on the ozone layer, in the class of Mr. Tambi (nickname), some students wanted to speak with the presenters, and were looking in vain for their words. Gestures were sometimes used to complete their sentences;
- lots of pauses were made. Some students can even pause up to 7 seconds before continuing;
- there were mispronunciations. Some students did not have the right pronunciation of some words;
- grammatical mistakes abounded in their speech, for example: " I am agree, I is, He are going, I go not…".

The difficulties expressed by students and those we observed are alike. Students have problems to speak with ease. They spent their time looking for words, the right pronunciation, thinking of correct and suitable grammar rule. All these take their time and gestures are generally used as support. But what may be the causes of students' fluency problems?

4-2- Factors impeding learners' fluency

On the causes of students' non-fluency, student-respondents were presented many factors in the questionnaire. These factors included the linguistic situation of Burkina Faso, the fear to make mistakes, shyness, teachers' activities, teachers' use of French, motivation, absence to English classes, boring classes. Their answers show that all the mentioned factors have something to do with their difficulties, with different rates as shown in the following table:

Table 1: Causes of learners' difficulties

Causes of difficulties	%
No answer	3.8%
Because Burkina Faso is a French speaking country	64%
Because I do not want to make mistakes	35.5%
Because I am shy	22.6%
Because teachers do not develop oral activities	38.2%
Because I have no motivation	14%
Because the English teacher uses French in class	16.1%
Because I do not attend English classes	1.1%
Because English classes are boring	3.2%

Present research data

For the great majority of interviewed teachers (8/10), students are responsible for their fluency problems because they have no will to speak, they are not regular in classes, they do not participate, they do not do classroom activities. Two of the teachers incriminated the practices of teachers because they did not get any training or adequate training to make students become fluent. As for interviewed supervisors, the recurrent factors are:

- routine;
- poor resources;
- large size of classes;
- focus on accuracy, not on fluency;
- lack of interest;
- lack of practice of English from students;
- teachers' training.

Learner's fluency problems are linked to many factors. The most incriminated factor according to students is the environment, for some teachers, the blame is to be put on students, but other teachers questioned their own teaching practices. Our focus in the next section will be on the practices of the person who should make learning take place, the teacher; because the teacher seems to be at the beginning and at the end of the learning process.

4-3- Activities developed by teachers in classrooms

Students were asked to name activities carried out by their teachers. According them, the most favorite lessons taught by teachers are reading-comprehension (78.5%), grammar (72%) and vocabulary (65.6%). Activities which gain less attention are dialogues 31.2%, role-plays 5.9%, and games 2.2%. Activities pointed out by students do not differ a lot from those given by teachers themselves. All the ten teachers interviewed said that they cherished reading-comprehension in the second cycle and written activities in general. Some of the reasons given are:

- "I was taught how to teach reading-comprehension in ENS-UK",
- "With reading-comprehension, we can introduce other elements",
- "This is what is given at the exam",
- "Reading-comprehension helps discover new words".

For Supervisors, when they observed classes, activities developed by teachers were not varied. They were centered on grammar, vocabulary and reading comprehension. Some supervisors think that training has to do with this monotony. They think that teachers' training has something to do with it because they sometimes fail to see the difference between a trained teacher and an untrained one. One supervisor even said that "even some of those who went through a training school are worst". In addition to the training problem, some supervisors think that teachers develop no effort to involve learners in the learning process.

They feel that some teachers do not have this motivation to teach. They just do the minimum they can and do not care about the performance of learners.

During class observations, the activities/lessons developed by teachers are not quite different from the ones mentioned by students, teachers and supervisors. Below is a table that summarizes lessons taught by teachers during observations:

Table 2: lessons presented by observed teachers

Teachers (I nicknamed them for confidentiality)	Lessons presented
Koudbi	Visit 1: speaking Visit 2: reading-comprehension Visit 3 reading-comprehension
Zoamba	Visit 1: grammar Visit 2: reading-comprehension Visit 3: reading-comprehension
Tambi	Visit 1: speaking (discussion) Visit 2: exposé Visit 3: reading-comprehension
Koudpoko	Visit 1: reading-comprehension Visit 2: reading-comprehension

Present research data

Reading-comprehension was the most recurrent lesson taught by teachers. Two teachers presented a speaking lesson and one carried out a grammar lesson. In presenting the reading comprehension lessons, Koudbi, Tambi and Koudpoko went through the three stages of a reading-comprehension lesson: pre-reading, while-reading and post-reading stages. What is common is that there is a lack of interactions among students. Students only answered teachers' questions at the while-reading stage and gave their opinion on an issue at the post-reading stage.

There is also the monopoly of the speech by the teacher. For example, Mr. Zoamba, during a grammar lesson in 1re A took 45 minutes to present the lesson and gave five minutes to students to build sentences of their own, using a gerund. In this lesson, we can notice the monopoly of the teacher as far as time is concerned. The teacher spoke for 45 minutes in a 55 minute lesson.

Mr. Koudbi in "sceonde A" class had a debate on emigration. His debate lesson was based on the following instruction: "I want you to work in groups (two tables, 4 persons) and answer the following questions"

1- What is African emigration?
2- What explains this phenomenon?
3- What are the consequences for the continent?
4- What can we do to stop it?

Students were given 15 minutes for the activity. The teacher sat on his desk while students were doing the activity. Students used French to discuss. When it was time, the teacher asked the reporters of every group to read their answers for question 1 and did the same thing till question 4. After finishing with the 4 questions, he wrote another question on the board: "can we prevent young people from emigrating?", "discuss it quickly for 5 minutes, change reporters. The teacher stayed again at his office and then started writing homework on the board: "write a paragraph where you report the youth's need in Burkina to convince the government to satisfy them (12-15 lines)". Later the reporters gave their feedback on the task and the teacher asked them to take the homework.

During class observations, we noticed that students were not engaged in discussion or a debate. Every reporter reported the view of their groups and the teacher did not ask the other students to react. The other students did not seem to be interested in the so-called debate. They were quiet and some were busy reading other papers.

In a 1re A class, Koudpoko taught a reading-comprehension lesson. The text dealt with Ebola. The lesson was in fact a continuation of the previous lesson studied the week before. After asking students to write the date on the board, the teacher asked students questions related to the text. After asking the following question "what does the following figure, 40,000,000 represent in the text?" a student said "the figure represents the people who are infected by HIV". The teacher appreciated the answer but a student objected: "I disagree with the answer, 40,000,000 represents the number of people who will be infected". The teacher disagreed and the student stood in his position too. Finally, the teacher fought back in saying, "so you want to debate?" the student stopped talking and the teacher moved to the next question. In the text the sentence was "by the end of this decade, the global number of HIV infections should reach 40 million". So the figure was a projection of the people who would be infected, not the one who are infected. The learner was "oppressed" by the teacher. Koudpoko continued asking questions related to the text and students gave answers. They generally blindly copy the text when answering.

This discussion displays the nature of the relationship between teachers and learners. Teachers generally think they have the last word and deny any truth from learners. They think that the mind of the learner is a *tabula rasa* and nothing important can come out. In this situation, when the learner is denied the right to be right, that is, when the teacher wants the learner to think that his (the teacher) words are bible truth, the learner generally is resentful to get involved in discussions. He is no more willing to participate in a conversation.

In a "seconde A" class, Tambi started asking the date to students. A student answered and he was asked to write it on the board. He told students that he was absent the previous week and the students as well because of a strike. He then asked them a question: "when people go on strike, how do they behave? Are they violent or non-violent?" Some said yes, others said no. The teacher then introduced the lesson of the day: 'today, we are going to have a discussion on strikes. But you need to have a vocabulary first". The teacher wrote the following words on the board:

- To go on strike
- A striker
- To pillage
- A pillage
- Exorbitant price of fuel

He pronounced and explained the words and then asked students to read them to their neighbors. After that, he asked students to work in groups of three and answer the following question: "what should people do or avoid doing during strikes? Discuss for 10 minutes, do not write. Give at least 3 arguments." Students exchanged using French most of the time. After the 10 minutes were gone, Mr. Tambi asked students to give their arguments. 9 students did the task and a volunteer was asked to write the arguments on the board.

In another class of Tambi I attended, a group of six students made a presentation on "the ozone layer: why and how to protect it?" A member of the group introduced himself and the other members of the group. Then, another member read the introduction and gave the floor to another who dealt with a part and so on. When they finished presenting their different parts (in 16 minutes), the teacher went to the board and wrote the following instruction: "with your neighbor, try to get the right pronunciation of these words". He wrote 10 words which were mispronounced by the presenters. Students pronounced the words to their neighbors and then the teacher had student repeat the words correctly. After, he asked presenters to proceed with

the second aspect of their presentation, the step of questions. 12 students asked questions of clarification or justification which lasted 20 minutes. Afterwards, Mr. Tambi gave another activity to the class: "work with your neighbor to correct the underlined mistakes" (the sentences with mistakes were produced by both presenters and other students who asked questions). Here are the sentences or bits of sentences:

1- The totally protection of the ozone layer
2- The ultraviolet rays who are dangerous
3- I am optimist because…….
4- Some organizations who fight…….
5- I would want to know if…….
6- The ozone layer is not protect.

Students were given 5 minutes for the task and then a "secretary" was sent to the board to record the good propositions.

We can notice that speaking activities are not developed by all the teachers. When interviewed on how often supervisors observe speaking activities the answers sound the same: "very rarely", "over 10 years of supervision, I count less than 5", "rarely", "quite rare" "over ten years, once". The explanations they give to the lack of development of speaking activities are varied:

- Teachers do not know how to conduct speaking activities;
- The pre-service training has something to do with it;
- Speaking requires preparation and material;
- Teachers are not motivated;
- Teachers forget the little they learned at school.

Supervisors confessed they rarely visit teachers because of the lack of resources. The most visited are trainee teachers who are preparing their certifications. According to supervisors, during their rare observations, teachers develop unvaried activities, activities which are not oriented towards communication and this cannot help develop fluency.

5- Discussions

This section expatiates upon the findings of the research discussed in relation with the communicative competence and sociocultural perspectives and other literature. Three themes are central: motivation, fluency and interactions.

5-1- Motivation

Although learner-respondent in the questionnaires said that they are motivated to learn English (only 14% only link their difficulties to the lack of motivation), the data collected during classroom observations proved otherwise. Learners often did other things not related to what they want them to do. They did not seem to be interested in classes and this disinterest might be due to the lack of real intrinsic or extrinsic motivation, for as P. Ur (1996. p. 274) puts it "the motivated learner is the one who is willing to or even eager to invest effort in learning activities". She thinks that motivation has something to do with achievement in language learning. Additionally, teachers play a great responsibility in this situation. They do not motivate learners and do not develop activities that can boost students' motivation. In the sociocultural perspective as T.Y.Kim (2005, p. 53) puts it, "motivation is generated, maintained and decreased". The teacher has to be aware of this and consider it in his teaching practices.

The lack of motivation equates the lack of action and for For M. Celce-Murcia (2007) the new component of communicative competence is the production of meaningful speech, that is, actional competence. Motivation is very important for action to take place.

S. Aydin (2012), referring to Sakai and Kikuchi (2009), identified five factors that may hinder EFL learners' motivation: course content and material, teacher competence and teaching style, inadequate school facilities, lack of intrinsic motivation and test scores. These factors are really important in our context: the course content in our classes does not help develop fluency and does not attract learners because of the monotony; the lack of training of teachers affects learners' performance; the syllabus is questionable; teachers' teaching practices do not favor learning; when observing classes, we noticed how poor our schools are because of the limited numbers of tables (students sitting on a table), the physical appearance of the buildings, the lack of comfort.

5-2- Fluency

Learners and teachers' answers, observations display the lack of fluency of learners. They have difficulties to express themselves. They speak with hesitations and always look for words and many times produce unmeaningful speech, or suffer to pronounce some words. The difficulties encountered by students tally with those mentioned by Riggenbach (quoted by F. Chambers (1997, p. 540)) in the following terms:

> Non-fluency (…) can arise from a deficiency in any one of these areas: the inability to produce a given grammatical structure may be the first link in a chain of dysfluencies that may as easily have begun with a comprehension lapse, a pronunciation problem, or a motivation for precision in word choice.

Indeed, teachers rarely teach grammar communicatively. Activities are generally not contextualized so that learners only know structures out of context. Additionally, pronunciation problem are recurrent even at the level of some teachers.

For J. C. Richards (2006, p.14) "fluency is developed by creating classrooms activities in which students must negotiate meaning, use communication strategies, correct misunderstanding, and work to avoid communication breakdowns". Unfortunately, such activities are not developed in classes. According to findings, the activities carried out by teachers are: reading-comprehension (78.5%), grammar (72%) and vocabulary (65.6%). Activities which gain less attention are dialogues 31.2%, role-plays 5.9%, and games 2.2%. The routine is to teach grammar, vocabulary, reading-comprehension without trying to include the activities mentioned by Richards.

5-3- Interactions

For P. Lightbown and N. Spada (2006), it is only when an individual interacts with another one within his or her zone of proximal development (ZPD) that learning is said to occur. ZPD was coined by Vygotsky and is defined as the distance between what a child can learn alone and what he can learn with help. Help is very important, hence the necessity to interact. Kimberly and McClendon (2002) expatiate upon this as follows: "the sociocultural theory emphasizes the important role of social interaction in the construction of knowledge" (p.136). Learning takes place through social interaction.

In the sociocultural perspective, interactions are of paramount importance. Our observations showed that teachers interact with students but this interaction is not an interaction *per se*, for teachers do most of the talk. L. Van Lier (1984) speaks about the monopoly of the speech. Even when students want to increase their talking time, teachers take back their "power" (Mrs. Koudpoko and her students, I nickname her for confidentiality). This monopoly of the talk is depicted by Z.Wang (2014) when dealing with the situation in China: "English speaking is greatly ignored in Chinese EFL classrooms, for most teachers tend to talk a lot in class, while giving few chances for students to speak English. Consequently, those learners are underdeveloped in their spoken English". This quotation displays teachers' attitude in China. It underlines the monopoly of the talk by teachers and

this is also what we hinted to in the point related to participation. Teachers do most of the talking. Even when students are given the opportunity to exchange, they do not do it. Interacting increases the exposure to the language and as M.N. Guillot (1999, p.57) puts it "extensive exposure produces an increase in the communicative efficiency of foreign language learners". Peer interaction also is not efficient because teachers do not monitor activities and students do other things or just use French in the so-called group work. This is why Z. Dornyei (2001) suggests to explicitly formulate the norms of the group and try to observe these norms consistently.

From the sociocultural perspective, learning takes place through interactions but unfortunately interactions in our classes are not common, or are inefficient

Conclusion

The ultimate goal of language learning is communication. When a language learner is able to communicate, to make himself understood, he can but feel full satisfaction. In learning a language, we expect to be fluent in this language. Fluency in foreign language teaching has always been a concern for foreign language teachers and researchers. In this study, I tried to investigate on the fluency of English learners of the city of Koudougou. Learners have been learning English for a long time, yet their oral performance is poor. Findings of the study revealed that students' fluency problems have something to do with their motivation and teachers' teaching practices. The motivation of students has been proved limited and teachers' teaching practices happened to be an obstacle to the development of fluency. Teachers have to motivate learners, develop communicative activities. Additionally, the syllabus has to be reviewed and teachers have to be well trained.

Bibliographical references

AYDIN Selami, 2012, "Factors Causing Demotivation in EFL Teaching Process: A Case Study", *The Qualitative Report* 17(101), p.1-13, DOI:10.46743/2160-3715/2012.1696.

BYRNE Donn, 1986, *Teaching oral English*, England: Longman.

CANALE Michael, l983, From communicative competence to communicative language pedagogy, In: Richards J, Schmidt R (eds) *Language and Communication*. Longman, London, p.2–27.

CANALE Michael, Swain Merril, l980, "Theoretical bases of communicative approaches to Second language teaching and testing", Applied Linguistics 1(1), p.1–48.

CELCE-MURCIA Marianne, 2007, "Rethinking the role of communicative competence", In: ALCÓN Soler E. and SAFONT JORDÀ M.P., (eds.), *Intercultural language use and language learning*. Springer, Dordrecht, p.41–57.

CHAMBERS Francine. 1997, "What do we mean by fluency?" , *System* 25 (4), p.535-44.

CRESWELL John, 2006, *Designing and conducting mixed methods research*, Thousand Oaks CA: Sage Publications.

DAGARIN Mateja, 2004, "Classroom interaction and communication strategies in learning English as a foreign language", *ELOPE*, 1, (1/2), p.127-139.

DONATO Richard and DAWN McCormick, 1994, "A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation", *The Modern Language Journal*, 78 (4), p.453-464.

DORNYEI Zoltan, 2001, *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

FILLMORE Charles, 1979, "On fluency", In C. J. Fillmore, D. Kempler, & W. S. Y. Wang (Eds.), *Individual Differences in Language Ability and Language* Behavior, p.85-101. Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-255950-1.50012-3.

GUILLOT Marie-Noelle, 1999, *Fluency and its Teaching*. Clevedon: Multigual Matters.

HARMER Jeremy, 1988, *The Practice of English Language Teaching*, London: Longman.

HUE Nguyen Minh, 2010, "Encouraging reluctant ESL/EFL learners to speak in the classroom", *The Internet TESL Journal*, 16 (3), retrieved from: http://iteslj.org/.

HYMES Dell, l972, "On communicative competence", in Pride J.B., Holmes J. (eds) *Sociolinguistics: Selected Readings.* Penguin, Harmondsworth, p.269–293.

ILBOUDO Jonas. 2012, *Teaching Pronunciation for enhanced Speech Intelligibility in Terminale classes.* (A Dissertation submitted for the Advanced Certificate in Teacher Evaluation and Supervision). ENS-UK, Koudougou, Burkina Faso.

KIMA Raogo, 1998, *The Validity of the Literary Baccalaureate Oral English test in Burkina Faso,* (A Dissertation submitted for the Advanced Certificate in Teacher Evaluation and Supervision) ENSK, Koudougou, Burkina Faso.

KIM Tae-Young, 2006, "L2 Learning Motivation from a Sociocultural Theory Perspective: Theory, concepts, and empirical evidence", *English Teaching*, 61(4), p.51-78.

LENNON Paul, 1990, "Investigating fluency in EFL: A quantitative approach", *Language Learning*, 40 (3), p.387-417.

LIGHTBOWN Patsy and Spada Nina, 2006, *How Languages are Learned*, 3rd ed. New York: Oxford University Press.

MINOUNGOU Drissa, 2007, *L'influence de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire sur la motivation des élèves à son apprentissage en sixième : Cas des écoles privées de Ouagadougou*. Koudougou : ENS/UK

RICHARD Jack Croft, 2006, *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.

SAWADOGO Jean Baptiste, 2004, *How EFL Teachers can Organise the Use of Target Language for Effective Classroom Interaction: the Specific Case of Burkina Faso with Special Reference to the English Oral Expression in 1ere A Classes*, (A Dissertation submitted for the Advanced Certificate in Teacher Evaluation and Supervision) ENSK, Koudougou, Burkina Faso.

SOME Paulin, 1990, *A Suggestion for Supplementary Materials to Support Secondary School Syllabus. With Reference to the First Year English Coursebook in Burkina Faso,* (A Dissertation submitted in partial fulfilment of the requirement for the MA in English Language Teaching), London: Ealing college of Higher Education.

UR Penny, 1996, *A course in Language Teaching: Practice and Theory*, Cambridge: Cambridge University Press.

VAN LIER Leo, 1988, *The Classroom and the Learner*, London-New York: Longman.

VYGOTSKY Lev Simkhovich, 1978, *Mind in Society: The development of Higher Psychological Processes*, Massachusetts: Harvard University Press.

WANG Zhiqin, 2014, "Developing Accuracy and Fluency in Spoken English of Chinese EFL. English Language Teaching", 7 (2), 110-118. retrieved from www.ccsenet.org.

ZHANG Shumei, 2009, "The Role of Input, Interaction and Output in the Development of Oral Fluency", *English Language Teaching*. 2 (4), p.91-100. retrieved from www.ccsenet.org.

Les étudiants ivoiriens et l'apprentissage numérique : réalités et pratiques des digital natives

Mohamed Tidiane OUATTARA, Université Félix Houphouët Boigny (Côte d'Ivoire)
Email : mohamedtidianeo@gmail.com

Résumé

Cette étude examine dans quelle mesure les étudiants ivoiriens, souvent qualifiés de *digital natives*, utilisent les technologies de l'information et de la communication de manière récurrente et efficace dans un cadre académique. En s'appuyant sur un échantillon de 150 étudiants dans une étude mixte, l'analyse des données révèle que, bien que les étudiants soient familiers avec les outils numériques de base, leur utilisation des TIC reste majoritairement orientée vers des tâches élémentaires. Les activités plus complexes sont moins fréquentes. La relation entre le niveau d'étude et le type d'activité réalisée fait ressortir que les étudiants en Licence se concentrent davantage sur des tâches simples, tandis que ceux de Master et Doctorat montrent une plus grande diversité d'activités académiques, sans toutefois établir une relation statistique significative. De plus, l'absence de corrélation entre la compétence en TIC et la nature des activités réalisées remet en question l'idée que la maîtrise des outils numériques se traduit automatiquement par une utilisation académique efficace. L'étude souligne également une relation entre le niveau d'étude et la validation des sources : les étudiants de niveaux supérieurs sont plus rigoureux dans l'évaluation de la fiabilité des informations. En dernier ressort, des obstacles comme les distractions numériques et la surcharge d'informations nuisent à l'efficacité de l'utilisation des TIC.

Mots-clés : TIC, digital natives, compétence numérique, activités académiques, obstacles technologiques.

Abstract

This study examines the extent to which Ivorian students, often referred to as digital natives, effectively use information and communication technologies (ICT) in an academic setting. Based on a mixed-methods study with a sample of 150 students, the data analysis reveals that although students are familiar with basic digital tools, their use of ICT is mostly focused on elementary tasks. More complex activities are less frequent. The relationship between the level of study and the type of activity performed shows that undergraduate students tend to focus on simpler tasks, while Master's and Doctoral students engage in a wider variety of academic activities. However, no statistically significant relationship was established. Moreover, the lack of correlation between ICT proficiency and the nature of the activities performed challenges the idea that digital competence automatically leads to effective academic use. The study also highlights a relationship between the level of study and the evaluation of sources: higher-level students are more rigorous in assessing the reliability of the information. Finally, obstacles such as digital distractions and information overload hinder the effectiveness of ICT usage.

Keywords: ICT, digital natives, digital competence, academic activities, technological obstacles.

Introduction

Les technologies numériques transforment profondément l'environnement socioéducatif dans le monde entier. En Côte d'Ivoire, les évolutions technologiques, associées à l'augmentation de l'accès à Internet, ont permis une diffusion progressive des outils numériques

dans différents secteurs, y compris l'éducation. Dans ce contexte, les étudiants universitaires actuels, nés après l'avènement des technologies de l'information, sont souvent considérés comme des *digital natives*, un terme popularisé par M. Prensky (2001). Celui-ci fait référence à ceux qui ont grandi en immersion dans le numérique. Cependant, ce concept a fait l'objet de nombreuses critiques au fil des ans. S. Bennett et al. (2008) soutiennent que l'idée des *digital natives* repose sur des généralisations simplistes qui ne prennent pas en compte les disparités socio-économiques, les différences d'accès aux technologies, et les compétences numériques réelles des jeunes. En effet, des études montrent que la simple exposition à la technologie ne garantit pas une maîtrise des outils numériques dans un cadre académique. N. Selwyn (2009) souligne que même parmi les jeunes ayant un accès régulier aux technologies, l'utilisation de ces outils à des fins éducatives est loin d'être généralisée. Ce qui amène à se questionner si être un *digital native* équivaut nécessairement à être un utilisateur efficace des technologies dans des contextes académiques. L'idée de *digital learner* émerge ici comme une catégorie distincte, décrivant des individus qui utilisent les outils numériques pour enrichir leur apprentissage et développer des compétences académiques spécifiques. Cette distinction est essentielle dans le cadre de l'enseignement supérieur, où l'utilisation des technologies peut varier entre usages personnels et sociaux et usages académiques.

La question qui se pose est donc la suivante : les étudiants, souvent qualifiés de *digital natives*, peuvent-ils être considérés comme des *digital learners* ? Cette question mérite d'être posée ainsi d'autant plus que, dans un contexte marqué par des inégalités d'accès aux infrastructures numériques, des défis pédagogiques liés à la formation aux outils numériques, et une disponibilité encore inégale des ressources en ligne adaptées aux réalités locales. La distinction entre *digital natives* et *digital learners* est cruciale dans la compréhension des pratiques numériques des étudiants ivoiriens. Ces étudiants considérés comme des *digital natives* en raison de leur exposition continue aux outils numériques, il reste à savoir dans quelle mesure ces outils sont véritablement intégrés dans leur apprentissage quotidien. Sont-ils capables de tirer parti des TIC pour améliorer leurs performances académiques, ou leur utilisation reste-t-elle cantonnée à des usages sociaux ou superficiels ? Ainsi, la question centrale que cette étude cherche à résoudre est la suivante : dans quelle mesure les étudiants ivoiriens, qualifiés de *digital natives*, utilisent-ils efficacement les TIC pour leurs activités académiques ? Pour répondre à cette problématique principale, plusieurs sous-questions émergent :

- Quelles activités d'apprentissage mobilisant le numérique les étudiants ivoiriens pratiquent-ils principalement dans leurs activités académiques ?
- Quel lien existe-t-il entre le niveau d'étude et le type d'activité réalisé par les étudiants ivoiriens ?
- Quelle est la relation entre le niveau de compétence en TIC et le type d'activité réalisé par les étudiants ivoiriens ?
- Comment les étudiants évaluent-ils la qualité des ressources numériques qu'ils utilisent ?

Cette recherche vise à comprendre l'utilisation des TIC dans les activités académiques des *digital natives* dans l'enseignement supérieur ivoirien. Elle a pour sous objectifs :

- identifier les activités d'apprentissage avec le numérique que les étudiants ivoiriens pratiquent principalement dans leurs activités académiques ;
- déterminer le lien entre le niveau d'étude et le type d'activité réalisé par les étudiants ivoiriens ;
- déterminer la relation entre le niveau de compétence en TIC et le type d'activités réalisées par les étudiants ivoiriens ;
- analyser l'évaluation et la validation des ressources numériques utilisées par les étudiants dans leurs travaux.

Il peut être supposé que les étudiants ivoiriens, bien que pouvant être qualifiés de *digital natives*, leur utilisation des TIC pour les activités académiques reste limitée, se concentrant principalement sur des tâches de base ; et qu'ils rencontrent des difficultés dans l'utilisation

d'outils numériques avancés ou dans la réalisation d'activités académiques complexes. Partant de là, nous formulons les hypothèses secondaires suivantes :

- Les étudiants ivoiriens utilisent principalement les outils numériques basiques pour leurs activités académiques ;
- Il existe un lien entre le niveau d'étude et le type d'activités réalisées par les étudiants ivoiriens ;
- Le degré de maîtrise des TIC a une influence sur le type d'activités réalisées par les étudiants ivoiriens ;
- Les étudiants ne valident pas systématiquement les sources académiques qu'ils utilisent, se contentant souvent de recherches rapides sans vérification approfondie.

1. Fondements théoriques

1.1. Le concept de digital natives : une approche critique

M. Prensky (2001) oppose les *digital natives* aux *digital immigrants*, des générations plus anciennes qui ont dû s'adapter à ces technologies. Ce concept a fait l'objet de nombreuses critiques au fil des ans. S. Bennett et al. (2008) soutiennent que l'idée des *digital natives* repose sur des généralisations simplistes qui ne prennent pas en compte les disparités socio-économiques, les différences d'accès aux technologies, et les compétences numériques réelles des jeunes. En effet, plusieurs études (E. Hargittai, 2010 ; P. Kirschner, P. De Bruyckere, 2017) montrent que la simple exposition à la technologie ne garantit pas une maîtrise des outils numériques dans un cadre académique. Le concept de digital natives repose sur une conception réductrice des compétences numériques, en confondant souvent l'aisance avec la technologie avec une véritable littératie numérique. Cette dernière implique non seulement la capacité de naviguer sur les réseaux et d'utiliser des applications, mais également des compétences critiques comme l'analyse des informations en ligne, la gestion des données personnelles et la compréhension des enjeux éthiques et légaux liés à l'utilisation d'Internet. Enfin, la distinction entre digital natives et digital immigrants crée une dichotomie générationnelle simpliste, qui ignore l'adaptabilité et la flexibilité des individus face aux évolutions technologiques. De nombreux adultes ont su développer des compétences numériques avancées et sont également actifs dans les espaces numériques. Cette séparation rigide entre « natif » et « immigrant » numériques tend ainsi à renforcer des stéréotypes générationnels, en négligeant la diversité des compétences et des usages au sein de chaque génération.

1.2. Vers le concept de digital learners

Le concept de *digital learners* découle d'une approche plus nuancée des compétences numériques, en distinguant l'exposition aux technologies et la capacité à les utiliser à des fins productives, notamment pour l'apprentissage. Pour devenir un *digital learner*, un individu doit non seulement avoir accès aux technologies, mais aussi posséder des compétences spécifiques, telles que :

- Savoir rechercher, évaluer et traiter l'information numérique (P. Gilster, 1997) ;
- Utiliser des outils numériques pour l'organisation personnelle et la gestion des études (F.D. Salajan et al., 2010) ;
- Participer activement à des communautés d'apprentissage en ligne, comme les forums éducatifs ou les classes virtuelles (N. Dabbagh & A. Kitsantas, 2012).

1.3. Le modèle de H. Beetham et R. Sharpe (2010)

Cette étude s'appuie sur le modèle de H. Beetham et R. Sharpe (2010) pour évaluer la situation des étudiants ivoiriens : sont-ils de simples *digital natives* ou de véritables *digital learners* ? Le modèle de H. Beetham et R. Sharpe (2010) est un cadre théorique utile pour comprendre comment les étudiants acquièrent des compétences numériques dans le cadre de l'apprentissage. Il distingue différentes étapes dans le développement des compétences

numériques, allant de l'accès aux technologies à l'utilisation active et productive des outils numériques pour l'apprentissage. Ce modèle se compose de trois grandes dimensions :

- L'accès aux technologies ;
- Les compétences numériques ;
- L'apprentissage actif via les technologies.

L'accès aux technologies : la première étape du modèle consiste à garantir l'accès aux technologies numériques nécessaires à l'apprentissage. Cet accès comprend la disponibilité de l'équipement matériel (ordinateurs, smartphones, tablettes) et des ressources logicielles (accès à Internet, logiciels éducatifs, plateformes en ligne). C'est une condition préalable pour tout apprentissage numérique.

Les compétences numériques : une fois l'accès garanti, l'étape suivante du modèle de H. Beetham et R. Sharpe concerne le développement des compétences numériques. Ces compétences vont au-delà de la simple manipulation des technologies. Elles incluent :

- La recherche d'informations sur Internet ;
- L'évaluation critique des sources d'information ;
- L'utilisation de logiciels pour des tâches spécifiques ;
- La collaboration en ligne via des outils numériques.

Ces compétences sont cruciales pour tirer pleinement parti des outils numériques dans le cadre de l'apprentissage.

L'apprentissage actif via les technologies : la troisième et dernière dimension du modèle est celle de l'apprentissage actif via les technologies. Ce stade représente la capacité des étudiants à utiliser les outils numériques de manière autonome et créative pour :

- Construire de nouvelles connaissances ;
- Collaborer activement avec leurs pairs à travers des outils numériques (forums de discussion, projets collaboratifs).
- Résoudre des problèmes en exploitant les ressources numériques disponibles.

Cette dimension correspond à la phase où les étudiants passent du stade de simples consommateurs de technologie à celui des créateurs de contenu éducatif et des apprenants actifs dans leur utilisation des technologies numériques. Un véritable *digital learner* maîtrise non seulement les outils, mais sait aussi les intégrer dans son processus d'apprentissage de manière stratégique et réfléchie.

2. Méthodologie

L'étude adopte une approche mixte, qui combine à la fois des méthodes quantitatives et qualitatives. Le questionnaire permet de recueillir des données sur l'utilisation des TIC par les étudiants, tandis que l'observation directe analyse en profondeur les comportements réels des étudiants dans un cadre académique numérique.

2.1. Échantillon

Le type d'échantillonnage choisi est un échantillonnage aléatoire simple. Ce type d'échantillonnage assure que chaque étudiant des trois universités publiques sélectionnées a une chance égale d'être inclus dans l'échantillon. Il est particulièrement approprié pour garantir l'objectivité et minimiser les biais de sélection. L'échantillon total est de 150 étudiants, répartis dans les trois universités publiques suivantes :

Tableau 1 : Répartition de l'échantillon dans les universités

Université	Nombre d'enquêtés	Licence	Master	Doctorat
Université Félix Houphouët-Boigny (UFHB), Abidjan	80	50	23	7
Université Alassane Ouattara (UAO), Bouaké	40	26	10	4

Université Péléforo Gon Coulibaly (UPGC), Korhogo	30	20	6	2
Total	**150**	**96**	**39**	**15**

Source : Enquêtes, 2024.

Sur les 150 participants au questionnaire, 50 étudiants ont été sélectionnés de manière aléatoire pour l'observation directe. La répartition de ce sous-échantillon est la suivante :

Tableau 2 : Répartition du sous-échantillon pour l'observation

Université	Nombre d'étudiants observés
Université Félix Houphouët-Boigny (UFHB), Abidjan	25
Université Alassane Ouattara (UAO), Bouaké	15
Université Péléforo Gon Coulibaly (UPGC), Korhogo	10

Source : Enquêtes, 2024.

Les observations ont pour objectif de documenter les comportements réels des étudiants dans leur utilisation des TIC dans un cadre académique.

2.2. Outils de collecte des données

Le questionnaire comprend des questions fermées et utilise des échelles de Likert pour mesurer la maîtrise des TIC et l'évaluation des sources académiques. Celui-ci a été administré sous forme physique et électronique via des plateformes étudiantes et des réseaux sociaux. Les principales sections du questionnaire sont :

- Plateformes numériques utilisées : moteurs de recherche, plateformes d'apprentissage, logiciels spécialisés, outils de collaboration ;
- Compétence générale perçue dans les TIC : traitement de texte, tableurs, logiciels de gestion de projet ;
- Degré de maitrise des TIC pour l'apprentissage ;
- Fréquence d'utilisation des TIC pour l'apprentissage.

Les observations directes ont été menées sur un sous-échantillon de 50 étudiants, avec une durée de 60 à 90 minutes par observation. Cette approche permet d'analyser les comportements réels d'utilisation des TIC, la nature des activités, le temps passé sur chaque activité et la validation critique des sources utilisées.

2.3. Techniques d'analyse des données

Comme indiqué, les données issues du questionnaire sont traitées principalement avec des analyses descriptives et des tests statistiques tels que les tableaux croisés et le test du Chi-carré pour évaluer les relations entre variables nominales et ordinales. Le logiciel SPSS est utilisé pour cette analyse. Bien que l'observation soit une méthode qualitative, l'on a traité certaines variables observées sous forme quantitative pour fournir des analyses statistiques supplémentaires. En parallèle des analyses statistiques, les observations qualitatives sont codées en thèmes récurrents (nature des activités, interactions avec les outils numériques). Ces thèmes sont intégrés aux résultats statistiques pour fournir une analyse complète et riche des comportements observés. A ce niveau, le logiciel MAXQDA est utilisé.

3. Résultats

3.1. Profil social et compétence technologique des enquêtés

Les résultats montrent que 42,7% des participants sont âgés de 18 à 20 ans, 41,3% ont entre 21 et 23 ans, et 16% ont 24 ans ou plus. Il ressort de ces résultats que 64% des participants ont un niveau Licence, 26% sont au niveau Master, et 10% au niveau Doctorat. Cela indique que la majorité des participants sont en Sciences économiques (27,3%), suivis des Sciences sociales (21,3%), puis des Biosciences (17,3%) et Ingénierie (17,3%), et enfin des Sciences exactes (16,7%). Selon les résultats obtenus, la majorité des participants se considèrent

moyennement compétents (51,3%), suivis de ceux qui se jugent faiblement compétents (26,7%). Seuls 19,3% des individus se considèrent très compétents, et 2,7% se déclarent pas compétents en TIC. La moyenne de compétence générale TIC est de 2,13, avec un écart type de 0,745, ce qui montre une certaine dispersion autour de ce niveau de compétence.

3.2. Niveau de maitrise dans l'utilisation des outils numériques

Les résultats montrent la répartition des étudiants en fonction de leur niveau de confort dans l'utilisation de différents outils numériques, à savoir le traitement de texte, les tableurs, les logiciels spécialisés, et les LMS (Learning Management Systems). Les résultats sont exprimés en termes de fréquence et de pourcentage pour chaque catégorie.

Tableau 3 : Répartition des étudiants en fonction de leur niveau de maitrise des TIC

Modalités	**Traitement de texte**		**Tableurs**		**Logiciels spécialisés**		**LMS**	
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
Très à l'aise	70	46,7	60	40,0	28	18,7	41	27,3
À l'aise	43	28,7	48	32,0	63	42,0	61	40,7
Peu à l'aise	27	18,0	28	18,7	40	26,7	31	20,7
Pas à l'aise	10	6,7	14	9,3	19	12,7	17	11,3
Total	150	100,0	150	100,0	150	100,0	150	100,0

Source : Enquêtes, 2024.

Le traitement de texte est l'outil où les étudiants se sentent le plus à l'aise. Près de 75,4 % des étudiants déclarent être très à l'aise (46,7 %) ou à l'aise (28,7 %) avec cet outil, ce qui signifie qu'il est largement maîtrisé. Seuls 6,7 % des étudiants ne sont pas à l'aise avec cet outil, ce qui montre que la majorité des étudiants sont bien équipés pour utiliser des logiciels de traitement de texte dans leurs travaux académiques. Les tableurs comme Excel sont également bien maîtrisés, avec 72 % des étudiants se disant très à l'aise ou à l'aise. Cependant, une proportion légèrement plus importante d'étudiants (9,3 %) se disent pas à l'aise avec cet outil par rapport au traitement de texte, indiquant que les compétences en tableurs peuvent être légèrement plus faibles chez certains étudiants. Les logiciels spécialisés semblent poser davantage de difficultés aux étudiants. Bien que 42 % se disent à l'aise, seulement 18,7 % des étudiants se sentent très à l'aise. Cela indique que l'utilisation des logiciels spécialisés est une compétence qui pourrait nécessiter davantage de formation ou de soutien pédagogique. Concernant les LMS, environ 68 % des étudiants se disent très à l'aise ou à l'aise dans l'utilisation de ces plateformes, ce qui montre une bonne adoption générale des plateformes d'apprentissage numérique.

3.3. Activités académiques réalisées avec les TIC

Le tableau présente la répartition des activités académiques observées chez 50 étudiants, en fonction de la nature des activités qu'ils réalisent lors de l'utilisation des TIC. Les données sont classées en quatre catégories : recherche d'information, rédaction de travaux, collaboration, et mixte.

Tableau 4 : Répartition des activités académiques observées chez les enquêtés

Activités effectuées	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Recherche d'information	23	46,0	46,0	46,0
Rédaction de travaux	12	24,0	24,0	70,0
Collaboration	8	16,0	16,0	86,0
Mixte	7	14,0	14,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

Source : Enquêtés, 2024.

L'analyse des activités académiques numériques montre que près de la moitié des étudiants (46 %) utilisent les TIC principalement pour la recherche d'information, tandis que 24% s'en servent pour la rédaction de travaux. Les activités collaboratives (16 %) et mixtes (14%) sont moins fréquentes, suggérant une utilisation encore largement individuelle des TIC dans les pratiques académiques. La recherche apparait comme la principale activité académique réalisée par les étudiants lorsqu'ils utilisent des outils numériques. De plus, 24 % des étudiants utilisent les TIC principalement pour la rédaction de travaux académiques. Cette proportion relativement élevée montre que les étudiants se servent aussi largement des TIC pour rédiger leurs travaux, probablement en utilisant des logiciels comme Microsoft Word ou Google Docs. Cependant, ce pourcentage est inférieur à celui de la recherche d'informations, ce qui peut indiquer que les étudiants passent plus de temps à collecter des informations qu'à les structurer dans des documents écrits.

Pour des activités collaboratives, 16 % des étudiants utilisent les TIC principalement dans le cadre de cette activité. Bien que la collaboration soit une composante importante de l'apprentissage numérique, cette proportion plus faible pourrait refléter une adoption limitée des outils collaboratifs tels que les forums, les wikis, ou les plateformes comme Google Drive et Microsoft Teams. Concernant les activités mixtes, 14 % des étudiants utilisent les TIC pour des activités mixtes, combinant recherche, rédaction et collaboration. Ce groupe est intéressant car il montre une utilisation plus polyvalente des TIC. Les étudiants qui combinent plusieurs activités académiques sont probablement ceux qui exploitent les TIC de manière plus diversifiée, par un mixage de leur productivité.

3.4. Relation entre le niveau d'étude et la nature de l'activité réalisée

Le tableau croisé présente la répartition des effectifs observés et théoriques pour les niveaux d'étude en fonction de la nature de l'activité réalisée.

Tableau 5 : Présentation de la répartition des effectifs par niveaux d'étude en fonction de la nature de l'activité réalisée

Modalités	Nature activité				Total
	Recherche d'information	Rédaction de travaux	Collaboration	Mixte	
Effectif Licence	12	3	3	1	19
Effectif théorique	8,7	4,6	3,0	2,7	19,0
Effectif Master	8	7	2	3	20
Effectif théorique	9,2	4,8	3,2	2,8	20,0
Effectif Doctorat	3	2	3	3	11
Effectif théorique	5,1	2,6	1,8	1,5	11,0
Effectif Total	23	12	8	7	50
Effectif théorique	23,0	12,0	8,0	7,0	50,0

Source : Enquêtes, 2024.

Tableau 6 : Résultats du test du khi-carré

Tests du khi-carré

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)	Point de probabilité :
khi-carré de Pearson	7,667[a]	6	,264	,275		
Rapport de vraisemblance	7,593	6	,269	,355		
Test exact de Fisher	7,360			,275		
Association linéaire par linéaire	4,769[b]	1	,029	,032	,018	,006
N d'observations valides	50					

a. 9 cellules (75,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,54.
b. La statistique standardisée est 2,184.

Source : Enquêtes, 2024.

Le test du Chi-carré de Pearson est affecté par la présence de 9 cellules (75,0 %) avec une effectif théorique inférieur à 5. Le plus faible effectif théorique est de 1,54 ; ce qui est bien en dessous du seuil recommandé pour garantir la validité du test. En raison de la faiblesse des effectifs théoriques dans plusieurs cellules, il est pertinent de se référer au test exact de Fisher comme alternative au test du Chi-carré. Le test exact de Fisher donne une valeur p de 0,275, ce qui confirme les résultats obtenus avec le test du Chi-carré. Ici encore, aucune relation significative n'a été trouvée entre le niveau d'étude et la nature de l'activité. Le test d'association linéaire par linéaire est utilisé pour examiner une tendance linéaire entre les niveaux ordonnés. La valeur statistique est de 4,769 avec une signification asymptotique de 0,029. Ce résultat indique qu'il existe une relation linéaire significative entre le niveau d'étude et la nature de l'activité, suggérant une certaine tendance dans les données. Même si le test du Chi-carré ne montre pas de relation globale significative, il semble qu'il y ait une tendance linéaire dans la relation entre le niveau d'étude et le type d'activité effectué. Cela signifie que plus le niveau d'étude est élevé, plus la répartition des types d'activités convient à une certaine tendance.

3.5. Relation entre la compétence en TIC et type d'activité réalisé

Le test de Kruskal-Wallis est effectué pour déterminer s'il existe une différence significative entre le type d'activité exercée par les apprenants et leur compétence générale en TIC. Voici les résultats des rangs moyens pour chaque type d'activité et les statistiques associées :

Tableau 7 : Détermination du lien entre le type d'activité exercée par les apprenants et leur compétence générale en TIC

Compétence gle TIC	Nature activité	N	Rang moyen :
	Recherche d'information	23	25,59
	Rédaction de travaux	12	24,50
	Collaboration	8	24,50
	Mixte	7	28,07
	Total	50	
H de Kruskal-Wallis = 0,405	ddl = 3	P = 0,939	

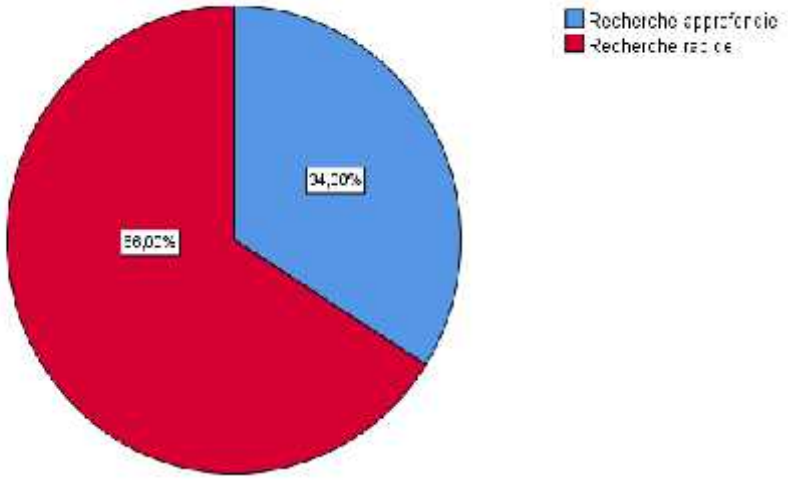
Source : Enquêtes, 2024.

Le test de Kruskal-Wallis a été utilisé pour tester cette relation donnant 0,405 avec un degré de liberté de 3. La valeur p de 0,939 est bien supérieure au seuil de signification habituel de 0,05. Cela signifie que l'on n'a pas suffisamment de preuves pour affirmer qu'il existe une différence significative. Selon les résultats du test de Kruskal-Wallis, il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les différents types d'activités en termes de compétences TIC des apprenants. En d'autres termes, la compétence en TIC des apprenants n'a pas d'influence significative sur le type d'activité qu'ils choisissent ou effectuent. Les rangs moyens des différentes activités sont relativement proches les uns des autres. Les résultats montrent une homogénéité relative entre les groupes, ce qui signifie que la compétence en TIC n'est pas un facteur déterminant pour le choix d'une activité spécifique parmi les quatre types examinés.

3.6. Évaluation des sources académiques par les enquêtés

Le graphique ci-dessus montre la répartition des étudiants en fonction de la méthode que chacun d'eux utilise pour évaluer les sources lors de leurs recherches académiques. Deux catégories sont distinguées : la recherche approfondie où les étudiants qui prennent le temps de valider et vérifier les sources qu'ils utilisent et la recherche rapide incluant les étudiants qui utilisent les sources sans procéder à une vérification approfondie. Les proportions sont les suivantes : 34 % des étudiants procèdent à une recherche approfondie des sources. 66 % des étudiants se contentent d'une recherche rapide, sans validation approfondie.

Figure 1 : Répartition des enquêtés en fonction de l'évaluation des sources lors de leurs recherches académiques



Source : Enquêtes, 2024.

La majorité des étudiants (66 %) effectuent des recherches rapides, c'est-à-dire qu'ils utilisent des sources sans vérifier systématiquement leur validité ou fiabilité. Cela peut indiquer une certaine tendance à privilégier l'efficacité et la rapidité dans la collecte d'informations, sous la pression du temps. Cependant, cette approche présente des risques, car elle pourrait amener à l'utilisation de sources peu fiables, susceptibles de compromettre ainsi la qualité des travaux académiques. Une minorité des étudiants (34 %) adopte une approche plus rigoureuse en effectuant une recherche approfondie. Cela signifie qu'ils vérifient attentivement la fiabilité des informations avant de les intégrer dans leurs travaux académiques. Bien que ce groupe soit plus petit, il représente les étudiants qui sont conscients de l'importance d'utiliser des sources validées, ce qui améliore la qualité académique de leurs recherches.

Ce tableau croisé présente les niveaux d'étude et la façon dont les étudiants évaluent les sources académiques, soit par une recherche approfondie ou une recherche rapide.

Tableau 8 : Présentation de la façon dont les étudiants évaluent les sources selon le niveau d'étude

Modalités	Evaluation sources		Total
	Recherche approfondie	Recherche rapide	
Licence	6	13	19
Effectif théorique	10,3	8,7	19,0
Master	12	8	20
Effectif théorique	10,8	9,2	20,0
Doctorat	9	2	11
Effectif théorique	5,9	5,1	11,0
Total	27	23	50
χ^2 (N = 50) = 7,562 ddl = 2 p-value < 0,023			

Source : Enquêtes, 2024.

La valeur du khi-carré est de 7,562 avec 2 degrés de liberté et une p-value de 0,023, ce qui est inférieur au seuil de 0,05. Cela signifie que la différence observée dans la répartition entre les niveaux d'étude et l'évaluation des sources est statistiquement significative. Cela indique une relation significative entre le niveau d'étude et la manière d'évaluer les sources, ce qui montre une tendance générale à plus de rigueur dans l'évaluation des sources à mesure que le niveau d'étude augmente. Les résultats des tests du khi-carré montrent une relation significative entre le niveau d'étude et la façon dont les étudiants évaluent leurs sources

académiques ($p < 0,05$). En particulier, les étudiants en Licence sont plus enclins à opter pour une recherche rapide, avec une majorité d'entre eux (68,4 %) qui ne vérifient pas de manière approfondie la qualité de leurs sources. En revanche, les étudiants de Master et surtout de Doctorat sont plus nombreux à effectuer une recherche approfondie, avec une proportion très élevée chez les doctorants (81,8 %). Ces résultats suggèrent que la rigueur dans l'évaluation des sources académiques augmente à mesure que les étudiants progressent dans leur parcours académique. Cela peut refléter les exigences croissantes en termes de qualité et de fiabilité des sources dans les travaux de niveau supérieur, notamment pour la recherche académique et les publications.

4. Discussion

L'un des objectifs de cette étude est d'identifier les activités d'apprentissage avec le numérique les plus pratiquées par les étudiants ivoiriens. Les résultats montrent que la recherche d'informations est l'activité numérique dominante, avec 46 % des étudiants l'utilisant principalement pour cette tâche. En revanche, des activités plus avancées comme la rédaction de travaux (24 %) et la collaboration (16 %) sont moins courantes. Ces résultats s'alignent avec les travaux de N. Selwyn (2009), qui montrent que l'accès aux technologies ne se traduit pas toujours par une utilisation académique avancée des TIC. Les étudiants, même s'ils sont qualifiés de *digital natives*, n'exploitent pas les outils numériques à leur plein potentiel pour des activités créatives ou collaboratives. Le modèle de Beetham et Sharpe (2010), qui met l'accent sur l'apprentissage actif avec les technologies, semble difficile à atteindre dans ce contexte, car les étudiants se concentrent principalement sur la collecte d'informations, une activité plutôt passive. Le fait que près de la moitié des enquêtés se limite à des tâches de recherche d'informations montre une approche superficielle des TIC, avec une utilisation limitée à des activités élémentaires. Il serait pertinent de renforcer les stratégies pédagogiques pour encourager une utilisation plus créative et collaborative des TIC dans l'apprentissage, en particulier pour des activités telles que la rédaction et la collaboration en ligne.

L'étude a révélé que les étudiants se sentent plutôt à l'aise avec les outils de base tels que le traitement de texte (75,4 % se disent à l'aise ou très à l'aise) et les tableaux (72 %). Cependant, l'utilisation de logiciels spécialisés reste problématique, avec seulement 18,7 % des étudiants se déclarant très à l'aise. Un niveau des étudiants exprime également des difficultés à utiliser les LMS (Learning Management Systems). Ces résultats sont cohérents avec les recherches de S. Bennett et al. (2008), qui affirment que l'exposition à la technologie ne garantit pas une maîtrise uniforme des outils numériques. L'utilisation des logiciels spécialisés reste un défi, même pour des étudiants largement exposés aux TIC. Selon A. van Deursen et J. van Dijk (2014), la maîtrise des TIC inclut des compétences techniques et informationnelles que les étudiants doivent développer au-delà de l'utilisation des outils de base. Ces résultats soulignent la nécessité de renforcer la formation des étudiants dans l'utilisation des logiciels spécialisés et des LMS, car ces outils sont essentiels pour des tâches académiques plus complexes. En l'absence d'un soutien adéquat, les étudiants risquent de rester cantonnés à des tâches de base, ce qui pourrait limiter leur développement académique.

L'analyse des données a révélé une tendance linéaire entre le niveau d'étude et la nature des activités réalisées, bien que les tests statistiques n'aient pas trouvé de relation globale significative. Les étudiants en Licence ont tendance à se concentrer sur des activités de recherche d'informations, tandis que ceux en Master et Doctorat réalisent plus d'activités mixtes et de rédaction de travaux. Ces résultats rejoignent les conclusions de J. Gikas et M.M. Grant (2013), qui soulignent que le niveau académique influence la complexité des activités numériques. Les étudiants des cycles supérieurs ont tendance à s'engager dans des activités plus avancées nécessitant une intégration plus critique des TIC, ce qui correspond à une évolution des exigences académiques au fil du parcours universitaire. Bien que les résultats ne montrent pas une relation significative entre le niveau d'étude et le type d'activité, il apparait que les

étudiants des cycles supérieurs sont plus susceptibles d'utiliser les TIC pour des tâches complexes. Cela reflète une maturation dans l'utilisation des technologies, qui devient plus stratégique à mesure que les étudiants avancent dans leur parcours académique.

Contrairement à l'hypothèse initiale, les résultats montrent qu'il n'y a pas de relation significative entre le niveau de compétence en TIC et le type d'activité numérique réalisée. Les étudiants, quel que soit leur degré de maîtrise des TIC, réalisent des activités similaires. Ce résultat contredit les travaux de A. van Deursen et J. van Dijk (2014), qui stipulent que la maîtrise des TIC influence le choix des activités numériques. Cependant, il est possible que d'autres facteurs, tels que le manque de formation pédagogique ou les exigences académiques, limitent l'impact de la compétence en TIC sur l'utilisation des technologies. L'absence de relation entre la compétence en TIC et le type d'activité réalisé montre que des facteurs externes jouent un rôle plus important dans la manière dont les étudiants utilisent les TIC. Des stratégies pédagogiques plus ciblées pourraient être nécessaires pour aider les étudiants à appliquer leurs compétences numériques de manière plus efficace dans des contextes académiques complexes.

Les résultats montrent que 66 % des étudiants se contentent d'une recherche rapide sans validation approfondie des sources, tandis que 34 % prennent le temps de vérifier la fiabilité des informations. Les étudiants en Licence sont les plus susceptibles de négliger l'évaluation des sources, contrairement aux étudiants de Master et Doctorat, qui sont plus rigoureux dans leurs recherches. Ces résultats confirment les observations de M. Metzger et A. Flanagin (2013), qui indiquent que les étudiants manquent souvent de compétences critiques pour évaluer les informations en ligne. Cela est particulièrement le cas pour les étudiants des cycles inférieurs, qui se contentent souvent de recherches superficielles sans validation. En revanche, les étudiants des cycles supérieurs, contraints par des exigences académiques plus strictes, sont plus rigoureux dans leur évaluation des sources. La formation sur la recherche documentaire et l'évaluation critique des sources doivent être renforcées, notamment pour les étudiants en Licence. Le fait que deux niveaux des étudiants négligent l'évaluation des sources montre qu'il y a un manque de sensibilisation à la rigueur académique, ce qui peut affecter la qualité des travaux produits.

Conclusion

Cette étude a permis d'examiner l'efficacité avec laquelle les étudiants ivoiriens, qualifiés de *digital natives*, utilisent les technologies de l'information et de la communication pour leurs activités académiques. Les résultats montrent que, bien que les étudiants soient familiers avec certains outils numériques de base tels que les moteurs de recherche, les logiciels de traitement de texte et les tableurs, leur utilisation des TIC reste souvent limitée à des tâches élémentaires. La recherche d'informations domine les activités réalisées, tandis que les activités plus avancées, comme la collaboration en ligne ou l'utilisation de logiciels spécialisés, sont beaucoup moins fréquentes. En outre, l'étude révèle que les compétences en TIC ne suffisent pas toujours à favoriser une utilisation optimale des technologies pour des tâches complexes. Les étudiants des cycles supérieurs, bien qu'exposés aux mêmes technologies, démontrent une meilleure maîtrise des outils TIC et un engagement plus actif dans des activités académiques telles que la rédaction et la collaboration. Cela indique que la compétence en TIC doit être accompagnée de stratégies pédagogiques et de soutien institutionnel pour maximiser l'efficacité de l'utilisation des technologies dans l'apprentissage. Par ailleurs, les principaux obstacles rencontrés par les étudiants, notamment les distractions numériques et la surcharge d'informations, limitent leur capacité à exploiter pleinement les TIC pour des activités académiques complexes. Ces défis soulignent la nécessité d'une formation renforcée sur la gestion des outils numériques et la capacité à filtrer les informations pertinentes dans un environnement saturé d'informations.

Pour finir, bien que les étudiants ivoiriens disposent d'un accès aux TIC et soient exposés à un environnement numérique, leur utilisation des TIC dans un contexte académique reste superficiel. Pour transformer les étudiants de simples utilisateurs de technologies en véritables *digital learners*, il est crucial de mettre en place des programmes de formation ciblés pour améliorer la maîtrise des outils avancés, favoriser des pratiques collaboratives en ligne, et leur inculquer les compétences nécessaires pour gérer les distractions numériques et sélectionner de manière critique les informations pertinentes. Devenir un *digital learner* est un processus complexe qui va au-delà de la simple exposition à la technologie. Cela nécessite un accompagnement pédagogique, un accès continu aux ressources, et des opportunités pour développer des compétences critiques et collaboratives. Au demeurant, l'utilisation efficace des outils numériques dans l'apprentissage reste inégale, et dépend fortement des contextes socio-économiques, éducatif et institutionnel.

Références bibliographiques

BEETHAM Helen, & SHARPE Rhona, 2010, *Repenser l'apprentissage à l'ère numérique : comment les apprenants façonnent leurs propres expériences*, New York, Routledge.

BENNETT Sue, MATON Karl, & KERVIN Lisa, 2008, « Le débat sur les 'natifs du numérique' : un examen critique des preuves », *British Journal of Educational Technology*, 39(5), p. 775-786.

DABBAGH Nada, & KITSANTAS Anastasia, 2012, « Environnements d'apprentissage personnels, médias sociaux et apprentissage autorégulé », *Internet et enseignement supérieur*, 15(1), p. 3-8.

GILSTER Paul, 1997, *Littératie numérique*, Paris, Wiley Computer Publishing.

HARGITTAI Eszter, 2010, « Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the 'Net Generation' », Sociological Inquiry, 80(1), p. 92-113.

KARSENTI Thierry, & COLLIN Simon, 2013, *L'impact des technologies sur l'enseignement : Mythe ou réalité ?* Québec, Presses de l'Université du Québec.

KIRSCHNER Paul, & DE BRUYCKERE, Pedro, 2017, « The myths of the digital native and the multitasker », Teaching and Teacher Education, 67, p. 135-142.

METZGER Miriam, & FLANAGIN Andrew, 2013, « Crédibilité et confiance des informations dans les environnements en ligne : l'utilisation d'heuristiques cognitives », *Journal of Pragmatics*, 59, p. 210-220.

PRENSKY Marc, 2001, *Natifs du numérique, immigrants du numérique partie 1*, New York, McGraw-Hill.

SALAJAN Florin, SCHÖNWETTER Dieter, & CLEGHORN Barbara, 2010, « La fracture numérique intergénérationnelle entre étudiants et professeurs : réalité ou fiction ? », *Computers & Education*, 55(3), p. 1393-1403.

SELWYN Neil, 2009, « Le natif numérique – Mythe et réalité », *Aslib Proceedings*, 61(4), p. 364-379.

VAN DEURSEN Alexander JAM, & VAN DIJK Jan AGM de janvier 2014, « La fracture numérique se déplace vers des différences d'usage », *Nouveaux Médias & Société*, 16(3), p. 507-526.

Problématique d'utilisation du matériel didactique de géographie en classe de seconde dans les lycées publics de Brazzaville : Cas des lycées Nganga Édouard, Révolution, Savorgnan De Brazza et Thomas Sankara

Michelle Darlène MALOUONO SIMBOU, Université Marien NGOUABI (Congo)
Email : michellemamouono251@gmail.com

Gaston SAMBA, Université Marien NGOUABI (Congo)
Email : sambagaston@gmail.com

Résumé

Le matériel didactique joue un rôle primordial dans l'enseignement de la géographie en classe de seconde. Ce matériel est lié à des activités pédagogiques à savoir : l'observation, la description, la localisation, etc. Cela permet de mettre l'élève en contact avec les réalités. Cependant, l'on observe dans les salles de classe le manque d'utilisation judicieuse du matériel didactique par les enseignants pendant le cours. L'objectif de cette étude est d'analyser les problèmes liés à l'usage du matériel didactique dans l'enseignement de la géographie en classe de seconde dans 4 lycées de Brazzaville. La méthodologie utilisée a porté sur les observations de la durée des séquences d'enseignement qui repose sur le nombre de sessions, la recherche documentaire et les enquêtes menées en 2021 auprès de 698 élèves choisis de façon raisonnée dans 8 classes de seconde A et C. Les résultats obtenus montrent que 25% des enseignants interrogés utilisent fréquemment les schémas et les images. Seuls 36,68% des élèves ont la connaissance du matériel didactique. Ainsi, des approches de solutions ont été proposées pour reconnaître la valeur éducative de la discipline que le professeur véhicule, son rôle et les moyens appropriés (globe terrestre, cartes, images, schémas, manuel de géographie), ayant un contenu harmonisé avec celui du livre programme.

Mots clés : Problèmes, Utilisation, Matériel didactique, Géographie, Classe de seconde.

Abstract

Teaching materials play a key role in the teaching of geography in the second grade. This material is linked to educational activities, namely: observation, description, location, etc. This allows the student to be in contact with reality. However, there is a lack of judicious use of teaching materials by teachers during the course in the classroom. The objective of this study is to analyze the problems related to the use of teaching materials in the teaching of geography in the second year of high school in 4 high schools in Brazzaville. The methodology used focused on observations of the duration of teaching sequences based on the number of sessions, documentary research and surveys conducted in 2021 with 698 students chosen in a reasoned manner in 8 classes of second A and C. The results obtained show that 25% of the teachers surveyed frequently use diagrams and images. Only 36.68% of students have knowledge of teaching materials. Thus, solution approaches have been proposed to recognize the educational value of the discipline that the teacher conveys, his role and the appropriate means (globe, maps, images, diagrams, geography textbook), having a content harmonized with that of the program book.

Keywords: Problems, Use, Teaching material, Geography, Second year class.

Introduction

L'enseignement d'une discipline comme la géographie nécessite l'usage impératif d'un certain nombre d'outils pour mieux effectuer le double processus d'enseignement et

d'apprentissage N. Mezing Angoula (2019, p. 41). En effet, le matériel didactique est important dans la compréhension de la géographie en classe de seconde. Selon P. Arnould et C. Biaggi (2002, p. 191) la représentation de la réalité spatiale est l'une des pierres angulaires de la démarche géographique. Le globe terrestre, la carte, l'image, le schéma, le croquis et le manuel scolaire de géographie constituent, principalement, le matériel didactique dont devraient disposer les enseignants et les élèves pour mieux cerner la complexité de cette discipline. Il influe sur le processus d'enseignement-apprentissage de la géographie. L'influence des manuels apparait encore plus prépondérante dans les pays en voie de développement, où ils constituent le vecteur essentiel de l'actualisation des réformes et de la réussite éducative (Unesco, 2002, cité par S. E. Khzami, B. Agorram, S. Selmaoui et *al*, 2010, p. 58). En effet, dans les salles de classes, le matériel didactique est au service d'un enseignement de géographie de qualité. Il est conçu comme un moyen qui permet à l'élève d'être en contact avec les réalités. En son absence, l'illustration des cours est insuffisante. De même, A. Agaissa, A. C. A. Kouawo et J. C. Bationo (2019, p. 517) soutiennent que l'enseignement de la géographie est en souffrance du fait de l'insuffisance des supports didactiques appropriés. Ainsi, les enseignements, étant quelque peu illustratifs, on observe chez les apprenants un manque de motivation et une passivité lors des leçons de géographie. Poursuivant dans le même sens A. Agaissa et J. C. Bationo (2019, p. 195) montrent que l'enseignement secondaire est marqué non seulement par un nombre important de professeurs sans formation initiale mais aussi et surtout par l'insuffisance cruciale des documents géographiques. Dès lors, quels sont les problèmes liés à l'utilisation du matériel didactique de géographie en classe de seconde ?

1. Méthodologie

La méthodologie est un ensemble des opérations par lesquelles le chercheur vise à atteindre la vérité qu'il poursuit, la démontre et la vérifie. Dans cette étude, la méthodologie se subdivise en méthodes et techniques : l'observation, la recherche documentaire, l'échantillonnage et l'enquête de terrain.

1.1. L'observation

La durée des séquences d'enseignement repose sur le nombre de sessions. Pour chaque professeur et chaque phase, vérifier des différences par rapport à la durée des séquences.
Comment les professeurs commencent la séquence d'enseignement ? Comment ils l'organisent pour y inclure les élèves ? Ce que disent les professeurs au début, dans quel but et pour quoi faire ? À quel moment, ils font usages du matériel didactique ? Comment se termine la séquence ?

1.2. La recherche documentaire

Par la recherche documentaire, nous avons répertorié des informations à travers la consultation d'un certain nombre d'ouvrages, de thèses, de mémoires et de rapports ayant un lien avec cette étude.

1.3. Échantillonnage et enquête de terrain

Les populations visées par la présente recherche sont celles des enseignants de géographie en classe de seconde de l'enseignement général et leurs élèves. En ce qui concerne l'échantillon, au début, nous avons privilégié un seul critère qui devrait orienter la constitution de notre échantillon. Ce critère est : l'ensemble des lycées de Brazzaville, les élèves de seconde et leurs enseignants. Mais une fois sur le terrain, lors de la phase de préenquête, au regard des effectifs des élèves en classe de seconde et l'accessibilité de certains lycées, nous avons réduit l'échantillon à interroger par choix raisonné. Il est nettement formulé, par R. A. Thietart et Coll (2007, p. 201), lorsqu'il écrit : « La constitution d'un échantillon par choix raisonné permet de choisir de manière très précise les éléments de l'échantillon et de garantir le respect des critères

de sélection prédéfinis par le chercheur ». En effet, nous avons choisi d'autres critères pour définir notre échantillon. Ces critères sont de trois sortes :

- La limitation de l'étude à 4 lycées publics de Brazzaville d'accès facile ;
- Pour chaque lycée 2 classes composées strictement d'élèves de seconde A ou C. En définitive, nous avons retenu 8 classes de seconde A et C.
- Pour chaque classe 1'enseignant a été suggéré par la direction du lycée.

En fonction des critères indiqués ci-dessus, notre échantillon est de 698 élèves de seconde issus de 8 classes composées strictement d'élèves de seconde A et C et sur un échantillon constitué des 8 enseignants des classes concernées, dans les 4 lycées publics d'enseignement général choisis que sont : Pierre Savorgnan de Brazza B, Nganga Édouard, Révolution et Thomas Sankara B.

Le traitement des données s'est fait avec les logiciels Sphinx 4.5 et Microsoft Excel 2016. Ces logiciels informatiques nous ont permis de traiter les données recueillies, de les codifier et enfin de les analyser pour sortir les résultats.

2. Présentation de la zone d'étude

La commune de Brazzaville est située au Sud du Congo entre les parallèles 4°15'53''et 4°8'53'' de latitude sud et les méridiens 15°1'50'' et 15°22'10''de longitude est (Figure 1). Elle s'étend « sur la rive droite du fleuve Congo en aval du Stanley Pool (vaste plan d'eau de 28 km de long et 20 km de large) » (PGES, 2010, p. 9). Par ailleurs, elle couvre une superficie de « 326,40 km² » et se limite « au Nord par le District d'Ignié ; au Sud par le District de Linzolo et le Fleuve Congo, à l'Est par le fleuve Congo et à l'Ouest par les Districts de Linzolo et de Ngoma tsétsé » (Loi n°12-2011 du 17 mai 2011 portant redéfinition des limites de la commune de Brazzaville).

Depuis 2002, le système éducatif au Congo est géré par trois départements ministériels : le Ministère de l'enseignement primaire et secondaire chargé de l'alphabétisation, le Ministère de l'enseignement technique et professionnel et le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. En ce qui concerne le sous-secteur en charge de l'enseignement primaire et secondaire chargé de l'alphabétisation, la gestion du système éducatif à Brazzaville est assurée par la direction départementale notamment dans l'action pédagogique et dans la répartition du personnel mis à sa disposition. CONFENEM et MEPSA (2009) cités par Unesco (2010, p. 4).

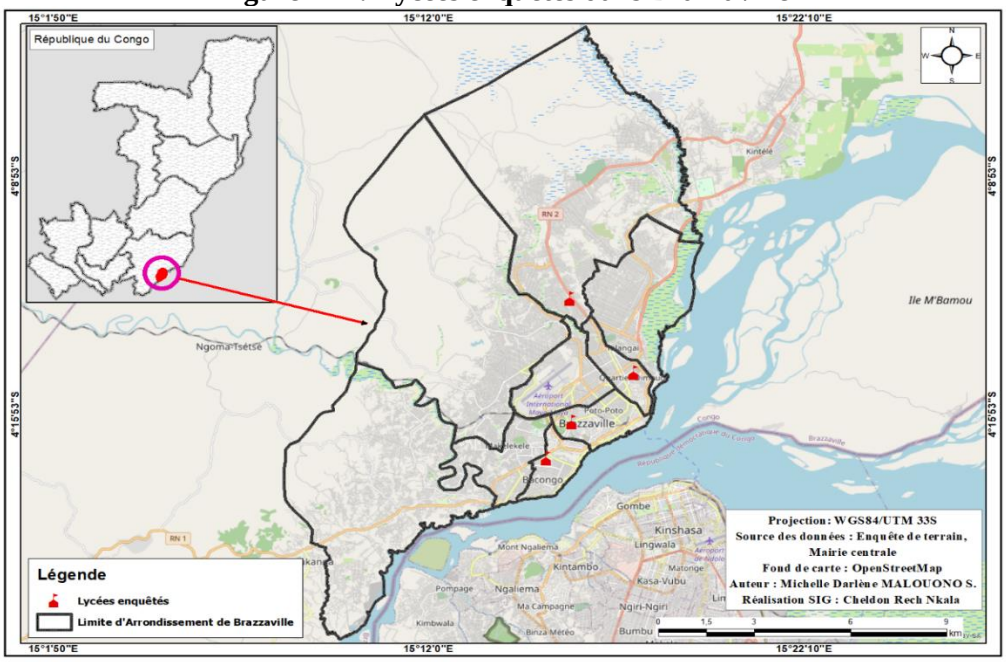
Quant à la carte scolaire du secondaire 2ème cycle, elle s'est beaucoup améliorée. En effet, au lendemain des indépendances, Brazzaville ne comptait que le Lycée Pierre Savorgnan de Brazza.

Aujourd'hui, selon l'Inspection des Lycées d'Enseignement Général Zone 1 au cours de l'année scolaire 2021-2022, elle a sous sa tutelle 18 Lycées publics d'enseignement général à Brazzaville.

En effet, les fonctions de l'administration éducative au niveau départemental se définissent par les inspections de chaque ordre d'enseignement : le préscolaire, le primaire, le secondaire premier cycle, le secondaire deuxième cycle d'enseignement général et technique. À l'instar de l'Inspection des Lycées d'Enseignement Général Zone 1 (ILEGZ1), qui a sous son ressort les Lycées de Brazzaville et du Pool.

Parmi les Lycées de la zone administrative à laquelle l'ILEGZ1 correspond, on trouve les quatre Lycées champs de cette étude : Pierre Savorgnan de Brazza B, Nganga Édouard, Révolution, Thomas Sankara B. Nous allons les présenter suivant une structuration identique. Elle est organisée autour de l'historique, de la localisation, de l'organisation administrative, des moyens humains et matériels.

Figure n°1 : Lycées enquêtés dans Brazzaville



3. Résultats

3.1. Utilisation du matériel didactique par les enseignants

Pour un volume important du matériel didactique indiqué dans le (tableau 1), 25% des enseignants interrogés utilisent fréquemment les schémas et les photographies. Eventuellement, ce sont la facilité d'usage et l'accessibilité de ce matériel qui jouent un rôle ici. En revanche 75% des enseignants n'utilisent pas du tout le matériel didactique pour leur enseignement. Ce qui nous permet de constater que le matériel didactique n'est pas de première importance. En outre, il est difficile de distinguer les usages privés et les usages professionnels du matériel didactique par les enseignants. Ce matériel consulté par eux, pour des motivations personnelles, peut également être introduit, pour leur enseignement.

Tableau n° 1 : Répartition des Enseignants selon le type du matériel didactique utilisé à titre personnel et en classe

Matériel didactique	Effectif	%
Manuel de géographie	0	00, 00
Globe terrestre	0	00, 00
Carte	0	00, 00
Croquis	0	00, 00
Tableau statistique	0	00, 00
Mappemonde	0	00, 00
Graphique	0	00, 00
Schéma et image	2	25, 00
Aucun	6	75, 00
Total	8	100, 00

Source : Enquête de terrain, 2021

3.1.1. Fréquence d'utilisation du matériel didactique en classe

Seuls 2 enseignants, parmi les 8 qui ont répondu à notre enquête, disent réaliser les activités de classe avec du matériel didactique. 1 enseignant atteste l'usage du matériel didactique pour l'illustration des cours et 1 autre explique le faire manipuler à ses élèves (tableau 2). De plus, 75% des répondants rejettent l'utilisation du matériel didactique. L'enquête réalisée montre un taux d'utilisation beaucoup plus modeste du matériel didactique.

Sa présence dans les enseignements de géographie interroge sur sa pertinence et sa disponibilité pour la réalisation des objectifs didactiques.

Tableau n° 2 : Répartition des Enseignants selon la fréquence d'utilisation du matériel didactique en classe

Usage	Effectif	%
Illustration du cours	1	12,50
Manipulation du matériel didactique par les enseignants et les apprenants	1	12,50
Aucun usage	6	75,00
Total	8	100,00

Source : Enquête de terrain, 2021

La mise en œuvre de démarches géographiques basées sur l'utilisation du matériel didactique laisse entrevoir des difficultés. Un nombre limité des répondants 12,50% évoquent les difficultés techniques. Malgré sa simplification, il affirme que le matériel didactique reste difficile d'accès. Les obstacles techniques sont aussi liés aux structures de travail des enseignants, l'environnement scolaire actuel (quasi absence des cartes, globe terrestre, et autres, manque de laboratoire) peut constituer de véritables obstacles matériels.

Une autre proportion soit 12,50% d'enseignants mentionnent les difficultés d'ordre didactique. En effet, les enseignants disent que le travail préparatoire d'élaboration des contenus d'enseignement peut être considérable pour l'enseignant et constituer un frein à la mise en œuvre. De plus, la maîtrise du matériel didactique ne doit pas se substituer au raisonnement géographique. Le manque de réponses de la plupart (75%) des enseignants est sans doute à rattacher au fait qu'elle n'utilise pas le matériel didactique (tableau n°3).

Tableau n° 3 : Répartition des Enseignants selon les difficultés liées à l'utilisation du matériel didactique

Difficultés du matériel didactique	Effectif	%
Difficulté technique	1	12,50
Difficulté d'ordre didactique	1	12,50
Aucune difficulté	6	75,00
Total	8	100,00

Source : Enquête de terrain, 2021

Pour 6 enseignants enquêtés sur 8, la toute première limite du matériel didactique est la perte de temps. Or, avec l'utilisation du matériel didactique, les enseignants disent qu'ils peuvent avoir du mal à terminer le programme d'enseignement. En effet, les enseignants déclarent qu'on leur impose des classes pléthoriques avec des élèves, qui n'ont pas tous acquis le même niveau de compétences donc le matériel didactique permet de prolonger l'apprentissage alors que les horaires sont limités dans les emplois du temps. Pourtant, la réussite des apprenants sur une discipline comme la géographie est positivement liée à la quantité de temps consacrée à son enseignement. Effectivement, les enseignants enquêtés disent que l'utilisation du matériel didactique nécessite une préparation préalable et une appropriation par l'enseignant, beaucoup de temps au niveau de l'organisation des activités en classe, des présentations lourdes compte tenu du temps que les enseignants doivent y consacrer. Ce sont les raisons de perte de temps, qui sont évoquées de manière récurrente.

Le compagnon du discours de l'enseignant et l'approche mécaniste et répétitive arrivent en deuxième position avec 12,50% des enseignants enquêtés pour chaque limite. En ce qui concerne le compagnon du discours de l'enseignant, 12,50% des enseignants enquêtés estiment que le matériel didactique se limite le plus souvent à des fonctions de visualisation et d'illustration du discours de l'enseignant pour lui donner quelques formes concrètes. Cela laisse penser que l'effet induit, par le matériel didactique dans la compréhension de la géographie, n'est plus le même. S'agissant de l'approche mécaniste et répétitive, par leurs réponses les 12,50% autres enseignants enquêtés estiment, qu'elle est source de limites si la sélection du

matériel didactique, point d'appui du travail, n'est pas rigoureusement faite. Il en est de même pour le manque de diversification du matériel didactique, pendant le cours, qui peut être source d'un enseignement répétitif. On peut supposer que les élèves sont vite lassés (tableau 4).

Tableau n° 4 : Répartition des Enseignants selon les limites du matériel didactique

Limites du matériel didactique	Effectif	%
Compagnon du discours de l'enseignant	1	12,50
Approche mécaniste et répétitive	1	12,50
Perte de temps	6	75,00
Total	8	100,00

Source : Enquête de terrain, 2021

L'on observe que 25% des enseignants enquêtés estiment que leurs insatisfactions résultent de la faible variété et de la qualité du matériel didactique utilisé. A noter, seulement le schéma et la photographie sont utilisés (tableau n°1). Dans leurs réponses, les enseignants déclarent utilisés le matériel didactique évoqué plus haut dans leur séance d'enseignement pour motiver les élèves. Malgré cet intérêt, le recours à un seul matériel didactique a eu des conséquences sur l'efficacité de l'apprentissage. Dans ce sens, les enseignants ont fait le constat que les élèves s'intéressaient davantage à la forme du matériel didactique imagé plutôt qu'à son contenu c'est à dire les élèves décrivent ce que représente l'image sans forcément faire son analyse.

On relève également que dans le (tableau n° 5), les enseignants n'expriment aucune insatisfaction associée au matériel didactique utilisé. Ce sont les plus nombreux (75%). Compte tenu de ce résultat, il est possible d'affirmer que ces enseignants n'utilisent pas le matériel didactique.

Tableau n° 5 : Répartition des Enseignants selon les insatisfactions associées au matériel didactique utilisé

Insatisfactions des enseignants	Effectif	%
Faible variété et qualité du matériel didactique utilisé	2	25
Aucune insatisfaction	6	75
Total	8	100

Source : Enquête de terrain, 2021.

3.1.2. Présentation de la leçon observée

Nous proposons, une présentation synthétique d'une leçon d'enseignement de géographie en classe de seconde, telle que nous l'avons observée. Nous avons choisi de donner une place importante à l'enseignant, à l'interaction avec la classe, aux occasions d'utilisation du matériel didactique que l'enseignant offre ou n'offre pas aux élèves, au travers des diverses phases de l'enseignement de la leçon et l'impression de l'enseignant à la fin du cours.

M. NG sur le même thème : la terre dans l'univers. La leçon a correspondu à sa place habituelle dans l'emploi du temps de la classe n° 5, pendant deux heures de l'après-midi c'est-à-dire de quinze heures à dix-sept heures. Après une salutation réciproque entre l'enseignant et ses élèves, M. NG entame la journée, par le rappel du contenu de la leçon précédente avant d'aborder le thème du jour : la terre dans l'univers et les objectifs opérationnels de la leçon en vingt minutes. Il propose à l'ensemble des élèves de décrire la terre. Deux élèves à tour de rôle tentent la description. Les réponses sont estimées insatisfaisantes pour l'enseignant. Le premier matériel didactique distribué aux élèves qu'il a auparavant disposés en groupes, est la photographie (photo 1).

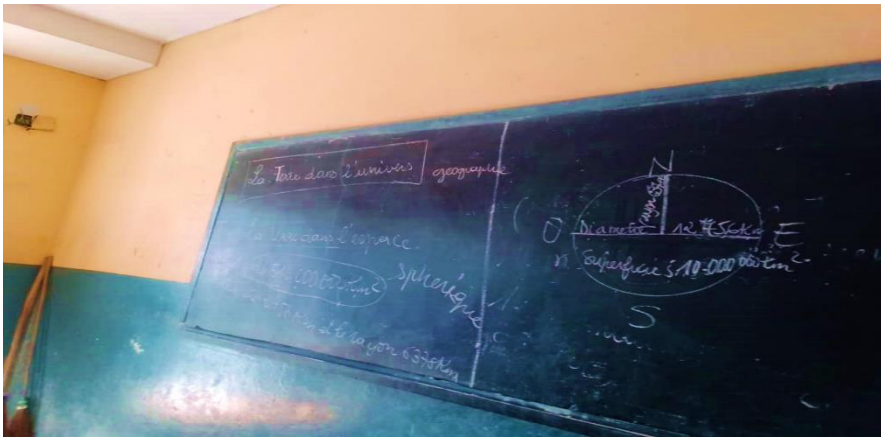
Photo 1 : Observation de la photographie sur la disposition des planètes dans l'univers



(Prise de vue Malouono Michelle)

« Vous avez cinq minutes pour la regarder et nous allons la décrire par la suite ». Dans les cinq minutes qui ont suivi, « qu'est-ce qu'on voit sur cette photo interroge-t-il ». L'un des élèves lève la main et répond qu'il voit sur la photo : la terre et les autres planètes comme la lune et le soleil. L'enseignant apprécie positivement sa réponse. Un autre élève décrit la terre, indiquant sa forme et sa position par rapport aux autres planètes en fonction de la photo. Après, l'enseignant fait la synthèse des réponses des élèves en apportant d'autres explications en quarante minutes. II demande aux élèves de lui poser des questions s'ils estiment que les explications données n'ont pas été claires. Cependant, aucun élève n'a posé de question. C'est ainsi que l'enseignant a dicté la leçon pendant vingt minutes. Pour appuyer son texte, il a dessiné au tableau à l'avance, son deuxième matériel didactique, un schéma représentant la Terre et ses dimensions ainsi que le système solaire et a demandé aux élèves de procéder à la production du schéma dans leurs cahiers, tel qu'il se présente au tableau (photo 2).

Photo 2 : Schémas montrant les dimensions de la terre

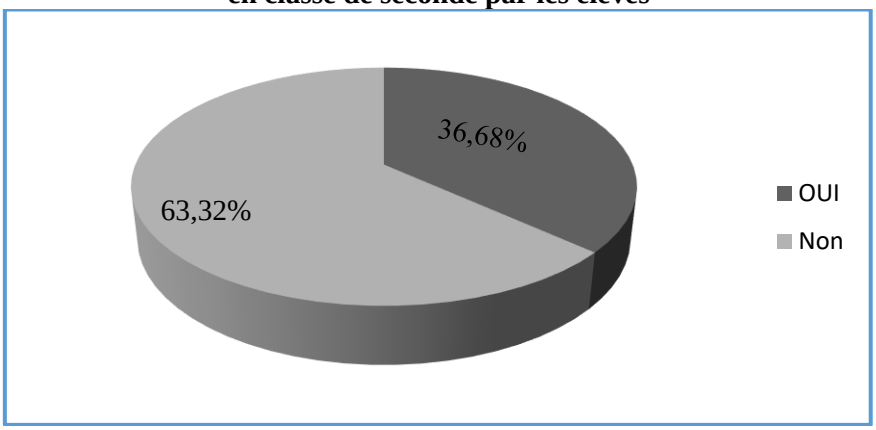


(Prise de vue Malouono Michelle)

3.2. Connaissance du matériel didactique utilisé dans l'enseignement de la géographie en classe de seconde par les élèves

On note qu'au niveau de la connaissance du matériel didactique utilisé dans l'enseignement de la géographie en classe de seconde par les élèves, à la date de l'enquête, la plupart des élèves (63,32%) ne connaissent pas le matériel didactique. Seuls 36,68% des élèves le connaissaient. En observant plus précisément les résultats de l'enquête et en reliant les réponses des élèves à celles des enseignants (tableau n°2), il semble que ces 36,68% d'élèves sont probablement ceux qui appartiennent aux classes des 2 enseignants sur 8 qui réalisent les activités didactiques de classe avec du matériel didactique (schémas et photographies).

Figure n° 2 : Connaissance du matériel didactique utilisé dans l'enseignement de la géographie en classe de seconde par les élèves



Source : Enquête de terrain, 2021

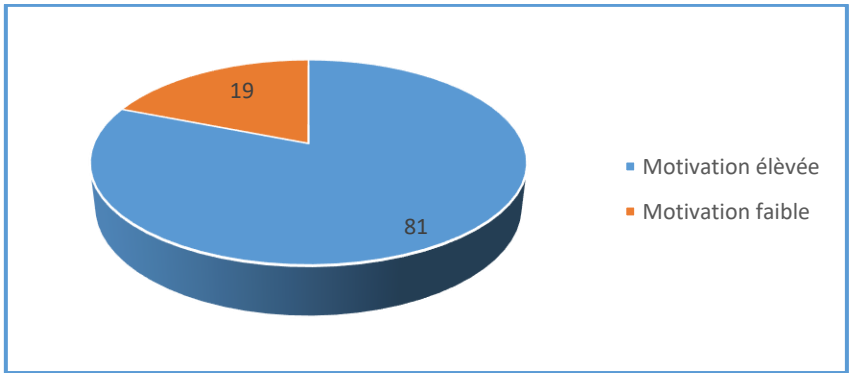
3.2.1. Motivation des élèves suscitée par le matériel didactique (images et schémas)

La motivation consiste à susciter chez les élèves l'envie d'apprendre. Viau cité par C. Rousseau (2023, p. 17) souligne que « *L'enseignant doit amener les élèves à établir des relations entre leurs connaissances et le savoir en jeu* ». Le même auteur ajoute que « *la dynamique motivationnelle d'un élève en situation d'apprentissage trouve son origine dans trois perceptions : celle que l'élève a de l'activité pédagogique proposée, celle que l'élève a de sa compétence à accomplir l'activité…et celle de la contrôlabilité, du degré de contrôle que l'élève a sur le déroulement et les conséquences de l'activité proposée* ».

Lors des entretiens deux enseignants interrogés se sont accordés sur le fait d'avoir motivé les élèves en utilisant les images et les schémas. Concernant les images R. Boudani, Y. Messaad et A. Snedj cités par A. Assagaye, C. A. A. Kouawo et J-C Bationo (2019, p. 520) pensent : « *Les images constituent un outil très puissant dans la réalisation des activités d'apprentissage, car elles captent et fixent l'attention de l'apprenant et facilitent l'assimilation et la compréhension* ». De même, pour T. Philippot et C. Bouissou (2007, p. 38) « *Les images sont également au cœur de la formation des élèves, l'enseignement de la géographie privilégie la carte, le croquis, le schéma, l'image pour former les élèves au raisonnement géographique* ».

Les résultats de l'enquête nous ont permis de différencier les degrés de motivation en termes de motivation élevée d'une part et de motivation faible d'autre part. Il ressort de la figure 3 que la majorité des élèves enquêtés (soit 81%) ont une motivation élevée et ont répondu qu'ils étaient beaucoup motivés par la désignation claire des images. Ce qui peut donner une impression assez positive produite par le matériel didactique. Par contre 19% des élèves enquêtés qui ont une motivation faible de l'utilisation des images admettent que le matériel didactique ne change pas du tout la façon d'enseigner la géographie.

Figure 3 : Répartition des élèves selon le type de motivation avec le matériel didactique (image)



Source : Enquête de terrain, 2021

D'après les résultats de notre enquête pour une classe de 98 élèves, le tableau n°6 montre que plus de la moitié des élèves enquêtés (soit 72 %) ont répondu avoir utilisé le schéma comme matériel didactique en enseignement/apprentissage dans les activités scolaires. Cependant, quand on considère les 72% par genre, on observe que les filles sont plus nombreuses avec un taux de 74%.

Tableau n° 6 : Répartition des élèves selon l'utilisation du matériel didactique (schéma)

Sexe et % / Réponse	Filles	%	Garçons	%	Total	%
Utilisation élevée du schéma	43	74	28	70	71	72
Faible utilisation du schéma	15	26	12	30	27	28
Total	58	100	40	100	98	100

Source : Enquête de terrain, 2021

4. Discussion

La présente étude a permis d'identifier les problèmes liés à l'utilisation du matériel didactique de géographie en classe de seconde. En effet, le matériel didactique est considéré comme un outil principal pour les enseignants dans les salles de classe. Il permet l'apprentissage, la compréhension et l'interactivité aux élèves. L'analyse de nos résultats montre que les enseignants interrogés utilisent fréquemment les schémas et les images comme matériel didactique. Ce résultat se rapproche de celui de N. Mezing Angoula (2019, p. 42) qui révèle que « *les outils didactiques les plus utilisés par les enseignants sont : les cartes, les manuels scolaires, les photographies, les croquis, les schémas, les graphiques et les tableaux* ». S'agissant de la fréquence du matériel didactique, à la suite des entretiens avec les 8 enseignants de géographie des lycées étudiés, nos résultats nous ont permis de relever que soit 75% des enseignants n'utilisent pas du tout le matériel didactique pour leur enseignement. Aussi, à la date de l'enquête, la plupart des élèves soit 63,32% ne connaissent pas le matériel didactique. Ce résultat est similaire à celui de N. Mezing Angoula (2019, p. 43) qui a montré que « *77% des enseignants affirment ne pas utiliser le matériel didactique dans toutes les leçons. Et les apprenants quant à eux affirment à environ 58% que les enseignants n'utilisent pas toujours de matériel didactique* ». S'agissant des difficultés liées aux matériels didactiques, notre résultat se rapproche de celui de N. Mezing Angoula (2019, p. 52) qui déclare que « *les enseignants enquêtés affirment ressentir fréquemment un sentiment d'insécurité ou de difficulté face à l'enseignement de la géographie. En effet, leur formation est insuffisante. Ils éprouvent des difficultés à préparer les leçons de géographie, non seulement par manque de temps, mais aussi par manque de formation professionnelle* ». N. Mezing Angoula (2019, p. 52) ajoute que « *des difficultés d'ordre épistémique, le manque de connaissances qui les met mal à l'aise par rapport aux notions et concepts présents en géographie ; des difficultés d'ordre pragmatique, qui tiennent à la manière de faire de la géographie et à la collecte de documents qui soient « motivants » pour les élèves et des difficultés d'ordre didactique liées à l'incapacité d'effectuer la transposition didactique et faciliter l'apprentissage des élèves* ». Quant à l'observation d'une leçon faisant usage du matériel didactique T. Philippot et C. Bouissou (2006, p. 6), analysant une séance de géographie d'un enseignant sur l'utilisation que fait cet enseignant des supports de nature iconographique, rapportent un extrait de leurs propos sur l'entretien d'auto-confrontation :

> L'importance de l'image dans cette séance-là, elle est indéniable dans le sens où elle montre les choses très clairement […]. Si j'avais lu un texte qui expliquait ça, cela aurait été beaucoup moins parlant ; du moins ils [les élèves] n'ont pas toujours les référents déjà visuels donc…

> quand on lit un texte, qu'on parle de 'faux', on dit 'les gens fauchent, les gens sont penchés sur les herbes à faucher c'est un travail harassant' etc.…. Là la photo…sans le vocabulaire, elle le montre. Donc automatiquement ça va être plus facile que si jamais on est obligé de passer par un texte où on le lit, ça va être difficile parce qu'il faudra qu'ils aillent chercher des références qu'ils n'ont pas toujours au niveau lexical et… dans leurs représentations.

En ce qui concerne la motivation des élèves par l'image nos résultats rejoignent ceux de A. Agaissa et C. A. A. Kouawo (2019, p. 523-524) qui attestent que « *l'image est un support didactique pouvant motiver l'apprenant à suivre et comprendre les leçons de géographie* ». Concernant le schéma comme matériel didactique, M. C. Lema Atangana (2019, p. 51) qui cite G. Dorel (2003) affirme que « l*e schéma est plus simple dans sa réalisation et plus ambitieux dans ses objectifs. Il relève d'une démarche interprétative qui permet de mettre en évidence la structure et la dynamique des espaces étudiés que l'on représente par des signes porteurs de sens géographiques sur des supports volontairement simplifiés* ».

Conclusion

Au terme de ce travail, il convient de rappeler que l'enseignement-apprentissage de la géographie relève dans son ensemble de nombreuses difficultés. Pour tenter d'y remédier, l'usage permanent du matériel didactique (carte, schéma, image, croquis, globe terrestre, graphique, manuel scolaire, …) aide les élèves au raisonnement géographique. Cependant, la formation initiale mais aussi continue des enseignants devrait montrer l'importance et l'utilisation du matériel didactique pouvant aider l'enseignant à rendre son cours explicite et attrayant pour les élèves. Les résultats obtenus nous ont permis de relever que 75% des enseignants n'utilisent pas du tout le matériel didactique pour leur enseignement. Cela suscite des faiblesses dans la transmission des enseignements/apprentissage de la géographie.

Références bibliographiques

AGAISSA Assagaye, KOUAWO Candide Achille Ayayi et BATIONO Jean-Claude, 2019, « La valeur didactique de l'image dans l'enseignement-apprentissage de la géographie dans les établissements secondaires au Niger », *Revue Philosophie, Lettres et Sciences Humaines de la Faculté des Sciences de l'Homme et de la Société,* Université de Lomé (Togo) n°013, p. 517-53.

AGAISSA Assagaye et BATIONO Jean-Claude, 2019, « L'usage des Technologie de l'Information et de la Communication (TIC) dans l'Enseignement-Apprentissage de la Géographie au Niger », *Revue Liens Nouvelle Série*, vol 1, n°27, p. 194-206.

ARNOULD Paul et BIAGGI Catherine, 2002, Cartes et images dans l'enseignement de la géographie à l'école. Récupéré le 07 juin 2024 du site Eduscol : http://eduscol.education.fr /cid46005/cartes-et-images-dans-l-enseignement-de-la-geographie.html

KHZAMI Salah Eddine, AGORRAM Boujemaa., SELMAOUI Sabah, CLEMENT Pierre, EL HAGE Fadi, BERNARD Sandie et BERGER Dominique, 2010, « L'éducation à la santé : analyse comparative des manuels scolaires de biologie des 3 pays méditerranéens », *Education et formation-e-292*, p.57-67.

LEMA ATANGANA Marcelline Charlotte, 2019**,** *Outils d'enseignement de la géographie en classe de terminale du cycle secondaire général : Cas des établissements de l'arrondissement de Yaoundé 1er*. Mémoire Master, spécialité : Géographie. Université de Yaoundé 1 p. 80

MEZING ANGOULA Nadège, 2019, Outils didactiques de l'enseignement-apprentissage de la géographie au secondaire général : Cas des établissements de Yaoundé III de Monatélé, Mémoire de Master, spécialité : Géographie humaine, Université de Yaoundé I, 106 p.

Plan de Gestion Environnementale et Sociale, 2010, *Pour la Construction de dix centres de santé intégrés à Brazzaville et Pointe-Noire* 48p.

République du Congo, Loi n°12-2011 du 17 mai 2011, *portant redéfinition des limites de la commune de Brazzaville*.

PHILIPPOT Thierry et BOUISSOU Christine, 2006 « Analyse d'une séance de géographie à l'école élémentaire. Regards didactiques et socio-didactiques », Colloque international des journées d'Études Didactique de l'Histoire et de la Géographie, IUFM Champagne-Ardenne. Actes sur Cd-Rom.

PHILIPPOT Thierry et BOUISSOU Christine, 2007, « Les images en géographie : qu'en font les enseignants et les élèves ? », *Spirale-Revue de recherches en éducation*, n°40, p.37-49.

ROUSSEAU Coraline, 2023 « Motivation des élèves et pratiques des enseignants de cycle 3 », *Revues-Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé)*, p.16-22.

THIETART Raymond-Alain et Coll, 2007, Méthodes de recherche en management, 3e édition, Dunod.

UNESCO, 2010, *Données mondiales de l'éducation*, 7e édition 28p.

Place des TIC dans la formation des étudiants en journalisme de l'ENMA de Brazzaville

Antonin Idriss BOSSOTO, Université Marien NGOUABI (Congo)
Email : wbossoto@gmail.com

Résumé

Les évolutions actuelles des technologies de l'information et de la communication dans le domaine du journalisme imposent l'intégration du numérique dans la formation initiale des professionnels des médias. En république du Congo, l'école nationale moyenne d'administration (ENMA) qui dispose d'une filière en journalisme ne devrait pas déroger à cette exigence technologique contemporaine. Face à la reconfiguration des normes et pratiques journalistiques par le numérique, il y a lieu de s'intéresser à la place des TIC dans la formation des futurs journalistes de l'ENMA. Il s'agit d'évaluer le niveau d'intégration de ces technologies dans l'enseignement et l'apprentissage de cette discipline. Sur la base des données collectées auprès des enseignants et étudiants de l'ENMA au moyen d'un questionnaire et d'entretiens sémi-directifs, il ressort que l'intégration des TIC dans la formation des journalistes à l'ENMA est quasi-nulle. Le manque de techno-compétences des enseignants, l'absence d'équipements et d'infrastructures TIC apparaissent comme des facteurs limitant l'usage des TIC dans la formation des futurs journalistes. Ce qui peut constituer un obstacle à la formation des futurs journalistes et à leur insertion professionnelle, dans un environnement où le numérique impacte à la fois la structure des entreprises de presse, les contenus informationnels, les process de production et de diffusion de l'information.

Mots clés : TIC, formation, journalisme, enseignants, étudiants.

Abstrat

Current developments in information and communication technologies in the field of journalism require the integration of digital technology into initial training for media professionals. In the Republic of the Congo, the ecole nationale moyenne d'administration (ENMA) which has a journalism course should not derogate from this contemporary technological requirement. Given the reconfiguration of journalistic standards and practices through digital technologies, it is necessary to consider the role of ICT in the training of future journalists at ENMA. The aim is to assess the degree of integration of these technologies in teaching and learning. Based on data collected from ENMA teachers and students through a questionnaire and semi-directed interviews, it appears that the integration of ICT in the training of journalists at ENMA is almost nil. The lack of technical skills among teachers, and the lack of ICT equipment and infrastructure are seen as factors limiting the use of ICTs in training future journalists. This may constitute an obstacle to the training of future journalists and their professional integration in an environment where digital impacts both on the structure of press companies, on information content, on the processes of information production and dissemination.

Key words: ICT, Training, journalism, teachers, student.

Introduction

De nos jours, les TIC offrent de nouvelles possibilités pour le développement professionnel des enseignants et des étudiants (M. Godoi et *al.*, 2021). De plus en plus de contenus leur sont proposés par le biais de webinaires ou de réseaux sociaux comme Twitter ou

Facebook (J. Carpenter et D. Krutka, 2015) accessibles en tout temps au moyen de toute technologie numérique mobile.

Dans la formation professionnelle en journalisme, les TIC constituent un outil didactique incontournable pour les futurs journalistes, en ce qu'elles contribuent à l'acquisition de compétences nécessaires à la professionnalisation des étudiants. De plus, elles constituent une opportunité pour une meilleure insertion professionnelle des étudiants dans un secteur où les terminaux numériques et Internet ont transformé les métiers du journalisme, les rédactions et les process de production de l'information. Ces transformations imposent aux enseignants de journalisme, de s'adapter à l'évolution des environnements médiatiques et aux nouvelles exigences des responsables des médias d'information. En d'autres termes, les technologies numériques apportent une valeur ajoutée à l'enseignement (M. Godoi et *al.*, 2021) facilitent la compréhension des apprenants, y compris la gestion du temps et des efforts. Force est de constater que certains établissements éprouvent des difficultés à assurer une intégration physique et pédagogique des TIC (C. Raby, 2004) dans la formation des étudiants en journalisme. C'est le cas de l'Ecole Nationale Moyenne d'Administration de Brazzaville qui parmi ses dix filières de formation professionnelle offre une professionnalisation en journalisme. Face aux enjeux de la modernisation des formations, il se pose la question de l'intégration des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage de cette discipline. A cet effet, comment répondre aux attentes des entreprises de presse dans un contexte où l'acquisition de compétences numériques est tributaire de l'intégration pédagogique des TIC dans les programmes de formation.

1. La résistance à l'innovation obstacle à l'intégration pédagogique des TIC

Le modèle de Résistance à l'innovation proposé par S. Ram (1987) offre un cadre important pour examiner les difficultés d'adaptation des écoles de journalisme aux technologies numériques. Etant une continuité de la théorie de la diffusion de E. Rogers (2003), le modèle de S. Ram (1987) constitue un cadre idéal pour identifier les facteurs déterminants de la résistance de l'innovation ou à l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur ou dans les environnements éducatifs. Reprenant les travaux de G. Zaltman et M. Wallendorf (1983), il définit la résistance au changement « comme toute conduite qui sert à maintenir le statu quo, associé au degré avec lequel les individus se sentent menacés par le changement […] la résistance à l'innovation n'est autre qu'une version spéciale de la résistance au changement. » (Ram, 1987, p. 208). Le modèle explore trois axes principaux : 1) les caractéristiques perçues de l'innovation, 2) les caractéristiques du consommateur et 3) les caractéristiques des mécanismes de propagation. Par ailleurs, Ram insiste sur le fait que le modèle doit être déployé en tenant compte du contexte culturel, professionnel et social (S. Ram, 1987, p.209).

Selon les travaux de S. Villeneuve et al. (2013), l'utilisation des TIC dans l'enseignement reste relativement limitée. Les travaux de M. Leask (2011) montrent que la faible compétence techno-pédagogique des enseignants empêchent une véritable intégration des TIC dans la pédagogie. La non (ou faible) formation est le principal obstacle à cette intégration. Ainsi *« plus les enseignants ont des occasions de se former à l'usage pédagogique des TIC, plus les TIC sont intégrées aux activités pédagogiques de la salle de classe* » (M. Leask, 2011, p. 33).

À cet effet, il est important de placer l'enseignant au centre du processus d'intégration des TIC à travers la formation et l'équipement adéquat. Cette démarche a pour avantage de faciliter leur utilisation de manière continue dans le but de soutenir et d'étendre les objectifs du programme scolaire afin d'engager les élèves dans un apprentissage significatif (L. Dias, 1999). De même, M. Mastafi (2016) souligne que l'intégration des TIC suppose l'implication significative de l'élève dans les différentes activités d'apprentissage. Par conséquent, une intégration des Tic réussie suppose premièrement une intégration physique : « l'introduction

d'équipements technologiques dans les établissements d'enseignement et leur mise à disposition des enseignants et des élèves ».

2. Enjeux pédagogiques des TIC dans la formation en journalisme

L'invention d'Internet et de ses services ont eu un impact majeur sur les métiers du journalisme. Aujourd'hui, le journaliste doit avoir la possibilité d'exploiter de nombreux outils et services digitaux afin d'informer et d'être informé instantanément sur les dernières actualités. Il doit également être capable d'utiliser une variété d'outils et d'applications afin de préparer et de diffuser des articles d'actualité sous différents formats. De nouveaux types de journalisme ont émergé, à savoir le journalisme multimédia (A. Bull 2010) et le journalisme de données, qui exigent que les journalistes possèdent des compétences supplémentaires en TIC. De telles compétences imposent aux écoles et départements, d'adapter les contenus pédagogiques et les enseignements aux exigences de la révolution numérique et de la démocratisation de l'Internet. Il s'agit pour les structures de formation, de doter les étudiants des techno-compétences leur permettant de répondre aux besoins de la transformation digitale des médias, des rédactions et aux attentes d'un public de plus en plus connecté. D'après M. Mensing (2010), l'intégration des TIC dans l'apprentissage du journalisme contribue à l'acquisition de compétences des apprenants. Cette démarche a deux avantages majeurs : permettre aux étudiants d'expérimenter de nouveaux types de création, de diffusion et d'organisation de l'information. L'intégration des TIC dans les cursus de formation en journalisme contribue à la réforme des pratiques journalistiques. Elles constituent donc une opportunité pour les institutions de formation en journalisme.

Pour A. Veglis (2013), les TIC ont non seulement modifié les contenus des formations en journalisme, mais aussi la manière d'enseigner les futurs journalistes. L'enseignement du journalisme offrent grâce aux TIC, de multiples possibilités en termes d'outils de formation incluant à la fois la vidéo, l'audio, les animations et bien d'autres outils et services. De nos jours, les programmes des départements de journalisme comprennent une grande partie des cours incluant l'utilisation de diverses TIC. Mais malgré tous les changements liés aux TIC, certains chercheurs ont critiqué ce domaine comme étant lent à adopter les changements technologiques (S.D. Scott, 1995).

3. Problématique

L'utilisation pédagogique des TIC s'est généralisée dans les écoles de journalisme de certains pays. En occident par exemple, on ne parle plus de la place des TIC dans l'enseignement. Comme l'affirment D. Mequanint et D. Lemma (2014), c'est le concept « d'apprentissage en ligne » (ou e-learning) qui fait désormais partie du vocabulaire lié à l'éducation.

Cependant, la situation dans plusieurs pays en voie de développement est encore à 'interroger sur l'intégration des TIC dans l'enseignement en général et dans la formation des journalistes en particulier. Face aux enjeux liés à la mutation du journalisme et à une offre de contenus informationnelles caractérisée par une importante innovation éditoriale, nous sommes en droit de nous interroger sur la place des TIC dans la formation des journalistes à l'Ecole Nationale Moyenne d'Administration (ENMA). Par cette interrogation, la présente étude vise à déterminer le niveau d'intégration des TIC dans la formation initiale des futurs journalistes sortis de l'ENMA.

Comment les enseignants de l'ENMA assurent-ils l'enseignement et l'apprentissage du journalisme dans un contexte où la pratique journalistique et la professionnalisation à ce métier suppose un usage des TIC dans les différentes variantes de la pratique journalistique ?

Les enseignants de la filière journalisme de l'ENMA développent t'ils des pratiques pédagogiques intégrant les TIC dans la formation des futurs journalistes ?

4. Méthodologie

Entre février et avril 2021, une enquête par questionnaire a été menée pour recueillir des informations sur la place et l'usage des TIC dans la formation des journalistes à l'Ecole Normale Moyenne d'Administration (ENMA). Le questionnaire a été élaboré grâce à l'analyse d'enquêtes semblables portant sur la problématique de l'intégration pédagogique des TIC au Congo (S. Mawété, 2010). Le questionnaire a été administré directement auprès des étudiants inscrits en 1ère année (37 femmes et 14 hommes) et en 2ème année (40 femmes et hommes 17) de journalisme à l'ENMA, par le biais des délégués de classe. Sur un taux de 114 inscrits, 108 questionnaires ont été remplis et mis à notre disposition.

Tableaux 1. Étudiants participants à la recherche 1

Niveau / Sexe	1ère année journalisme	2e année journalisme	Total
Femmes	37	40	77
Hommes	14	17	31
Total	51	57	108

L'enquête qualitative a ciblé un échantillon de 5 enseignants. Des entretiens semi-directifs ont été menés auprès d'un échantillon de 5 enseignants (1 femme et 4 hommes) assurant les enseignements spécifiques dans la filière journalisme. Les entretiens d'environ 45 minutes, ont porté sur les enjeux de l'usage des TIC dans la formation des futurs journalistes, l'intégration des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage du journalisme, les freins et obstacles à l'usage pédagogique des TIC dans cet établissement. Le contenu des entretiens a permis de compléter les résultats obtenus par le biais des questionnaires. En effet, même si des enquêtes par questionnaire sont importantes à mener, leurs résultats gagnent à être contextualisés grâce aux expériences d'apprentissage et des discours des utilisateurs (S. Livingstone et E. Helsper, 2007).

L'échantillonnage par « choix raisonné » a été utilisé pour la sélection des participants à cette étude. Cette méthode non probabiliste s'avère adéquate pour l'exploration des phénomènes et non une population. Le choix de l'échantillonnage par choix raisonné consiste à choisir de manière « délibérée » des sujets de la population afin d'en former un échantillon. Ce choix est motivé, répond à la nature de la recherche et se justifie par exemple, « quand le but de la recherche n'est pas d'étudier une population, mais d'explorer un phénomène » (A. Lamoureux, 2006, p. 178).

En termes de traitement de données, nous avons effectué une analyse statistique sur les questionnaires et une analyse de contenu sur les entretiens semi-directifs. Les réponses aux questions ont été transcrites, saisies dans un fichier Excel et exportés sur le logiciel de traitement de données Modalisa. Toutes ces analyses ont permis d'obtenir les résultats ci-après qui ont peut-être quelques limites du fait d'un échantillon peu représentatif. Néanmoins, l'étude menée permet de mettre en évidence certains indicateurs qui ne nous semblent pas dépourvus d'intérêt. Les données issues des entretiens individuels ont fait l'objet d'une analyse thématique de contenu. Elle a consisté à la retranscription du discours des répondants, au codage pour la mise en évidence des sous-thèmes abordés, à la catégorisation, au classement et à l'analyse interprétative des données.

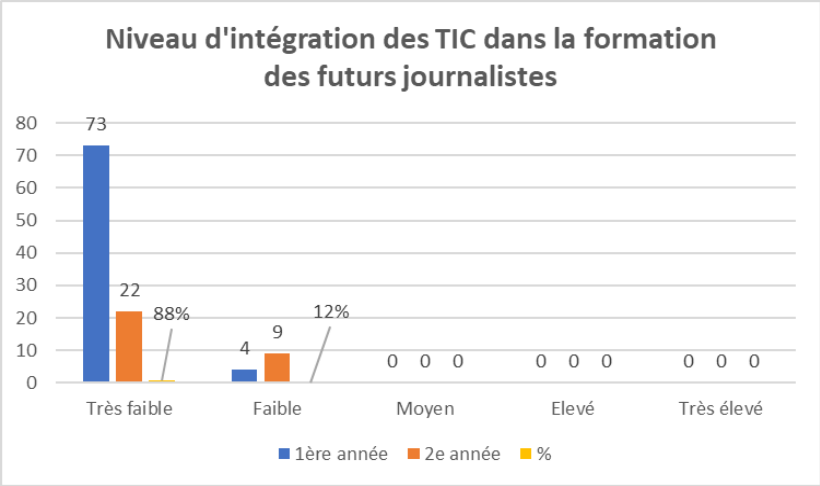
5. Résultats

Dans cette section, les résultats sont présentés en fonction des objectifs de recherche. En outre, avant d'aborder les questions énoncées précédemment, une analyse de l'utilisation des TIC par les étudiants est évoquée afin d'en savoir un peu plus sur les pratiques.

5.1. Un très faible niveau d'intégration pédagogique des TIC

L'analyse des réponses données par les étudiants concernant le niveau d'intégration des TIC dans la formation des futurs journalistes, nous permet de relever les résultats suivants, résumés dans les figures : 1 et 2. Les résultats montrent qu'un nombre important d'étudiants (88%) participants à notre enquête affirment que l'intégration des TIC est très faible dans la formation en journalisme.

Graphique 1. Niveau d'intégration des TIC dans la formation des futures journalistes.



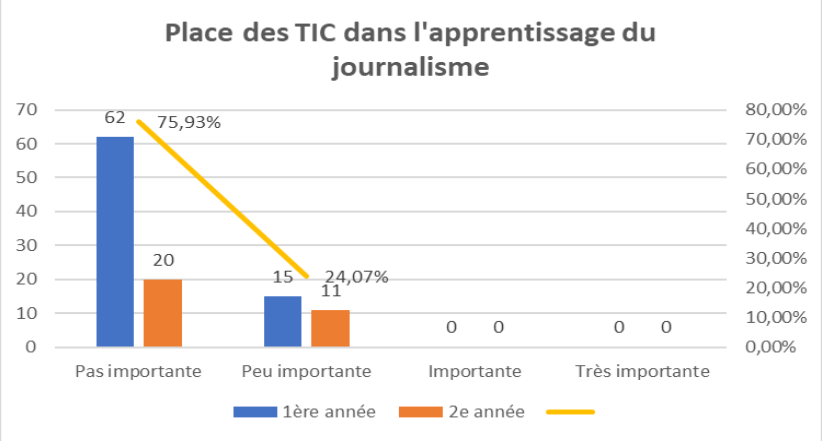
Bien que les contenus du programme de formation en journalisme comptent un cours d'informatique, il ressort que celui-ci ne se limite qu'à une simple initiation à caractère théorique en première année. Par contre, les programmes enseignés en 2e année, bien que spécialisé (journalisme d'agence, pratique télévisuelle ou radiophonique) n'intègre pas encore d'outils numériques et encore moins d'innovations pédagogiques permettant un apprentissage plus pratique du journalisme.

Ainsi, on remarque à partir du graphique 2, que les TIC en tant qu'outils didactiques occupent une place sans importance (76 % des étudiants l'affirment), voire négligeable dans l'offre de formation en journalisme de l'ENMA. Ces résultats confirment le fait que les enseignants ne disposent pas d'équipements et/ou des techno-compétences nécessaires pour enseigner les métiers du journalisme avec les TIC. Le secteur éducatif reste le parent pauvre des politiques de transformation digitale. L'acquisition d'équipements tels que les studios école (Télévision/Radio) et la mise en place de journal école restent un réel problème pour les structures professionnelles et universitaires en charge de la formation des journalistes.

Bien que la place des TIC dans l'apprentissage du journalisme soit très faible, il ressort que les outils numériques sont moins présents en 1ère année (90, 9%) qu'en 2e année (64, 5%). Cela s'explique par le fait que les programme de 1ère année se concentrent beaucoup sur les fondamentaux des métiers de l'information et de la communication. Tandis que l'année suivante basée sur la professionnalisation des apprenants suppose l'utilisation d'outils numériques pour la pratique journalistique. De plus, précisons que 83 % des apprenants sont favorables à l'utilisation des outils numériques par les enseignants dans l'enseignement et l'apprentissage du journalisme.

.

Graphique 2. Place des TIC dans l'apprentissage du journalisme



5.2. Une approche pédagogique limitant l'apprentissage du journalisme moderne

L'école ne peut continuer à vivre comme à l'époque de la machine à vapeur et ignorer les nouveaux outils pour apprendre (G. Jacquinot-Delaunay, 2001). Cela suppose d'après Jacquinot

-Delaunay (2001, p. 33) pour l'enseignant :

> D'initier les étudiants aux pratiques vidéos, gérer un collectif de travail via internet, faire de l'environnement médiatique un objet de savoir, concevoir et mettre en œuvre des dispositifs de formation à distance ou partiellement à distance, concevoir et utiliser des outils pour apprendre, explorer pour l'enseignement et l'apprentissage les modalités d'expression et de communication autres que le seul langage verbal.

Tableau 2. Outils supports pédagogiques utilisés dans l'enseignement et l'apprentissage du journalisme

Outils et supports pédagogiques utilisées dans l'enseignement et l'apprentissage du journalisme								
Outils et supports pédagogiques	Peu important		Important		Très important		Pas de réponse	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Cours magistral	0	0	9	8%	97	90%	1	1%
Polycopiès	0	0	13	12%	88	81%	2	2%
Enregistrement audio de cours	17	16%	39	36%	23	21%	5	5%
Captures des notes de cours	8	7%	16	15%	72	67%	7	6%
Prise de note	21	19%	41	38%	39	36%	5	5%
Projets	63	58%	12	11%	8	7%	12	11%
Cas pratiques	52	48%	21	19%	11	10%	3	3%
Devoirs	3	3%	11	10%	91	84%	0	0
TD	16	15%	13	12%	68	63%	7	6%

Les résultats des questionnaires révèlent que l'enseignement et l'apprentissage du journalisme à l'ENMA se fait à partir d'une approche pédagogique dite traditionnelle, basée essentiellement sur l'usage des polycopiés et le cours magistral. 89,8% des apprenants affirment que l'essentiel des enseignements se fait sous la forme de cours magistraux.

Cette méthode est complétée par la mise à disposition de supports de cours imprimés ou polycopiés commercialisés par les enseignants (81%). De même, le tableau n°2 indique que l'apprentissage par projets (58,3%) et les cas pratiques (48.1%) sont peu utilisées dans la formation des futurs journalistes. D'après les résultats du questionnaire, les cas pratiques sont plus abordés au cours de la 2e année censée assurer la professionnalisation des apprenants et les rendre opérationnels pour le secteur des médias et de la presse locale.

Les résultats du tableau 2 concordent avec ceux présentés dans les tableaux 3 et 4 portants sur les initiatives pédagogiques intégrant les TIC. En effet, pour 25,8% des apprenants de 2e année, les enseignants initient souvent des activités pédagogiques intégrant les TIC. De même, pour 16,12% d'entre eux, les TIC sont rarement utilisées dans leur formation. Par contre, Plus

de la moitié des étudiants de 2e année (58%) estiment que les outils numériques ne sont pas utilisés dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage du journalisme.

Tableau 3. Initiatives intégrant les TIC dans l'apprentissage en 2e année

Initiatives intégrant les TIC dans l'apprentissage en 2e année					
Niveau	Aucunement	Rarement	Souvent	Permanemment	Total
2e année	18	5	8	0	31
Total	18	5	8	0	31
%	58%	16%	26%	0%	100%

Tableau 4. Initiatives intégrant les TIC dans l'apprentissage en 1ère année

Initiatives intégrant les TIC dans l'apprentissage en 1ère année					
Niveau	Aucunement	Rarement	Souvent	Permanemment	Total
1ère année	73	4	0	0	77
Total	73	4	0	0	77
%	95%	5%	0%	0%	100%

En revanche le tableau 4 montre que la 1ère année ne bénéficie d'aucune initiative intégrant les TIC dans l'apprentissage (95%) bien que l'ensemble des apprenants de cette étude appartiennent aux Digitals natives et disposent en grande partie d'un smartphone (85,1%). On constate également que les outils numériques souvent utilisés par les enseignants relèvent plus d'outils numériques personnels (Téléphone mobile : 57%). En outre, des outils tels que les réseaux sociaux (76%), les ordinateurs (72%) ne sont que rarement utilisés par les enseignants.

Par conséquent, il ressort que l'enseignement et l'apprentissage du journalisme se font de manière traditionnelle, ce constitue un obstacle dans un contexte où la pratique journalistique et la professionnalisation à ce métier suppose un usage des TIC dans les différentes variantes de la pratique journalistique.

Tableau 5. Outils TICE utilisés dans l'enseignement et l'apprentissage

Outils TICE utilisées dans l'enseignement et l'apprentissage du journalisme								
Equipements et outils TICE	Aucunement		Rarement		Souvent		Permanement	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Vidéo projecteur	92	85%	13	12%			0	
Salle multimédia	97	90%	7	6%			0	
Téléphone mobile	0		48	44%	62	57%	0	
Réseaux sociaux	0		82	76%			0	
Ordinateus	0		78	72%	39	36%	0	
Tablette	16	15%	65	60%			0	
Wifi	101	94%	6	6%			0	
Camera	98	91%	9	8%			0	
Studio école	108	100%					0	
Groupes Whatsapp					12	11%	96	89%

5.3 . La formation en journalisme au prisme de la fracture numérique

Les propos tenus par les enseignants interrogés inscrivent la question de la formation des journalistes dans un contexte d'inexistence d'équipements et d'infrastructures adéquats à la pratique du journalisme. La plupart des enseignants affirment que l'ENMA ne dispose pas d'équipements adaptés (ordinateurs, logiciels spécialisés, accès à Internet, studio-école) pour offrir une formation complète aux apprenants. « *On enseigne avec les moyens de bord, nous ne disposons pas encore des ressources nécessaires pour améliorer la formation des étudiants en journalisme* » [REP3].

> Je ne crois pas qu'on puisse parler d'intégration des TIC ici, j'enseigne généralement de manière magistrale, mais, j'utilise souvent l'ordinateur pour la saisie des cours ou pour la conception des polycopiés [REP1].

Les entretiens mettent également en évidence le niveau de compétences nécessaire à l'usage pédagogique des TIC dans la formation des étudiants en journalisme. L'avis des enseignants, concernant la formation à l'usage des TIC et l'acquisition des compétences numériques est négatif. Ils admettent volontiers ne pas disposer des compétences numériques adéquates. « *Ce n'est pas évident, parce que même si on nous équipe, il faudra savoir utiliser ces dispositifs pour les cas pratiques, or nous n'avons jamais été formé* » [REP4]. Un autre enseignant affirme : « *nous n'avons jamais bénéficié de formation à l'usage des TIC ou de l'Internet. Pour la plupart, on a appris a utilisé l'ordinateur en autodidacte, une formation organisée par la tutelle serait une opportunité pour nous* » [REP5].

Il serait difficile pour les étudiants en journalisme de maîtriser les outils de création et d'édition de contenu numérique, les plateformes de gestion de contenu, ainsi que les techniques de vérification des informations en ligne, si les enseignants, eux-mêmes ne disposent pas de ces compétences. En effet, l'apprentissage du journalisme en intégrant la création de blogs, la production de podcasts, de vidéos en ligne permet aux étudiants de développer des compétences pratiques nécessitent un niveau supérieur de techno-compétences de la part des enseignants. Mais, en analysant les contraintes en termes d'absence d'équipements et de compétences, on assiste à des inégalités numériques de 2 types. Il s'agit des inégalités numériques de « *l'ordre de l'avoir* » liées à l'accès aux TIC, des inégalités numériques « *l'ordre du pouvoir* » correspondant aux compétences que l'enseignant doit mobiliser pour améliorer l'apprentissage du journalisme

5.4. Les TIC : une opportunité pour la formation en journalisme

L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement et l'apprentissage du journalisme est un processus stratégique qui permet de moderniser l'enseignement, l'apprentissage de cette discipline et de développer les compétences des futurs journalistes sur les exigences actuelles du marché médiatique. D'après les enseignants, l'intégration des TIC joue un rôle capital dans la mise à jour des contenus pédagogiques.

> Avec ces technologies, on peut améliorer les cours et aborder de nouveaux concepts liés au journalisme tel que le journalisme en ligne, le journalisme mobile ou le data journalisme (…) de plus, on peut partager des contenus et permettre aux étudiants d'apprendre à distance [REP3].

En ce qui concerne les avantages au niveau de l'apprentissage du journalisme, un enseignant insiste sur le fait que : « *Les TIC permettent de proposer des ateliers pratiques sur des plateformes en ligne où les étudiants peuvent créer des blogs, des podcasts, des vidéos, et d'autres formes de contenu numérique à caractère journalistique* » [REP1].

En plus, des avantages en termes de pratique journalistique, un enseignant affirme que les TIC fournissent aux apprenants un accès libre aux ressources numériques disponibles en ligne.

> Il faut reconnaitre que les étudiants d'aujourd'hui ont un accès facile à une multitude de connaissances et de documents en ligne, telles que des encyclopédies en ligne, des moteurs de recherche, des forums, et des outils de production multimédia [REP4].

D'une manière générale, les réponses des enseignants sur la question relative à l'apport de l'utilisation des TIC sur le développement des compétences des apprenants s'avèrent positives. La plupart des enseignants affirment qu'elles constituent une importante source de développement des compétences de recherche, notamment pour la formation des journalistes.

> Les TIC permettent aux étudiants en journalisme d'apprendre et d'acquérir des compétences techniques avancées dans la recherche d'information, ses compétences sont cruciales, notamment

> pour le journalisme d'investigation et la vérification des faits (...) Ces technologies préparent les futurs journalistes à entrer sur le marché du travail avec des compétences recherchées par les médias actuels [REP2].
>
> Grace à ces outils les étudiants sont en mesure de développer à moyen termes des compétences utiles pour leur professionnalisation, il s'agit d'outils de création et d'édition de contenu numérique, tels que les logiciels de montage vidéo, les plateformes de gestion de contenu, et les outils de graphisme tel qu'Adobe InDesign pour l'apprentissage de la mise en page de journaux ou de magazine [REP5].

6. Discussion

La présente étude avait pour objectif de déterminer le niveau d'intégration des TIC dans la formation initiale des futurs journalistes de l'ENMA. Il en ressort que le niveau d'intégration des TIC est très faible. Les travaux de S. Villeneuve et al. (2013), indiquent que l'utilisation des TIC dans l'enseignement en général reste relativement limitée. En effet, pour les apprenants les outils numériques sont rarement utilisés dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage du journalisme. Selon S. Heer et A. Akkari (2006), les enseignants rencontrent des difficultés à adapter leurs enseignements pour les rendre compatibles avec un usage efficace des TIC. Ils auraient tendance à intégrer les TIC à une version traditionnelle de l'enseignement. Les entretiens sémi-directifs avec les enseignants révèlent qu'ils n'ont jamais bénéficiés de la moindre formation

De plus, il ressort de cette étude que les enseignants de la filière journalisme de l'ENMA ne développent pas des modalités pédagogiques plurielles et croisées. Il en est de même pour l'apprentissage par projet et les cas pratiques qui occupent une place peu importante dans la gamme d'outils et de méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants. La pédagogie traditionnelle, basée sur le cours magistral et la mise à disposition de document polycopiées constituent la méthode d'enseignement et d'apprentissage du journalisme à l'ENMA. Ainsi, le cantonnement des enseignants sur une approche pédagogique standard, peut être perçu premièrement comme une résistance à l'innovation que représente les TIC. Pour S. Ram et J. Sheth (1989), il s'agit d'une résistance que l'utilisateur développe lorsqu'il est confronté à une innovation qui viendrait perturber sa routine parfaitement établie et qui le forcerait donc à entrer en conflit avec ses croyances et ses valeurs. En second lieu, le manque de formation est un facteur pouvant contraindre les enseignants à se limiter au cours magistral. A ce sujet, les résultats de l'enquête révèlent que les enseignants n'ont jamais bénéficié de formation et ne disposent des compétences numériques adéquates pour former les étudiants aux pratiques journalistiques intégrant les TIC. Les travaux de A. Duguet et S. Morlaix (2017) relèvent que les carences en formation, le manque d'accompagnement, de soutien par l'institution et le cadre du cours sont des facteurs explicatifs de la non-utilisation des TIC par les enseignants du supérieur. Bien que d'autres facteurs relevant de la sphère psycho-sociale (manque de temps, perception d'un danger identitaire liée à la diffusion de données personnelles, lassitude face aux changements permanents des outils à utiliser...) puissent freiner l'utilisation de ces outils par les enseignants (M. Trestini, 2012) les facteurs liés à la sphère cognitive (manque d'habiletés techniques et/ou de formation, etc.) sont des freins majeurs dans le cadre de notre étude.

L'absence d'équipements pour la formation des étudiants aux pratiques journalistiques incluant les nouveaux médias et le manque de techno-compétences des enseignants, laissent transparaitre des inégalités numériques de 3 types (S. Collin, 2013, p. 3) dans le contexte de la formation des journalistes à l'ENMA. Il s'agit des inégalités numériques de « *l'ordre de l'avoir* » liées à l'accès aux TIC, des inégalités numériques de « *l'ordre du savoir* » qui renvoient aux compétences et les usages technologiques possibles, des inégalités numériques « *l'ordre du pouvoir* » correspondant aux compétences que l'enseignant doit mobiliser pour améliorer l'apprentissage du journalisme.

Les résultats de la présente étude mettent en évidence le fait que la formation en journalisme de l'ENMA n'intègre pas les TIC dans son approche pédagogique. Les travaux de S. Jia (2019) indiquent que le modèle pédagogique de certaines écoles de journalisme est obsolète. A l'ère du numérique, le plan de formation formulé par certaines universités est vaste et oblige les étudiants à acquérir à la fois des connaissances basiques et des techno-compétences utiles de manière générale. Il s'agit d'anticiper la réforme des programmes face à l'évolution technologique pour répondre aux besoins de la société et réussir l'intégration des diplômés dans le secteur des médias. A cet effet, un certain nombre de recommandations doivent être prise en compte pour faciliter l'intégration des TIC et proposer une offre de formation en journalisme en adéquation avec les attentes des entreprises de presse. Il s'agit de :

- La mise en place d'une politique du numérique propre à l'enseignement technique et professionnel ;
- L'acquisition d'infrastructures et d'équipements TIC adaptée aux différentes offres de formation de l'ENMA ;
- La formation des enseignants à l'usage pédagogique des TIC adaptée aux offres de formation de l'ENMA ;
- Le développement de pratiques pédagogiques intégrant les TIC ;
- La mise en place d'une salle multimédia pour la pratique journalistique, la création de projets éditoriaux et la production de contenu informationnel multimédia (vidéo, podcast, infographies ;
- Le développement de partenariats avec les organes de presse locaux et internationaux pour une meilleure insertion professionnelle des diplômés en journalisme ;
- L'adaptation des supports pédagogiques aux formats numériques ;
- La sensibilisation des enseignants sur les nouveaux formats éditoriaux / numériques et la veille inormationnelle ;
- La dynamisation de la pédagogie par projet en fin de cycle de formation des futurs journalistes par la création et la gestion de de projets pratiques médiés par les TIC ;
- La dynamisation de l'apprentissage mobile dans la formation en journalisme ;

Conclusion

L'objectif principal de cette recherche était de déterminer le niveau d'intégration des TIC dans la formation initiale des futurs journalistes de l'ENMA. Il en ressort que l'intégration des TIC s'avère très faible dans l'enseignement et l'apprentissage du journalisme. Les résultats de cette étude révèlent que l'ENMA ne dispose pas d'équipements et d'infrastructures TIC. Les programmes enseignés n'intègrent pas d'outils numériques et encore moins d'innovations pédagogiques permettant un apprentissage plus pratique de cette discipline, bien que les apprenants soient favorables à leur utilisation par les enseignants. Le cours magistral et les polycopiés restent la méthode pédagogique la plus utilisée au détriment de la pédagogie par projet et des cas pratiques.

L'intégration efficace des TIC ne peut se réaliser sans formation. Or, il ressort de cette étude que les enseignants n'ont jamais bénéficié de formation et ne disposent pas des techno-compétences nécessaires à l'apprentissage intégrant les TIC. Ces différentes limites peuvent être considérée comme un handicap à la formation et à l'insertion professionnelle des futurs diplômés de l'ENMA. Le secteur des médias connait une reconfiguration sans précédent (rédaction bi-média, pure-player d'actualité ou média distribué) dans laquelle le numérique impacte sur les normes et pratiques journalistiques. En effet, au-delà des fondamentaux (éthique, déontologie, pratiques rédactionnelles…) l'apprentissage du journalisme doit permettre aux apprenants d'acquérir les techno-compétences et d'être polyvalent. Il s'agit, d'acquérir les savoirs faire permettant de produire des contenus informationnels sous différents formats (Vidéo, images, sons, texte, data), de faire preuve d'une maitrise des outils web, d'interagir avec le public et les réseaux sociaux.

Ainsi, le secteur de l'enseignement technique et professionnel devrait prendre en considération les principales contraintes soulignées dans cette recherche, afin d'intégrer sur des bases plus solides l'ère numérique dans les formations professionnalisantes et en particulier dans la formation des futurs journalistes. Nos prochains travaux devront tenir compte des résultats de cette recherche mixte et exploratoire. Il s'agira d'aller vers un terrain d'enquête plus large, notamment, en déterminant si les pratiques pédagogiques développées dans d'autres structures de formation en journalisme, permettent de professionnaliser les étudiants par rapport aux attentes des entreprises de presse et aux transformations induites par la révolution numérique dans les médias. Cette démarche, menée à partir d'entretiens auprès des enseignants, des étudiants, mais aussi de journaliste et de responsables d'entreprises de presse afin d'approfondir ces résultats et guider les pouvoirs publics vers un investissement efficace dans l'intégration des TIC dans l'enseignement technique et professionnel congolais.

Références

BULL Andy, 2010, *Multimedia Journalism: A Practical Guide,* London and New York, Routledge, 512p.

CARPENTER Jeffrey P. et KRUTKA Daniel G., 2015, « Social media in teacher education », *Dans M. L. Niess et H. Gillow-Wiles (dir.), Handbook of research on teacher education in the digital age, IGI Global*, p.28-54.

COLLIN Simon, 2013, « Les Consulté inégalités numériques en éducation : Une synthèse », *Revue Adjectif.net*. Le 21 mars 2015 à l'adresse : http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article254.

DIAS Laurie, 1999, « Integrating technology », *Learning and leading with technology*, vol. 27, p.10-13.

DUGUET Amélie et MORLAIX Sophie, 2017, « Perception des TIC par les enseignants universitaires : l'exemple d'une université française », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 14, n° 3, p.5-16.

GODOI Marcos, BERALDO KAWASHIMA Larissa, DE ALMEIDA GOMES Luciane, 2021, « Les défis et les apprentissages des formateurs d'enseignants d'éducation physique pendant la pandémie de COVID-19 », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, Vol. 18, n° 1, p.5-20.

HEER Stéphanie et AKKARI Abdeljalil, 2006, « Intégration des TIC par les enseignants : premiers résultats d'une enquête suisse », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 3, n° 3, p.38-48.

JAQUINOT-DELAUNAY Geneviève, 2001, « Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives », *L'année sociologique*, vol. 51, n° 2, p.391-410.

JIA Shiqiu, 2019, « Research on Training Model of Innovative Personnel in Journalism and Communication », in : *2nd International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Ecological Studies (CESSES 2019),* Atlantis Press, p.315-320.

KUMAR Swapna et LEEMAN Jessica, 2013, « Connecting pre-service teachers and experienced educators : Social media for lifelong learning », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire,* Vol. 10-n° 3, p.28-41.

LAMOUREUX Andrée, 2006, *Recherche et méthodologie en sciences humaines*, 2e édition, Beauchemin, Paris, 352 p.

LEASK Marilyn, 2011, « Improving the professional knowledge base for education: Using knowledge management and Web 2.0 tools », *Policy Futures in Education*, vol. 9, n° 5, p. 644-660.

LIVINGSTONE Sonia et HELSPER Ellen, 2007, « Gradations in digital inclusion : Children, young people and the digital divide », *New media & society*, vol. 9, n° 4, p. 671-696.

MASTAFI Mohammed, 2016, « Définitions des TIC(E) et acception », Jacqueline Bacha, Sandoss Ben AbidZarrouk, Latifa Kadi, Abdelouahed Mabrour », in *Penser les TIC dans les universités du Maghreb*, L'Harmattan, 978-2-343-09902-6.

MAWETE Samuel, 2010, *L'intégration pédagogique des TIC au Congo*, Editions Publibook, 136p.

MENSING Donica, 2010, « Realigning journalism education », in *Journalism education, training and employment*. Routledge. p.27-44.

MEQUANINT Dessalegn et LEMMA Dagmawi, 2014, « L'intégration des TIC en pédagogie dans les pays en voie de développement. Le cas de l'Éthiopie », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 67, p.75-84.

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 (TIC) en classe*, Thèse de doctorat, Université du Québec, Montréal.

RAM Sudha, 1987, « A model of innovation resistance », *in Advances in Consumer Research*, n° 14, 1987, p.208-212.

RAM Sundaresan et SHETH Jagdish 1989, « Consumer resistance to innovations : the marketing problem and its solutions », *Journal of consumer marketing*, vol. 6, n° 2, p.5-14.

ROGERS Everett M., 2003, *Diffusion of innovations*, (4e Edition), New York, Free Press, 441p.

SCOTT Sandra Davidson, 1995, « The technological challenge for curriculum and instruction », *Journalism and Mass Communication Educator*, vol. 50, n° 2, p.30-40.

TRESTINI Marc, 2012, « Causes de non-usage des TICE à l'Université : des changements ? », Cas des enseignants du supérieur, *Recherches & éducations*, n° 6, p.15-33.

VEGLIS Andreas, 2013, « Education of Journalists on ICTs : Issues and Opportunities », *Journal of Applied Journalism & Media Studies*, Vol.2, n°2, p.265-279.

VILLENEUVE Stéphane, KARSENTI Thierry et COLLIN Simon, 2013, « Facteurs influençant l'utilisation des technologies de l'information et de la communication chez les stagiaires en enseignement du secondaire », *Éducation et francophonie*, vol. 41, n° 1, p.30-44.

ZALTMAN Gerald & WALLENDORF Melanie, 1983, *Consumer Behaviour : Basic Findings and Management Implications*, (2e edition), New York, Wiley, 447p.

Être enseignant au Niger aujourd'hui : un regard sur l'image sociale à Dosso

Mohamed Moctar ABDOURAHAMANE, Université Abdou Moumouni (Niger)
Email : abdramane75@yahoo.fr

Abdoul-Hayou HINSA HAMANI, Université Abdou Moumouni (Niger)
Email : hayouhamani93@gmail.comm

Résumé

L'objectif de ce travail est d'étudier le métier de l'enseignant au Niger ; un métier qui fait face à de nombreuses difficultés aujourd'hui. Ainsi, la recherche empirique à travers la démarche qualitative a consisté en une série d'entretiens semi-directifs réalisés auprès de cinquante-trois (53) acteurs de l'éducation à Dosso. Les groupes stratégiques interrogés sont à la fois des enseignants, des inspecteurs de l'éducation, des conseillers pédagogiques, des parents d'élèves, des élèves. L'analyse des données a permis d'aboutir aux résultats selon lesquels, des acteurs de l'éducation perçoivent l'enseignement au Niger comme un métier noble mais « qui ne nourrit pas son homme ». Nombreux sont ceux qui se retrouvent dans ce métier sans vocation. Certains estiment que c'est un métier qui sert d'avant-garde et qu'ils peuvent quitter d'un moment à l'autre, dès qu'une opportunité se présente. Une grande majorité des Nigériens considèrent l'enseignement comme un métier sans avenir pour l'enseignant, surtout s'il s'agit de l'enseignant contractuel. Les résultats ont révélé également que beaucoup de gens tiennent des propos négatifs sur le métier de l'enseignement au Niger aujourd'hui. Cela démotive les jeunes désireux d'embrasser cette carrière.

Mots-clés : Enseignant, métier, image, Niger, image négative

Abstract

The objective of this work is to study the teaching profession in Niger; a profession that faces many difficulties today. Thus, the empirical research through the qualitative approach consisted of a series of semi-structured interviews carried out with fifty-three (53) education stakeholders in Dosso. The strategic groups interviewed are teachers, education inspectors, educational advisors, parents and students. The analysis of the data made it possible to arrive at the results according to which, education actors perceive teaching in Niger as a noble profession but "one which does not feed its man". Many people find themselves in this profession without a vocation. Some believe that it is a profession that serves as an avant-garde and that they can leave at any moment, as soon as an opportunity presents itself. A large majority of Nigeriens consider teaching to be a profession with no future for the teacher, especially if it is a contract teacher. The results also revealed that many people say negative things about the teaching profession in Niger today. This demotivates young people wanting to pursue this career.

Key words: Teacher, profession, image, Niger, negative image

Introduction

Depuis les indépendances à nos jours, par différentes reformes éducatives au Niger, l'enseignement subit sans cesse des amendements qui visent tous à assurer à l'apprenant les meilleures conditions d'apprentissage. Le Niger est compté au nombre des pays d'Afrique subsaharienne qui font face à d'importants problèmes concernant leur système éducatif, que ça soit en termes d'accès ou de qualité (PASEC, 2016).

Le Niger est un pays où l'éducation est financée par des partenaires internationaux. De ce fait, vers la fin des années 90, le pays a été très endetté. Ainsi, pour pousser les pays africains

très endettés à réduire leurs dépenses publiques, le Fonds Monétaire International (FMI) et la Banque Mondiale (BM), ont contraint certains États africains, y compris le Niger, à adopter des mesures drastiques, traduites en programme d'ajustement structurel. Au Niger, celui-ci s'est traduit par l'élaboration d'une nouvelle stratégie de détermination de l'âge légal de départ à la retraite. Ainsi, il a été décidé que les fonctionnaires iraient à la retraite à l'âge de 55 ans contre 60 ans auparavant et dans tous les cas, après 30 ans de service.

Cette mesure politique a eu comme conséquence, la réduction considérable des ressources humaines du Ministère de l'Education Nationale. Il s'agit des ressources qui ont la spécificité de démarrer leur carrière très tard et qui, par conséquent, sont les plus touchés par la limite d'âge de 30 ans de service. Au même moment, il fallait trouver des moyens pour relever le défi de la scolarisation des populations nigériennes. Pour concrétiser cette idée, le gouvernement nigérien de l'époque a pris la décision de recruter des volontaires d'un certain niveau scolaire, notamment ceux qui ont le BEPC pour en faire des enseignants. C'est dans ces circonstances qu'est né le volontariat de l'éducation pour répondre à la demande pressante de la scolarisation et satisfaire le besoin en enseignants.

La première mesure importante de la mise en œuvre de cette loi est l'élaboration d'un Programme Décennal de Développement de l'Éducation (PDDE) pour la période 2003-2013. Le PDDE est basé sur l'approche programme et concrétise la volonté du Gouvernement, inscrite dans la Stratégie de réduction de la pauvreté (SRP), de faire de l'éducation l'une de ses priorités (M. M. Abdourahamane, 2022).

C'est à cette période que le volontariat de l'éducation a été transformé en contrat de l'éducation qui exigeait aux enseignants volontaires de signer un contrat de deux ans renouvelables pour exercer ce qui est devenu leur métier. C'est l'ère de la « contractualisation » et des « contractuels » de l'Education Nationale. Le PDDE, qui ouvre cette nouvelle ère, est structuré autour de trois composantes : la phase l'accès qui consiste à recruter des enseignants en quantité et à moindre coût pour répondre au besoin crucial de la scolarisation, la phase qualité qui met l'accent sur l'accompagnement des enseignants à travers des formations, et le développement institutionnel. Son objectif est l'universalisation d'un enseignement primaire de qualité et la réduction du taux d'analphabétisme à l'horizon 2015. Son outil de mise en œuvre est la contractualisation des enseignants.

Pourtant, malgré toutes ces étapes, les résultats ne sont pas à la hauteur des attentes. Aujourd'hui, force est de constater que l'éducation au Niger est confrontée à beaucoup de problèmes dont l'enseignant est au centre. Cette problématique liée à l'évolution du métier enseignant a été occasionnée par l'introduction de ce système de contrat dans la profession enseignante (M. M Abdourahamane, 2018). Ainsi, ces enseignants vont vite faire face à un décrochage professionnel, qui s'explique par une faible qualité de la gestion des ressources humaines et l'absence de perspectives d'évolution professionnelle. Ce qui contribue à démotiver les enseignants parmi lesquels nombreux n'hésitent pas à quitter le métier de l'enseignement à la première occasion.

Cette situation sera difficile à gérer par l'État. Ce système de contractualisation a conduit également à une catégorisation de la profession enseignante. Le corps enseignant est subdivisé en deux catégories, d'une part ce qu'on appelle les titulaires et d'autre part les enseignants contractuels. Cela a ouvert la voie au recrutement des enseignants dont la qualification est douteuse. En effet, une part importante des contractuels n'ont pas la vocation d'enseigner. Ce qui a conduit l'État nigérien, en 2021, à prendre une décision de mettre fin à la contractualisation dans l'enseignement (S. Aboubacar, 2021).

Le département de Dosso n'échappe pas à ces défis. Le métier de l'enseignement fait face à beaucoup de problèmes parmi lesquels on peut évoquer l'insuffisance cruciale d'enseignants dans beaucoup d'établissements. En effet, dans certaines écoles, on constate que des classes restent sans enseignant pour une longue période ou des classes qui peuvent manquer

d'enseignant dans certaines disciplines, parfois sur plus de deux ans, surtout en milieu rural. Selon le rapport annuel de la DREN de Dosso (2023), le département de Dosso a un besoin énorme d'enseignant sur le terrain. Plus de 673 postes vacants du primaire au secondaire qui ont besoin d'être comblés.

À cela s'ajoute, le manque de considération à l'égard des enseignants qui les expose souvent à des violences en milieu scolaire ou dans la vie sociale. D'où l'interrogation suivante : quelle est aujourd'hui l'image sociale de l'enseignant dans la commune urbaine de Dosso ?

Cette recherche traite des perceptions sociales sur le métier de l'enseignement au Niger, notamment dans la commune urbaine de Dosso. Elle est structurée autour de la méthodologie de rédaction qui présente la démarche scientifique à suivre, la partie résultat et discussion qui présentent l'analyse des données recueillies sur le terrain, de comparer les données et de faire une analyse critique de ces résultats.

1. Méthodologie de la recherche

Dans cette section il s'agit de présenter le type de recherche, le site de l'étude, les techniques et outils utilisés pour la collecte de données.

1.1. Type de recherche

Dans le cadre de cette recherche, la méthode qualitative a été privilégiée, car elle a parmi de collecter des données sur les perceptions, les opinions et les points de vue des acteurs sur le métier de l'enseignant au Niger aujourd'hui.

1.2. Le site de la recherche

Le site de recherche a concerné la commune urbaine de Dosso. Le choix a porté sur les institutions suivantes :

- Inspection primaire Dosso 2 ;
- Inspection enseignement traditionnel secondaire Dosso1 ;
- Inspection enseignement traditionnel secondaire Dosso2 ;
- Inspection de l'enseignement secondaire franco-arabe ;
- L'école CES Tondobon ;
- L'école CEG1 de Dosso ;
- Le lycée Sarraounia Bangou de Dosso.

Le choix de ces sites se justifie d'abord du fait que les inspections sont les institutions communales et départementales de l'enseignement primaire et secondaire de la ville de Dosso. Ensuite, c'est au niveau de ces institutions que se trouvent les acteurs concernés par l'étude qui sont les personnes ressources auprès desquelles on peut recueillir des données qui sont à jour sur l'éducation. Enfin, ce sont les acteurs qui sont au niveau de ces inspections qui peuvent nous faciliter l'accès aux établissements en nous orientant vers les enseignants et les élèves.

1.3. Groupes stratégiques

La population concernée par cette étude est composée des enseignants, des élèves, des inspecteurs, des conseillers pédagogiques et des autorités régionales de l'éducation et les membres des points focaux des comités de gestions des établissements scolaires (COGES) au niveau des inspections. Au total, cinquante-trois (53) acteurs ont participé à la présente étude. Le nombre des participants est classé comme suit :

- Vingt-huit (28) élèves des trois établissements ;
- Dix (10) enseignants des trois établissements ;
- Quatre (04) inspecteurs des quatre (04) inspections ;
- Six (06) Conseillers Pédagogiques ;
- Quatre (04) membres des bureaux COGES ;
- Un Directeur (01) régionale de l'éducation.

Dans le cadre de l'enquête de terrain, c'est la méthode à choix raisonné qui a été choisie comme méthode d'échantillonnage. Elle est un sous-ensemble de la population sélectionnée de manière non aléatoire et généralement plus petit, destiné à la représenter logiquement.

1.4. Les techniques et outils de collectes de données

Pour la collecte des données qualitatives, les outils comme le guide d'entretiens individuels et le focus group ont été utilisés.

1.4.1 Les entretiens individuels

Au total quinze (15) entretiens individuels ont été réalisés et à concerner les inspecteurs, les conseillers pédagogiques et les membres des points focaux COGES du fait de leur rare disponibilité.

1.4.2 Les entretiens de groupe

Le guide d'entretien par groupe a concerné les élèves et les enseignants, du fait qu'on trouve toujours les élèves en groupe à l'école. Pour les enseignants, on les trouve également en groupe lors des pauses de recréation. Cela permet d'avoir des points de vue différents des élèves et des enseignants sur les questions en étude. Ainsi, six (06) entretiens par groupe ont été réalisés lors de cette étude.

2. Résultats et discussions

Les résultats de cette recherche tournent autour des perceptions des acteurs de l'éducation sur le métier de l'enseignant au Niger. Ce que les acteurs pensent du métier de l'enseignement avant et aujourd'hui et les perceptions sur l'enseignant.

2.1. Perceptions sociales sur le métier d'enseignement aujourd'hui

« L'enseignement est un métier noble », a-t-on coutume de dire. Devenir enseignant, c'est exercer un métier passionnant et exigeant. Celui de participer à la construction de la société en transmettant son savoir et en valorisant les compétences des élèves. De ce fait, parlant de la perception sociale, M.M. Abdourahamane (2012) explique qu'elle est comme des valeurs et des symboles reconnus par la société. Elle est le reflet de cette société, car elle dérive de la situation de communication, de l'appartenance sociale des sujets parlants et de la finalité de leurs discours. En ce sens, la représentation sociale peut alors être envisagée comme l'image sociale que la société a d'un individu, d'un groupe d'individu ou d'une institution. Ainsi, aujourd'hui, force est de constater qu'avec l'évolution de la société, les gens ont une perception biaisée du métier de l'enseignant. Les populations pensent que le métier n'a plus de valeur comme auparavant.

> L'enseignement au Niger aujourd'hui, comme vous pouvez le constater, est un métier qui est dévalorisé. Les gens font la comparaison avec les autres foncions. Ils voient que dans l'enseignement, on ne gagne pas assez pendant que dans les autres métiers, les gens gagnent beaucoup. C'est cette comparaison qui a fait qu'aujourd'hui l'enseignement est dévalorisé et l'enseignant aussi. Vous savez, nous sommes dans un monde matérialiste ou si on n'a pas des moyens financiers, on n'est pas bien considéré. Avant, si vous prenez dans les années 70 à 80, tous les fonctionnaires sont presque au même pied d'égalité. Il n'y avait pas cette perception sur l'enseignant, parce que chacun vivait en fonction de ses moyens. Et le salaire des enseignants était supérieur à celui des autres corps professionnels de telle sorte que les enseignants avaient plus de valeur. (Entretien avec un Inspecteur Pédagogique de l'éducation, Dosso, le 13-02-2024).

Dans ses travaux, M.M. Abdourahamane (2018) montre que de manière générale, la société a une mauvaise perception du métier de l'enseignement, surtout des enseignants contractuels. Elle les considère comme des « enseignants de second rang », ou des enseignants bruts sans formation, surtout pour les profanes de l'éducation. Cette considération est faite en

comparaison avec les enseignants titulaires, en relation aussi avec le traitement réservé à cette catégorie d'enseignant par les pouvoirs publics notamment leur rémunération sous forme de 3pécule ». Ils sont surtout perçus, comme des « misérables » ou presque des sans-emploi qui se retrouvent dans le domaine de l'enseignement par nécessité.

> Si vous prenez un enseignant et un agent d'un autre corps professionnel de la même catégorie, vous allez voir en termes de salaire, que l'enseignant touche moins, comparé à l'autre. Vous allez constater également qu'un fonctionnaire de l'État dans un domaine autre que l'enseignement arrive à réaliser des choses que même un enseignant de l'Université qui est hors catégorie ne pourrait réaliser. L'État doit alors revoir sa politique éducative pour harmoniser la situation des enseignants en augmentant leurs salaires, afin de traiter de manière équitable les différents fonctionnaires. (Entretien avec un Inspecteur Pédagogique, Dosso, le 13-02-2024).

Les échanges avec les acteurs font ressortir qu'aujourd'hui, le métier de l'enseignement perd de plus en plus sa valeur. Les gens ont des perceptions négatives sur le métier, car ils font une comparaison de revenu entre les différents métiers. Ils estiment que la fonction enseignante est la moins payée. Cela fait que, les gens ne veulent pas exercer le métier et même si ça arrive, c'est par nécessité. Les gens fuient l'enseignement du fait que le métier n'est pas rentable.

> Personne ne veut être enseignant. Pour le constater, il suffit juste d'aller dans une classe et demander aux élèves, de savoir qui veut devenir enseignant ? Personne ne va lever sa main. Alors que tu es devant eux en train de les enseigner. Et s'il n'y a pas d'enseignant qui va devenir ce qu'il voudrait être ? S'il n'y pas d'enseignant, est ce qu'on peut atteindre les objectifs sociaux que la société s'est fixés ? Cette image que la société porte sur le métier de l'enseignement devrait attirer l'attention des décideurs en faisant en sorte que le métier soit revalorisé et qu'il puisse retrouver sa considération. (Entretien avec un Inspecteur Pédagogique de l'éducation, Dosso, le 03-02-2024).

La perception de la population sur le métier de l'enseignement est que les gens le considèrent comme la dernière classe de la fonction publique. C'est le dernier échelon des fonctions selon l'imaginaire collectif. Même entre eux les enseignants, ils le savent. Ce que la plupart sont là par contraintes. Le regard que les gens portent sur le métier a aussi influencé les élèves qui ne veulent pas devenir des enseignants après leurs études. Malgré qu'ils soient encadrés par des Enseignants, beaucoup d'entre eux préfèrent exercer d'autres fonctions que d'être dans l'enseignement. Ainsi, en interrogeant des élèves sur la question, il ressort les témoignages suivants :

> Jamais ! Je ne veux pas être enseignant. Je voudrais être un commerçant comme mon père. On gagne beaucoup plus d'argent dans le commerce que dans l'enseignement (Un élève en classe de seconde, Dosso, le 02-03-2024).
>
> Je ne souhaite pas devenir enseignant, parce que les enseignants ne sont pas respectés. Les élèves ne respectent pas les enseignants aujourd'hui (Un élève en classe de seconde, Dosso, le 02-03-2024).

Selon M. T. Liman (2022), le métier de l'enseignement a perdu sa valeur depuis que la banque mondiale et le FMI ont imposé l'ajustement structurel en contraignant nos pays à recruter des enseignants sans formation initiale désignés selon les vocables différents (enseignants volontaires, communautaires et contractuels). Ainsi, la différence criarde de revenu entre enseignant contractuel et titulaire pousse certains d'entre eux au départ définitif de la profession vers un autre emploi mieux rémunéré.

> Aujourd'hui, on ne veut pas devenir enseignant, parce que nous voyons comment ces derniers sont traités. Ils ne reçoivent pas leurs pécules à termes échus et les élèves ne les respectent pas. Même la semaine passée, ici dans cette classe, un enseignant et un élève se sont bagarrés pour des raisons de notes. L'élève a dit qu'il va convoquer l'enseignant au commissariat de police (Une fille en classe de seconde, Dosso, le 02-03-2024).

De nos jours, même les élèves qui sont en contacts direct avec leurs enseignants, beaucoup d'entre eux ne voudraient pas devenir enseignants. Ces élèves avancent plusieurs raisons dont le non-respect des enseignants par la communauté, les apprenants, l'État, et que l'enseignant gagne moins d'argent et pas à terme échu. Cela fait que certains sont dans le métier sans vocation. Ils le font par contrainte est non par motivation. Ce qui fait que les gens quittent l'enseignement à la moindre occasion.

> Aujourd'hui, l'éducation est devenue une croix de secours. Des gens, c'est à défaut, qu'ils viennent dans l'enseignement. Ils ne viennent pas par vocation. Je vous le confirme. Aujourd'hui tout celui que vous voyez embrasser la carrière de l'enseignement c'est malgré lui. Toute la batterie d'enseignants que vous voyez là, c'est à défaut qu'ils sont là. Si l'enseignement est bien payé, ce sont des gens d'autres corps qui vont venir vers l'éducation. Ce n'est pas du hasard que des gens quittent l'éducation. C'est parce qu'ils ne sont pas bien payés. Quand quelqu'un vous pose la question à savoir que fait ton enfant ? Quand tu lui dis que c'est un enseignant, il te répond en disant que *kay, garrau go noodin* c'est-à-dire hélas ce sont des gens endettés. Cela veut dire que dès qu'on dit enseignant c'est un endetté. (Entretien avec un acteur de l'éducation, Dosso, 17-02-2024).

Aujourd'hui, les mutations sociales ont beaucoup impacté le métier de l'enseignement. Les gens portent des critiques sur le métier, parce qu'ils ne sont pas bien rémunérés. Ce qui fait que tout le monde cherche à fuir le métier.

> Il y a un directeur d'école qui s'est marié, et il nous a invités à la *walima* (cérémonie). Maintenant celui qui faisait l'annonce aux gens, disait à tout le monde que c'est un directeur d'école alors, chacun n'a qu'à venir avec le ventre plein le jour du mariage. Vous voyez ce que ça veut dire ? (Entretien, acteur de l'éducation, Dosso, le 02-03-2024).

La contractualisation a changé le visage de l'enseignement. Ce qui donne une image négative de l'enseignant et du métier dans la société. Lorsqu'on dit que telle personne est un enseignant, directement les gens voient en lui la souffrance, la pauvreté et un manque d'avenir. Selon une étude de A.I Yenikoye (2018), l'expérience de la contractualisation dans sa forme actuelle est un échec, une tragédie nationale, à la fois pour l'enseignant contractuel, affublé de tous les maux et sobriquets, clochardisé par un faible pouvoir d'achat ainsi que l'absence de perspective d'avenir d'une part, mais également pour les élèves, les parents d'élèves, ainsi que la nation tout entière.

> Quand on dit que quelqu'un est enseignant contractuel, on voit tout de suite un pauvre. Aujourd'hui même les vendeurs ambulants des moutons, quand un mouton est gros, ils disent ça, ce n'est pas pour un enseignant contractuel. Donc, vous voyez l'image que la société a de l'enseignant ? (Entretien avec un acteur de l'éducation, Dosso, le 03-03-2024).

L'avènement de la contractualisation a donné naissance à l'émergence de deux catégories d'enseignants dans le système éducatif nigérien. Il s'agit des enseignants titulaires et les contractuels. Ces derniers sont représentés par des statuts et des formations distincts. Cette catégorisation du corps enseignant a conduit la société à porter un regard nouveau envers les catégories d'enseignants contractuels, en les distinguant de leurs collègues titulaires. Ainsi, il n'est pas rare d'entendre des perceptions souvent péjoratives vis-à-vis des enseignants contractuels. Ils sont perçus comme des enseignants de « type nouveau » voire des « arrivistes échoués » dans le secteur de l'enseignement (M.M. Abdourahamane, 2018).

2.2. Le métier de l'enseignant, entre corruption et inégalités de revenus

Le métier de l'enseignant est un pilier central dans le développement des sociétés, car il contribue à la formation des générations futures et à l'épanouissement de la connaissance. Cependant, il n'est pas exempt de défis majeurs, parmi lesquels figurent la lutte contre la corruption et les inégalités de revenus. Ces deux phénomènes, bien que distincts, se croisent

souvent dans le quotidien des enseignants, affectant leur moral, leur engagement et leur qualité de vie.

Certains pensent que, si le métier de l'enseignement est dévalorisé aujourd'hui, c'est parce que dans les autres fonctions, la corruption s'est développée et qu'ils peuvent avoir facilement de l'argent. Cela a poussé beaucoup de gens à convoiter les autres métiers où ils peuvent gagner l'argent facile au détriment du métier de l'enseignement.

> Aujourd'hui, depuis que la corruption a été introduite dans nos pays, la situation a changé. Parce que la corruption a créé une inégalité entre les fonctionnaires. Dans les autres corps professionnels, certains agents sont tellement corrompus, qu'ils arrivent avoir des moyens par ci et par-là qui leurs permettent de faire des réalisations qui sautent aux yeux. C'est pourquoi les gens préfèrent aller vers ces fonctions que d'embrasser le métier de l'enseignement. (Entretien avec un acteur de l'éducation, Dosso, le 03-02-2024).

> Au Niger, non seulement le salaire des enseignants du primaire et du secondaire est faible par rapport à celui des autres fonctionnaires et aussi il y a la corruption qui creuse les inégalités entre certains corps professionnels et le corps enseignant. Ce qui crée une frustration et cela a changé la perception de la société sur le métier. (Entretien avec un acteur de l'éducation, Dosso, le 03-02-2024).

Au Niger, la corruption est de nos jours, répandue dans tous les secteurs de la vie socio-économique (M. M. Abdourahamane, 2018). La corruption dans les autres fonctions joue un rôle important dans la perception du métier de l'enseignement aujourd'hui. C'est une raison qui pousse certains enseignants à quitter en masse dès qu'une occasion se présente et créer un manque sur le terrain de l'enseignement.

> Chaque année on forme des enseignants, mais il y a toujours du besoin sur le terrain. Les gens se demandent pourquoi ? Alors, c'est parce que certains quittent le métier à la moindre occasion. (Entretien avec un inspecteur de l'éducation, Dosso, le 13-02-2024).

Le maintien du personnel enseignant dans le métier constitue un véritable défi pour les gestionnaires du système éducatif. En effet selon Z. Bakingué (2017), les conditions dans lesquelles se déroule la carrière des enseignants et surtout celles liées à leur développement professionnel sont très limitées et contraignantes. La réussite aux différents concours, qui constitue la seule perspective d'évolution de carrière, est tributaire des conditions d'organisation et de critères de sélection dont la crédibilité n'est pas toujours garantie. Ainsi, les échecs répétés, qui ont pour résultat une stagnation professionnelle des enseignants, poussent une grande partie d'entre eux à quitter le métier. Cette situation est d'autant plus préoccupante que les conditions statutaires et de rémunérations ne sont nullement attrayantes.

> Tous les corps ont eu des statuts particuliers avec des salaires beaucoup plus élevés. Alors que pour les enseignants ça n'a pas évolué. Quand ça arrivait à l'enseignant, on a dit non, on va leur faire un statut général comme ils sont en grand nombre. La raison pour laquelle le métier de l'enseignant est dévalorisé, c'est parce qu'on voit qu'il est toujours dans des situations économiques difficiles. (Entretien avec un inspecteur de l'éducation, Dosso, le 13-02-2024).

Les difficultés liées aux conditions de travail sur le terrain et la quasi inexistence de perspectives de carrière constituent les principaux facteurs statutaires qui expliquent les abandons massifs auxquels l'on assiste dans le domaine de l'enseignement au Niger ces dernières années. À ces facteurs statutaires s'ajoute la précarité salariale illustrée par une rémunération dérisoire et incertaine (Z. Bakingué, 2017).

> Quand des jeunes enseignants quittent l'enseignement pour d'autres métiers, ils sont félicités. Je connais un enseignant qui a enseigné pendant quatre (04) ans. Après il a eu un autre travail. Les gens lui disaient *barka ! barka !* C'est-à-dire (félicitation). (Entretien avec un acteur de l'éducation, Dosso, le 15-02-2024).

> Aujourd'hui quand on dit que quelqu'un est enseignant, les gens pensent que c'est la dernière des fonctions. L'année passée j'ai voulu inscrire ma fille à l'école normale supérieure pour étudier les SVT, mais elle m'a dit qu'elle ne voulait pas être enseignante. Je lui ai dit pourquoi ? Ton père et ta mère sont tous enseignants et nous t'avons nourrie et élevée avec l'argent du métier de l'enseignement et c'est comme ça que tu vas nous remercier ? Elle a beaucoup pleuré et a refusé d'y aller. (Entretien avec une Conseillère Pédagogique cellule SCOFI, Dosso, le 28-02-2024).

Le métier de l'enseignement est dévalorisé par presque toutes les couches sociales. Même les enfants issus de « famille enseignante » ne veulent pas poursuivre le métier de leurs parents. Cela explique l'ampleur des préjugés qui tournent autour du métier. Cependant, malgré la critique du métier de l'enseignant, notamment des contractuels, certains estiment qu'ils contribuent beaucoup au développement à travers la contribution décisive à l'éducation des jeunes. Les avantages de la contractualisation sont d'ordre socio-économique, du fait de l'emploi massif de la jeunesse moyennement diplômée, qui contribue à la baisse du chômage des jeunes et à la réduction de la pauvreté. Cela a permis l'éducation pour le plus grand nombre d'enfants nigériens et la baisse du coût de scolarisation des populations et il y a parmi les contractuels des enseignants pédagogiquement bons.

> Moi, je fais partie des gens qui pensent que le métier de l'enseignant est le métier le plus noble qu'il soit, malgré les difficultés. C'est l'enseignant qui apprend le savoir aux autres. Si vous êtes infirmier, médecin, général de l'armée, ministre ou président, c'est l'enseignant qui vous a donné le savoir et a fait de vous ce que vous êtes. Et ça, c'est quelque chose qui ne s'obtient qu'à l'école. Dieu n'a donné cette considération qu'à l'enseignant. Du point de vue éthique et moral, l'enseignement est le meilleur métier. Deuxièmement, c'est un métier honnête en principe, où tu ne manges que sur le fruit de ta sueur. C'est pour cela, je suis très peiné aujourd'hui quand je vois des comportements de certains enseignants. (Entretien avec un acteur de l'éducation, Dosso, le 12-02-2024).

L'enseignant est celui qui donne aux apprenants les connaissances, les compétences, le savoir-faire et aussi celui qui les sensibilise sur les bonnes manières de vivre en société. Il apprend aux élèves le respect des droits de l'homme, de l'État de droit selon les niveaux par des cours de morale ou d'instruction civique.

2.3. Le manque de volonté dans l'enseignement : des critiques adressées aux enseignants

Aujourd'hui, les populations font des reproches à l'enseignant sur plusieurs aspects. D'abord sur sa vocation d'enseigner. Pour exercer un tel métier, il faut avoir de la volonté et la vocation. Sans la volonté, les apprenants ne peuvent pas apprendre. C'est pourquoi certains enquêtés pensent que beaucoup d'enseignants manquent de vocation pour le métier malgré qu'ils soient dans le système.

> Ma perception sur les enseignants aujourd'hui est que la plupart d'entre eux n'enseignent pas par vocation, mais par nécessité. Ils cherchent à enseigner pour avoir un minimum. L'enseignant devrait avoir une vocation pour enseigner. C'est ce que disait le chanteur Dan Maraya : *Teacher uban karatu, ba kudi ka ce ba, taymoko ka ce yi* (L'enseignant n'enseigne pas à cause de l'argent, il aide les gens). Par le passé, l'enseignant cherchait à aider les gens dont les élèves, c'est sa vocation. Mais maintenant dans ce que gagne l'enseignant, il ne peut dépenser aucun franc pour vouloir mettre dans son métier. (Entretien avec un acteur de l'éducation, Dosso, le 03-02-2024).

Les perceptions sociales qui portent sur le corps enseignant aujourd'hui sont dues à l'évolution de la société et des communautés qui fait que les gens ont un autre regard du métier. Certains estiment que les jeunes qui sont dans l'enseignement ont une autre vision. Beaucoup parmi ces enseignants sont sans formation pédagogique à la base. Dans une étude, M.M. Abdourahamane (2018), sur la contractualisation de la fonction enseignante au Niger, pense que sur le plan pédagogique, bien que la majorité des contractuels reçoivent au moins une visite pédagogique durant leur vie professionnelle, cela est très insuffisant selon eux. Certains

enseignants n'ont jamais bénéficié de cette visite de classe ou de formation depuis leur prise de service avec 3 à 5 ans d'ancienneté. Sur le plan didactique, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs notent que les enseignants du secondaire malgré leur niveau d'étude ne maitrisent pas les didactiques des disciplines dont ils ont la charge.

> Quand vous prenez le métier de l'enseignant aujourd'hui environ 80% des jeunes, le font parce qu'ils n'ont nulle part où aller. Donc, là il n'y pas la vocation. C'est un métier de contrainte. Ils n'ont pas la volonté d'apprendre et de changer leur pratique de classe. Je vous donne un exemple. Quand nous faisons des suivis en classe, si c'est un nouvel enseignant, à la fin de la leçon on voit beaucoup d'insuffisances. On lui montre comment on présente une leçon du début jusqu'à la fin. Si on finit, on lui donne le temps de poser des questions. Après, je lui dis, à la prochaine visite quand je reviendrai, c'est comme ça que je veux que tu présentes la leçon. Je lui dis de suivre ce cheminement là et il n'aura pas de problème en méthodologie. On fait une fois jusqu'à cinq fois, il ne change pas. On peut suivre un enseignant plusieurs fois, mais il répète les mêmes lacunes parce qu'il n'a pas la volonté d'enseigner. (Entretien avec un Conseiller Pédagogique de l'éducation, Dosso, le 03-02-2024).

Au-delà des difficultés dans la maitrise des méthodes pédagogiques, certains enseignants ne veulent pas changer de pratiques. Malgré les suivis en classe, beaucoup ne cherchent pas à maitriser la méthodologie de l'enseignement. Beaucoup d'entre eux, malgré des suivis réguliers en classes, répètent toujours les mêmes erreurs.

> Aujourd'hui chez les jeunes, beaucoup préfèrent exercer d'autres activités que d'enseigner. Rares sont ceux qui ont la vocation d'enseigner. Quand ils n'ont pas d'autres choses à faire, ils viennent dans l'enseignement. Et s'ils trouvent d'autres activités, ils quittent, et malheureusement c'est une réalité. Nous, nous sommes d'une autre époque. J'ai commencé à enseigner au secondaire et bien avant, je voulais faire une carrière dans l'enseignement. Je l'ai fait, ça m'a donné satisfaction. Mais aujourd'hui la jeunesse est troublée. (Entretien avec un Inspecteur Pédagogique, Dosso, le 09-02-2024).

Il y a un décalage certain entre les objectifs nationaux en matière d'éducation et les objectifs personnels des jeunes qui y accèdent et cela n'est pas sans conséquences sur les rapports des enseignants à leur métier. Aujourd'hui, de nombreux enseignants contractuels au Niger considèrent leur venue au métier d'enseignement comme « un accident de parcours ». Ils justifient leur présence dans ce secteur par le fait que l'enseignement constitue pour eux un « gagne-pain ». Ces enseignants ont toujours à l'esprit qu'ils sont de passage et qu'il n'est pas nécessaire de s'investir pleinement pour l'atteinte des objectifs poursuivis. Cette situation expliquerait en partie le décrochage professionnel observé aujourd'hui dans le domaine de l'éducation (Z. Bakingué, 2017).

> Il n'y pas plus d'enseignants motivé aujourd'hui. Et dès qu'il y a une occasion, ils quittent. Vous allez voir des enseignants qui fuient le métier pour aller porter la tenue et se faire tuer le lendemain. Avant, quand vous êtes enseignant, vous occupez la meilleure place. Vous n'avez pas besoin d'aller ailleurs. (Entretien, acteur de l'éducation, Dosso, le 09-02-2024).

Entre autres conséquences de ce manque de qualification professionnelle des contractuels sur la qualité de l'éducation, il y a la non maîtrise des programmes d'enseignement et le manque de motivation, de conscience professionnelle chez ces enseignants contractuels. On leurs reproche d'être à l'origine de la baisse drastique du niveau des élèves, les retards dans l'exécution des programmes ainsi que la corruption qui gangrène de plus en plus l'école.

> Un jour, je voyageais, et dans le véhicule, on parlait du comportement de l'enseignant d'aujourd'hui. Et quand j'ai parlé, il y a un gendarme qui m'a dit : tu es un professeur ou un enseignant ? Je lui ai dit mais quelle est la différence ? Il m'a dit qu'un enseignant, on peut le corrompre avec 2000f, alors qu'un professeur c'est un cerveau. (Entretien avec un acteur de l'éducation, Dosso).

Dans la société, certains individus font des reproches aux enseignants selon lesquels ces derniers n'ont pas de motivation à enseigner et faciles à corrompre. Cependant, il ressort des résultats de terrain que si l'enseignant n'a pas la vocation pour le métier, c'est en partie l'État qui en est la cause, parce qu'ils ne sont pas mis dans les bonnes conditions de travail. Pour eux, les enseignants ne sont pas fautifs, mais la faute revient à l'État qui n'accompagne pas efficacement la fonction enseignante.

> L'État doit chérir les enseignants si on veut que ces derniers retrouvent leurs considérations. S'il veut redonner une bonne image à l'enseignant, il faut qu'il bannisse la contractualisation. Faire en sorte que l'enseignant ait la vocation et aime son métier. Aujourd'hui, si l'État augmente les salaires enseignants, vous allez voir que la perception va changer et les gens vont avoir envie de revenir dans le système. (Entretien avec un Conseiller Pédagogique, Dosso, le 06-03-2024).

Pour A. I. Yenikoye (2018), pour répondre aux défis du développement, de la croissance et de l'espérance, il convient de former les ressources humaines compétentes et en quantité, car il y a là le socle premier de toute politique de croissance et d'épanouissement. Puisque l'expérience de la contractualisation dans sa forme actuelle constitue un échec indiscutable aux plans économique, social, pédagogique et humain, compromettant le destin de générations entières, dans un monde en globalisation et en compétition, c'est-à-dire en confrontation intellectuelle permanente, elle doit simplement laisser la place à une véritable politique éducative, où le maitre, pilier essentiel de tous les programmes et actions de développement retrouvera toute sa place dans la société.

2.4. Enseignement : quand des comportements anti-professionnels s'invitent dans la pratique

Dans tout travail, il faut être motivé pour avoir une satisfaction dans le métier. Dans les années 1960 à 1980, l'enseignement était le meilleur métier avec des enseignants qualifiés et surtout des conditions salariales qui leur permettaient de subvenir à tous les besoins importants de la vie. De nombreux jeunes rêvaient d'être enseignants, car ces derniers étaient respectés et considérés par la communauté. Mais aujourd'hui beaucoup de jeunes ne sont pas dans le système par vocation (M. T. Liman, 2022). Certains parmi eux font des comportements qui n'attirent pas le respect.

> Si les enseignants ne se respectent pas, les élèves aussi ne vont pas les respecter. (Elève en classe de seconde, Dosso, le 02-03-2024).
> Aujourd'hui, on voit certains enseignants qui créent des relations avec des élèves filles qu'ils enseignent. Cela fait que ces élèves ne respectent plus les enseignants. (Entretien, avec une élève, Dosso, le 06-03-2024).

Les élèves font des reproches à certains enseignants d'entretenir des relations avec certaines filles qu'ils enseignent. Ce qui est anti-professionnel. Ils leurs reprochent également d'un manque d'ouverture à leurs égards. Selon eux, il y a des enseignants qui tiennent de mauvais propos à l'endroit des élèves. Ce qui amène souvent des mésententes entre eux. Comme soulignent un groupe d'élèves en ces termes :

> De fois ce sont les enseignants même qui provoquent les élèves. Il y a certains qui menacent les élèves. Par exemple nous, on a un professeur quand un élève lui pose la question, il répond en disant, je ne connais pas, je ne te dis pas, il faut aller demander à ton papa. En tant que professeur, est ce que c'est normal ? Au lieu de répondre à la question, il te rejette la question en t'insultant. Une fois dans la classe, il a insulté un élève, et ce dernier le tenait au collet en voulant le frapper. Heureusement on intervenait pour les séparer. (Entretien avec des élèves, Dosso, le 06-03-2024).

En milieu scolaire, la violence envers les élèves ou les enseignants existe toujours, et peut être provoquée par les actions de l'un ou de l'autre. Dans une étude, M. M. (Abdourahamane, 2018) explique que les élèves communiquent entre pairs, s'échangent les idées, s'influencent réciproquement. Cela ne se passe pas sans déviances soit par rapport à la norme commune soit

à celle dont chaque élève est issu. Mais ces déviances qui se manifestent parfois par la violence verbale ou physique entre élèves et même entre élèves et enseignants constituent un élément important de la dynamique de la vie scolaire. Par contre, certains enquêtés pensent que l'enseignant est un responsable et un modèle qui prend efficacement soin de sa famille et des élèves qu'il enseigne.

> L'enseignant est un meilleur papa. Aujourd'hui tous les problèmes de notre société c'est le dérèglement de la famille. C'est la famille qui a cessé de fonctionner normalement qui fait qu'on ne se retrouve pas. L'enseignant parmi tous les fonctionnaires, est le seul cadre qui est régulièrement dans sa famille. Il contrôle sa famille. Le matin avant d'aller à l'école, il faut que ses enfants le voient. Le soir quand il finit son cours, il rentre en famille. Il suit de près l'éducation de ses enfants de manière permanente. (Entretien avec un acteur de l'éducation, Dosso, le 12-02-2024).

Malgré les critiques et les reproches autour des enseignants, A.I. Yenikoye (2018) pense que le maitre d'école tient entre ses mains, non pas seulement l'avenir de ses élèves, mais aussi et surtout le destin de la collectivité et donc celui d'une partie de l'humanité aussi infime soit-elle. Il en découle que la capacité d'adaptation des populations, leur aptitude à transformer et maitriser l'environnement physique, politique, économique et social, restent subordonnées à la qualité du système d'éducation et de formation. Ce qui pousse certains à dire qu'il y a toujours des enseignants responsables qui sont respectés par tous les acteurs de l'éducation et la société.

> Mais nous avons aussi, des enseignants qui sont responsables, que les élèves respectent beaucoup. Ils se respectent et les élèves les aiment et veulent activement participer à leurs cours. (Entretien avec un acteur de l'éducation, Dosso, le 06-03-2024).

Certains enquêtés pensent, au contraire, que ce sont les élèves qui ne sont pas respectueux à l'égard de leurs enseignants. Pour eux, les enseignants se respectent et sont responsables mais ce sont les élèves d'aujourd'hui qui sont impolis.

2.5. L'enseignant face à la violence en milieu scolaire

La violence scolaire est avant tout un phénomène fourre-tout qui peut avoir plusieurs dimensions (psychologiques, physiques, symboliques). Elle est complexe et implique différentes composantes du système scolaire dont les élèves, les enseignants, les institutions scolaires, l'environnement familial et socio-économique (M.M. Abdourahamane, 2018).

Elle fait référence à toutes formes de violences qui peuvent avoir lieu au sein ou aux alentours des écoles. Mais force est de constater qu'aujourd'hui, la violence est de fois orientée vers les enseignants.

> Si aujourd'hui des élèves tuent même des enseignants, qui veut être enseignant alors ? Même cette année, une fille en classe de cinquième a giflé un de ces professeurs à l'école. (Entretien avec un acteur de l'éducation, Dosso, le 28-02-2024).

Aujourd'hui les enseignants sont beaucoup plus exposés aux violences scolaires. Ils sont victimes d'agression morale, physique et souvent même d'homicide, de la part de certains élèves. Ils font face à des élèves dont certains les menacent avec des armes blanches comme des bâtons ou des couteaux.

> Je garde toujours dans ce coffre, le couteau qu'un élève a voulu utiliser pour poignarder un enseignant dans cet établissement. Heureusement il a été vite maitrisé par la classe. (Entretien avec un proviseur, Dosso, le 14-02-2024).
>
> Quand nous constatons le comportement de certains élèves à l'école, on peut aisément dire que c'est depuis la maison que les parents ont démissionné dans l'éducation des enfants. Parce qu'un enfant bien éduqué à la maison, va montrer un bon comportement dans ses actes et dans ses réactions partout où il se trouve. À travers ton enfant on peut déduire ce qui se passe chez toi.

> Parce que l'enfant reflète l'image de sa famille. (Entretien avec un acteur de l'éducation, Dosso, le 01-03-2024).

Les données du terrain font ressortir que certains comportements et agissements des élèves ont pour causes, la démission des parents dans l'éducation familiale. Selon O. Meunier (2008), l'école nigérienne, en tant qu'héritière de l'école coloniale française, a provoqué une rupture entre l'enfant et son monde familial, communautaire et religieux.

2.6. La fonction de l'État en tant que garant de l'éducation

Le problème de la fonction enseignante est lié à l'orientation des politiques éducatives au Niger. Selon le PASEC (2014), le système éducatif au Niger s'inscrit dans un contexte éducatif sahélien marqué par des difficultés à entrer dans une démarche préconisant la qualité de l'éducation. Ces difficultés tiennent d'abord aux orientations des politiques d'éducation telles que définies dans le Programme Décennal de Développement de l'Éducation (PDDE). En effet, le PDDE en acte a favorisé le développement quantitatif de l'école au détriment de l'accompagnement qualitatif ciblé par les pays africains signataires de l'Éducation Pour Tous (Cadre d'action de Dakar, 2000). Ainsi, l'État n'a pas mis les enseignants dans de bonnes conditions pour qu'ils puissent mener à bien le rôle qui leur a été confié. Ce qui amène un acteur de l'éducation à accuser l'État d'être responsable de la situation dans laquelle se trouvent les enseignants aujourd'hui.

> Là où on peut accuser l'État c'est de n'avoir pas mis les enseignants dans des conditions pour qu'ils soient à l'abri du besoin et d'être loin de la tentation, aux critiques et de la moquerie sociale. Mais le vrai fautif c'est en réalité la société. (Entretien avec un acteur de l'éducation, Dosso, le 12-02-2024).
>
> L'État doit agir pour revaloriser la fonction enseignante. Un moment, l'avancement automatique se faisait chaque deux ans. Puis vient l'avancement au choix, au grade ou par mérite. Mais jusqu'à une date récente c'est seulement le corps enseignant qui est muselé par rapport à ça. (Entretien avec un acteur de l'éducation, Dosso, le 12-02-2024).

La contractualisation instituée par l'État constitue une difficulté à la fois pour l'enseignant contractuel et les préjugés sociaux que la société porte son encontre. Pour A. Y. Ismaël (2018), cela suppose une rupture qui mettra l'accent sur le niveau académique au recrutement, la formation pédagogique appropriée, la disponibilité des infrastructures, le statut juridique et social valorisant et sécurisant, la dépolitisation de l'administration et de la fonction enseignante. Il faut également la dépolitisation de l'école, la justice et l'équité salariale, toutes choses qui font de l'enseignement, la fonction noble par excellence, épine dorsale de toute politique de développement et de promotion de l'Humain.

> Il faut que l'État fasse en sorte que les enseignants aient un statut particulier comme ça été le cas des autres corps. C'est en ce moment seulement que la qualité de l'éducation tant attendu sera au rendez-vous. (Entretien, acteur de l'éducation, Dosso, 17-02-2024).

Sur le plan professionnel, les enseignants rencontrent des difficultés à progresser. Selon les acteurs de l'éducation, pour avoir une éducation de qualité, l'État doit accorder un statut particulier aux enseignants au même titre que les autres corps professionnels.

Conclusion

L'étude a porté sur les perceptions sociales du métier de l'enseignement au Niger aujourd'hui. Ainsi, le système éducatif nigérien a subi plusieurs réformes depuis les indépendances à nos jours, afin de permettre à l'ensemble de la population nigérienne un accès à une éducation de qualité. Cependant, malgré l'application de ces réformes, des problèmes dans le domaine de l'éducation persistent encore aujourd'hui. Ces problèmes ne sont pas sans conséquences sur la qualité de l'enseignement et sur les différents acteurs de l'éducation dont

les enseignants et les élèves. Ce qui fait qu'aujourd'hui la société a une autre perception sur les enseignants, une image sociale peu favorable à leur épanouissement personnel et professionnel. Il ressort des résultats de cette recherche que du fait des mutations sociales et d'insuffisance de motivation, le métier de l'enseignant est aujourd'hui dévalorisé et que l'enseignant n'est pas considéré au même titre que les autres fonctionnaires. Les données ont montré également qu'en plus de la perception sociale négative qui porte sur les enseignants, ils font aussi face aux inégalités et à la violence en milieu scolaire. Ce qui pousse beaucoup d'enseignants à préférer exercer des métiers dans d'autres domaines professionnels où ils estiment être mieux traités que dans l'enseignement. Toutefois, malgré les critiques qui portent sur l'enseignement et l'enseignant, certains estiment qu'il est le métier le plus noble. L'enseignant est celui qui participe à la construction de la société par son savoir qu'il transmet aux élèves.

Références bibliographiques

ABDOURAHAMANE Mohamed Moctar, 2018, « Contractualisation de la fonction enseignante : course vers l'EPT, choix et pièges des politiques éducatives au Niger. Étude du cas de la commune urbaine de Birni 'Ngaouré » *REVUE RAFEC* N° 5, p.43.

ABDOURAHAMANE Mohamed Moctar, 2022, *Gouvernance de l'éducation au Niger : les acteurs et leurs pratiques*, Études Africaines, Paris, L'Harmattan.

ABDOURAHAMANE Mohamed Moctar, 2018a, « Étude des manifestations de la corruption dans le système scolaire nigérien à partir des collèges de Niamey » in *Revue de la Faculté Des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation*, N°26, p.29.

ABDOURAHAMANE, Mohamed Moctar, 2018b, « Violence scolaire au Niger, une analyse à partir du cas du Lycée Issa Korombé de Niamey », in *Revue ECHANGES*, Volume 3, N° 010, juin 2018, Université de Lomé, p.911-924.

ABDOURAHAMANE, Mohamed Moctar, 2012, « Représentations sociales d'un système de formation : regards croisés des Nigériens sur l'Université Abdou Moumouni (UAM) de Niamey (Niger) », *Annales de l'Université Abdou Moumouni de Niamey, Tome XII*, p.18-26.

ABOUBACAR Sani, 2021, « Contractualisation dans l'enseignement au Niger : le gouvernement s'engage à y mettre fin », http://www.google.com, consulté le 04-03-2024.

ABOUBACAR Yenikoye Ismaël, 2018, « Le Système Éducatif Nigérien : Qualité de La Formation et Performances des Élèves au Primaire, CS Canada »

BAKINGUE Zara, 2017**,** « Devenir et rester enseignant au Niger », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, p.89-94, mis en ligne le 01 avril 2019, consulté le 05 mars 2024. URL : http://journals.openedition.org/ries/5811 ; DOI : https://doi.org/10.4000/ries.5811.

OLIVIER Meunier, 2008, « École d'aujourd'hui et savoirs traditionnels (Niger, Réunion, Brésil) », in *Cahiers internationaux de sociologie* Numéro/2(n°125), pages 307 à 329.

PASEC (2016), PASEC2014, *Performances du système éducatif nigérien : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PSEF, 2014, *Programme Sectoriel de l'Education et de la Formation*.

TINGUIRI Moustapha Liman 2022, « Analyse des violences à l'école », tiré du https://www.lesahel.org/analyse-des-violences-a-lecole/

Inclusion des élèves obèses en Éducation Physique et Sportive dans les collèges publics de Brazzaville : une analyse des pratiques enseignantes

Yvette BAKINGU BAKIBANGOU, Université Marien NGOUABI (Congo)
Email : kibangou@gmail.com

Gabin FERNANDEZ BALOU, Université Marien NGOUABI (Congo)
Email : ferbalou@gmail.com

Rosy Théresia IBARA, Université Marien NGOUABI (Congo)
Email : ibaratheresia@gmail.com

Résumé

Depuis la conférence de Salamanque (1994), l'éducation inclusive est une priorité clairement affirmée et partagée par tous les systèmes éducatifs du monde. Cette conférence recommande que tous les élèves puissent bénéficier d'une éducation équitable et de qualité. Malheureusement, la littérature scientifique mentionne encore des défis associés à la mise en œuvre de cette politique éducative. La présente recherche, focalisée sur les pratiques enseignantes en Éducation Physique et Sportive (EPS), s'attache à analyser les interventions des enseignants accueillant les élèves obèses et à vérifier la congruence entre leurs interventions pédagogiques et les référentiels de l'éducation inclusive. A cet effet, deux types de données sont recueillies à partir des observations directes des pratiques enseignantes et des entretiens semi-directifs menés auprès des élèves. 12 sujets, soit 04 enseignants titulaires d'un diplôme en enseignement de l'EPS et 08 élèves obèses, provenant de trois collèges publics de Brazzaville ont participé à l'étude. Le croisement des analyses de contenu des données empiriques montre globalement que les pratiques enseignantes se traduisent surtout par l'inadaptation du soutien offert aux élèves obèses, des stratégies et des méthodes d'enseignement. En effet, les enseignants semblent manquer de repères face aux pratiques formelles en contexte d'éducation inclusive. Des études portant sur un échantillon plus large et incluant les élèves porteurs d'autres pathologies chroniques et des analyses des programmes de formation initiale des enseignants sont à envisager.

Mots-clés : Inclusion, éducation inclusive, Education physique et sportive, obésité, pédagogie différenciée, adaptation

Abstract

Since the Salamanca Conference (1994), inclusive education has been a clearly stated priority shared by education systems worldwide. This conference recommended that all students should benefit from an equitable, high quality education. Unfortunately, scientific literature still points to challenges associated with the implementation of this educational policy. This research, which focuses on teaching practices in Physical Education and Sport (PES), aims to analyze the interventions of teachers who welcome obese students and to verify the congruence between their pedagogical interventions and the reference frameworks of inclusive education. To this end, two types of data have been collected from direct observations of teaching practices and semi-structured interviews with students. 12 subjects, i.e. 04 teachers with a diploma in PE teaching and 08 obese students, from three public secondary schools in Brazzaville, took part in the study. The cross-referencing of the content analysis with the empirical data shows that, overall, teachers' practices are mainly reflected in the unsuitability of the support offered to obese students, and of teaching strategies and methods. Indeed, teachers seem to lack reference points for formal practices in the context of inclusive education.

Studies based on a larger sample, including students with other chronic pathologies, and analyses of initial teacher training programs should be envisaged.

Key words: *Inclusion*, inclusive education, physical and sports education, obesity, special educational needs, learning.

1. Introduction

1.1. Contexte

Définie comme « *une accumulation anormale ou excessive de graisse dans le tissu adipeux, pouvant engendrer des problèmes de santé* » (OMS, 2003), l'obésité est un problème majeur de santé publique qui touche aussi bien les pays développés que ceux en voie de développement J. Matta *et al.*, 2018, p. 2). Elle affecte les enfants, les adolescents et les adultes. L'étude menée par E. Majid à l'école de santé publique de l'Impérial College London et rapportée dans ONU info (2017, p.1), révèle qu'au cours des quatre dernières décennies, les taux d'obésité chez les enfants et les adolescents ont progressé spectaculairement dans le monde entier et, la tendance se poursuit dans les pays à revenu faible ou intermédiaire.

Par ailleurs, l'obésité augmente le risque de survenance d'autres maladies et réduit l'espérance et la qualité de vie (A. Peeters *et al.* 2003, p. 2). Des travaux de recherches montrent que les sujets obèses ont des risques élevés de développer des pathologies graves, comme les cardiopathies, le diabète de type II, les troubles musculo-squelettiques, certains cancers et les troubles psychosociaux (HAS, 2011). Dans une communication présentée au Congrès de l'European Cardiology Society (2020), des chercheurs ont montré que les personnes obèses ou en surpoids avaient un risque de développer 11 fois plus le diabète que les personnes ayant un poids normal. Sur le plan psychologique, M. Ledoux *et al.*, 2002, S. Paxton *et al.*,2006a ont relevé chez des sujets obèses l'insatisfaction à l'égard de leur poids et de leur image corporelle.

Afin de prévenir les risques associés à la surcharge pondérale, la pratique des Activités Physiques et Sportives (APS), pendant au moins une heure par jour, est vivement recommandée (L. Monasta *et al.*, 2011 ; OMS, 2019). Malheureusement, les analyses de nombreux travaux de cherche montrent au niveau mondial que, plus de 80% d'adolescents scolarisés ne sont pas assez actifs. (OMS, 2019a ; B. Stafkoff *et al.*, 2014 ; M. Amjad *et al.*, 2015). En plus, en France, J-P. Garel (2016) et l'INSERM (2008) ont souligné une diminution du temps de pratique des APS. Aussi, la pratique des APS par des sujets obèses est peu visible et leur singularité n'est pas souvent prise en compte. Pour H. Benoit cité par D. Montaud et al. (2018, p. 102), l'inclusion de cette catégorie d'élèves est subordonnée à plusieurs facteurs, notamment leur capacité de s'adapter, l'efficacité des compensations matérielles et humaines. Parlant des compensations humaines, l'étude menée par K. S. O'Brien *et al.*, (2007), portant sur les attitudes des enseignants, a mis en exergue des postures discriminatoires à l'endroit de ces élèves. Ces résultats révèlent que si l'inclusion physique semble plus ou moins applicable, une réelle inclusion n'est pas assurée pour autant (E. Chevalier-Rodriguez *et al.*, 2016, p. 232). Ce qui suppose que l'objectif de l'école inclusive consistant à *« accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social affectif ou autre* » (UNESCO, 1994) est encore loin de son entière actualisation.

Quoi que la question de l'inclusion des élèves obèses en EPS soit largement documentée dans la littérature scientifique, elle est, cependant, un objet de recherche quasiment absent dans le paysage éducatif congolais. Notre intérêt pour cette question se focalise sur les pratiques enseignantes, c'est-à-dire les actions observables dans les interventions pédagogiques des enseignants. Autrement dit, « *les gestes, les conduites, les langages* […] « *les stratégies et les idéologies* » (J. Beillerot cité par M. Altet, 2002, p. 5) à l'égard des élèves obèses. Ainsi, les objectifs de cette recherche sont de décrire les caractéristiques des interventions des enseignants

d'Éducation Physique et Sportive (EPS) accueillant les élèves obèses et d'examiner la congruence entre les stratégies d'intervention des enseignants et les référentiels de l'éducation inclusive.

Pour traiter de cette thématique, dans un premier temps, nous présentons brièvement quelques aspects du cadre théorique convoqués. Puis dans un second temps, nous explicitons quelques éléments de notre méthodologie. Dans la partie suivante, la plus conséquente, nous rapportons les résultats que nous discutons ensuite. L'étude s'achève par une conclusion qui expose la synthèse des résultats essentiels, les limites de l'étude, ainsi que les pistes de recherches complémentaires.

1.2. Cadre conceptuel et problématique

Étant donné que l'évolution des conceptions éducatives s'accompagne des changements dans la terminologie, pour élucider la question de l'inclusion des élèves obèses en EPS, il parait nécessaire de clarifier les concepts « école inclusive », « besoins éducatifs particuliers » et « pédagogique inclusive ».

L'éducation inclusive est diversement définie. Dans les principes directeurs de l'UNESCO (2005), elle renvoie à :

> un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. […]. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, […].

Parallèlement, S. Thomazet *et al.* (2014, p. 70) la définissent comme « *un principe qui, par des adaptations structurelles, organisationnelles et pédagogiques souhaite rendre possible, pour tous les élèves et quels que soient leurs besoins, une scolarité optimale en ordinaire* ». A la lumière de ces définitions, l'école inclusive se caractérise fondamentalement par l'accueil, de façon ordinaire que possible, de tous les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers, l'adaptation des enseignement-apprentissages en fonction des besoins éducatifs de chacun.

Selon l'OCDE (1996) cité par V. Baty et T. Lelievre (2021, p. 5),

> les élèves à besoins éducatifs […] particuliers regroupent une grande variété d'élèves qui ont, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont en situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leur apprentissage…

Ce sont les enfants handicapés (physiques, sensoriels, mentaux), des enfants en situation familiale ou sociale difficile, les enfants malades, obèses ....

Aussi, l'école inclusive est indissociable de la pédagogie de l'inclusion qui est considérée comme une philosophie qui préconise la pleine participation de tous les enfants, sans égard à leur handicap, à tous les aspects de la vie scolaire et communautaire. L. Prud'homme et G. Bergeron (2015, p. 4) la conçoivent comme :

> une façon de penser l'enseignement où l'enseignant conçoit des situations suffisamment flexibles pour permettre à tous les élèves de s'engager dans une tâche et progresser, tout en stimulant la création d'un climat d'interdépendance et d'intercompréhension entre les élèves qui permet de reconnaître la diversité en classe, de la valoriser et d'en tirer parti.

La pédagogie de l'inclusion repose sur cinq composantes suivantes : la normalisation optimale de l'expérience de scolarisation de chaque élève; la pleine et entière participation de chaque enfant à la vie de sa communauté d'appartenance, y compris à sa communauté d'apprenants à l'école; l'individualisation optimale du processus enseignement-apprentissage; la reconnaissance de la contribution unique et irremplaçable de chacun au développement et à l'épanouissement de cette communauté d'apprenants et l'accès de chaque élève aux ressources

et aux milieux d'apprentissage les plus favorables à son développement intégral en tant que personne.

C. Bénard *et al*. (2005) et C. A. Tomlinson (2004) ont identifié les axes sur lesquels l'enseignant devrait agir. Il s'agit des *contenus* (ce qui est appris), des *processus* (la manière d'apprendre des élèves), des *structures* (environnement d'apprentissage) et des *productions* (la manière dont l'élève démontrera ses apprentissages).

En EPS, le plein épanouissement des élèves à besoins éducatifs particuliers est réalisable dans les conditions suivantes :

- aménager les formes de pratiques ou programmer les activités adaptées, favoriser les activités en décharge, à effort régulier continu et collectives (Dossier EPS 62, 2004, p. 31).
- proposer et mettre en place des dispositifs ou modalités de fonctionnement en privilégiant les aspects coopératifs, collaboratifs, interactifs dans lesquels une dynamique de classe bienveillante et respectueuse est instaurée (J-P. Garel, 2016) ; D. Montaud et C. A. Passaga, 2018 ; H. Salvador, 2021) ;
- adopter une « *posture empathique* » et une « *bienveillance émancipatrice* », visant à encourager l'élève à travers des formes de régulations variées (A. André *et al.,* 2014).

L'éducation inclusive fait appel également à la différenciation pédagogique qui désigne une démarche qui consiste *« à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage pour permettre à des élèves d'âge, d'aptitudes, de compétences, […] d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs* » G. Auzeloux (1998). Il s'agit en d'autres termes d'ajuster l'enseignement à l'hétérogénéité des besoins des élèves, en leur offrant respectivement les meilleures conditions d'apprentissage (A. Forget, 2018). Elle est fondée sur le principe selon lequel l'élève apprend mieux lorsque les tâches qui lui sont proposées sont appropriées à son niveau d'apprentissage, reliées à ses propres expériences et ses intérêts et lorsque la situation d'apprentissage est signifiante et naturelle (N. Gannac, 2001). Aussi, l'inclusion est un processus qui nécessite une réelle transformation des modes de pensée, des procédés et des méthodes (C. Gardou, 2006 ; E. A. Plaisance *et al*, 2007).

L'inclusion des élèves obèses en EPS est dans plusieurs systèmes scolaires reconnue comme un problème auquel on devrait accorder beaucoup d'importance et d'attention. L'école congolaise n'en est pas épargnée. En effet, les enseignants font aussi face à un public présentant différentes morphologies. Son intervention pédagogique dans ce contexte peut être complexe, car il doit établir la cohérence de ses interventions en fonction du potentiel de chaque élève.

Il se pose vraisemblablement là, le problème de leur prise en compte pendant les différents apprentissages. Ainsi, les questionnements suivants constituent le fil conducteur de notre étude : quelles attitudes et stratégies les enseignants d'EPS adoptent-ils pour gérer les élèves obèses ? Leurs interventions sont-elles en adéquation avec les référentiels de l'éducation inclusive ?

Sur la base du développement théorique, deux hypothèses de recherche sont formulées : nous supposons que les enseignants dans leurs interventions pédagogiques n'adoptent ni attitudes, ni stratégies particulières à l'égard des élèves obèses. Aussi, il existe une incohérence entre les pratiques des enseignants et les référentiels à l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers.

2. Méthodologie

Afin de mettre à l'épreuve nos hypothèses de recherche, nous avons adopté une approche qualitative. Ce choix se justifie par le fait que celle-ci s'avère indiquée et pertinente parce qu'elle permet de « *comprendre la signification pour la population étudiée des événements, des situations et des actions dans lesquelles elle est impliquée, ainsi que l'analyse qu'elle fait des expériences* » (J. A. Maxwell, 1999, p. 42).

L'étude a été menée à Brazzaville, précisément au sein de trois collèges publics d'enseignement général. Ces établissements scolaires ont été choisis parce que nous y avons identifiés des élèves obèses. Tenant compte des objectifs visés par l'étude, les enseignants d'EPS et les élèves obèses ont constitué la population cible de l'étude. La sélection des élèves a été faite suivant la technique d'échantillonnage raisonné. Les sujets répondant aux critères d'éligibilité ci-après ont été inclus dans l'étude : les élèves obèses présents au cours pratique d'EPS et ayant consenti de participer à l'étude. La sélection des enseignants s'est faite suivant deux critères : être titulaire d'un diplôme en enseignement de l'EPS et accueillir un ou des élèves obèses au cours d'EPS. En définitive, un échantillon de douze sujets, soit quatre enseignants et huit élèves a été constitué.

Par ailleurs, les données faisant l'objet de cette recherche ont été recueillies à partir de deux techniques : l'observation et l'entretien semi-dirigé. Deux étapes distinctes ont marqué la collecte des données : l'observation directe des situations réelles de travail de chaque enseignant. Nous avons fait le choix d'observer le développement de l'action didactique dans quatre classes différentes. Ils enseignaient tous un élément sur la gymnastique : le trépied. Le choix de cette épreuve a été motivé par le fait que c'est un exercice à visée esthétique qui consiste à produire des formes corporelles destinées à être jugées pour leur difficulté et leur maîtrise. A cet effet, une grille d'observation, prenant en compte les référentiels de l'éducation inclusive (interaction, empathie, communication, adaptation, différenciation pédagogique…), a été élaborée. Chaque enseignant a été observé pendant deux leçons d'une durée moyenne de 35 minutes.

Complémentairement, la deuxième phase de la recherche a consisté à mener des entretiens semi-dirigés avec des élèves obèses, dans le but de cerner à partir de leurs récits la portée des interventions des enseignants. Pour garantir une couverture des thèmes d'intérêt, un guide d'entretien a été élaboré pour servir de support aux différents entretiens. Ce guide comportait huit questions regroupées autour de deux thèmes : les attitudes des enseignants (gestes, communication verbale), puis le contenu et les stratégies des enseignement-apprentissages. Chaque élève a été interviewé individuellement après le cours, pendant une durée moyenne de 30 minutes. Les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone.

L'ensemble des données observées, entendues et recueillies a fait l'objet d'une analyse de contenu, selon l'approche thématique de P. Paillé et A. Mucchielli (2012) en deux phases. Premièrement, aux fins des analyses, les verbalisations ont été transcrites intégralement. Secundo, nous avons identifié et trouvé les thèmes à l'intérieur des discours (pour données issues des entretiens) et des comportements des participants (pour les données issues des observations).

3. Résultats et discussion

3.1. Résultats

L'analyse des données recueillies lors des observations et des entretiens permet de dresser un portrait des pratiques instaurées par les enseignants participants, en contexte de l'enseignement d'EPS. Afin de repérer des indices d'une éducation inclusive dans les interventions des enseignants, nous avons regroupé nos résultats suivant deux axes correspondants, notamment les attitudes des enseignants, les aménagements et les contenus d'enseignement-apprentissages. Nous présentons simultanément dans cette section les résultats issus des observations et des entretiens. Les résultats obtenus sont exposés sous la forme d'une analyse appuyée par des faits observés et des extraits de verbatim des élèves.

- **Attitudes de l'enseignant**

Il convient de rappeler que dans un groupe-classe hétérogène, l'enseignant doit impérativement adopter des postures favorisant l'inclusion des minorités scolaires, c'est-à-dire

ceux qui sont considérés comme étant « hors normes ». Nous décrivons les interventions des enseignants à l'égard de ces élèves sous deux volets : les attitudes physiques et le discours tenu.

Nos observations ont permis de relever les faits suivants : l'indifférences des quatre enseignants à l'égard des élèves obèses ; la non valorisation des réalisations sportives de ces élèves ; le manque d'attention d'assistance et d'accompagnement des enseignants ; l'absence de stratégies pour maintenir ces élèves sur l'aire de jeu. Ils étaient plutôt encouragés par l'enseignant à quitter l'aire du jeu. Des propos tels que : *« sors, va attendre les autres…* » (Enseignant) ; « *si tu n'as rien à faire, va t'assoir.* » (Enseignant), illustrent fort bien leur désintérêt pour cette catégorie d'élèves.

En outre, l'analyse des verbatim des élèves confirme la moindre attention que les enseignants leur accordent. En effet, les élèves ont mentionné que les enseignants ne sont pas bienveillants et empathiques à leur égard. Les complaintes de *E7* et *E8* traduisent ce sentiment : « *monsieur ne travaille qu'avec les autres élèves…euh jamais euh avec moi* » (E8). *« Madame, vous étiez là non, vous avez vu vous-même comment il fait…C'est comme ça tout le temps. Il n'a pas le temps de regarder ce que je fais. C'est comme si je ne compte pas pour lui … »* (*E7*).

Concernant le volet communication, nos analyses mettent en évidence un climat relationnel peu interactif entre l'enseignant et l'élève. Les enseignants ne sollicitent pas ces élèves pour exécuter les gestes gymniques. Aussi, quelques propos malveillants, dénigrants, tels que : « *avance vite grosse patate* », « *roule ta boule* », « *tu ne pourras …* », « *sors, vas t'assoir* » « *va attendre les autres* ». « *Ne me perd pas le temps* » sont tenus par les enseignants à l'endroit de ces élèves. Parallèlement, il ressort des récits des élèves que les enseignants ont tenu, à leur endroit, des propos stigmatisants, désobligeants. Les extraits de textes suivants sont une illustration : *« qu'est ce qu'on peut même dire à monsieur il n'a pas le temps de m'écouter, lui qui ne se fâche parfois pour rien et surtout quand je sais que je ne peux pas faire ce qu'il veut je reste pour moi » (E5).* « *Euh, euh, je peux dire que je n'aime pas ce que monsieur fait, il me parle mal quand je n'arrive pas » « monsieur est sympa avec les autres élèves, il parle bien avec eux mais pas avec moi » (E6).* Dans le même sens, (*E2*) a déclaré que : « *Euh euh, moi avec monsieur, c'est froid comme ça il ne me gère pas absent ou présent. Donc, avec tout ça, quand je veux m'amuser je viens. Sinon euh souvent je reste en classe* ».

- **Aménagements, contenus et stratégies d'enseignement**

La gestion d'un groupe hétérogène peut être un défi pour l'enseignant, du fait qu'il fait face aux apprenants ayant des niveaux d'aptitudes, des besoins et des attentes différents. Dans ce cas, l'enseignant doit adapter le contenu des apprentissages en fonction des besoins des élèves et utiliser des méthodes d'enseignement variées pour répondre aux différents styles d'apprentissage des élèves.

L'analyse des données d'observation a permis de relever que les enseignants proposent les mêmes tâches à l'ensemble des élèves de la classe. Les contenus d'apprentissage sont demeurés de type classique, c'est-à-dire taillés à la mesure des élèves habiles. Toutefois, au plan organisationnel, nous avons constaté que les élèves travaillent en groupe, mais la visibilité des activités réalisées par les élèves obèses n'est pas évidente. Aussi, de l'analyse des verbatim des élèves, il ressort que les enseignants n'adoptent pas des stratégies pédagogiques ouvertes aux réalités des élèves obèses. Ils ne modifient pas les tâches en fonction des besoins des élèves. De façon unanime, ils ont relevé les difficultés éprouvées quant à exécuter les mêmes exercices que les élèves ordinaires. Les élèves obèses ont mentionné que les exercices proposés ne correspondent pas à leur morphologie. *E4*, *E5* et *E3* estiment qu'ils devraient être soumis à des tâches moins contraignantes. Ils l'ont traduit en ces termes : « *Il serait bien que monsieur me donne des exercices à faire que je peux fair*e (*E5).* « *Pour cet exercice, je peux dire que c'est trop difficile pour moi … Je peux faire autre chose mais pas ça* » (*E3*). « *Madame, garder mon*

corps en haut et la la tête en bas, c'est mortel c'est trop dur…Je ne peux pas faire çà si c'est autre exercice je peux m'arranger mais pour ça je regarde les autres faire… » (*E4*).

3.2. Discussion

Cette recherche s'est intéressée aux pratiques des enseignants d'EPS, accueillant les élèves obèses dans leurs classes. Pour ce faire, nous avons utilisé l'approche qualitative. L'analyse croisée des données empiriques issues des observations et des entretiens semi-dirigés a permis de faire une appréciation générale, somme toute négative sur l'actualisation de cette politique éducative. En effet, les pratiques pédagogiques des enseignants d'EPS à l'égard des élèves obèses sont en déphasage avec les référentiels de l'éducation inclusive. La discussion qui suit met en relation nos résultats avec deux propositions : la conceptualisation de l'élève obèse, prenant appui sur la théorie de la représentation et les modalités de gestion de cette catégorie d'élèves comme obstacle à l'actualisation de l'inclusion des élèves obèses en EPS.

- **Conceptualisation de l'élève obèse comme facteur explicatif de non inclusion en EPS**

La littérature scientifique laisse entendre qu'il y a un flou autour des concepts. M. Winance, (2008) a tenté d'apporter un éclairage en distinguant la déficience, le handicap et les besoins éducatifs particuliers. La déficience est liée à la maladie alors que le handicap et les besoins éducatifs particuliers relèvent d'une question politique. Dans le cadre de cette étude, l'analyse des résultats issus des observations et des entretiens laissent transparaitre que les enseignants n'ont pas *a priori* une conception particulière des élèves obèses. Ils sont considérés comme des sujets ordinaires, par conséquent, les enseignants les soumettent à des tâches toutes aussi exigeantes que celles proposées aux élèves ordinaires. Cette conception de l'élève obèse est différente de celle relevée par L. Lefevre et C. Marsault (2014). En effet, ces auteures ont identifié quatre registres de sens permettant aux enseignants de qualifier l'élève et de définir ses besoins. Il s'agit : du registre de la performance, dans ce cas, l'élève est perçu comme étant en difficulté et moins performant. Dans le registre égalitaire, l'obésité est associée à de la souffrance et du mal être. Le registre médical, l'élève obèse est considéré comme un malade. Enfin, le dernier registre renvoie à l'esthétique du corps de l'élève. Ce dernier est jugé à partir des formes de son corps esthétiques. De cette analyse nous relevons que l'élève obèse est un sujet particulier. C'est donc en fonction de chaque registre que l'enseignant devrait adapter le contenu d'enseignement et adopter des attitudes particulières en vue d'une meilleure prise en compte pédagogique de ces élèves. Malheureusement, nous relevons une ambigüité accentuée de la conception de l'obésité chez les participants à notre étude. De ce fait, indéniable d'interroger davantage les représentations sociales que les enseignants se font de ces élèves afin de préconiser la déconstruction de ces images socialement incorporées dans l'imaginaire des enseignants et qui, sans nul doute, influencent profondément les pratiques enseignantes. (M-P. Fortier *et al.,* 2018).

- **Modes de gestion : obstacles à l'actualisation de l'inclusion des élèves obèses**

La différenciation pédagogique est la démarche idéale qui permet de répondre aux besoins hétérogènes des élèves et de soutenir leurs apprentissages (A. Ventoso-Y-Font et J. Fumey, 2016). En scrutant nos résultats, il ressort que la singularité des élèves obèses n'est pas prise en compte au sein du groupe-classe, que ce soit sous forme d'individualisation ou de différenciation. En effet, les contenus didactiques ne sont pas contextualités, par rapport aux besoins de ces élèves ; ils sont soumis aux mêmes épreuves et au même rythme d'apprentissage que les élèves plus habiles. Ces résultats se distinguent de ceux obtenus par J-P. Garel (2018) qui a montré que les enseignants incluent les élèves tout en personnalisant les apprentissages. Dans le même registre, A. Chételat (2022) a indiqué, dans son étude, que les

élèves obèses sont bien inclus. Les enseignants adaptent de manière systématique les contenus de cours, par exemple, en réduisant la charge de travail, en proposant des formes d'exercices plus faciles, en proposant divers exercices visant le même objectif, mais à des niveaux différents. Aussi sont-ils proches des élèves pour les guider.

On peut dès lors s'interroger sur la résistance observée chez les participants à la présente étude. Premièrement, nous supposons que les enseignants ne sont pas suffisamment outillés pour mener des interventions adaptées aux besoins éducatifs de ces élèves. De façon globale, les résultats de cette analyse rejoint celle de M. Mintsa mi Engo (2012) qui, dans son étude réalisée au Gabon, a relevé de nombreuses maladresses dans la démarche pédagogique et dans les relations des enseignants avec les élèves obèses. De même, J. Dubois (2011, p.38) a remarqué que la plupart des enseignants n'a pas les compétences requises pour prendre en charge les élèves à besoins particuliers.

En outre, il convient de rappeler que dans le contexte de l'école inclusive, l'enseignant devrait pouvoir ajuster son style et le contenu des enseignements et même le matériel didactique, en fonction des besoins spécifiques des élèves (M. Musengi et R. Chireshe, 2012 ; J. Ndikumasabo *et al.,* 2018). Dans cette étude, le trépied, objet d'apprentissage au programme, s'avère difficile et contre indiqué à ce public scolaire. J-P. Garel (2016) et le groupe académique de Versailles EPS et handicap (2004) proposent plutôt de privilégier les « *activités en décharge* » et éviter les activités imposant des pressions articulaires trop élevées ou des dépenses physiologiques traumatisantes. Au regard de nos résultats il ressort que les pratiques pédagogiques des enseignants ne sont pas centrées sur les besoins des élèves. Cela voudrait dire que les enseignants n'ont pas encore rompu avec l'idée d'un même travail pour tous en même temps. Cette inadéquation est probablement liée en partie aux contextes structurels et fonctionnels de l'école congolaise. C. Napporn, rapporte dans EDU' Action (2021) que pour dérouler la pédagogie différenciée, « *il faut d'abord que l'effectif de la classe soit raisonnable* ». P. Cocou Anato, préoccupé par la même question (EDU'Action ibid), a répondu sans ambages que « […] *quand vous prenez la plupart des salles de classes, nous avons une pléthore d'apprenants et cette pléthore est un frein pour la mise en œuvre de la pédagogie différenciée parce qu'il faut considérer chaque apprenant dans son individualité avec ses particularités* ».

Dans le contexte de cette étude, les enseignants font face à la massification d'élèves ils se sont probablement heurtés à la difficulté de gérer le grand groupe d'élèves. En plus, le temps parfois trop limité, consacré aux apprentissages en EPS (1 heure), n'est pas suffisant pour mettre en œuvre la différenciation pédagogique. Les enseignants, guidés par le souci de faire avancer le programme, seraient amenés à « *favoriser les interventions d'élèves qui leurs permettent de maintenir le cap* » (M. L. Scubauer-Leoni, 1996, p.170).

En dehors des facteurs environnementaux susmentionnés, les enseignants auraient un déficit de formation en Activités Physiques Adaptées (APA) et en pédagogie différenciée. Effectivement, la question des besoins en formation des enseignants d'EPS est indéniable. Cet argument est l'un des premiers facteurs bloquant l'actualisation de l'école inclusive, évoqués par K. Hind *et al*., (2018) ; ainsi que par C. Desombre et *al*., (2019). Pour ce faire, nous pensons comme de nombreux auteurs (J. Bergeron et L-A. St-Vincent, 2011; C. Forlin, 2010; J. O'Neill *et al.,* 2009) qu'il est impérieux de repenser la formation des enseignants d'EPS, ce qui pourrait accroître leurs connaissances et leur permettre d'être plus engagés et plus favorables à répondre à la diversité des élèves.

Conclusion

En définitive, notre recherche qui s'est focalisée sur les pratiques des enseignants d'EPS accueillant les élèves obèses dans leurs classes a permis de relever des informations pertinentes. Le croisement des analyses de contenu des données empiriques montre globalement que les

pratiques enseignantes se traduisent surtout par l'inadaptation du soutien offert aux élèves obèses, des stratégies et des méthodes d'enseignement. En effet, les enseignants semblent manquer de repères face aux pratiques formelles en contexte d'éducation inclusive.

Les résultats de cette étude doivent, toutefois, être considérés avec précaution, étant donné les biais potentiels liés à la méthodologie. Bien évidemment, n'ayant analysé que l'activité de quatre enseignants, nous nous gardons de toute conclusion abusive. Néanmoins, ils n'ont pas permis de saisir les limites des enseignants à appliquer l'éducation inclusive. Aussi, ces résultats concourent à encourager la conduite d'études futures selon les mêmes présupposés, mais dans des dimensions qualitative et quantitative plus importantes et incluant les élèves porteurs d'autres pathologies chroniques, et sur l'analyse des programmes de formation initiale des enseignants en pédagogie différentielle et en Activités Physiques Adaptées (APA). Ces résultats sont un point d'appui important de conceptualisation des critiques sur la formation des enseignants. Nous suggérons que la formation initiale des enseignants d'EPS soit repensée.

Références bibliographiques

ALTET Margueritte, 2002, « Les pratiques enseignantes : une notion englobante opératoire pour la recherche ou 'décrire, caractériser, expliquer et comprendre les pratiques avant de les évaluer », Récupéré le 11 novembre 2023 du site du site de l'Université de Nantes file://Users/p14919/Downloads/LesPratiqueEnseignantes-Alte%20(1).pdf.

AMJAD Mohammad, ZAFAR Muhammad. Iqbal, MAAN Ashfaq Ahmed et ALI Shoukat, 2015, « Obesity is a Threat to Our School Going Children », in *Pakistan Journal of Nutrition*, 14(2), p.118-125.

AMRANI Soumia, GOUPIL-BARBIER Léo et SEVET Dominique, 2012, « Droit des personnes en situation de handicap à l'éducation inclusive au Maroc », *Maroc*, *Handicap International.*

AMANS-PASSAGA Christine et MONTAUD Dominique, 2004, « Analyse de l'enseignement de l'EP sous l'angle du contrat didactique différentiel, dans une classe intégrant des enfants en sur poids », in *Les inégalités d'accès aux savoirs se construisent aussi en EPS*, Presse Universitaire de Franche-Comté, p.99-112.

ANDRE Amaël, TANT Maxime, KOGUT Pascal et MIDELET Julia, 2014, « Citoyenneté et handicap : le défi inclusif », in A. André (Ed), *La citoyenneté*, Paris, Editions Revue EPS.

AUZELOUX Gilles, 1998, *Définitions historiques de la pédagogie différenciée*, [Conférence].

BARRE DE MIAC Christine, 1989, « La pédagogie différenciée, Recherche et Formation », p.119-124, https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1989_num_5_1_970, Consulté le 22 juin 2024.

BATY Vincent et LELIEVRE Thomas, 2021, *Coopération et inclusion d'Élèves à Besoins Particuliers (EBP) en EPS. Étude de l'impact d'un dispositif coopératif en relais vitesse sur l'inclusion d'une élève à besoins éducatifs particuliers au sein d'un groupe hétérogène*, Master MEEF, Université de Nantes.

BERGERON Geneviève et ST-VINCENT Lise-Anne, 2011, « L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire », *Éducation et francophonie*, 39 (2), p.272-295. DOI : 10.7202/1007738a.

BENARD Cécile, BISSON Lynda, BOURGIGNON Raymond, CADIEUX Alain, ENRIGHT Michel, GROULX Maurice, GUILLEMETTE Suzanne, JOURDAIN Silvy, PROVOSTE Diane et TRISSOT Jacinthe, 2005, *La différenciation pédagogique : théories et applications*, Ministère de l'Éducation des Loisirs et des Sports du Québec.

CHETELAT Anaëlle, 2022, *Inclusion des élèves obèses en éducation physique : La différenciation face à leurs difficultés*, Mémoire, Haute École Pédagogique – BEJUNE.

CHEVALIER-RODRIGUEZ Émilie, COURTINAT-CAMPS Amélie, Myriam De LEONARDIS, 2016, « Dix années de politique inclusive à l'école quel bilan ? Dossier note de synthèse », *Carrefours de l'éducation*, N°42, p.215-239.

Congrès de l'European Cardiology Society, 2020, https://centre-obesité-surpoids-grenoble.com/actualité/quelles-sont-conséquences-lobesité-sur-santé-physique-et-mentale. Consulté le 22 septembre 2023.

DESOMBRE Caroline, CARPENTIER Jean-Jacques, VINCENT Emmanuelle, SANSEN Joël, MAIFFRET Christine, RYCKEBUSCH Céline, 2013, « Identifier des Besoins Educatifs Particuliers : analyse des obstacles et propositions pour l'action », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* – N° 62, p.197-207.

DESOMBRE Caroline, LAMOTTE, Mathilde et JURY Michaël, 2019, ''French teachers général attitude toward inclusion the indirect effect of teacher efficacy'', *Educational Psychology*, 39 (1), p.38-50. https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1472219.

DOSSIER EPS, 2004, *L'élève obèse en EPS, un exemple d'aptitude partielle,* Chapitre 3, éditions revue EPS.

DUBOIS Julien, 2011, *Quelle prise en charge pour les élèves à besoins particuliers en classe ordinaire en EPS ?* Mémoire de Master 2 STAPS, Université Henry Poincare Nancy 1 Faculté du sport.

FORGET Alexia, 2018, *Penser la différenciation pédagogique*, Carnets des Sciences de l'éducation, Université de Genève.

FORLIN Chris, 2010, ''Reframing teacher education for inclusion'', in C. Forlin (dir.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*, p.3-12, Londres, Royaume-Unis, Routledge.

FORTIER Marie-Pierre, NOËL Isabelle, RAMEL Serge et BERGERON Geneviève, 2018, « Intégration scolaire, éducation inclusive et représentation des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative », *Revue des sciences de l'éducation,* Volume 44 N°1, p.12-39.

GANNAC Nicole, 2001, « Travail autonome…pédagogie différenciée. D'où venons-nous ? », *Les langues modernes*. 95 (4), p.26-31.

GARDOU Charles, 2013, Entretien avec Gardou « Il n'y a pas de vie minuscule à l'école », *Nouvelle Revue de l'alphabétisation et de la scolarisation*, vol. 61, p.13-21.

GAREL Jean-Pierre, 2018, « Élèves à BEP (besoins éducatifs particuliers) en EPS à l'École ordinaire : intérêt et limites des types de groupement. La dialectique du singulier et du commun », *La nouvelle revue-éducation et société inclusives, 81*, p.81-97. DOI : 10.3917/nresi.081.0081.

GAREL Jean-Pierre, 2016, « Enseigner avec des élèves en surpoids ou obèses, HS n°16 L'EPS est santé. EPS et société ». https://epsetsociete.fr/Enseigner-avec-des-eleves-en. Consulté le 22 août 2024.2

Haute Autorité de la Santé, 2011, « Surpoids et obésité de l'adulte : prise en charge médicale de premier recours », https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2011-12/recommandation_obesite_adulte.pdf, Consulté le 22 juillet 2024.

HIND Kristie, LARKIN Rébecca, DUNN Andrew, 2018, ''Assessing Teacher Opinion on the Inclusion of Children with Social, Emotional an Bahavioural Difficulties into Mainstream School Classes'', *International Journal of Disability Developpment and Education,* 66 (1), p.1-14, DOI : 10.1080/1034912X.2018.1460462.

INSERM, 2019, www.https://www.inserm.fr/dossier/obesite/, Consulté le 22 mai 2004.

INSERM, 2008, *Activité physique, contextes et effets sur la santé*. Rapport. http://www.ipubli.inserm.fr/bitstream/handle/10608/97/?sequence =34, Consulté le 30 juillet 2024.

Journal Edu'Action, 2021, https://educations.org/effectifs-pléthoriques-dans-lesclasses-un-frein-a-lapplication-de-la-pédagogie-differenciee-des-apprenants-a-besoins-specifiques-marginalises, Consulté le 23 mai 2024.

LEDOUX Marielle, MONGEAU Lyne et RIVARD Michelle, 2002, « Poids et image corporelle », in *Enquête Sociale et de santé des enfants et adolescents québécois,* 1999, Québec, Institut de la statistique du Québec, Chapitre 14, p.311-344.

LEFEVRE Lisa et MARSAULT Christelle, 2014, « L'obésité en EPS : une caractéristique morphologique ou sociale ? » in *book santé et EPS* : un prétexte, des réalités, Edition L'Harmattan, p.175-183.

MATTA Joane, CARETTE Claire, RIVES LANGE Claire et CZERNICHOW Sébastien, 2018, Épidémiologie de l'obésité en France et dans le monde. https://doi.org/10.1016/j.lpm.2018.03.023. Consulté le 11juillet 2024.

MAXWELL Joseph A., 1999, *La modélisation de la recherche qualitative : une approche interactive*, (Vol 11), Universitaire Fribourg Suisse.

MINTSA mi ENGO Mathurin, 2012, *Intégration et adaptation de l'élève obese au cours d'éducation physique et sportive : cas du lycée national Léon Mba de Libreville (Gabon*) Mémoire en Inspectorat de jeunesse, Université Cheikh Anta Diop de Dakar.

MONASTA Lorenzo, BATTY G. David, MACALUSO Anne RONFANI L. LUTIE Victoria BAVCAR A. CATTANEO Adriano,2011, ''Intervention for the prevention of over weigth and obesity in preschool children ; asystematic review of randomized controlled trials'', *Obesity Reviews*, 12 (5), e107-e118. Doi : 10. 111/j.1467-789X.2010.00774x. Consulté le 20 mai 2024.

MONTAUD Dominique et AMANS-PASSAGA Christine, 2018, « Inclusion épistémique des élèves en situation de surcharge pondérale en EPS », *La nouvelle revue-éducation et société inclusives*, *81*, p.99-12.DOI : 10.3917/nresi.081.0099.

MUSENGI Martin et CHIRESHE Régis, 2012, ''Inclusion of Deaf Students in Mainstream Rural Primary Schools in Zimbabwe : Challenges and Opportunities'' *Stud Tribes Tribals*, vol. X N° 2, p.107-116.

NDIKUMASABO Josias, EVIN Agathe et SAURY Jacques, 2018, « L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au Burundi : ressources et obstacles du point de vue des acteurs du système éducatif », http://journals.openedition.org/ree/2572, DOI : 10.4000/ree.2572.

O'BRIEN Kerry S., HUNTER John A. et BANKS Mike, 2007, Implicite anti-fat bias in physical educators physical attributes, ideology and socialization, *International Journal of Obesity* . 31, p. 308-314. http://doi.org/10.1038/sj.ijo.0803398, Consulté le 3 juin 2024.

O'NEILL John, BOURKE Roseanna, KEARNEY Alison, 2009, Discours of inclusion in initialteacher education : Unravelling a New Zealand 'number eight wire' knot *Téaching and teacher education* 25, p. 588-593. doi : 10.1016/j.tate2009.02.002, Consulté le 22 mai 2004.

Organisation Mondiale de la Santé, 2003, « Prévention et prise en charge de l'épidémie », http://www.who.int/topics/obesity/fr/, Consulté le 22 juin 2024.

ONU info, 2017, « L'actualité mondiale : Un regard humain », news.un.org/fr/story/2017/10/365922. Consulté le 13 août 2024.

PAILLE Pierre et MUCCHIELLI Alex, 2012, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

PAXTON Susan J., NEUMARK-SZTAINER Dianne, HANNAN Peter J., EISENBERG Maria, 2006a, « Body dissatisfaction prospectively predicts depressive mood an low self-esteem in adolescent girls and boys », in *Journal of Clinical and Adolecent Psychology,* 35, 4, p.539-549.

PIT-TEN CATE Ineke et KRISCHLER Mireille, 2018, « L'éducation inclusive du point de vue du personnel de l'enseignement fondamental luxembourgeois », in *Book Rapport national sur l'éducation au Luxembourg, Publisher*, Université of Luxembourg (LUCET et SCRIPT).

PEETERS Anna, BARENDREGT J. Jan, WILLEKENS Frans, MACKENBACH P. Johan, AL MAMUN Abdullah, BONNEUX Luc, 2003, « Obesity in adulthood and its conséquences for life expectancy : a life-table analysis », *Ann Interm Med*, 138 (1), p.24-32. Doi : 10.7326/0003-4819-138-200301070-00008.

PLAISANCE Éric Albert, BEIMONT Brigitte, VERILLON Allette et SCHNEIDER Cornilia, 2007, « Intégration ou inclusion ? Élément pour contribuer au débat », *Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Vol. 37, p.159-164.

PRUD'HOMME Luc et BERGERON Geneviève, 2015, « Diversité, étude de soi et engagement professionnel en formation initiale à l'enseignement », in France Merhan, Anne Jorro, Jean-Marie De Ketelle (sous la direction), De Boeck supérieur, *Mutations éducatives et engagement professionnel*.

SALVADOR Hugo, 2021, « Penser l'EPS inclusive d'un élève en situation de surpoids », *Revue e-nov-EPS*, 21. https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/enoveps21-p2-a4-salvador_1628925107055-pdf, Consultée le 21 novembre 2022.

SCHUBAUER-LEONI Maria Louisa., 1996, « Étude du contrat didactique pour des élèves en difficultés en mathématiques », in C. RAISKY et M. CAILLOT (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique*, Bruxelles : De Boeck, p.159-191.

STARKOFF Brooke, PETOSA Rick, BALK K. Ethan, ENELI U Ihuoma, 2014, « Sedentary and physical Activity Habits of Obese Adolescents », *American Journal of Health Education*, 45 (6), 335-341. Doi :10.1080/19325037.2014.945669.

THOMAZET Serge, MERINI Corrine et GAIME Elvire, 2014, « Travailler ensemble au service de tous les élèves. Analyse de l'activité d'enseignants néo-titulaires à partir des dilemmes professionnels qu'ils rencontrent », in *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, N°65, p.69-80.

TOMLINSON Carol Ann, 2004, *La classe différenciée*, Montréal, Chenelière l McGraw-Hill.

UNESCO, 1994, *La déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*, Paris, UNESCO (France).

UNESCO, 2005, *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à "l'Education Pour Tous"*, Paris.

VENTOSO-Y-FONT Annick et FUMEY Julien, 2016, *Comprendre l'inclusion scolaire,* Canopé édition.

WINANCE Myriam, 2008, « La notion de handicap et ses transformations à travers les classifications internationales du handicap de l'OMS, 1980-2001 », *Dynamis*, 28, p.377-406.

Sentiments de compétences de personnels de l'éducation en formation en matière d'usage des technologies de l'information et de la communication en éducation

Mathias KYÉLEM, École Normale Supérieure (Burkina Faso)
Email : mathias.kyelem@gmail.com ,

Ouibila Éric YAMÉOGO, École Normale Supérieure (Burkina Faso)
Email : yameric@yahoo.fr

Résumé

Les caractéristiques personnelles des enseignants appelés à faire usage des TIC en éducation sont jusqu'ici faiblement étudiées. Elles sont cependant une condition importante pour rendre efficace l'intégration des ressources numériques en éducation. La présente étude, conduite au cours des années académiques 2012-2013 et 2022-2023 auprès des élèves stagiaires de l'École Normale Supérieure (ENS) de Koudougou (Burkina Faso), a été réalisée selon une approche méthodologique quantitative. Les résultats font ressortir la nécessité d'adopter une approche holistique dans la formation des enseignants en insistant sur la capacité des apprenants de porter un jugement critique sur les documents récupérés sur Internet et l'approche axiologique des TIC.

Mots-clés : TICE, attitudes, compétences, esprit critique, formation des enseignants, encadreurs pédagogiques.

Abstract

The personal characteristics of teachers called upon to use ICT in education are little studied. They are, however, an important condition for making the integration of digital resources in education effective. The present study, conducted during the 2012-2013 and 2022-2023 academic years among trainee students at the Ecole Normale Supérieure (ENS) of Koudougou (Burkina Faso), was carried out using a quantitative methodological approach. The results highlight the need for a holistic approach to teacher training, with an emphasis on learners' ability to make critical judgments about material retrieved from the Internet and the axiological approach to ICT.

Keywords: ICTE, attitudes, skills, critical thinking, teacher training, educational supervisors.

Introduction

L'introduction des technologies de l'information et de la communication en éducation (TICE) dans la formation des personnels de l'éducation à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) revêt un double enjeu : doter ces personnels d'un socle de compétences qui leur permettent d'utiliser de manière autonome les ressources nécessaires à la conduite de leurs activités professionnelles et mettre en place des dispositifs de formation initiale et continue à distance.

1. Problématique

De nombreuses études relèvent l'importance de l'intégration des TIC dans les systèmes éducatifs des pays africains avec un postulat souvent trop optimiste que le numérique permet de résoudre rapidement les problèmes de qualité des apprentissages. Citons les auteurs de quelques exemples d'études récentes : L. Bazira, Y. Kamikazi et P. Barasukana (2023) au Rwanda, S. Yousfi et I. Yousfi (2023) au Maroc, W. Z. Tiemtoré (2022) au Sénégal et au

Burkina Faso, D. S. P. Kaboré (2021) au Burkina Faso. La contribution des TICE à améliorer la résilience des systèmes éducatifs a été particulièrement montrée lors de la crise liée au Covid-19. Cette crise a été aussi une occasion pour un changement du regard porté sur les TIC à l'école car « trop souvent en Afrique, on n'a vu les TIC que comme une discipline à enseigner » et on n'a pas « dépassé l'enseignement de l'informatique et des logiciels » (T. Karsenti et S. Tchameni Ngamo, 2009, p. 58).

Ainsi, l'intégration « pédagogique » des TIC à l'ENS s'est traduite par la prise en compte de l'informatique dans l'unité d'enseignement portant sur les technologies de l'éducation. Dans la pratique, elle se limite à la prise en main de l'ordinateur, l'apprentissage des logiciels courants de traitement de texte et de données, ainsi que de logiciels spécifiques dans les filières techniques. La mise en œuvre des formations se fait sans évaluation préalable des besoins selon les profils de compétences des cibles. Or, on devrait éviter de « commettre l'erreur de réunir tous les enseignants pour une formation sans évaluation préalable de leurs niveaux d'habiletés techniques » (M. Coulibaly, A. Galy Kadir et T. Karsenti., 2012, p. 93). Au-delà de ces compétences techniques des apprenants, en éducation, la formation au numérique devrait être holistique. Elle devrait notamment prendre en compte notamment leur compréhension des enjeux sociaux de l'évolution des TIC afin de permettre « le développement des compétences disciplinaires, mais aussi celui des compétences transversales » (G. El Abboud, 2015, p. 3). L'enjeu est important car « une parfaite introduction des TIC dans le secteur de l'éducation devient une nécessité impérieuse pour une transmission des savoirs et des savoir-faire à l'accomplissement des activités propices au développement socio-économique » (D.S.P. Kaboré, 2021, p. 9). Et pourtant, les aspects techniques demeurent les objets de préoccupation dans l'intégration des TIC en éducation. Dans un tel contexte, l'intégration des TICE dans la formation des élèves stagiaires de l'ENS appelle-t-elle une acquisition de compétences techniques ou un changement de représentations ? La présente étude a pour objectif de faire un inventaire des compétences et des attitudes en TIC des enseignants et des inspecteurs pédagogiques en formation à l'ENS. Elle a été réalisée en deux temps : en 2012 (au titre de l'année académique 2011-2012) et en 2022-2023, soit un intervalle de dix ans avec pour intention de comparer les résultats des deux inventaires.

2. Cadre théorique

Comme S. Yousfi et I. Yousfi (2023), dans le cadre de la présente étude, les expressions technologie de l'information et de la communication (TIC), informatique, numérique ou ordinateur, utilisées dans le contexte pédagogique, se réfèrent à « l'ensemble des outils numériques éducatifs qu'il est possible d'exploiter, aussi bien en présentiel qu'à distance, dans le cadre de l'éducation et de l'enseignement » (S. Yousfi et I. Yousfi, 2023, p. 65).

Au Burkina Faso, en 2007, W. Z. Tiemtoré (2007, p. 5) écrivait que « les acteurs éducatifs (…) considèrent les TIC comme une panacée, un véritable « sauveur » un peu dans le sens religieux du terme, qui va apporter la solution aux nombreuses difficultés qu'ils rencontrent au quotidien. Et pourtant, « elles ne sont pas des solutions miracles en apprentissage en tant qu'outils, mais ce sont leurs usages en apprentissage qui peuvent être efficaces et motivants » (D.S.P. Kaboré, 2021, p. 21). Les technologies pénètrent profondément la société et les élèves excellent dans leurs usages « hors classe ». Dans une étude conduite à Dakar (Sénégal), T. Karsenti et S. Tchameni Ngamo (2009, p. 60) rapportaient qu'en 2005, « près de 75 % des lycéens de certaines écoles de cette ville possédaient un compte de messagerie électronique ». Il ressort d'une étude conduite dans les 13 régions du Burkina par P. Lingani (2016, p. 171) que « la plupart *plus de trois quarts* des 1635 élèves du post-primaire interrogés utilisent comme support de communication le téléphone mobile simple (basique) ou le smartphone (…). Les applications WhatsApp®, Messenger®, Viber® ou Hike®, permettent aux utilisateurs de discuter avec leurs amis, de partager des fichiers ou des images ».

C. Raby (2004, p. 34) définit « un processus menant de la non-utilisation à l'utilisation exemplaire des TIC » et en construit un modèle divisé « en quatre stades : sensibilisation, utilisation personnelle, utilisation professionnelle et utilisation pédagogique ». Ce modèle pourrait être approché des propositions de S. S. Shah (2022) qui considère trois façons principales d'utiliser les TIC par les enseignants : l'intégration, l'amélioration et l'utilisation complémentaire. Selon S. S. Shah (2022, p. 134-135), « l'approche d'intégration consiste à mettre en œuvre l'utilisation correcte des TIC dans des matières particulières qui impliquent des concepts et des compétences complexes afin d'améliorer les résultats et la réussite des élèves[1] (...) ». L'approche d'amélioration consiste à utiliser les TIC pour mettre l'accent sur le sujet présenté. C'est le cas, par exemple, de l'usage des présentations PowerPoint. Quant à l'approche complémentaire, elle « consiste à utiliser les TIC pour aider et soutenir l'apprentissage de l'élève (…). Cette dernière permet aux élèves d'être plus organisés et plus efficaces » (prendre des notes sur l'ordinateur, envoyer leurs travaux par courrier électronique, rechercher des informations en ligne). Ces éléments sont intéressants pour élaborer une compréhension théorique des compétences, des sentiments et des attitudes des élèves stagiaires de l'École Normale Supérieure concernant les TIC.

3. Méthodologie de la recherche

L'approche quantitative a été utilisée pour cette étude qui se base sur la classification des caractéristiques et l'analyse de données statistiques pour obtenir des réponses à la problématique posée et notamment des réponses par évidence numérique (P. Parquet, 2017). Pour cela, un questionnaire d'enquête a été utilisé, le terme enquête compris au sens donné par De J. M. Ketele et X. Roegiers (2015). Il s'agit d'une adaptation d'un outil développé en 2001 dans le cadre du projet Graffetti (Faculté de l'Education, Université d'Ottawa, Canada). Ce questionnaire est appuyé sur une échelle de mesure de Likert (1932). Il donne lieu à des résultats chiffrés qui permettent de qualifier par la fréquence, les profils de compétences et d'attitudes des élèves stagiaires en formation avant le stage professionnel.

Pour mesurer ces variables, l'échelle de Likert adapté comprend 60 items. Chaque item constitué est une affirmation faite pour les sujets afin qu'ils l'évaluent en fonction de leur jugement subjectif : indices 5 et 4 pour un accord plus ou moins complet, 3 pour la neutralité, 2 et 1 pour un désaccord moins ou plus complet. Le questionnaire comprend un volet qui permet de connaître les caractéristiques du répondant.

Les enquêtes se sont déroulées en 2012 (année académique 2011-2012) et en 2022 et 2023 (année académique 2022-2023). Les questionnaires étaient en tous points identiques sur l'ensemble des items des échelles d'attitude et de compétences. En revanche, des demandes d'informations concernant la possession de smartphones et de tablettes et les préférences communicationnelles ont été ajoutées dans le questionnaire de 2023.

Cette étude a concerné les stagiaires (étudiants) de plusieurs parcours : professeurs des niveaux post-primaire et secondaire c'est-à-dire des collèges et des lycées (PCL), inspecteurs des niveaux primaire et secondaire (IPS) et encadreurs de la vie scolaire (EVS). L'échantillonnage aléatoire a été retenu et les répondants étaient des volontaires qui acceptaient de remplir et de retourner les questionnaires qui leur avaient été remis. Les outils ont été reproduits en nombre suffisant et remis à tout stagiaire acceptant de prendre part à l'enquête.

Outre les informations concernant les caractéristiques du répondant, il est présenté ici des données concernant :

- les modes et les outils de communication les plus usuels des apprenants ;
- le sentiment de compétences à utiliser l'ordinateur et les TIC ;
- le sentiment de compétences à se former aux TIC et pour leur usage ;

[1] Traduction libre de "The integration approach is about implementing the right use of ICT in particular subject areas that involved complex concepts and skills to improve students' achievement and attainment".

- la perception de l'utilité des TIC notamment dans leur vie professionnelle ;
- la compréhension des enjeux sociaux de l'évolution des TIC.

Nous présentons dans les paragraphes qui suivent les résultats des deux sessions d'enquêtes, 2012 et 2022/2023. Dans la présente étude, l'usage du masculin est fait pour des raisons de commodité uniquement.

4. Résultats de la recherche

4.1. Identité des répondants

Au total, six cent trente-deux (632) personnes (524 hommes et 108 femmes) ont participé à l'enquête dont 110 en 2012 (97 PCL et 13 IPS), 219 en 2022 (215 EPES et 4 EVS) et 303 en 2023 (107 PCL et 60 IPS et 136 EVS). L'échantillon des répondants était composé d'hommes et de femmes respectivement en 2012 était 82,73 % et 17,27 %, en 2022 de 87,7 % et 12,3 % et en 2023 de 79,5 % et 20,5 % de femmes. Les élèves professeurs et les élèves encadreurs de la vie scolaire étaient âgés d'au plus 34 ans, près des trois quarts ayant au plus 30 ans. Tous les EVS avaient r8éussi la 2e année de formation universitaire et la plupart ainsi que tous les PCL étaient titulaires d'au moins une licence dans leur discipline. Quant aux élèves inspecteurs, 66% d'entre eux avaient moins de 30 ans, 24,75% avaient un âge compris entre 30 et 45 ans et 9,24% entre 45 et 47 ans. Environ 41% des répondants avaient suivi au moins une fois une formation à la carte en informatique et aucun n'avait suivi de formation diplômante.

4.2. Données générales sur les profils d'usager des TIC des répondants

En 2012, près de 73% des répondants déclaraient savoir faire fonctionner sans aide un ordinateur et ses périphériques contre plus de 84% en 2022 et 2023. Une augmentation de plus de 11% entre les deux périodes d'enquête. Lorsque l'on fait un rapprochement avec les données portant sur la fréquence d'utilisation de l'ordinateur ou la possession d'un ordinateur personnel, on relève un contraste mais pas nécessairement une contradiction. En effet, seulement un tiers environ des répondants (32,4%) indique utiliser fréquemment à constamment un ordinateur, près de 10% jamais et 58% à l'occasion ; plus de 59% ne disposent pas d'ordinateur personnel. Une explication de ce type de statistique se trouve à la fois dans la fréquentation des cybercafés et des centres multimédias publics et dans la nature des activités concernées par l'usage de l'ordinateur.

Ainsi, sur 231 personnes ayant répondu en 2023 à l'item portant sur les usages, 70,13% déclarent avoir recours à l'ordinateur pour préparer des exposés, 24,68% pour la préparation des mémoires (élèves inspecteurs) et 5,19% pour les cours. L'on note aussi qu'en 2023, 92,8% d'élèves stagiaires déclarent posséder un smartphone, 7,2% une tablette. Ces deux terminaux sont utilisés aux mêmes fins que l'ordinateur portable et leur plus grande commodité d'utilisation est liée à leur portabilité. C'est pour cela sans doute que l'engouement pour l'ordinateur a diminué de manière importante entre 2012 et 2023 : en 2012, 45,6% de répondants disaient travailler autant que possible avec l'ordinateur et 55,5% estimaient ne pas être en mesure de faire avec un autre support ce qu'ils font avec l'ordinateur ; en 2023, ils sont respectivement 25,6% et 39,3% à exprimer ces postures.

4.3. Modes et outils de communication les plus usuels des apprenants

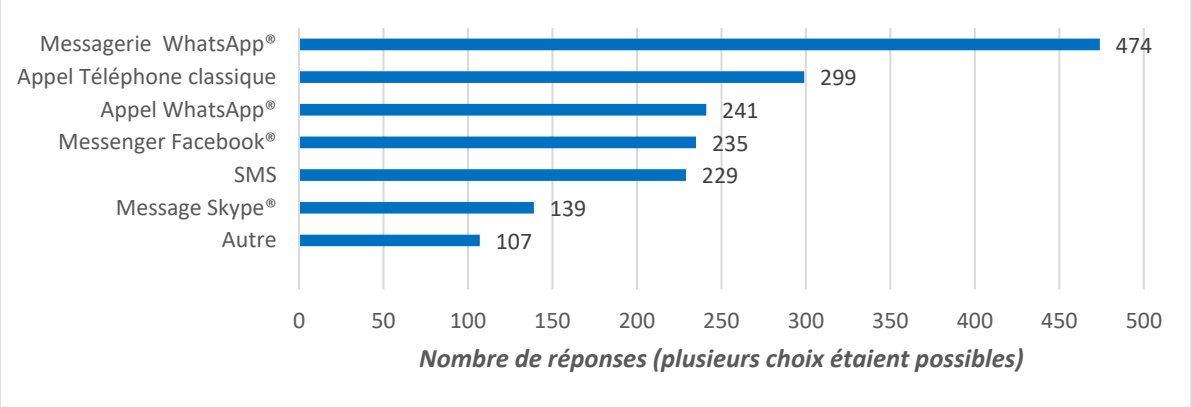
Ces données concernent uniquement les répondants de 2023. Les ordres de préférence de sept (07) modes de communication (dont un proposé par le répondant avec l'item "autres") sont présentés dans le tableau 1. Peu de précisions ont été données à cet item, mais de celles qui ont été mentionnées, c'est Telegram® et Twitter® (X®) qui reviennent le plus souvent. Plusieurs choix étaient possibles (le total des réponses ne reflète donc pas le nombre de répondants).

Tableau 1 : Modes de communication préférés des répondants

Mode de communication	Ordre de préférence avec les effectifs de réponses exprimées							
	1er	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**
Appel Téléphone classique	**233**	29	11	18	5	2	0	1
SMS	15	**96**	44	31	27	11	5	0
Messagerie WhatsApp®	32	90	**126**	**112**	68	34	10	2
Messenger Facebook®	0	11	27	51	**77**	63	6	0
Appel WhatsApp®	12	31	43	30	47	**70**	6	2
Message Skype®	0	1	2	0	5	16	**108**	7
Autre	1	0	0	0	0	0	12	**94**

La figure 1 qui fait la synthèse des données figurant dans le tableau 1 permet d'apprécier l'importance relative des modes de communications utilisés par les répondants.

Figure 1 : Importance relative des modes de communication



Il ressort de ces données que plus de 41% des réponses concernent le réseau social WhatsApp® mais que le recours à l'usage classique du téléphone (appel et SMS) reste encore important (près de 31% des réponses). Outre les usages liés aux liens sociaux, ces outils de média et notamment WhatsApp® et Facebook® sont régulièrement utilisés pour des échanges ainsi que des recherches d'informations et de documents liés aux activités pédagogiques.

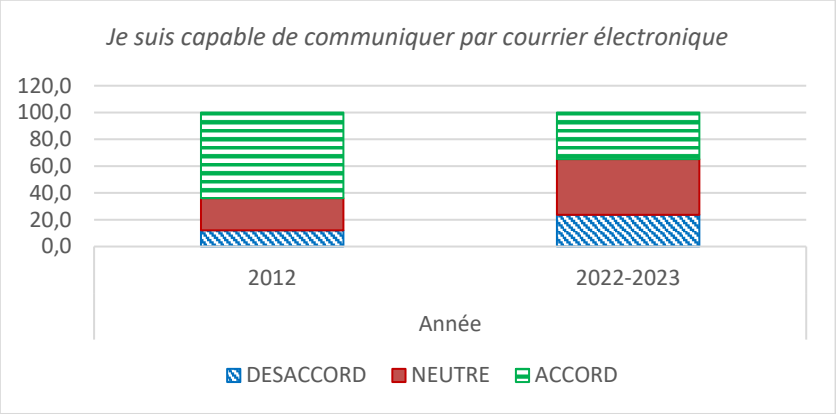
4.4. Sentiment de compétences à utiliser les TIC

Quatre niveaux d'habiletés ont été explorés : les habiletés courantes chez tous les utilisateurs, habiletés nécessaires dans les fonctions d'enseignant, les habiletés complexes, la connaissance et la compréhension des enjeux liés à l'usage des TIC. Quelques-unes de ces habiletés sont présentées par niveau à travers les figures et le tableau suivants.

4.4.1. Niveau 1 : Habiletés courantes du public d'utilisateurs

Les premières données portent sur l'utilisation du courrier électronique. Tous les répondants déclarent avoir une adresse électronique mais les mots de passe sont fréquemment oubliés.

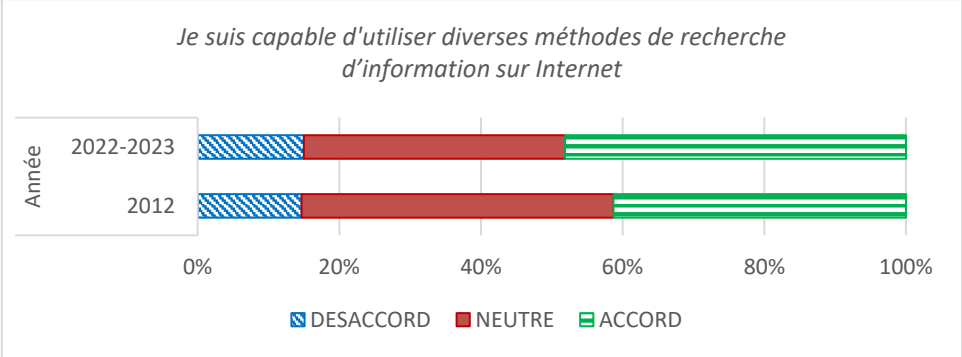
Figure 2 : Capacité d'utilisation du courrier électronique



La comparaison des données entre les deux périodes montre qu'en 10 ans, l'usage du courrier électronique s'est considérablement réduit au point que ceux se disant capables de l'utiliser en 2012 représentent le double de ceux de 2022-2023. Ces données sont à rapprocher de celles concernant les moyens usuels de communications des répondants (tableau 1 et figure 1).

Les données suivantes portent sur les compétences à faire de la recherche d'informations sur Internet. La figure 2 en donne une synthèse.

Figure 3 : Capacité de recherche d'informations sur Internet



Entre les deux périodes de l'enquête, la proportion de personnes déclarant ayant les compétences pour rechercher des informations sur Internet a augmenté d'une dizaine de points et ce parce que ceux qui étaient indécis sur cet item a diminué d'autant. Mais on retiendra que même en 2022-2023, elles représentent toujours moins de la moitié des personnes interrogées.

4.4.2. Niveau 2 : habiletés nécessaires dans les fonctions d'enseignant

Des habiletés considérées comment nécessaires au métier de l'enseignement sont explorées sur le niveau 2 et rapportées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2 : Expression de quelques habiletés nécessaires dans les fonctions d'enseignant

	Année					
Item	**2012**			**2022-2023**		
Je suis capable de/d' :	**Désaccord**	**Neutre**	**Accord**	**Désaccord**	**Neutre**	**Accord**
utiliser des outils de numérisation d'image (ex. : scanner, caméra numérique, caméra vidéo numérique).	29,36	38,53	***32,11***	19,7	34,9	***45,4***
utiliser le réseau notionnel pour faire une recherche par mots clés.	28,4	48,0	***23,5***	27,34	43,04	***29,62***

utiliser plusieurs champs pour faire un tri ou une recherche dans une base de données.	36,5	52,3	***11,2***	**27,5**	46,8	***25,6***
traiter des données sur ordinateur pour améliorer son savoir	28,43	48,04	***23,5***	21,9	39,9	***38,7***

Les compétences à se servir des outils de numérisation pour la construction et la mise en œuvre des situations didactiques, à faire de la recherche de documents, à trier et à récupérer l'information sur une base de données ou encore à utiliser l'ordinateur pour traiter des données, peuvent être considérées comme relevant des habiletés simples nécessaires au travail enseignant. Globalement, les répondants déclarent disposer de peu voire de très peu de ces habiletés. On constate que le pourcentage de personnes qui se disent capables de faire un tri ou une recherche dans une base de données a plus que doublé entre les deux périodes (de 11.2% en 2012 à 25,6% en 2022-2023) et que deux autres items ont eu une évolution remarquable : une croissance de 13 points sur le pourcentage des personnes qui se disent capables d'utiliser des outils de numérisation (de 32% à 45%) et sur celui des répondants se disant capables de traiter des données sur ordinateur. Une telle évolution pourrait s'expliquer par le renforcement des cours sur les TIC (qui dépassent désormais largement la prise en main de la machine et le traitement de texte), la généralisation des productions numériques dans les évaluations des unités d'enseignement et en particulier les exposés, les productions des rapports de stage et de mémoires de fin de formation et aussi dans les activités sociales et associatives des apprenants. Les élèves professeurs et inspecteurs sont davantage formés et fortement encouragés à utiliser les outils numériques dans les activités pédagogiques et à privilégier les documents numériques.

4.4.3. Niveau 3 : habiletés complexes

Les données concernant trois habiletés complexes sont rapportées dans le tableau 3 ; ces habiletés sont considérées comme nécessaires aux enseignants et aux encadreurs pédagogiques dans l'exercice de leurs emplois respectifs. En particulier, la recherche-action fait partie des attributions des encadreurs pédagogiques. Être capable d'utiliser les TIC pour la collecte, la compilation, le traitement et l'analyse des données représente des habiletés essentielles pour l'exercice du métier.

Tableau 3 : Expression de quelques habiletés complexes dans l'usage des TIC

Item : je suis capable de/d' :	**Désaccord**		**Neutre**		**Accord**	
	2012	**2022-2023**	**2012**	**2022-2023**	**2012**	**2022-2023**
utiliser la technologie pour soutenir la compilation, l'organisation et la synthèse d'informations.	35,5	35,3	43,6	40,2	***20,9***	***24,5***
concevoir et mettre en œuvre des méthodes d'analyse de données qui utilisent des ressources technologiques.	45,5	35,0	35,4	44,4	***19,2***	***20,6***
favoriser l'usage des TIC dans le développement de projets d'équipe.	26,9	21,0	47,2	36,3	***25,9***	***42,7***

La proportion des personnes se disant incapables de concevoir et de mettre en œuvre des méthodes d'analyse de données utilisant les TIC a diminué de 10 points en l'espace de dix ans mais celle des personnes s'en disant capables n'a augmenté que de 1,5 point environ. Ce sont les personnes se disant neutres et globalement indécises qui ont augmenté de 9 points.

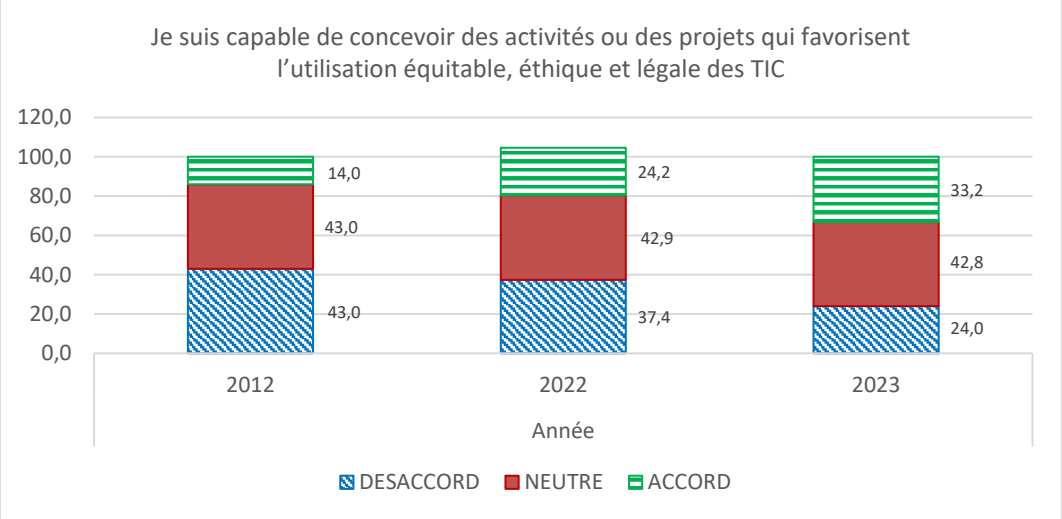
La proportion des répondants se disant capables d'utiliser la technologie pour réaliser la collecte et la synthèse des données augmente de moins de 5 points en l'espace de dix ans. La

proportion des personnes se disant neutres a diminué d'autant, celles des personnes se déclarant dépourvues de cette habileté étant restée stable.

La proportion des personnes disposant d'habiletés nécessaires à l'usage des TIC dans le développement de projets d'équipe a augmenté de plus de 20 points entre 2012 et 2023 et celle de personnes s'en déclarant complètement incapables a baissé de 8 points. Les modalités de la formation professionnelle et la demande systématisée de travaux collaboratifs ne sont pas étrangères à cette évolution.

D'une manière générale, à l'exception de l'item concernant les projets d'équipe, le taux de personnes se déclarant disposer des habiletés qualifiées de complexes est assez faible. Il y a tout de même une forme de contradiction avec les données concernant les habiletés nécessaires dans les activités d'enseignement et notamment avec les capacités de faire usage d'une base de données ou de traiter des données sur ordinateur pour améliorer son savoir. Une lecture possible est que les meilleurs scores concernent les habilités immédiatement nécessaires à l'exécution des activités demandées par les formateurs. Une autre habileté complexe est celle concernant l'usage équitable, éthique et légale des TIC présentée au niveau de la figure 4.

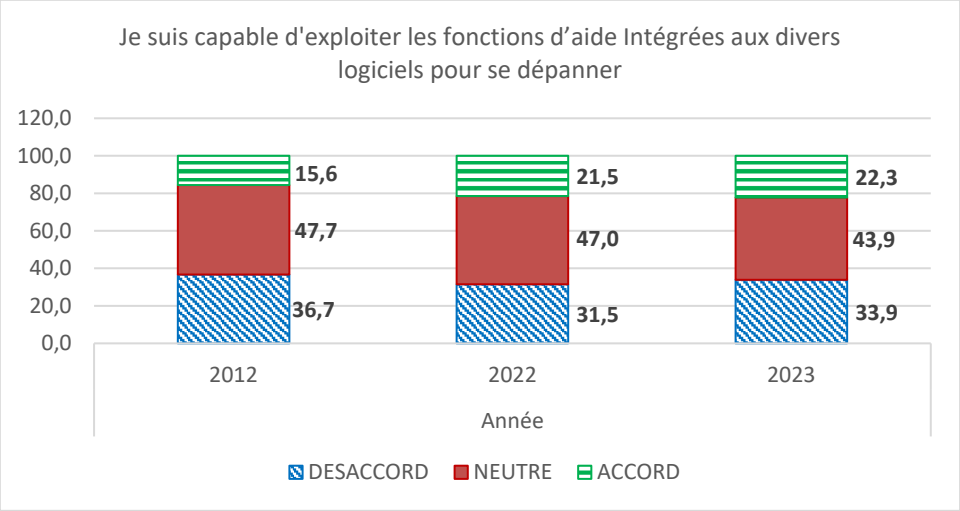
Figure 4 : Capacité de favoriser l'utilisation équitable, éthique et légale des TIC



Entre 2012 et 2023, les personnes disposant d'habiletés à favoriser l'usage équitable, éthique et légal des TIC ont connu un accroissement de 19 points (même valeur en 2012 de celles des personnes qui s'en déclaraient incapables). Cette évolution est intéressante pour l'intégration des TIC en éducation, mais elle laisse perplexe lorsqu'on approche les valeurs avec les données des personnes se déclarant capables de porter un jugement critique sur les documents récupérés sur Internet. En fait, la croissance entre les deux périodes n'atteint pas 5 points sur cet item. Une telle capacité est tout de même nécessaire pour favoriser une utilisation équitable, éthique et légale des TIC.

La dernière habileté complexe dont l'information est rapportée dans la figure 5 concerne l'utilisation efficace des fonctions d'aide des logiciels.

Figure 5 : Capacité de se dépanner en utilisant les fonctions d'aide



La proportion des personnes se disant capables de faire un usage réussi des fonctions d'aide intégrées aux logiciels a augmenté de 6,7 points entre 2012 et 2023. Sans doute c'est appréciable, mais l'on note que près de la moitié des personnes interrogées restent neutres, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas certaines de leur habileté à se dépanner grâce aux aides incluses dans les logiciels.

4.4.4. Niveau 4 : connaissance et compréhension des enjeux sociaux des TIC

L'importance particulière des compétences de ce niveau 4 est à l'aulne de l'ampleur et de la complexité que les ressources numériques ont pris aujourd'hui. Le tableau 4 une vue de quelques capacités de ce niveau dont se prévalent les répondants.

Tableau 4 : Capacité de connaître et de comprendre les enjeux des TIC

Item : je suis capable de/d' :	**Désaccord**		**Neutre**		**Accord**	
	2012	**2022-2023**	**2012**	**2022-2023**	**2012**	**2022-2023**
porter un jugement critique sur les documents trouvés sur Internet	24,6	***26,7***	41,8	41,9	33,6	***31,4***
analyser des exemples de l'utilisation de l'informatique dans divers secteurs de la société	25,5	***29,7***	53,6	***44,1***	20,9	***26,3***
décrire les enjeux actuels affectant l'évolution des technologies dans la société.	37,6	***28,0***	46,8	46,8	15,6	***25,2***

Entre les deux sessions de l'enquête, la proportion de répondants se déclarant capables de porter un jugement critique sur les documents trouvés sur Internet a diminué. Et même si la baisse peut être estimée faible, l'enjeu est suffisamment important pour le métier d'enseignant et la promotion de l'usage des TIC à l'école pour que cela soit relevé. Il s'agit sans doute d'une tendance raisonnable au regard de la croissance de volume des informations disponibles sur l'Internet dix ans après la première enquête et surtout de la difficulté de séparer le bon grain de l'ivraie. Une tendance remarquable est celle de la proportion d'élèves stagiaires capables de décrire l'enjeu actuel de l'évolution des technologies qui passe de 15,6% en 2012 à 25,19% en 2022-2023 avec parallèlement une réduction de près de 10 points entre les deux périodes de ceux qui se disaient ne pas en être capables. L'évolution des indicateurs est moins forte en ce qui concerne les personnes se disant capables d'analyser des exemples d'utilisation de l'information, la croissance se limitant dans l'intervalle de temps à moins de 6 points. Dans les trois items, on relève que sur la capacité de connaître et de comprendre les enjeux sociaux des TIC, seulement un quart à un tiers de répondants est concerné. Le problème est donc prégnant

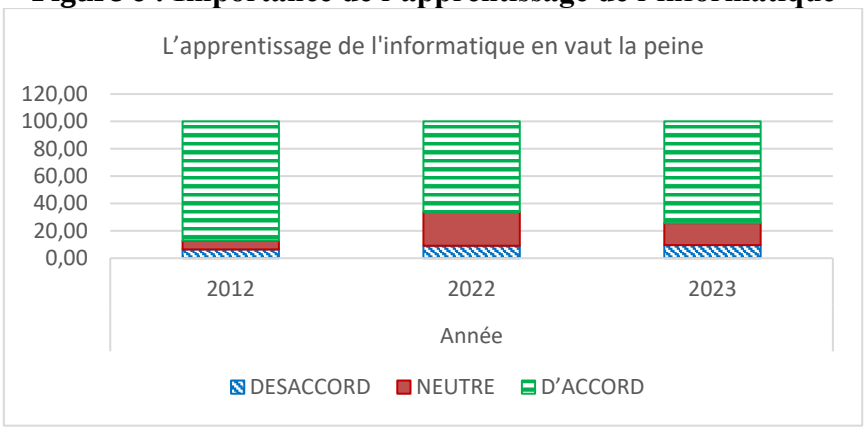
sur les habilités complexes et la capacité porter un regard critique sur les TIC et leurs enjeux ; il y a donc nécessité d'une prise en compte de la dimension épistémologique dans le processus d'intégration pédagogique des TIC dans la formation des personnels de l'éducation et en particulier des enseignants, des inspecteurs et des encadreurs de la vie scolaire.

4.5. Sentiment de compétences à se former aux TIC et pour leur usage

4.5.1. Pertinence de la formation et disponibilité à se former

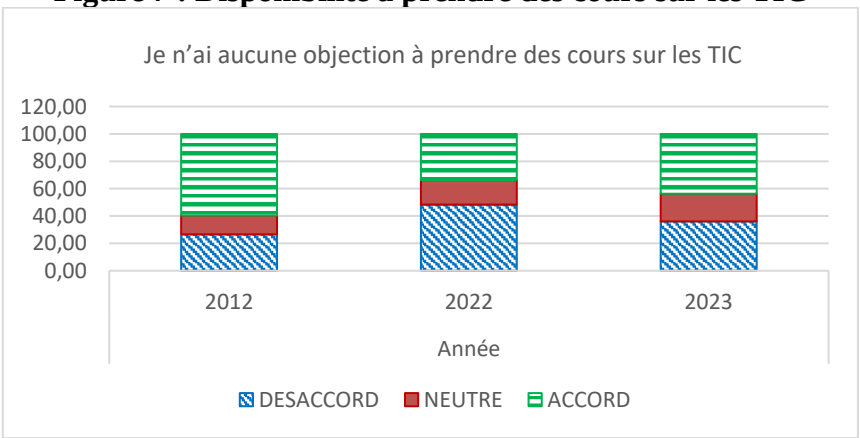
Il a été demandé aux élèves stagiaires de se prononcer sur la nécessité d'apprendre l'informatique et sur leurs dispositions à suivre des cours d'informatique. Les synthèses des données recueillies sont rapportées dans les figures 6 et 7.

Figure 6 : Importance de l'apprentissage de l'informatique



La quasi-totalité des répondants reconnait l'importance de se former à l'informatique même si entre 2012 et 2022/2023, on constate une augmentation assez importante du nombre de personnes se déclarant neutres (scepticisme ?). Les fortes proportions des personnes reconnaissant l'importance de la formation pourraient s'expliquer, au moins en partie, par le fait qu'aucun des élèves stagiaires n'a suivi une formation diplômante en TIC et que moins de la moitié (44%) a suivi quelques formations à la carte, essentiellement portées sur les logiciels de traitement de texte et de calcul. Elles pourraient aussi se comprendre à travers les faibles pourcentages des personnes ayant des habiletés courantes, simples ou complexes.

Figure 7 : Disponibilité à prendre des cours sur les TIC



Les bonnes dispositions à suivre des cours sur les TIC ne sont pas proportionnelles à reconnaissance de l'importance de s'y former. Elles sont fortes en 2012 (environ 60% des répondants) et diminuent en 2022/2023 (27% à 42% environ). De plus en plus de stagiaires travaillent en groupe et de ce fait apprennent par les pairs. Cependant, notons la faible

proportion de répondants se disant capables d'exploiter les fonctions d'aide intégrées aux divers logiciels pour se dépanner (figure 5).

4.5.2. Postures et sentiments de compétences concernant les TIC

Dans le tableau 5, ont été rapportées les réponses à sept items soumis au choix des répondants au cours au cours de l'enquête de 2022-2023.

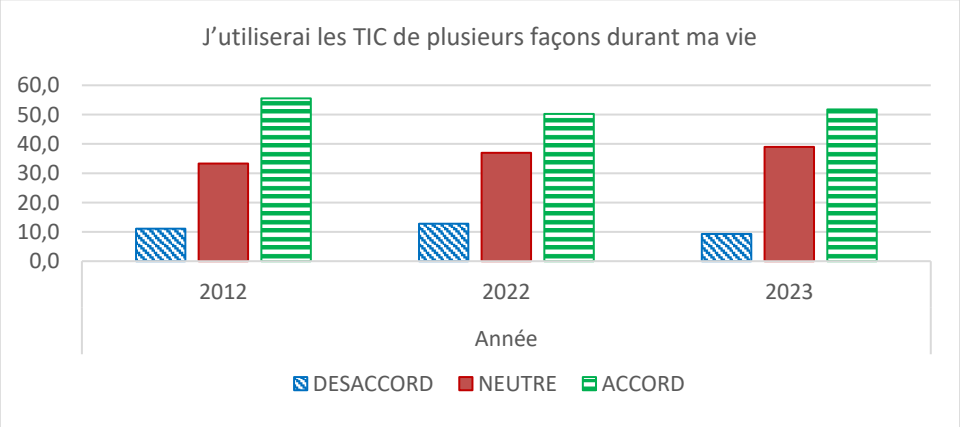
Tableau 5 : Expression de quelques postures et sentiments de compétences en informatique

Item	***Réponses des participants en 2022-2023***			
	Désaccord	**Neutre**	**Accord**	**Répondants**
L'apprentissage de l'ordinateur est une perte de temps	84,48	9,20	6,32	522
Je ne crois pas que je pourrais supporter un cours d'informatique	64,11	23,99	11,90	521
Je suis certain que je peux apprendre un langage d'ordinateur	5,56	31,03	63,41	522
Je me sens à l'aise dans un cours d'informatique	15,06	44,02	40,93	518
Je peux obtenir une bonne note dans un cours d'informatique	12,86	52,02	35,12	521
Si un problème demeure sans solution durant un cours d'informatique, je continuerai d'y penser après le cours	12,84	40,42	46,74	521
Je crois qu'il est important que je réussisse bien dans un cours d'informatique	5,17	22,80	72,03	522

Près de 85% des répondants refusent le fait que l'apprentissage de l'ordinateur soit une perte de temps et ils peuvent être rapprochés aux 72% de personnes qui reconnaissent qu'il est important qu'elles réussissent dans un cours d'informatique. De même, deux tiers de répondants déclarent de manière explicite des dispositions à supporter un enseignement en informatique (près de 41% se disent même bien à l'aise) et ont la certitude de pouvoir apprendre un langage d'ordinateur, même si seulement un tiers pense être capable d'avoir une bonne note. Globalement il est pertinent de dire que les postures des répondants sont favorables à l'enseignement- apprentissage des TIC en contexte pédagogique.

4.6. Perception de l'utilité des TIC dans la vie courante et professionnelle

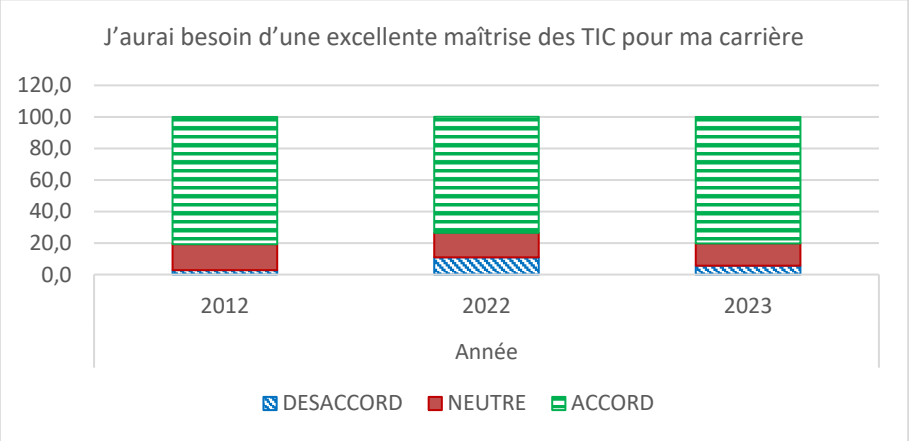
Figure 8 : Nécessité de l'usage des TIC dans la vie courante



La proportion de personnes qui ne reconnaissent pas la nécessité des TIC dans les usages de la vie courante est relativement faible (moins de 12% sur les trois sessions d'enquête) ; cette nécessité est donc largement acceptée : 55,6% de répondants en 2012, 50,2% en 2022 et 51,8% en 2023 l'attestent. Cependant, les effectifs de personnes se déclarant neutres croissent entre 2012 et 2023. Cette réalité est tout de même paradoxale quand on examine l'environnement électronique et communicationnel des élèves stagiaires. Mais en même temps, cela pourrait

s'expliquer par le fait qu'il y a très peu d'appareils connectés dans la vie familiale (faible possession de tablette et pas d'appareil connecté à usage familial).

Figure 9 : Nécessité d'une maîtrise des TIC dans la carrière professionnelle



L'importance d'une maîtrise de l'ordinateur pour les activités entrant dans la vie professionnelle est unanimement reconnue par plus de trois quarts des répondants et il est à remarquer que cette forte proportion reste constante (80,7 et 2012 et 80,2 en 2023). Ces données sont à rapprocher des positions portant sur l'importance de l'ordinateur dans l'exercice de la profession en 2012, 2022 et 2023, ils sont respectivement 88,2, 86,3 et 88,1% de personnes pour lesquelles, le travail avec l'ordinateur est important dans leur carrière professionnelle.

5. Discussion

Les problèmes liés à l'intégration des TIC ne peuvent pas être limités à la maîtrise insuffisante de l'informatique par les enseignants. Comme relevé par P. Tearle (2003) et R. Hermans et *al.* (2008), outre les facteurs liés à la compétence, à l'expérience et aux attitudes en informatique, il est nécessaire de prendre en compte les mentalités, les hypothèses, les croyances et les valeurs des individus dans le traitement de la question de l'intégration des TIC par les enseignants. Par exemple, dans le cas du Burundi, L. Bazira, Y. Kamikazi et P. Barasukana, (2023, p. 72) indiquent que « La focalisation sur la description du comportement de l'étudiante ou l'étudiant dans le processus d'intégration pédagogique présente un intérêt indiscutable, du fait du rôle central qu'il joue dans cette dynamique ». Parce que « la vie sociale et culturelle des pays d'Afrique est de plus en plus marquée par les TIC » (T. Karsenti et S. Tchameni Ngamo, 2009, p. 61), celles-ci façonnent de plus en plus les rapports humains. C'est dans ce sens que B. Coulibaly (2022, p. 1) a écrit : « Les universités traversent (…) une époque dans laquelle les usages du numérique non seulement sont irrémédiablement associés à la pédagogie mais structurent les relations entre enseignants et étudiants ».

Concernant les usages et les outils de communication les plus usuels, les résultats de la présente étude peuvent être rapprochés de ceux des travaux réalisés dans cinq pays : Rwanda, Côte d'Ivoire, Sénégal, Bénin et aussi au Burkina Faso. L'étude conduite au Burundi par L. Bazira, Y. Kamikazi et P. Barasukana (2023) fait ressortir que 93 % des étudiantes et étudiants interrogés possédaient un téléphone intelligent, 68 % pouvaient utiliser plusieurs logiciels, 52 % possédaient un ordinateur personnel. En Côte d'Ivoire, A. K. Holo et T. Koné (2022, p. 153) rapportent qu'à l'Université Virtuelle, « Le téléphone mobile est déclaré comme étant le premier instrument de travail (84 %), l'ordinateur (78 %) venant en deuxième position, suivi de la tablette (10 %) ». Ils poursuivent en indiquant que « cinq applications sont très utilisées par plus des trois quarts des étudiants » qu'ils peuvent « classer en deux catégories, la communication, l'interaction (WhatsApp et Facebook) ». WhatsApp vient en premier lieu avec 95 % d'utilisateurs. Au Burundi, trois types d'usage des TIC sont majoritaires : « la

communication sociale pour 98 % des étudiants et étudiantes, la préparation des exposés pour 84 %, l'enrichissement du contenu des cours reçus pour 78 % » (L. Bazira, Y. Kamikazi et P. Barasukana, 2023, p. 75). Dans une étude comparative entre le Burkina Faso et le Sénégal, W. Z. Tiemtoré (2022, p. 81) identifie quatre avantages principaux : « un partage rapide de l'information, un soutien logistique et technique, la possibilité de faire cours et de travailler à distance et l'apprentissage collaboratif entre étudiants » qui lui permettent de conclure que « les résultats semblent indiquer que WhatsApp apporte une contribution positive au processus d'apprentissage des étudiants » (W. Z. Tiemtoré, 2022, p. 83). D'une une enquête réalisée auprès des élèves stagiaires de l'ENS (le même établissement que celui de la présente étude), S.-P. Tibiri (2018, n. p.) retient les propos suivants : « l'ordinateur est un outil indispensable pour nos recherches », « tous les travaux de l'ENS nécessitent l'utilisation d'un ordinateur », « outil indispensable de nos jours, nous l'avons acheté pour mieux nous former et faciliter la rédaction du mémoire ».

La possession de l'ordinateur portable des élèves stagiaires de l'ENS (41% environ) est plus faible que celle indiquée pour le Rwanda et la Côte d'Ivoire, mais plus de 70% des personnes enquêtées déclarent y avoir recours pour la préparation des exposés. Une telle situation peut être rapprochée avec ce qui a été observé au Bénin par A. T. K. Daye et al. (2015) qui constate que « même si une grande part des répondants (64%) ne possède pas un ordinateur, la majorité reconnaît la grande utilité de ces technologies dans l'enseignement de la matière et dans la préparation et la conception des cours ».

Prospectant l'acceptation par les étudiants des réseaux sociaux et notamment de WhatsApp pour apprendre à l'université virtuelle du Sénégal (UVS), J. Adjanohoun et S. Agbanglanon (2022, p. 17) arrivent à des conclusions différentes de celles de W. Z. Tiemtoré en écrivant que leur « étude met en évidence le fait que l'intention d'usage des réseaux sociaux par les étudiants de l'UVS résulte d'un effet d'entraînement social plutôt que d'une valeur ajoutée escomptée dans l'apprentissage » et que « l'attente de performance n'aurait pas d'influence sur l'intention d'usage des étudiants de l'UVS ». Les motivations pour l'utilisation TIC sont donc complexes. Pour P. J.-H. Hu, T. H. K. Clark et W. W. Ma (2003, p. 229), « la décision d'une personne d'accepter une technologie est susceptible d'être influencée par de multiples facteurs ou considérations clés pertinents à la technologie, à l'utilisateur et au contexte organisationnel ». En effet, « la décision d'un enseignant d'accepter ou de ne pas accepter une technologie est directement influencée par sa perception de l'utilité et de la facilité d'utilisation de la technologie, ainsi que par l'auto-efficacité informatique et sa norme subjective » (P. J.-H. Hu, T. H. K. Clark et W. W. Ma, 2003, p. 230).

Les résultats de la présente recherche font ressortir le caractère incontournable voire obligatoire des TIC aussi bien dans les usages courants, dans la vie sociale que dans l'exercice et le développement de la profession. C'est le cas en particulier de l'Internet car en dehors de l'usage des outils de numérisation d'image, les modes de communication, les plateformes préférés et les usages numériques des participants à cette recherche nécessitent l'Internet et donc les compétences nécessaires à son exploitation. M. Majdoub et G. Heilporn (2023, p. 2) attirent l'attention sur le fait que « bien que les technologies puissent améliorer l'expérience utilisateur », lorsque les technologies sont « incompatibles avec ses compétences », elles pourraient représenter aussi « une source de démotivation » pour l'usager. Les questions de compétences, d'attitudes et de postures ont donc toute leur importance dans le processus d'implémentation du numérique dans les pratiques enseignantes. Il en est de même des capacités à porter un jugement critique sur les usages des TIC. En fait, si des objectifs essentiels de la formation des enseignants aux TIC sont entre autres « de pouvoir leur assurer la facilité d'employer les outils technologiques pour concevoir des contenus pédagogiques » et d'aider élèves à « devenir acteurs de leurs apprentissages » (S. Yousfi et I. Yousfi, 2023, p. 74), il leur est particulièrement important d'être capables d'un regard et d'une compréhension critiques sur

les informations et les données récupérées sur Internet. Comme cela ressort d'une étude du Conseil scientifique du ministère de l'Éducation nationale français, « l'exercice de l'esprit critique devrait en effet permettre, de façon plus sûre et intelligente, de profiter des connaissances de qualité que notre société – les médias, les sources d'information sur Internet, les personnes que nous côtoyons - met à notre disposition » (E. Pasquinelli, et G. Bronner, s. d., p. 13). Cette assertion corrobore celle de É. George (2014, p. 10) : « les TIC jouant un rôle croissant tant à l'échelle planétaire que dans nos vies quotidiennes, les aborder d'un point de vue critique devient un enjeu scientifique majeur ».

Conclusion

Les avantages de l'usage du numérique dans la vie courante, en milieu professionnel, ainsi que l'accessibilité et les compétences à manipuler les TIC sont des facteurs favorables à leur usage à des fins pédagogiques. Les activités de formation et d'évaluation données aux élèves professeurs et aux élèves encadreurs exigent le recours aux ressources technologiques aussi bien les plus courantes que celles de niveau plus élevé, ce qui mobilise des habiletés complexes. Cette pratique est aussi une source d'engagement des apprenants à l'apprentissage des TIC. D'une manière générale, les usages sont assez variés et les élèves stagiaires de l'ENS sont fortement disposés à suivre des formations pour améliorer leurs capacités et le bon usage des outils numériques. Sur cet aspect-là, une grande préconisation qui émane de cette étude est que la formation aux TIC devrait rester une composante majeure des curricula de formation des personnels de l'éducation à l'ENS et que cette formation devrait être envisagée dans toutes ses composantes technique, pédagogique et axiologique. Au regard des faibles compétences à porter un jugement critique sur les documents récupérés sur Internet, une place privilégiée devrait être donnée à la formation à l'esprit critique en vue d'un accès plus efficace et plus sûr aux contenus de l'Internet et des réseaux sociaux.

Bibliographie

ADJANOHOUN Jonas et AGBANGLANON Sylvain, 2022, « Déterminants de l'acceptation des réseaux sociaux pour apprendre à l'université virtuelle du Sénégal », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, Volume 19, n°2, p.7-24. Repéré sur https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n2-02.

BAZIRA Léodégal, KAMIKAZI Yvonne et BARASUKANA Patrice, 2023, « Intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'apprentissage : expérience des étudiants et étudiantes en médecine au Burundi », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, Volume 20, n°1, p.70-90. Repéré sur https://doi.org/10.18162/ritpu-2023-v20n1-05.

COULIBALY Bernard, 2022, « Pédagogie universitaire numérique : quelles perspectives à l'ère des usages multiformes des réseaux sociaux pour apprendre ? – Introduction au numéro thématique », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, Volume 19, n°2, p.1-6. Repéré sur https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n2-01.

COULIBALY Modibo, GALY KADIR, Abdelkader et KARSENTI Thierry, 2012, « Étude du sentiment d'auto-efficacité des enseignants du supérieur au Niger à l'égard de l'ordinateur » in KARSENTI Thierry, GARRY Raymond-Philippe, BENZIANE Abdelbaki et *al.*, 2012, *La formation de formateurs et d'enseignants à l'ère du numérique : stratégies politiques et accompagnement pédagogique, du présentiel à l'enseignement à distance*, Montréal, RIFEFF/AUF, p.89-103.

DAYE Agbéco Tallagbé Kwami, COLLIN Simon, HOUNGNIHIN Roch Appolinaire et OGOUWALÉ Euloge, 2015, « Intégration des TIC dans les activités pédagogiques des enseignants de SVT dans l'enseignement secondaire général public au Bénin : bilan et défis à relever », *Frantice.net*, n°10, p.77-86. Repéré sur http://www.frantice.net/docannexe/fichier/1184/frantice_10.pdf.

DE KETELE Jean-Marie et ROEGIERS Xavier, 2015, *Méthodes en sciences humaines. Méthodologie du recueil d'information* (5ème édition), De Boeck supérieur.

EL ABBOUD, G., 2015, « L'introduction des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants de français », *Formation et profession,* 23(1), p.1-10. Repéré sur http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.107.

GEORGE Éric, 2014, « Quelles perspectives critiques pour aborder les TIC ? », *Tic & société*, vol. 8, n°1-2. Repéré sur http://journals.openedition.org/ticetsociete/1365. DOI: 10.4000/ticetsociete.1365.

HERMANS Ruben, TONDEUR Jo, VAN BRAAK Johan & VALCKE Martin, 2008, "The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers", *Computers & Education*, 51, p.1499–1509.

HOLO Amon Kassi et KONÉ Tiémoman, 2022, « Usages des réseaux et médias sociaux par les étudiants en contexte d'apprentissage à l'Université virtuelle de Côte d'Ivoire (UVCI) », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, Volume 19, n°2, p.148-159. Récupéré le 2 juin 2024 de https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n2-10.

HU Paul Jen-Hwa, CLARK Theodore H.K. & MA, Will W. K., 2003, "Examining technology acceptance by school teachers: A longitudinal study", *Information & Management*, 41, p.227–241.

KABORÉ Dimkêeg Sompassaté Parfait, 2021, *L'intégration pédagogique des TIC dans l'enseignement supérieur au Burkina Faso : accessibilité, usages et appropriation par les étudiants,* Thèse de doctorat. Strasbourg, Université de Strasbourg/Koudougou, Université Norbert Zongo, 322p.

KARSENTI Thierry et COLLIN Simon, 2010, « Quelle place pour les TIC en formation initiale d'enseignants de français ? Le cas de l'Afrique », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire,* 7(3), p.32-47.

KARSENTI Thierry et TCHAMENI NGAMO Salomon, 2009, « Qu'est-ce que l'intégration pédagogique des TIC ? » in Karsenti T., 2009, *Intégration pédagogique des TIC en Afrique. Stratégies d'action et pistes de réflexion*. Ottawa : CRDI, p.57-74.

KARSENTI Thierry, COLLINS Simon et HARPER-MERRETT Tobi (dir), 2012, Intégration pédagogique des TIC : Succès et défis de 100+écoles africaines, Ottawa, ON : IDRC. Repéré sur http://www.observatoiretic.org/documents/2011-11_livre_fr.pdf.

LINGANI Pierrette, 2016, *Néographismes et néologismes dans l'écriture électronique : Rapport à l'écriture et enjeux pour l'apprentissage du français,* Thèse de doctorat unique, Ouagadougou, Université Joseph Ki-Zerbo.

MAJDOUB Mourad et HEILPORN Géraldine, 2023, « Le numérique au service de la pédagogie inclusive : potentiel et barrières. Chronique », *Formation et profession,* 31(1), p.1-3. Repéré sur http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a279.

PARQUET Pierre, 2017, *Une étude quantitative ou qualitative est-elle préférable pour la partie empirique de votre mémoire* ? repéré sur https://www.expertmemoire.com/une-etude-quantitative-ou-qualitative-est-elle-preferable-pour-la-partie-empirique-de-votre-memoire/.

PASQUINELLI Elena et BRONNER Gérald (Dir), (s.d), « Éduquer à l'esprit critique : Bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation », *Conseil scientifique de l'éducation nationale/Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports.* Repéré sur https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Ressources_pedagogiques/VDEF_Eduquer_a_lesprit_critique_CSEN.pdf.

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 (TIC) en classe, Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal. Repéré sur https://tel.archives-ouvertes.fr/edutice-00000750.

SHAH Swarali Sanjay, 2022, "Teaching and Learning with Technology: Effectiveness of ICT Integration in Schools", *Indonesian Journal of Educational Research and Technology*, 2(2), p.133-140.

TEARLE Penni, 2003, "Enabling teachers to use information and communications technology for teaching and learning through professional development: influential factors", *Teacher Development*, 7:3, p.457-472, DOI: 10.1080/13664530300200209.

TIBIRI Simon-Pierre, 2018, « État des lieux et perspectives des initiatives d'intégration pédagogique des TIC dans des structures de formation professionnelle d'enseignants sous-équipées : le cas de l'École normale supérieure de l'université de Koudougou (ENS/UK), *Colloque RAIFFET, Éducation technologique, formation professionnelle et formation des enseignants, Marrakech*, 29-31 octobre 2014. Récupéré le 17 avril 2022 de https://raiffet.org/etat-lieux-perspectives-initiatives-dintegration-pedagogique-tic-structures-de-formation-professionnelle-denseignants-equipees-cas-de-lecol/.

TIEMTORÉ W. Zacharia, 2007, TIC, « Éducation et développement en Afrique subsaharienne : aperçu des représentations et des actions des acteurs éducatifs et politiques au Burkina Faso. Entre espoir d'évolution et émergence d'une utopie nouvelle », *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg*, p.1-11.

TIEMTORÉ W. Zacharia, 2022, « Utilisation de l'application WhatsApp dans l'enseignement supérieur au Burkina Faso et au Sénégal : quelles contributions aux processus d'apprentissage des étudiants ? » in *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, Volume 19, n°2, p.74-87. Repéré sur https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n2-06.

UNESCO, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture UNESCO, 2011, *TIC UNESCO : Un référentiel de compétences pour les enseignants*. Paris, UNESCO.

YOUSFI Soukaina et YOUSFI Ihssane, 2023, « La formation des enseignants à l'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques », *Revue Didactica*, Vol. 1, N°1, p.63-75.

Des valeurs et leur place dans l'Éducation au développement durable en 5e année primaire au Sénégal

Guène FAYE, Université Cheikh Anta Diop (Sénégal)
Email : emmaguene@yahoo.fr

Ousmane NGOM, Université Cheikh Anta Diop (Sénégal)
Email : ousmaneyacine@yahoo.fr

Résumé

L'Éducation au Développement Durable, pour répondre aux exigences éthiques qui la sous-tendent, doit être un domaine fortement marqué par des valeurs. Mais son enseignement au primaire au Sénégal, notamment au CM1, est biaisé du fait de l'indication partielle des concepts axiologiques dans le curriculum de l'Education de Base. Partant d'une part de l'analyse de ce référentiel et des travaux d'élèves et, d'autre part, se fondant sur les témoignages des concepteurs et des praticiens, le présent article propose des valeurs fondamentales et spécifiques de l'EDD pour enrichir la chaîne de déclinaison du Curriculum de l'Education de Base au Sénégal, en vue d'une prise en charge suffisante de la dimension éthico-axiologique.

Mots-clés : Éducation-éthique-valeurs-curriculum-durabilité.

Abstract

For Sustainable Development Education to meet the ethical requirements that it is known for, it should be a field that is highly marked by values. But its teaching at Senegalese primary School, particularly in the fifth year, is biased due to the partial indication of axiological concepts in the Primary Education curriculum. From an analysis of that repository and of some student's works on the one hand, and from designers and practitioners' statements on the other hand, this article suggests fundamental and specific values for Sustainable Development Education, to reinforce the declination chain of the Senegalese Primary Education Curriculum, for a better consideration of the ethico-axiological dimension.

Keywords: Education- ethics- values – curriculum- sustainability.

Introduction

Réfléchir sur le Développement Durable (DD) revient à s'interroger sur l'une des questions les plus essentielles de l'époque contemporaine, à savoir le problème environnemental, les aspects éthiques et axiologiques qui doivent en être le fondement. La question est d'autant actuelle qu'elle touche les différentes activités humaines au point que les organisations internationales l'intègrent dans leurs politiques (A. Kofi, 2001). Au Sénégal, avec l'avènement des nouveaux curricula adossés à l'approche par compétence (APC), l'éducation au développement durable (EDD) sera consacrée comme sous-domaine de l'Education à la Science et à la Vie Sociale (ESVS). Mais il importe de souligner que l'exhaustivité de sa prise en compte pose un problème, et que l'approche implicite des valeurs relègue celles-ci au second plan. En effet, une lecture du Guide du Curriculum de l'Éducation de Base (CEB) de la troisième étape, précisément au Cours Moyen première année, dans le sous-domaine de l'EDD composé des activités vivre dans son milieu et vivre-ensemble, révèle une insuffisance de la dimension éthico-axiologique qui, pourtant, constitue un volet fondamental de l'acquisition de

compétences en développement durable. Il est indiqué dans le CEB que l'apprenant devra être capable de mobiliser des connaissances dans des « situations d'explication et de propositions de solutions » (MEN, 2015).

Si la mise en place de compétences en EDD doit se traduire, chez les apprenants, par une transformation du milieu à travers des actions concrètes, force est de reconnaître qu'un changement qualitatif bien compris suppose l'inculcation de valeurs éthiques. Mais en réduisant la compétence à un « savoir agir en situation », ne risque-t-on pas de reléguer au second plan les fins éthiques pour lesquelles on pense ou agit ? Si les valeurs éthiques sont sans importance, le savoir et l'action en auront-ils une ? Il est donc intéressant de voir dans quelle mesure les aspects éthique et axiologiques peuvent prendre une place prépondérante dans l'EDD dans les enseignements, car « Le développement durable, écrit Murray, est une conception politique » qui « apparaît comme un principe intégrateur capable de répondre à de multiples exigences éthiques » (B. Murray, 2011, p.57).

Il s'agira dans ce travail de répondre à la question de savoir quelles stratégies mettre en œuvre pour une prise en charge suffisante et explicite des aspects éthiques et axiologiques dans l'élaboration des compétences de base, des paliers, des objectifs et des contenus dans les activités « Vivre dans son milieu » et « Vivre ensemble au CM1 ». À partir de cette question, nous formulons l'hypothèse que l'acquisition par les élèves de compétences pratiques en EDD dépend de la prise de conscience des valeurs éthiques clairement énoncées dans le guide et mises en application à travers les enseignements-apprentissages. L'objectif est d'intégrer davantage, de manière explicite et systématique, les aspects éthiques et axiologiques dans l'EDD au CM1 dans la chaîne de déclinaison.

Le travail s'articule autour des points suivants : la revue de la littérature qui intègre l'étude conceptuelle, la méthodologique, l'analyse des données, l'interprétation des résultats et les propositions.

1. Bref historique de l'idée de développement durable

Le DD fait l'objet de plusieurs recherches qui tentent d'éclairer les problématiques afférentes en vue de prendre en charge les défis qu'il pose. Il est investi sous plusieurs angles, mais la réflexion est menée dans sa dimension éducative articulée aux enjeux éthico-axiologiques. Domaine d'investigation apparemment récent, le DD durable a pourtant très tôt attiré l'attention des penseurs. En effet, la question du développement durable a des origines lointaines en ce sens qu'on trouve, de façon implicite, l'expression de ses premiers linéaments dans l''Ordonnance de Brunoy de 1346 qui stipule que *« les maîtres des eaux et forêts enquerront et visiteront toutes les forêts et bois et feront les ventes qui y sont en regard de ce que lesdites forêts se puissent perpétuellement soutenir en bon état »*. Ce texte souligne trois aspects essentiels *:* l'idée de durabilité *(perpétuellement),* de soutenabilité *(soutenir)* et la volonté de conservation des ressources qui préoccupent déjà les pouvoirs publics. Plus tard, Jean Baptiste Colbert en fera son cheval de bataille dans *La grande réforme des forêts* (1661-1680). Cette réforme avait pour but de mettre un terme aux gaspillages et aux ventes incontrôlées du bois conduisant à l'aliénation de plusieurs grandes forêts royales. M. Devèze (1962) soulignait d'ailleurs la régression quantitative et qualitative de la forêt française, et surtout la volonté de protection de l'environnement.

La protection de la nature a été donc, dès le XIVe siècle, une préoccupation de l'homme, ce qui prouve que l'idée de DD est très tôt apparue, même si elle n'a fait l'objet d'analyses systématiques que dans la seconde moitié du XXe siècle.

Ministre norvégien, Gro Harlem Brundtland en 1987 dans le rapport dit de Brundtland intitulé *Notre avenir à tous*. Selon ce rapport, c'est « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futur à satisfaire les leurs » (CMED, 1987, p. 51). Cette définition sera officialisée par les Nations Unies au sommet de Rio en 1992.

Au regard des significations qui lui sont données, le DD repose sur trois piliers : l'économie, le social, l'écologique. C'est un développement économiquement efficace, socialement équitable et écologiquement soutenable. En effet, trois grands pôles ou conceptions tentent d'appréhender la question. Une première approche consiste à mettre l'accent sur les aspects économiques. Elle s'inspire de la vision matérialiste du développement et s'inscrit dans le courant conservationniste de l'écologie. En revanche, la conception préservationniste conçoit le DD comme une réponse à la surexploitation de la nature, elle cherche à préserver celle-ci à la suite d'une prise de conscience de la finitude des ressources disponibles sur terre, mais aussi en référence à une représentation spiritualiste de la nature. Si le conservationnisme se soucie de la nature, c'est en vue d'une exploitation infinie de celle-ci. Quant aux partisans du préservationnisme, la nature, du moment qu'elle possède une valeur intrinsèque, doit être protégée pour elle-même. Cette dualité de conception est illustrée par ces propos de A. Jégou (2007, p. 20) :

> Dans le courant préservationniste, la Wilderness, grâce à sa pureté, permet à l'homme de se ressourcer spirituellement. Il faut donc la préserver de l'intrusion de toute activité humaine et de toute logique marchande : l'avenir de la nature passe alors avant celui de l'humanité. Les conservationnistes, au contraire, s'interrogent sur les limites de l'exploitation de la nature : il faut conserver les ressources de la nature, pour que les sociétés humaines puisent les utiliser rationnellement dans l'avenir.

Dans l'une comme dans l'autre conception, la notion de développement est appréhendée dans une logique de durabilité. La question qui se pose, dans la première conception, est de savoir si la durabilité est susceptible d'être assurée par un développement purement économique. La nature est-elle indéfiniment exploitable ? L'expérience n'a-t-elle pas prouvé le caractère épuisable des ressources de la nature ? Teguezem (2009) met l'aspect matériel en considérant que le développement matériel n'est pas la finalité dernière du développement, car l'homme a besoin d'un optimum d'équipement matériel pour se libérer des entraves du besoin aliénant.

Une troisième voie consiste à explorer la dimension sociale du développement durable. Elle pose la question éthique et souligne la nécessité d'aborder le problème en rapport aux implications sociales de la gestion des écosystèmes. En effet, la gestion des ressources est à l'origine d'inégalités sociales qui ne cessent de s'accentuer. Ainsi, le développement durable atténue les inégalités socio-économiques par l'harmonisation de la concurrence dans les marchés (L. Minassian, 2013).

Ce caractère multidimensionnel du développement durable en fait une question dont l'analyse nécessite une approche holistique qui intègre les aspects de l'organisation et le fonctionnement des institution sociales et politiques, de la santé, de l'environnement, et de la population. En fait, « Le développement est un tout. Les dimensions culturelles, sociales, économiques, institutionnelles, politiques et écologiques doivent être traitées dans leurs interrelations par une politique intégrée » (I. Sachs, 1981, p. 139). Mais il convient de souligner que malgré cette volonté d'inscrire l'EDD dans une perspective globale, une dimension essentielle de celle-ci n'est pas suffisamment prise en compte à savoir le caractère éthique de la question. Dès lors, il est légitime de soutenir que toute connaissance, en tant qu'elle éclaire l'action d'un agent conscient et responsable, doit contenir, de manière suffisante, une dose d'éthique. Car notre rapport au monde ne saurait se réduire à une pure connaissance théorique ou à une pratique dépourvue de valeur. Sylvain Allemand souligne cet ancrage éthique du développement durable en ces termes :

> En première approche, on peut rappeler que l'éthique poursuit l'objectif de réfléchir aux comportements susceptibles de rendre le monde meilleur, ou tout au moins plus viable. C'est aussi la finalité du développement durable qui revient à promouvoir une nouvelle conception du développement consistant à conjuguer production de richesses, gage du progrès continu de notre

bien-être, avec le double souci d'équité sociale, et de réduire l'impact des activités humaines sur l'environnement (S. Allemand, 2009)

À la suite de cette revue de littérature sur l'EDD, il convient de décrire le processus méthodologique du travail.

Précisons d'emblée que le travail est d'ordre empirique et s'inscrit dans une approche qualitative avec un modèle d'analyse par unité de sens. La population est composée des agents du Ministère de l'Education Nationale (MEN) du Sénégal, de ceux de la Faculté des Science et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, et des maîtres du Cours moyen première année (CM1) en service à l'Inspection de l'Éducation et de la Formation (IEF) de Mbour 2 précisément dans la commune de Thiadiaye. Le processus d'échantillonnage est raisonné. Il est fondé sur le choix de « l'acteur socialement compétent » (A. Pirès 1997). Pour recueillir les informations relatives aux valeurs dans l'EDD, nous avons procédé à des entretiens avec les agents du MEN et des questionnaires adressés aux maîtres de CM1. Les questions ont porté sur le sens et la typologie des valeurs, la prise en charge des valeurs dans le Guide du CEB et par les maîtres de CM1, et l'importance des valeurs dans l'EDD au CM1. Le troisième outil, l'analyse documentaire, porte sur trois types de documents : le CEB précisément au niveau de la chaîne de déclinaison ; les documents de maîtres de CM1 que sont le cahier journal, les fiches de préparation et les répartitions mensuelles ; les cahiers d'élèves du CM1 comprenant les cahiers de devoirs, de leçons et de compositions.

2. Présentation et analyse des données : une faible présence des valeurs

La description objective, systématique et quantitative (B. Berelson, 1952) des résultats repose sur un examen par thèmes des informations recueillies auprès des participants, ce qui nous a permis de retenir trois thèmes : le sens et à la typologie de la notion de valeur, la prise en charge de la dimension axiologique dans l'EDD au CM1, et l'importance des valeurs dans l'EDD au CM1.

2.1. Le sens et la typologie de la notion de la valeur par les enseignants

Le sens de la valeur est analysé suivant les rapports entre l'homme et la nature au regard de la perception que les maîtres de CM1 ont de cette relation et des valeurs à accorder aux composantes de la nature**.** Ce sens est également abordé du point de vue de son orientation matérialiste, sociologique ou environnementale. L'analyse des types de valeurs aura aussi permis d'aider à comprendre les domaines auxquels les maîtres associent la valeur.

L'idée de valeur, au sens de bon comportement, d'amour et de respect, est attribuée à l'homme (57,14%) et aux végétaux (42,85%) et non aux animaux (00%) par les maîtres de CM1. Les animaux sont considérés comme n'ayant aucune valeur éthique. Nous avons ensuite considéré deux valeurs (respect et protection) rapportées au bien public, au bien privé et à l'environnement. Les maîtres ont une perception commune des notions de respect et de protection comme valeur dans la gestion des biens publics et privés et de l'environnement. L'environnement est considéré par les ¾ des maîtres comme digne de respect et de protection ; le bien public par ¼ des maîtres et le bien privé n'est considéré par aucun maître comme objet de respect ou méritant protection. Du point de vue des valeurs de respect et de protection, l'objet le plus estimé est l'environnement qui obtient un score de 6 points sur 9. Il apparaît ainsi d'une part que la notion de valeur est plus du domaine collectif que du domaine individuel et d'autre part que l'environnement mérite beaucoup respect et protection.

En vivre ensemble, les valeurs morales représentent 73,33% dans la chaîne de déclinaison, les valeurs intellectuelles 26,67% et les valeurs civiques et environnementales 00%. Le paradoxal manifeste est que, dans l'EDD, les valeurs morales occupent une place

prépondérante et, dans une moindre mesure celles dites intellectuelles, alors que les valeurs environnementales ne soient pas représentées de même que celles civiques.

2.2. Prise en charge des valeurs

Le même constat est fait dans l'activité v*ivre dans son milieu* où la notion de valeur n'apparaît qu'au niveau des contenus avec seulement une (1) occurrence. Elle n'est mentionnée dans aucun niveau du reste de la chaîne de déclinaison. En valeur relative, la notion de valeur n'a qu'un taux de présence de 5%. Les valeurs sont donc très insuffisamment prises en charge dans l'activité *vivre dans son milieu* au CM1 où le rapport à la nature devrait être bien marqué par la présence des valeurs, surtout environnementales.

Dans la chaîne de déclinaison dans l'activité *vivre ensemble*, la notion de valeur apparaît au niveau de la compétence de base avec une seule occurrence et au niveau des contenus avec plus de trois (3) occurrences. Elle n'est mentionnée dans aucun niveau du reste de la chaîne de déclinaison. Il y a donc une rupture dans l'apparition des valeurs.

Quant aux concepteurs du CEB interrogés, tous soutiennent que la notion de valeur est autant prise en charge au niveau de la compétence de base, des paliers qu'au niveau des contenus, alors que 75% d'entre eux trouvent que ces aspects sont absents dans les objectifs d'enseignement. Mais l'analyse documentaire du guide montre que les valeurs dans la chaîne de déclinaison en *vivre ensemble* n'apparaissent qu'au niveau de la compétence de base et dans les contenus.

L'analyse des documents de gestion pédagogique tenus par des maîtres de CM1 montre que les valeurs ne sont pas ***toujours*** ou ***souvent*** prises en charge dans les documents de gestion pédagogique des maîtres de CM1. On constate même qu'elles n'apparaissent ***jamais,*** ni dans la planification (mensuelle et hebdomadaire) ni dans la mise en œuvre des enseignements-apprentissages de ce cours par des fiches de préparation. Elles sont ***rarement*** prévues dans la préparation quotidienne. Au total, la prise en charge des valeurs par les maîtres dans leur planification des enseignements en EDD est très insuffisante.

Dans les cahiers de leçons, de devoirs et de compositions de trois élèves de classes de CM1 examinés pour une période d'une semaine révèle que la prise en charge de la valeur dans les travaux des élèves de CM1 n'est *jamais* effective dans les cahiers de leçons et les cahiers de devoirs journaliers des élèves. Elle n'est prise en charge que *parfois* dans les cahiers de composition. Ainsi, la prise en charge des valeurs dans les travaux des élèves est très irrégulière et insuffisante.

Malgré ces résultats, les maîtres sont conscients que les activités de l'EDD sont les disciplines à travers lesquelles les valeurs doivent être acquises. Tous les maîtres de CM1 interrogés estiment que les valeurs doivent être enseignées, prioritairement, en *vivre ensemble,* en *vivre dans son milieu* et en histoire, ensuite 75% d'entre eux considèrent les Arts scéniques et le chant comme des disciplines où doivent être enseignées les valeurs. Les autres considèrent les mathématiques, l'IST et la géographie comme des disciplines ayant aussi une dimension axiologique.

Les quatre domaines du CEB sont considérés ici. L'analyse montre que le domaine Education à la Science et à la vie Sociale (ESVS) est accrédité de 52% des valeurs, suivi des domaines Education Physique Sportive et Artistique (EPSA) (37%), Langue et communication (LC) (7%) et Mathématiques (4%). On voit ainsi que plus de la moitié des valeurs devrait être prise en charge par les activités de ce domaine ESVS composé de l'histoire, la géographie, l'Initiation Scientifique et Technologique (IST), Vivre dans son milieu et Vivre ensemble. Le domaine ESVS est subdivisé en deux sous-domaines : Découverte du Monde (DM) et Éducation au Développement Durable (EDD). Avec 8 réponses favorables sur 27 au total, le sous-domaine de l'EDD est accrédité de 30% des valeurs à enseigner au CM1 soit 7 fois plus

que le domaine mathématique et 4 fois plus que celui de Langue et communication. L'EDD serait donc, selon les maîtres, le lieu par excellence de la prise en charge des valeurs du CM1.

En somme, la prise en charge des valeurs en EDD est jugée insuffisante par les maîtres interrogés (75%). Cette insuffisance constatée par ces derniers confirme les résultats obtenus ci-haut selon lesquels les documents de gestion pédagogique des maîtres de CM1 ainsi que les cahiers des élèves ne reflètent pas un enseignement de notions liées aux valeurs de façon suffisante.

Tous les concepteurs interrogés considèrent que les valeurs devraient figurer de façon explicite au niveau de la Compétence de base et des paliers aussi bien en *vivre en milieu* qu'en *vivre ensemble.* En revanche ils estiment que les valeurs peuvent ne pas figurer dans les OA et les OS. Majoritairement (75%), ils suggèrent qu'elles soient prises en charge dans les contenus, en plus de la compétence de base et des paliers. Ils avouent l'insuffisance de la prise en charge des valeurs dans l'EDD au CM1.

3. L'interprétation

L'interprétation des résultats est inscrite dans la même approche thématique que l'analyse. Ainsi, elle est abordée dans trois axes : le sens de la notion de valeur en EDD, la prise en charge des valeurs dans le CEB en EDD au CM1 et leur importance EDD.

3.1. Sens de la notion de valeur en EDD au CM1

Les résultats laissent apparaître une double orientation de la perception de la notion de valeur chez les maîtres : une perception orientée vers l'homme et un autre vers l'environnement entendu ici dans le sens de l'ensemble des éléments inanimés, notamment les végétaux. L'absence de considération axiologique pour les animaux peut être comprise comme une vision anthropocentrée des valeurs, qui prend l'homme comme la mesure de toute valeur (H.-S. Afeissa, 2007, p. 100), et qui s'oppose à celle biocentrée qui reconnaît une valeur intrinsèque à chaque entité vivante (H.-S. Afeissa, 2007, p. 100). Cette opposition est atténuée par le fait que les maîtres estiment que l'environnement, de façon générale, mérite « respect et protection », mais cette signification pourrait s'expliquer surtout par la grande présence du concept « environnement » en tant que contenu disciplinaire usité chaque semaine par les enseignants, développant en eux une conscience environnementale. Tandis qu'entre l'homme et l'animal, la relation économique est plus manifeste que les autres, laissant entendre un utilitarisme qui décrit « les hommes comme étant exclusivement motivés par la satisfaction de leurs intérêts égoïstes » (J.-C. Billier, 2010, p. 69).

Par ailleurs, les valeurs de respect et de protection de l'environnement sont plus importantes pour les maîtres que le respect et la protection des biens publics et privés. Le bien privé est ici dénué de toute valeur (00% de considération axiologique), ce qui prouve que la notion de valeur est définie relativement à la société. Ce manque de considération des biens publics et privés a, entre autres conséquences, la banalisation des actes qui nuisent à l'État et à la Nation, tels que les détournements des derniers publics, les occupations anarchiques des voies publiques, le non-entretien de certains environnements scolaires, le non-entretien des édifices publics par les responsables.

Ces valeurs de respect et de protection de l'environnement constituent des remparts contre « l'individualisme anthropocentré » caractérisé par le « l'exploitation illimitée » de la nature et la quête de « profit immédiat » (P. Clément, 2004). Elles favorisent l'idée de durabilité, que celle-ci soit *forte*, en priorisant l'environnement, ou *faible*, en priorisant l'humanité (S. Brunel, 2012). Dans les deux cas, la durabilité suggère une exploitation rationnelle des ressources naturelles dans un futur lointain.

Il est donc légitime de dire que la vision des valeurs chez les maîtres, en s'écartant de l'anthropocentrisme individualiste et écocentré, se rapproche de l'EDD qui occupe une position médiane entre les approches anthropocentrée et écocentrée, cette dernière pouvant être

comprise comme relevant de la dimension matérialiste fondée sur le profit et l'exploitation des ressources.

En effet, la notion de valeur n'est pas perçue ici du point de vue marchand. Les maîtres ont la propension à loger la notion de valeur dans les deux domaines civique et moral au détriment des valeurs intellectuelles et surtout de celles dites environnementales. Diverses raisons pourraient justifier cette tendance. Les survivances de l'entrée par les contenus qui met l'accent non pas sur une démarche de résolution de problèmes faisant nécessairement appel aux valeurs intellectuelles, mais sur des considérations normatives, voire prescriptives. Une telle posture s'apparente à la pédagogie de l'imposition qui ne favorise guère l'autonomie intellectuelle de l'apprenant. Or cette pédagogie de l'imposition contribue à figer la relation entre l'enseignant et l'apprenant selon le principe d'autorité. Elle est donc à écarter d'autant plus qu'elle est en contradiction avec l'EDD, qui est une éducation à la liberté. Une autre raison peut être un manque d'appropriation du Guide par les maîtres. En effet, l'analyse documentaire portant sur le Guide révèle une contradiction entre les valeurs plus représentatives de ce document et celles proposées et mise en avant par les maîtres. Les valeurs civiques qui occupaient la première position selon les maîtres de CM1, ne figurent explicitement à aucun niveau de la chaîne de déclinaison. En revanche, les valeurs intellectuelles qui n'étaient pas considérées par les maîtres, sont repérables dans les contenus du *vivre-ensemble*. Le CEB promeut donc les valeurs intellectuelles, ce qui ne correspond pas à la représentation des maîtres sur les types de valeurs à enseigner. Si les concepteurs du Guide optent pour une approche centrée sur la résolution de problèmes en proposants des valeurs intellectuelles à côté de celles morales, les maîtres se focalisent sur les valeurs morales et civiques. Or une pratique bien réfléchie des valeurs civiques et morales requiert une compréhension de celles-ci par les valeurs intellectuelles.

En somme, l'examen du thème portant sur le sens des valeurs permet de retenir que celles-ci sont toujours perçues du point de vue moral aussi bien par les concepteurs que par les praticiens de l'éducation. À la place des valeurs intellectuelles que proposent les concepteurs du guide, les maîtres préfèrent les valeurs civiques. L'orientation intellectuelle et analytique des valeurs qu'adoptent les premiers, s'oppose à une représentation normative des seconds. Notons également que le sens donné aux valeurs reste incomplet du fait de la typologie limitative des valeurs en ce sens que les valeurs environnementales restent inexistantes dans la représentation des maîtres comme dans la conception du Guide.

Si tel est le sens des valeurs selon ces deux acteurs de l'éducation, il importe de voir comment celles-ci sont prises en charge en EDD au CM1.

3.2. La place négligeable des valeurs environnementales dans l'EDD au CM1

Dans l'activité *vivre dans son milieu*, au niveau de la compétence de base, sont prévues d'une part « les notions de base, des démarches et des techniques simples d'explication et de proposition de solutions ». De telles indications montrent une option qui consiste à mettre l'accent sur les aspects intellectuels et procéduraux et sur la capacité à proposer des solutions à des problèmes du milieu. La compétence liste les domaines dans lesquels ces connaissances et aptitudes doivent s'appliquer à savoir l'environnement, la nutrition, la population et la santé. Les Paliers 1 et 2 sont structurés de la même manière, avec une spécification des aspects des domaines : pollution, insalubrité pour l'environnement ; promiscuité pour la population ; paludisme, maladies diarrhéiques, respiratoires ou cutanées pour la santé. Ces domaines figurent bien dans le champ des thèmes de l'EDD ainsi que les aspects spécifiés (P. Clément et S. Caravita, 2011). Mais aucune indication relative aux principes et valeurs de l'EDD n'est exceptée au palier 1 OA1-OS2 où il est expressément mentionné le « respect de l'espace du voisin et de l'espace public ». Cette part qu'occupe la notion de valeur est marginale au regard des éléments de contenus des deux paliers, pourtant les concepteurs sont bien conscients qu'elle

devrait être prise en charge à tous les niveaux de la déclinaison de l'activité *vivre dans son milieu*. Dans tous les cas, le problème semble résider plus dans la place négligeable qu'occupent les valeurs dans cette activité que dans leur répartition au niveau ses différents maillons de la chaîne de déclinaison. En effet, bien que conscients de l'importance des valeurs dans la compétence de base, les paliers et les contenus, les concepteurs ont adopté une approche privilégiant l'explication et la résolution de problèmes du milieu en matière de santé, de population et d'environnement. Ces « thèmes transversaux » ne sont pas abordés en relation avec les considérations axiologiques qui sont fondamentales dans l'analyse des causes, des conséquences et des solutions des problèmes.

Dans l'activité *Vivre-ensemble*, au niveau de la compétence de base sont intégrés les aspects cognitifs (« des connaissances »), psychomoteurs (« des aptitudes ») et socio-affectifs (« des attitudes ») qui correspondent respectivement au savoir, au savoir-faire et au savoir-être. Mais on s'aperçoit, sauf au niveau de la compétence de base, l'absence du savoir-vivre et du savoir-vivre ensemble qui constituent des niveaux déterminants de l'EDD. En plus, si les connaissances renvoient clairement aux savoirs théoriques, les aptitudes aux habiletés pratiques, la notion « d'attitude » semble ne pas correspondre au fait social en ce sens qu'elle est une catégorie plutôt psychologique. Si l'attitude peut, d'une certaine façon, déterminer une manière d'être qui renvoie à un comportement observable, elle ne renferme pas la même teneur que la valeur. Celle-ci, entendue dans le sens de ce qui mérite d'être estimé digne du point de vue du vrai, du bien ou du beau, nous semble plus adéquate que l'attitude. Par ailleurs, la référence, d'une part à des « situations d'explication » et, d'autre part, à des « propositions de solutions » dénote une démarche de résolutions de problèmes, mais ne permet pas la prise en compte de la valeur qui constitue un maillon essentiel de l'action.

Au niveau du palier 1 : Nous remarquons l'existence de notions liées aux valeurs telles que le « savoir vivre » et le « respect ». Le savoir-vivre est un concept qui recouvre le domaine socio-affectif où prédominent les valeurs morales, civiques et environnementales. La notion de respect est une des valeurs consensuelles et s'applique dans la plupart des thèmes de l'EDD. (P. Clément et S. Caravita, 2011). L'expression « choix personnel », qui nécessite un esprit critique, libre et autonome ainsi qu'une capacité à bien juger, évoque les valeurs intellectuelles. Les « situations d'explication et de proposition de solutions » indiquent un ancrage dans la démarche de résolution adaptée à l'EDD. Mais au niveau des objectifs de ce palier, des valeurs ne sont pas indiquées, car jugent les concepteurs interrogés, il n'est opportun de les indiquer à ce niveau. Les valeurs morales telles que le respect, la justice, la tolérance, l'égalité, l'équité, l'humilité et la modération sont plutôt mentionnées dans les contenus, de même que des valeurs intellectuelles que sont le sens de l'écoute, l'ouverture d'esprit. Ainsi, les valeurs prévues dans le Guide en vivre ensemble et en vivre dans son milieu relèvent surtout des domaines moral et intellectuel. Dans ce même Palier 1, des antivaleurs sont prévues : oppositions radicales, propos vifs, querelles, intransigeance, railleries, ironie, agressions verbales, injures, bouderies, bagarres, mais aussi rivalités, intolérances, complexe de supériorité, fierté déplacée, repli identitaire, mépris, communautarisme, racisme, etc. On voit donc que la dimension axiologique, au sens moral et intellectuel, est suffisamment prise en charge dans les contenus de ce palier.

La pensée est orientée, au Palier 2, vers l'insertion de l'enfant dans son milieu et son accompagnement au « vivre ensemble ». C'est ainsi que sont indiquées les règles de « fonctionnement et d'organisation » d'institutions locales ; les valeurs de démocratie et de solidarité qui appartiennent à celles du Développement Durable ne sont pas mentionnées.

Les valeurs civiques et environnementales ne sont pas alors abordées. Il est dès lors légitime de s'interroger sur les raisons de cette absence, car même si le vivre ensemble renvoie plus manifestement aux relations sociétales, il est à remarquer que la relation entre les humains et les végétaux est un fait vécu quotidiennement, ensuite la relation entre les humains est parfois médiée par les végétaux. Un exemple qui semble banal est lorsque l'on coupe un arbre à palabre

en milieu rural, on coupe du même coup des relations sociales, puisqu'on réduit ou anéantit la possibilité de rencontres de voisins.

Une première explication relève du manque de contenus liés à l'environnement, à la nature en général qui constitue un maillon essentiel du développement durable. En effet, les notions de biodiversité, de changements climatiques, de catastrophes naturelles, lesquelles sont au fondement du développement durable sont occultées. Le problème réside donc dans le fait que les aspects sociopolitiques (organisation et fonctionnement des institutions locales) et les questions environnementales ne sont pas articulés. Une seconde explication, qui est également en rapport avec le manque d'articulation des contenus, est relative à l'absence de prise en charge des valeurs environnementales. Or, selon la conception biocentrée de l'écologie, la nature offre des qualités spirituelles et esthétiques qui, en dehors de toute utilité matérielle, peuvent jouer un rôle dans l'émergence et l'éclosion de dispositions intellectuelles propres à développer la culture scientifique. E. Lambin (2009, p. 54) souligne cet aspect de la nature :

> Par leurs qualités esthétiques, les milieux naturels suscitent une « fascination douce » en sollicitant les sens sans effort particulier, grâce à une attention presque involontaire, fondée sur l'intérêt et la curiosité. (…) Les environnements naturels offrent également un cadre organisé et cohérent d'une grande ampleur et de portée suffisante pour créer le sentiment qu'il y a toujours à découvrir. Ils constituent donc un support idéal pour une exploration qui engage l'esprit.

Il apparaît alors que l'environnement constitue un pilier essentiel de l'EDD et qu'il n'a pas seulement une valeur marchande qui justifierait la nécessité de sa conservation. Il possède également des valeurs esthétiques qui peuvent servir de levier pour l'éclosion de valeurs intellectuelles telles que la curiosité, imagination, la créativité. Ces qualités pourraient même susciter le respect et l'amour de la nature. Ainsi, en partant des qualités esthétiques de la nature, on peut déboucher sur des valeurs morales et intellectuelles. L'environnement est l'un des domaines où l'interdisciplinarité trouve son terreau. Il est par conséquent utile d'amener les apprenants à être « affiliés et connectés avec le monde naturel » (E. Lambin, 2009, p.56). On le voit donc, en n'intégrant pas les qualités esthétiques de l'environnement à celles qu'il faut enseigner en EDD, les maîtres semblent ignorer leur importance dans la prise en charge des autres valeurs.

4. Enseignements

Au terme de cette discussion sur les résultats, nous arrivons à deux enseignements sous formes de propositions. D'abord, du point de vue théorique, une spécification des valeurs de l'EDD est nécessaire avec, d'une part, les valeurs fondamentales à savoir le respect de l'environnement et la responsabilité des apprenants, en tant qu'« obligation de tout être raisonnable de donner les motifs de ses actes, et, selon la valeur de ceux-ci, d'encourir le blâme ou l'estime qui s'y attachent » (A. Bridoux, 1945, p. 37).

D'autre part, les valeurs spécifiques à l'EDD que nous avons classées en quatre types. Le premier regroupe les valeurs morales que sont la solidarité, la tolérance, la compassion, l'altruisme. Les secondes sont constituées des valeurs civiques telles que la démocratie, la citoyenneté, la transparence, la coopération, le patriotisme, la reddition de comptes. Les valeurs intellectuelles qui composent le troisième type se traduisent par l'esprit critique, la capacité à se positionner, à évaluer et réajuster, à analyser pour comprendre, à identifier les ressources mobilisées nécessaires, la précaution dans les prises de décisions appropriées, la capacité d'adaptation aux changements, la créativité, l'imagination, la prudence. Enfin les valeurs environnementales que les enseignants interrogés n'ont pas réussi à identifier, et peut-être même dont ils n'ont pas pris conscience, alors que ce sont elles qui donnent sens à l'EDD : ce sont le respect de la nature, la protection de la biodiversité, l'amour de la nature, la compassion pour les êtres animés. Ces valeurs sont intrinsèques à la nature et ne s'inscrivent nullement dans

une perspective utilitariste. Elles sont fondées sur un nouveau rapport moins égoïste de l'homme avec la nature perçue en tant que réalité significative.

Enfin, du point de vue pratique, pour favoriser la prise en charge de ces valeurs dans les enseignements et développer progressivement des attitudes environnementales chez les apprenants, leur intégration systématique dans la chaîne de déclinaison du CEB au CM1 en EDD est fortement recommandée.

Conclusion

Les orientations des rencontres internationales sur l'environnement ont amené le Sénégal à intégrer l'EDD dans les programmes de l'enseignement élémentaire. Malgré cette volonté d'adapter le curriculum aux enjeux environnementaux, les insuffisances dans l'intégration des aspects éthiques et axiologiques invitent à réfléchir sur les stratégies à mettre en œuvre pour une prise en charge suffisante et explicite de ces aspects. Nous estimons que la résolution des questions environnementales ne peut être amorcée sans une prise de conscience par les élèves des valeurs éthiques clairement énoncées dans le guide et mises en application à travers les enseignements-apprentissages. L'objectif est de renforcer l'EDD en intégrant davantage, de manière explicite et systématique, les aspects éthiques et axiologiques dans la chaîne de déclinaison du CEB au CM1.

Une revue de la littérature a permis de rendre compte des conceptions du développement durable dont l'orientation préservationniste doit être mise en avant. L'outillage méthodologique, les conceptions et les pratiques éducatives ont contribué à montrer l'insuffisance des aspects axiologiques en EDD tant dans leurs sens, leur prise en charge que du point de vue de l'importance que lui accordent les acteurs.

Le travail débouche sur le renforcement de la dimension éthique et axiologique rendue explicite par l'introduction des valeurs fondamentales et spécifiques de l'EDD dans la chaîne de déclinaison du CEB en CM1. En perspective, la pertinence pratique de ce résultat devra être consolidée par des stratégies qui intègrent les valeurs dans la chaîne intégratrice des compétences à l'évaluation en EDD. Le modèle devra par ailleurs être étendu aux autres niveaux du cycle élémentaire.

Bibliographie

AFEISSA Hicham-Stéphane, 2007, *Éthique de l'environnement. Nature, valeur, respect,* textes réunis et traduits par Hicham-Stéphane Afeissa, Paris, Vrin.

ALLEMAND Sylvain, 2009, « Paradoxes du développement durable », in *Actes de la conférence du 6 mars 2009*, Paris, p.18-19.

BERELSON Bernard, 1952, *Content analysis in communication research.* Free Press.

BILLIER Jean-Cassien, 2010, *Introduction à l'éthique*. Paris, PUF.

BRIDOUX André, 1945, *Morale*, Paris, Hachette, 265p.

BRUNEL Sylvie, 2012, « Qu'est-ce que la durabilité *? »*, in *Le développement durable*, p.55-69. En ligne : https://www.cairn.info/le-developpement-durable--9782130592822-page-55.htm, consulté le 13/07/2024.

CLÉMENT Pierre et CAVARITA Sylvia, 2011, *Éducation pour le Développement Durable (DD) et compétences des élèves dans l'enseignement secondaire*. Hal-01026073.

CMED - Commission mondiale sur l'environnement et le développement, 1993, Agenda 21.

DEVEZE Michel, 1962, « Une admirable réforme administrative - La grande réformation des forêts royales sous Colbert (1661-1680). Seconde et troisième parties » in *Annales de l'Ecole Nationale des Eaux et Forêts et de la Station de Recherches et Expériences Forestières 1962*, 19 (2), p.169-296.

Guide Pédagogique de l'Enseignement Élémentaire, Troisième Étape CM2-CM2, MEN, SENEGAL, Dakar, 2015.

JEGOU Anne, 2007, « Les origines du développement durable », *Revue L'Information géographique*, 2007/3 Vol. 71. p. 19-28. [en ligne], https://shs.cairn.info/revue-l-information-geographique-2007-3?lang=fr, consulté le 10/09/2024.

JEGOU A., 2007, « Les origines du développement durable », in *L'information géographique*, (Vol. 71), p.19-28.

LAMBIN Éric, 2009, *Une écologie du bonheur. L'augmentation du bien être humain se poursuivra-t-elle dans l'avenir* ? Paris, Ed. Le Pommier, 362p.

MINASSIAN Laure, 2013, « Éthique à l'épreuve de développement durable ou de la durabilité : effets des discours et des pratiques dans la formation agricole et l'organisation du champ », [en ligne], https://www.implications-philosophiques-org/actualité/une/ethique-et-developpement-durable-12/#, consulté le 18 décembre 2018 à 18heures 30.

MURRAY Bookchin, 2011, *Une société à refaire : vers une écologie de la liberté*, Montréal, Les Editions Ecosociétés.

PIRES Alexandre, 1997, *Échantillonnage et recherche qualitative : Essai théorique et méthodologique*. Criminologue, école de criminologie, Université d'Ottawa, Ottawa.

SACHS Ignacy, 1981, *Initiation à Ecodéveloppement*. Édition Privart. Paris : Collection regard.

SAUVÉ Lucie, 1999, « L'éducation relative à l'environnement (Entre modernité et postmodernité : les propositions du développement durable de et l'avenir viable », in *Jannet, A., Jickling, B., Sauvé, L., Wals, A., et Clarkin, B., (dir.)*

TEGUEZEM Joseph, 2009, « Éthique et développement », in *Ethiopique* n°83 *Littérature, philosophie et art*, 2e semestre.

Mixité et genre en Éducation Physique et Sportive dans les collèges de l'environnement rural et des communautés urbaines du département de la Bouenza en République du Congo

Hubert César M'VIRI, Université Marien NGOUABI (Congo)
Email : husarm40@gmail.com

Gabin FERNANDES BALOU, Université Marien NGOUABI (Congo)
Email : ferbalou@gmail.com

Gorgon LEMBE, Université Marien NGOUABI (Congo)
Email : drgorgonlembe@gmail.com

Armel Ulrich KOULOMBO, Université Marien NGOUABI (Congo)
Email : Armelulrichkoul3@gmail.com

Adrien Sévérin NGABELE, Université Marien NGOUABI (Congo)
Email : adriensévérinngabele399@gmail.com

Paulin MANDOUMOU, Université Marien NGOUABI (Congo)
Email : mandpaulin@gmail.com

Aristide EWAMELA, Université Marien NGOUABI (Congo)
Email : bearistide2088@gmail.com

Résumé

Ce travail a pour objectif d'examiner l'influence de l'environnement sur la mixité et le genre en Education Physique et Sportive chez les collégiens des milieux ruraux et urbains du département de la Bouenza en République du Congo. Il porte sur les élèves de ce département, répondant aux questionnaires à échelle de 1 à 6 appréciations. Les résultats obtenus permettent de montrer que l'apparence corporelle est différente entre les collégiens des deux milieux (rural et urbain). L'enquête révèle également que les valeurs de la mixité et du genre sont différentes selon les milieux.

Mots-clés : mixité, genre, éducation physique et sportive, environnement rural, communautés urbaines.

Abstract

The aim of this research is to examine the influence of the environment on gender and gender diversity in Physical Education and Sport among secondary school pupils in rural and urban aeres of the Bouenza departement in the Republic of Congo. It concerns pupils in the departement who answered questionnaires with a scale of 1 to 6 ratings. The results show that body appearance differs between pupils in rural and urban areas. The survey also revealed that the values of gender diversity and gender differ from one environment to another.

Key words: co-education, gender, physical and sports education, rural environment, urban communities.

Introduction

Les individus naissent homme ou femme mais l'éducation construit leur identité de genre comme davantage masculine, féminine, androgyne ou non-différenciée (G. Cogérino *et al.*, 2003). Le sexe renvoie au groupe et à une détermination biologique, tandis que le genre renvoie

aux stéréotypes sociaux qui sont associés communément aux deux sexes, c'est-à-dire à l'individu qui peut être un garçon intégrant des stéréotypes attribués aux femmes, il peut aussi être une fille intégrant des stéréotypes masculins. La famille et l'école sont deux instances majeures où s'opèrent l'inculcation des valeurs et comportements typiques de ces identités de genre.

La mixité à l'école en général et en Éducation Physique et Sportive (EPS) en particulier permet de mieux gérer les locaux qui font suivre les cours identiques aux filles et aux garçons, en prenant en compte les différences motivationnelles (culturelles et génétiques) qui parfois éloignent la pratique de certaines Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA).

Cependant, les inégalités sont mises en œuvre par certains enseignants qui valorisent les garçons au détriment des filles. Ensuite, dans l'idée de favoriser la mixité par le biais d'une activité qualifiée de féminine ou de masculine, les enseignants reconstruisent les inégalités d'une manière subtile. De même, la différence de genre ayant une connotation sociale, peut avoir une implication scolaire en EPS. Parallèlement, l'environnement rural constitue un facteur de développement des qualités physiques qui permettent aux filles de s'engager dans la pratique des APSA dans un contexte mixte, sans se sous-estimer. À quoi sont dues les différences de mixité et de genre dans les collèges des milieux ruraux et urbains de la Bouenza ?

En considération des faits susmentionnés, l'hypothèse suivante est retenue : les différences de mixité et de genre sont fonction de l'environnement.

1. Matériel et méthodes

L'étude porte sur 1187 élèves du département de la Bouenza (République du Congo), ces élèves ont été répartis en deux groupes : 663 élèves dont 265 filles et 398 garçons des collèges d'environnement rural (Boko-Songho, Kingoué, Kolo, Louboto, Mabombo, Mouzanga Nkila-Ntari et Ntsiaki) et 524 élèves dont 261 filles et 263 garçons des collèges des communautés urbaines (Bouansa, Loutété, Madingou, Mouyondzi, Nkayi).

Cette étude consiste en deux volets, à savoir la pré-enquête et l'enquête. La pré-enquête a consisté à interroger 5 sujets de chaque sexe dans chacun des collèges au moyen de deux questionnaires sur la mixité et le genre en EPS. L'un des questionnaires a été destiné aux filles et l'autre adressé aux garçons. Il s'est agi des questionnaires à échelle de 1 à 6 appréciations (pas du tout d'accord, très peu d'accord, un peu d'accord, assez d'accord, beaucoup d'accord et tout à fait d'accord). Les items des questionnaires ont été formulés en relation avec les variables suivantes :

- pour les filles : la violence des garçons faites aux filles, jeu dangereux des garçons, tricherie des garçons, souhait des garçons de gagner, bavardage des garçons, bon jeu des garçons, importante durée de pratique du football par les garçons, faible performance des garçons en EPS, succès des garçons au football et à la course et gentillesse des garçons ;
- pour les garçons : négation de la gentillesse et de la faiblesse des filles, silence des filles, lenteur des filles, jeu avec les talons au football des filles, mauvais travail des filles, placement des filles à 18m par rapport aux garçons, faible vitesse de course des filles, lenteur des actions de jeu des filles qui énerve tout le monde, mauvais sports pratiqués par les filles, excitation, bruit des filles et dérangement du fait de la mixité des cours d'EPS.

Cette pré-enquête a permis d'obtenir les coefficients de CRONBACH α=0,86 et α=0,77 respectivement pour les filles et les garçons et d'être rassurer de la cohérence interne et de valider ces questionnaires. Cela a alors permis de mener l'enquête proprement dite.

L'enquête proprement dite a été axée sur l'administration des questionnaires validés auprès des collégiens dont les effectifs ont été énumérés en amant.

La cotation correspondant aux appréciations susmentionnées a permis de déterminer les fréquences qui ont servi au calcul de la moyenne arithmétique ($\bar{x}$) et de l'écart type (δ). Ainsi,

le test de Student (t) a été réalisé pour comparer les moyennes des collégiens de l'environnement rural (CER) et de ceux des communautés urbaines (CCU).

2. Résultats

La violence des garçons faites aux filles, le jeu dangereux des garçons, la tricherie des garçons, le souhait des garçons de gagner, le bavardage des garçons, le bon jeu des garçons, l'importante durée de pratique du football par les garçons, la faible performance des garçons en EPS, le succès des garçons au football et à la course et la gentillesse des garçons évoqués par les filles des collèges de l'environnement rural (CER) et de ceux des communautés urbaines (CCU) ont été présentés dans le tableau 1 sous forme de moyenne plus ou moins écart type ($\bar{x}\pm\delta$).

Tableau 1 : Opinions des filles des CER et CCU sur l'attitude des garçons pendant le cours d'EPS

Variables	CER (n=261)	CCU (n=263)	Significativité	
			t	P
Violence des garçons faites aux filles et le jeu dangereux des garçons	5,00 ± 1,30	5,24 ± 1,91	1,71	NS
Tricherie des garçons	2,05 ± 1,55	2,90 ± 1,74***	6,53	<0,001
Souhait des garçons de gagner	4,08 ± 1,66	4,02 ± 1,84	0,6	NS
Bavardage des garçons	4,31 ± 1,63	4,08 ± 1,64	1,64	NS
Bon jeu des garçons	4,29 ± 1,57	4,37 ± 4,00	0,30	NS
Importante durée de pratique du football par les garçons	3,98 ± 2,10	4,71 ± 1,65***	5,21	<0,001
Faible performance des garçons en EPS	4,86 ± 1,56	4,54 ± 1,83*	2,46	<0,05
Succès des garçons au football et à la course	1,56 ± 1,15	1,86 ± 1,42*	2,5	<0,05
Gentillesse des garçons	4,89 ± 1,84***	3,82 ± 1,68	7,64	<0,001

Source : M'viri, 2021
NS : différence non significative
*: différence significative (P<0,05)
***: différence hautement significative (P<0,001)

L'analyse du tableau 1 indique que les filles des CER et CCU n'ont pas présenté de différences significatives en ce qui concerne la violence des garçons faites aux filles. Cependant, les filles des CCU ont significativement révélé la tricherie des garçons comparativement à leurs homologues des CER (P<0,001). Toutefois, aucune différence significative n'ait apparu entre les avis des CER et CCU relative au souhait des garçons de gagner, au bavardage des garçons et au bon jeu des garçons.

Ces résultats indiquent également que les filles des CCU ont significativement évoqué l'importante durée de pratique du football (P<0,001), la faible performance des garçons en EPS et le succès des garçons au football et à la course d'une part, à la tricherie des garçons d'autre part par rapport à celles des CER (P<0,05). Par contre, l'opinion des filles des CER relative à la gentillesse des garçons a été prépondérante par rapport à celle des CCU (P<0,001).

Le tableau 2 présente également sous forme de moyenne plus ou moins écart type ($\bar{x}\pm\delta$), les opinions des garçons des collèges de l'environnement rural (CER) et des communautés urbaines (CCU) sur la négation de la gentillesse et de la faiblesse des filles, le silence des filles, la lenteur des filles, le jeu avec les talons au football des filles, le mauvais travail des filles, le placement des filles à 18m par rapport aux garçons, la faible vitesse de course des filles, la lenteur des actions de jeu des filles qui énerve tout le monde, les mauvais sports pratiqués par les filles, l'excitation et le bruit des filles et le dérangement du fait de la mixité des cours d'EPS.

Tableau 2 : Opinions des garçons des collèges de l'environnement rural (CER) et des Communautés urbaines (CCU) sur les attitudes des filles pendant les cours d'EPS

Variables	CER (n=265)	CCU (n=398)	Significativité	
			t	P
Négation de la gentillesse et de la faiblesse des filles	4,76 ± 1,72	4,71 ± 1,78	0,07	NS
Silence des filles, lenteur des filles	3,75 ± 2,10	4,73 ± 2,29***	7	<0,001
Lenteur des filles	4,54 ± 1,94	5,63 ± 4,68***	4,54	<0,001
Jeu avec les talons au football des filles	3,10 ± 1,59	2,92 ± 1,77	1,5	NS
Mauvais travail des filles	3,69 ± 2,11	3,85 ± 1,94	1,23	NS
Placement des filles à 18m par rapport aux garçons	1,75 ± 1,09	2,30 ± 1,53***	6,11	<0,001
Faible vitesse de course des filles	5,18 ± 1,38***	2,42 ± 1,67	25,09	<0,001
Lenteur des actions de jeu des filles qui énerve tout le monde	3,25 ± 1,99***	2,72 ± 1,83	4,07	<0,001
Mauvais sports pratiqués par les filles	3,87 ± 1,75***	3,22 ± 1,68	5	<0,001
Excitation et le bruit des filles	3,55 ± 1,75***	2,94 ± 2,00	4,35	<0,001
Dérangement du fait de la mixité des cours d'EPS	4,01 ±2,13	4,45 ± 2,65*	3,14	<0,01

Source : M'viri, 2021
NS : différence non significative
*: différence significative (P<0,05)
**: différence très significative (P<0,01)
***: différence hautement significative (P<0,001)

La lecture de ce tableau 2 révèle qu'il n'y a pas de différence significative entre les opinions des garçons des CER et ceux des CCU sur la négation de la gentillesse. Cependant, les opinions des garçons des CCU sur silence et la lenteur des filles sont plus importantes par rapport à celles enregistrées chez les filles des CER (P<0,001). Toutefois, aucune différence significative n'a existé entre les opinions des garçons des CER et CCU en ce qui concerne le jeu avec les talons au football des filles et le mauvais travail des filles.

Les valeurs consignées dans le tableau 2 disent également que les garçons des CCU ont plus marqué leur accord sur le placement des filles à 18m par rapport aux garçons, tandis que ceux des CER ont significativement donné d'avis pour la faible vitesse de course des filles, la lenteur des actions de jeu des filles qui énerve tout le monde, les mauvais sports pratiqués par les filles, l'excitation et le bruit des filles (P<0,001).

Il résulte également de l'analyse de ce tableau 2 que les garçons des CCU ont significativement exprimé le dérangement du fait de la mixité des cours d'EPS comparativement à leurs homologues des CER (P<0,05).

3. Discussion

Le présent travail a été réalisé dans l'intention d'examiner l'influence de l'environnement sur la mixité et le genre en Education Physique et Sportive (EPS) chez les collégiens congolais. Au début de l'étude, l'on a formulé l'hypothèse que les différences de mixité et de genre sont fonction de l'environnement. À cet effet, l'on a réalisé une étude de type transversal au moyen d'un questionnaire. Ainsi, les résultats obtenus sont d'un intérêt considérable.

Les déterminants environnementaux influencent la mixité et le genre. En effet, les hommes sont en général plus actifs que les femmes et les résultats obtenus à ce sujet permettent de dire que les filles des collèges des deux milieux (rural et urbain) évoquent de façon statistiquement identique que les garçons sont violents et dangereux lorsqu'ils jouent avec elles. Elles ont également rapporté que les garçons trichent beaucoup et veulent toujours gagner. La tricherie des garçons est plus évoquée par les filles du milieu urbain comparativement à celles du milieu rural (2,90 ± 1,74 vs 2,05 ± 1,55 ; P<0,001) (tableau 1). Cette tricherie des garçons évoquée par les filles des collèges en milieu urbain s'explique par le fort engagement et l'adresse à la pratique sportive des garçons qui leur permet de se familiariser avec les règles des APSA et de profiter de l'ignorance des filles ; se permettant ainsi d'agir de transgresser ces règles.

Cependant, il n'y a pas de différence significative entre les valeurs d'opinions des filles des collèges des deux milieux s'agissant du bavardage, de la tricherie et de la bonté des garçons. Toutefois, les opinions des filles des collèges en milieu urbain sont significativement plus importantes par rapport à celles de leurs homologues du milieu rural en ce qui concerne la durée du jeu de football des garçons (4,71 ± 1,65 vs 3,98 ± 2,10 ; P<0,001) (tableau 1). Cette plus grande durée de pratique du football chez les garçons s'explique par la plus grande valeur d'expectation de la compétence dans cette APSA et, partant de la motivation. En effet, la perception de la compétence suscite le sentiment de pratiquer l'APSA de façon durable. J.P. Famose (2001, p.100) a rapporté que le succès dans l'apprentissage de l'APSA induit une grande motivation chez les élèves, surtout lorsque le but est clair et précis. Ces filles des collèges du milieu urbain renforcent de façon plus significative et plus prépondérante le fait que les garçons soient quelques fois moins performants en EPS par rapport à celles des collèges du milieu rural.

Toutefois les garçons sont bons au football et à la course. Lorsqu'ils gagnent, ils sont très gentils (4,54± 1,83 vs 4,86 ± 1,56 ; P<0,05) (tableau 1) avec les filles. Cela est dû à la mixité permettant aux filles de collaborer avec les garçons dans la leçon d'EPS en vue de s'approprier les règles de la vie collective. Ainsi, la mixité constitue un enjeu d'éducation avec des contenus en termes de coéducation et en vue du développement des possibilités de chacun. Elle a sans doute permis aux filles des collèges du milieu urbain d'apprécier les écarts de performance entre les filles et les garçons en EPS et l'attitude des sujets de chaque sexe suite aux résultats de l'apprentissage moteur.

Ces filles du milieu urbain rapportent que les garçons sont des mauvais joueurs par rapport à leurs homologues du milieu rural (1,86 ± 1,42 vs 1,56 ± 1,15 ; P<0,05) (tableau 1). Ces résultats traduisent l'attitude négative des garçons au cours d'EPS à l'égard des filles. En effet, la mauvaise attitude des garçons est marquée par des comportements violents des garçons face aux filles. S. Dépoilly (2010, p.91) a émis l'idée du double standard asymétrique qui débouche les conceptions différentes chez les filles et chez les garçons de ce qui sera défini comme une enzyme, cela constitue souvent un problème dans les classes mixtes. Les filles des collèges du milieu rural souhaitent que les garçons changent de façon significativement par rapport à leurs collègues du milieu urbain (4,89 ± 1,84 vs 3,82 ± 1,61 ; P<0,001) (tableau 1). On peut attribuer ce souhait à la mixité des classes, les contenus contextualisés en tenant compte des différences sexuelles et de l'annulation des inégalités mixtes par les enseignants durant

l'intervention pédagogique. À cet effet, les filles des deux milieux indiquent que tout le monde ne dribble pas au football.

Ces résultats indiquent que les opinions des garçons des deux milieux sont statiquement identiques en ce qui concerne la gentillesse des filles, leur bavardage suite à l'échec de leur mauvais travail et leur retard dans les activités de locomotion et de manipulation. Par contre, les garçons du milieu urbain révèlent que les filles parlent beaucoup et sont moins bonnes que les garçons comparativement à ceux du milieu rural (4,73 ± 2,29 vs 3,75 ± 2,10 ; P<0,001). Ces garçons du milieu urbain ont ajouté que les filles sont lentes à la course et jouent bien au football (5,63 ± 4,68 vs 4,54 ± 1,94 ; P<0,001) (tableau 2). Cela se comprend à travers les différences biologiques qui influencent la pratique sportive. En effet, les filles à partir de la puberté ont un taux de totestérone qui demeure stable, une masse adipeuse accrue qui induit la lourdeur, la réduction de la force et puissance musculaire par rapport aux garçons. Ces différences biologiques défavorisent les filles à la course et aux efforts aérobies. J. P. Cleuziou (2000, p.123) et C. Vigneron (2005a, p.90) ont fait remarquer que les écarts entre les filles et les garçons sont marqués par la supériorité de réussite des garçons sur les filles. Ces écarts sont renforcés par les projets d'EPS à dominance masculine (G. Combaz, 1992, p.150 ; C. Vigneron, 2002b, p. 99). Face à ce rapport du corps avec la force importante des filles, W. P. Robinson (2004, p. 659-675) a suggéré une modulation en fonction de l'organisation mixte de la classe.

Cependant, il existe des valeurs significativement plus grandes chez les garçons du milieu rural par rapport à ceux du milieu urbain en ce qui concerne le bon travail de quelques filles (5,18 ± 1,38 vs 2,42 ± 1,63). Ces résultats montrent une connaissance de la valeur sportive des filles par les garçons du milieu rural dépendamment de la mixité qui permet aux filles de s'affronter avec les garçons et de réaliser des performances qui, à la longue vont se rapprocher de celles des garçons. Cela est le reflet d'un aménagement didactique d'une part (relatif à une réduction de l'espace et des effectifs) et pédagogique de l'autre (relatif à la dimension indiquée sans brutalité) (D. Artus, 1999, p. 341), en élaborant des programmes qui amèneront les propositions constituant des leviers pour réduire les écarts entre :

- la reconsidération des référentiels d'évaluation en rapport avec les capacités différentielles des filles et des garçons ;
- des projets pédagogiques dans lesquels on doit trouver un équilibre entre les APSA ;
- la compétence entre filles et garçons véhiculée par les enseignants et l'incidence sur la notation. Ainsi, la mixité constitue un gage d'engagement des élèves avec l'accessibilité des filles au football, au rugby, au judo, au saut à la perche (G. Biu-Xuân, 1989, p. 303).

Par ailleurs, la mise à jour des pratiques pédagogiques, des représentations des enseignants, leurs attentes et les conséquences de leur propre rapport au savoir sportif permettent également de réduire les écarts de réussites entre les filles et les garçons. Les écarts de réussites entre les filles et les garçons passent de plus en plus par le dialogue, les échanges entre les acteurs de l'apprentissage. A ce sujet, D. Artus (1999, p. 341), rapporte que la mixité ne peut être active qu'avec la verbalisation des élèves afin d'organiser le rugby autour des règles inédites permettant aux plus grands nombres de parler de l'activité et par voie de conséquence de rompre avec la distance sociale habituelle des filles et des garçons en EPS. A. Barbot (1996, p. 427) a préconisé de résoudre le problème du duel dans les situations d'affrontement corporel en sport de combat en augmentant le risque subjectif en vue de susciter chez les élèves l'établissement des contacts avec leurs adversaires respectifs.

La mixité est assimilée à la coéducation qui constitue un changement pour l'égalité ; c'est la raison pour laquelle les filles peuvent avoir le goût du combat dans un jeu de hockey sur patins et les garçons quant à eux reconnaissent l'esthétique des traversées de skate-board (C. Kugelmann, 2000).

C. Kugelmann (2000) a également relevé que la mixité ou la coéducation constitue une chance pour l'égalité dans la mesure où elle favorise l'accès de tous à toutes les motricités et

l'arrêt des délimitations entre le genre pour construire un individu complet. La mixité, bien qu'elle favorise l'égalité, ne met pas en cause les différences biologiques, fondamentales en EPS.

Les garçons du milieu rural évoquent majoritairement que les filles pratiquent de mauvais sports ; qu'elles sont bavardes (3,25 ± 1,99 vs 2,72 ± 1,83 et 3,87 ± 1,75 vs 3,22 ± 1,68 ; P<0,001) et sont excitées (3,55 ± 1,75 vs 2,94 ± 2,00 ; P<0,001) (tableau 2). Cela s'explique par la pratique d'activité physique traditionnelle de type artistique telle que le *nzango*. En effet, en République du Congo et dans d'autres pays d'Afrique noire (RDC, Gabon, RCA, etc.), les filles pratiquent le *nzango*, qui consiste à jouer au rythme d'un chant tout en sortant un pied (pied de gain) selon les modalités préétablies (A. Ewaméla *et al.*, 2013, p. 150). Cette activité étant plus pratiquée par les filles, ne répond pas aux aspirations des garçons.

Les garçons du milieu urbain trouvent un dérangement dans la pratique mixte des APSA (4,45 ± 2,65 vs 4,01 ± 2,13 ; P<0,01). Cette affirmation masculo-urbaine est liée à l'inhibition des filles au cours de la pratique mixte des APSA qui crée des perturbations sur l'apprentissage desdites activités.

À la lumière de ces résultats, les opinions des filles et garçons des collèges des milieux urbains et ruraux sur la mixité en EPS sont fonction de l'environnement.

Conclusion

Le but de ce travail était d'examiner l'influence de l'environnement sur la mixité et le genre en éducation physique et sportive chez les collégiens des milieux ruraux et urbains dans le département de la Bouenza (République du Congo). L'hypothèse de départ était que les différences de mixité et de genre sont fonction de l'environnement. Les résultats obtenus ont permis de montrer que l'apparence corporelle est différente entre les collégiens des deux milieux (rural et urbain). Par ailleurs, la valeur physique en général, la force et l'endurance en particulier sont significativement plus importantes chez les collégiens du milieu rural comparativement à ceux du milieu urbain tant chez les filles que chez les garçons. De plus, la compétence physique a été significativement plus exprimée par les collégiens du milieu rural que par à ceux du milieu urbain. Ces résultats indiquent également que les filles des collèges urbains évoquent plus la tricherie et de la longue durée de la pratique de football, la faible performance et la gentillesse en EPS suite à un succès, le mauvais jeu des garçons. Tandis que les filles des collèges du milieu rural souhaitent plus que les garçons soient moins violents. S'agissant des garçons, ceux du milieu urbain révèlent que les filles sont bavardes, lentes dans la pratique des sports, peu agréables alors que ceux du milieu rural apprécient le travail des filles, bien qu'elles soient bavardes et excitées. Eu égard à ces résultats, l'enquête nous révèle que les valeurs de la mixité et du genre sont différentes selon les milieux (ruraux ou urbains).

Références bibliographiques

ARTUS Dominique, 1999, *La mixité ; illusion égalitaire en EPS ? son étude à travers les représentations sociales des enseignants et des lycéens*, Thèse de Doctorat en STAPS non publiée, Université de Poitiers, p.341.

BARBOT Alain,1996, *Approche technologique des phénomènes d'enseignement du judo en EPS*, Thèse de Doctorat en STAPS non publiée, Université de Paris XI, Orsay, p.427.

BUI-XUAN Gilles, 1989, *Évaluation et stratégie de formation en combat de préhension*. In G. Bui-Xuân (Coord.), Méthodologie et didactique de l'EPS, Clermont-Ferrand, AFRAPS, p. 229-313.

CLEUZIOU, Jean Pierre, 2000, « L'analyse des menus et des notes », in B. David (Coord.), *L'éducation physique et sportive : certification au baccalauréat*, Paris, INRP, p.77-123.

COGERINO Geneviève & TERRE Thierry, 2003, *Symposium 5–Identités de genre : approches pluridisciplinaires de sa construction en EP Congrès ACAPS*.

COMBAZ Gilles, 1992, *Sociologie de l'éducation physique,* Paris, PUF.

DEPOILLY Séverine, 2010, « Mixité et histoires scolaires : injonctions de genre et rapports de classe », *Revue française de pédagogie* 2, n° 171, p.93-96.

EWAMELA Aristide., ITOUA OKEMBA Jean, LEMBE Gorgon, IBATA Anatole, NSOMPI Florent, ONIANGUE Richard, N'FAN I yind Mushid et BONGBELE Joachim, 2013, « Logiques internes des A.P.T. NGALA de la République du CONGO », *Revue du Centre de Recherche de l'Université Pédagogique Nationale, 2013, trimestre, Janvier-Février-Mars*, N°054a, p.139-153.

FAMOSE Jean- Pierre, 2001, *La motivation en éducation physique et en sport*, Paris, éditions Armand Colin.

KUGELMANN Claudia, 2000, *Koedukation oder geschlechtertrennung imschulsport der zukunft? Landesinstitut für schule und weiterbildung, Erziehender Schulsport. Bönen*, Verlag für Schule und weiterbildung.

ROBINSON W. P. 2004, « Single-sex and achievment in science », *International Journal of Science Éducation*, 6, p.659-675.

VIGNERON Cécile, 2002b, « Apparaitre filles et garçons en EPS au baccalauréat : quels contenus, quelles réussites ? », *Actes de II colloque international de l'ARIS, cultures sportives et artistiques : formalisation des savoirs professionnels, pratiques, formateurs,* recherches Rennes, 12-14 décembre.

VIGNERON Cécile, 2005a, « Les écarts de réussite en EPS aux examens entre filles et garçons », in G. Cogérino (Coord.), *Filles et garçons en EPS*, Paris, Éditions de la revue EPS (p. 61-99)

Problématique de la légitimation de l'homosexualité dans les programmes scolaires de SVT au Gabon. Regard sociologique sur une question socialement vive

Dany Daniel BEKALE, Université Omar Bongo (Gabon)
E-mail : danybekaley@yahoo.fr

Irène MENGUE OBAME Épse MBOULOU, École Normale Supérieure (Gabon)
Email : mengue_sarah@yahoo.fr

Érica Marisca Évan's NKE NDONG, Université Omar Bongo (Gabon)
E-mail : mbamaelle7@gmail.com

Résumé

La problématique de la légitimation des contenus d'enseignement est au cœur des débats actuels dans l'école africaine en général et gabonaise en particulier. En effet, sur la base d'une enquête qualitative qui repose au plan théorique sur une approche conflictualiste, la présente recherche interroge les enjeux socioculturels inhérents à l'inscription de l'homosexualité dans les programmes scolaires. Elle vise ainsi à rendre compte des controverses sociales qui entourent le processus d'organisation, de programmation et de mise en application de ces contenus jugés subversifs. Dès lors, il s'agit d'exposer avec clarté les différentes polémiques enregistrées au collège suite à l'inscription, dans les programmes des SVT de la classe 5ème, de la question de l'homosexualité précisément dans le chapitre intitulé l'orientation sexuelle. Ces débats entre enseignants et plus globalement entre membres de la communauté éducative mettent en évidence une absence de légitimité sociale de ce type de contenus. Dès-lors, pourquoi la question de l'homosexualité dans les programmes scolaires rencontre-elle autant d'opposition et de résistance ? La réponse à cette question essentielle s'appuie méthodologiquement, sur une analyse de contenu thématique des discours des acteurs du monde de l'éducation au Gabon. Ainsi, la vingtaine d'entretiens semi-directifs réalisée donne à voir que l'absence de légitimation sociale des contenus relatifs à l'homosexualité trouve sa justification dans la situation conflictuelle qui s'établit entre cette orientation sexuelle et le système de croyances dominant au sein de la société gabonaise.

Mots clés : Homosexualité-Légitimité sociale-Programme scolaire-Système de croyances.

Abstract

The issue of legitimising teaching content is at the heart of current debates in African schools in general and in Gabon in particular. On the basis of a qualitative survey, theoretically based on a conflictualist approach, this research examines the socio-cultural issues inherent in the inclusion of homosexuality in school curricula. Its aim is to provide an account of the social controversies surrounding the process of organising, programming and implementing content deemed subversive. The aim is to provide a clear picture of the various controversies that have arisen in secondary schools as a result of the inclusion of the issue of homosexuality in the 5th year SVT syllabus, specifically in the chapter entitled sexual orientation. These debates between teachers and, more generally, between members of the educational community highlight the lack of social legitimacy of this type of content. So why does the issue of homosexuality in school curricula meet with so much opposition and resistance? The answer to this essential question is methodologically based on a thematic content analysis of the discourse of players in the world of education in Gabon. The twenty or so semi-structured interviews conducted show that the lack of social legitimisation of content relating to homosexuality is

justified by the conflict between this sexual orientation and the dominant belief system in Gabonese society.

Keywords : Homosexuality-Social legitimacy-School curriculum-Belief system.

Introduction

Les relations internationales ont très tôt influencé la construction des systèmes scolaires africains. Au moment des « Indépendances », ces derniers sont restés très dépendants de ceux des anciennes métropoles (M.F. Lange, 2013). Aujourd'hui, la question des programmes scolaires apparait comme l'une des préoccupations majeures des systèmes éducatifs subsahariens qui revendiquent principalement l'émancipation et la contextualisation des contenus d'enseignement.

Considéré dans les contextes anglophone et francophone, le concept de « curriculum » est polysémique avec des acceptions contrastées à la source de paradoxes. Selon l'approche définitionnelle de J.-C. Forquin (2008, p.8), dans son sens strict, le curriculum renvoie à : « l'ensemble, institutionnellement prescrit et fonctionnellement différencié et structuré, de tout ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans le cadre d'un cycle d'étude donné ». Autrement dit, sans se limiter au programme scolaire, le curriculum offre l'opportunité de réfléchir sur le contenu et les objectifs des programmes d'enseignement. C'est pourquoi, le présent article met un accent sur les programmes scolaires des Sciences de la Vie et de la Terre au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire au Gabon.

Ce pays francophone de l'Afrique centrale, compte parmi les pays africains qui affichent un taux de scolarisation très élevé : 95,5% chez les garçons et 97% chez les filles (PNUD, 2021). L'intérêt que revêt la scolarisation universelle auprès des décideurs politiques remonte aux premières années du Gabon « postindépendance » avec les politiques prises en faveur du développement du capital humain national, notamment à travers la démocratisation de l'accès à l'école (H. Matari et R.F. Quentin De Mongaryas, 2011).

Depuis 2018, le secteur éducatif gabonais est sujet à de nombreuses polémiques engendrées par la réforme sur les programmes scolaires et curricula de formation qui avait pour principal objectif de moderniser les contenus d'enseignement dans tous les niveaux de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur en intégrant dans chaque discipline des notions dites modernes.[1]

Si la plupart des notions intégrées dans les contenus d'enseignement ont été accueillies sans encombre auprès de la communauté nationale, la question de l'éducation à la santé sexuelle et de la reproduction (ESSR) n'a pas eu le même aval. Devenue une composante transversale de plusieurs sciences, dont les SVT, c'est le chapitre intitulé l'orientation sexuelle, enseigné en classe de 5e en ESSR qui a enclenché les polémiques.

Considéré comme un chapitre « déviant », en raison de l'inscription de contenus sur l'homosexualité, ce chapitre a suscité de vives réactions auprès des parents d'élèves et des organisations de la société civile. Les contestations ont débuté par une marche dans la ville de Port-Gentil (capitale économique du pays), des lettres de protestation ont été, par la suite, envoyées au Ministre de l'Éducation Nationale et des twittes ont défilé sur les réseaux sociaux, singulièrement sur Facebook. Suite à ce déferlement, les activités pédagogiques (cours,

[1] https://medias241.com/mougiama-daouda-amorce-les-reformes-curriculaires-et-pedagogiques-du-systeme-educatif-gabonais/amp/.

exercices, etc.) relatives à l'orientation sexuelle, ont été interrompues et plus tard, le chapitre incriminé a été retiré des programmes scolaires.[2]

Le constat *supra* fait état de l'opposition farouche des parents d'élèves et des organisations de la société civile contre l'enseignement du chapitre intitulé l'orientation sexuelle qui aborde la question de l'homosexualité au collège ainsi que le bouleversement social qui a suivi.

Le 9 juin 2023, trois ans après le vote par le parlement de la loi sur la dépénalisation de l'homosexualité au Gabon, une nouvelle polémique éclate sur les réseaux sociaux. En effet, dans une vidéo devenue virale publiée sur le réseau social TikTok, la rumeur relative à l'introduction de la question de l'homosexualité dans les programmes scolaires à l'école primaire débute. Cette vidéo dénonce un contrat de service entre l'UNESCO et le Gabon dans l'optique de promouvoir l'homosexualité au primaire. Répartis sur quatre thématiques, l'auteur de ladite vidéo fait remarquer que les contenus qui seront enseignés, notamment l'orientation sexuelle, font état d'un écart entre la socialisation familiale et la socialisation scolaire des élèves.

Mis en accusation, l'UNESCO et le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) prennent la parole dans des communiqués officiels. Le premier communiqué émane du bureau local de l'UNESCO à Libreville qui, le 20 juin 2023, rappelle le rôle de cette organisation onusienne : « *soutenir l'éducation au sein des États membres dans le respect des valeurs socio-culturelles et religieuses* ». Le MEN quant à lui, par la voix de Madame le Ministre, dénonce une campagne d'intoxication et réaffirme par la même occasion son attachement à la culture et aux us et coutumes en vigueur en République Gabonaise.

Il s'en suit une multitude d'articles de presse en ligne qui exposent ladite controverse, il s'agit entre autres de l'article intitulé *Homosexualité dans les programmes scolaires : une réforme qui irrite les parents d'élèves* publiés par Gabon actu, de l'article de Dépêche 241 avec pour titre *Rumeur de l'introduction des enseignements de l'homosexualité au primaire : les parents d'élèves disent niet et* ceux de Gabon review *Promotion de l'homosexualité à l'école au Gabon : l'UNESCO rejette l'accusation* et *Homosexualité à l'école : l'éducation nationale dénonce une campagne d'intoxication.* Ces nouveaux faits qui portent sur l'école primaire ne sauraient être ignorés, car ils démontrent que les contenus d'enseignement portant sur l'orientation sexuelle sont de sujets récurrents et d'actualité dans le système éducatif gabonais. Aussi, permettent-ils de mettre en exergue les controverses sociales relatives à la sélection des contenus d'enseignement et au processus de leur légitimation.

Pour tenter de comprendre les causes profondes des résistances observées dans l'introduction de l'homosexualité dans les programmes scolaires au Gabon, cette contribution s'inscrit dans le champ de la sociologie du curriculum considéré comme une « approche spécifique des faits éducatifs que tente d'élucider l'ensemble des fonctionnements et des enjeux sociaux de la scolarisation en prenant comme point de vue privilégié et en quelque sorte comme « révélateur » ces phénomènes de sélection, d'organisation et de programmation » J-C. Forquin, 2008, p.76).

La littérature scientifique offre aujourd'hui un panorama exhaustif des travaux relatifs à la question des curricula scolaires. En Grande-Bretagne, c'est l'ouvrage dirigé par M. Young (1971) *knowledge and control* qui est présenté comme le livre fondateur de la sociologie des curricula. Toutefois, c'est E. Durkheim qui est considéré comme le pionnier de ce champ avec son ouvrage *L'évolution pédagogique en France* (1999). Dans l'espace francophone, ce sont les travaux de J-C. Forquin (1989) sur la sociologie britannique et les travaux de V. Isambert-Jamati (1990) sur les pratiques d'enseignement qui vont devenir les références majeures sur la question du curriculum dans les années 1990. Aujourd'hui, les publications plus récentes de J.

[2] https://gabonmediatime.com/gabon-leducation-nationale-suspend-provisoirement-les-references-a-lhomosexualite-en-SVT/.

Deauviau et J-P. Terrail (2007), E. Mangez (2008), I. Harle (2010) manifestent encore un regain d'intérêt pour ce champ d'étude.

Sans prétendre à l'exhaustivité, cette revue sommaire de la littérature permet de poser le problème de la légitimation des contenus d'enseignement au Gabon en mettant l'accent sur la question de l'inscription de l'homosexualité dans les programmes des SVT au collège. Il s'agira de rendre compte des débats et oppositions suscités par ces contenus. Pour ce faire, le postulat de M. Young (1971, p.70) selon lequel : « la sélection et la légitimation de certains savoirs en tant que savoirs scolaires sont le produit de luttes, d'interactions, de négociations entre les différents groupes disposant d'un pouvoir de contrôle et qui sont concernés par ces questions », servira d'embrayeur analytique à cette recherche.

De ce fait, le présent article vise à répondre à la question suivante : pourquoi l'inscription de l'homosexualité dans les programmes scolaires des Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) au collège manque-t-elle de légitimité sociale au Gabon ? La réponse à cette question invite à considérer que le phénomène de l'homosexualité apparaît comme un arbitraire culturel imposé par les puissances occidentales à travers le travail des organismes supranationaux : puissants acteurs et diffuseurs de l'idéologie néolibérale.

Sur la base de ce qui précède, le développement qui suit s'articule autour de trois axes majeurs. D'abord, il se propose de rappeler les éléments méthodologiques mobilisés pour la recherche. Ensuite, il met l'accent sur les résultats de l'enquête. Enfin, le dernier axe permet de discuter et interpréter les principaux résultats de la recherche.

1. Éléments méthodologiques

Pour expliciter la problématique de la légitimation de l'homosexualité dans les programmes de SVT au Gabon, l'approche qualitative a été privilégiée. Pour ce faire, ce travail s'appuie sur une analyse de contenu thématique d'une vingtaine d'entretiens semi-directifs réalisée auprès des enseignants des SVT, des parents d'élèves et de quelques personnes-ressources. Les différents protocoles d'enquête ont essentiellement porté sur les conditions sociales de l'inscription de l'homosexualité dans les programmes scolaires. Les tableaux 1, 2 et 3 *infra* indiquent les principales caractéristiques des enquêtés par catégorie.

Tableau 1 : Caractéristiques des Enseignants de SVT

<table>
<tr><th>Enquêtés</th><th>Sexe</th><th>Age</th><th>Ancienneté dans la fonction</th><th>Lieu d'affectation</th><th>Dernier diplôme obtenu</th><th>Lieu de formation</th></tr>
<tr><td>Enquêté A</td><td>Féminin</td><td>53 ans</td><td>17 ans</td><td rowspan="3">ENSET/B</td><td>CAPES</td><td rowspan="8">ENS</td></tr>
<tr><td>Enquêté B</td><td>Féminin</td><td>30 ans</td><td>4 ans</td><td rowspan="3">Licence</td></tr>
<tr><td>Enquêté C</td><td>Féminin</td><td>31 ans</td><td>5 ans</td></tr>
<tr><td>Enquêté D</td><td>Masculin</td><td>37 ans</td><td>5 ans</td><td>Nelson Mandela</td></tr>
<tr><td>Enquêté E</td><td>Masculin</td><td>32 ans</td><td>5 ans</td><td>ENSET/B</td></tr>
<tr><td>Enquêté F</td><td>Masculin</td><td>48 ans</td><td>17 ans</td><td rowspan="5">Nelson Mandela</td><td>CAPC</td></tr>
<tr><td>Enquêté G</td><td>Féminin</td><td>34 ans</td><td>5 ans</td><td>Licence</td></tr>
<tr><td>Enquêté H</td><td>Féminin</td><td>35 ans</td><td>10 ans</td><td>CAPC</td></tr>
<tr><td>Enquêté I</td><td>Masculin</td><td>27 ans</td><td>1 an</td><td rowspan="2">Licence</td></tr>
<tr><td>Enquêté J</td><td>Masculin</td><td>54 ans</td><td>22 ans</td><td>Université de Yaoundé</td></tr>
</table>

Source : Enquête de terrain, 2023.

Tableau 2 : Caractéristiques des Parents d'élèves

Enquêtés	Sexe	Age	Nationalité	Niveau d'étude	Profession	Situation matrimoniale	Nbre d'enfts	Lieu de résidence	Appartenance religieuse	Appartenance politique
Enquêté 1	M	43 ans	Gabonaise	Maîtrise	Professeur de musique	Union libre	5	Derrière l'ENSET	Protestant	Aucune
Enquêté 2		60 ans	Gabonaise	3e	Retraité	Marié	10	Derrière l'école normale	Protestant	Aucune
Enquêté 3		30 ans	Gabonaise	Terminale	APS	Célibataire	1	Pleine orety	Éveillé	R D P
Enquêté 4		50 ans	Gabonaise	CAPES	Enseignant	Marié	5	Nzeng ayong	Catholique	Aucune
Enquêté 5	F	40 ans	Gabonaise	3e	Commerçante	Célibataire	4	Derrière l'ENSET	Éveillé	UPR
Enquêté 6		25 ans	Gabonaise	5e année	Sans	Concubinage	2	Derrière l'école normale	Éveillé	Aucune
Enquêté 7		40 ans	Gabonaise	BAC +2	Institutrice	Célibataire	7	Cocotier	Catholique	Aucune
Enquêté 8		32 ans	Gabonaise	Master 1	Étudiante	Célibataire	3	Derrière l'ENS	Catholique	Aucune
Enquêté 9		27 ans	Gabonaise	BAC +2	Institutrice	Concubinage	4	Boulevard	Catholique	Aucune
Enquêté 10		43 ans	Gabonaise	Maitrise	Entrepreneur	Célibataire	3	Ancienne sabrage	Catholique	Aucune

Source : Enquête de terrain, 2023.

Tableau 3 : Caractéristiques des personnes-ressources

Représentants	Sexe	Age	Fonction	Ancienneté dans la fonction	Lieu d'affectation
UNESCO	F	57 ans	Administrateur du programme d'éducation à l'UNESCO	15 ans	Bureau de l'UNESCO à Libreville
Département des SVT de l'IPN		55 ans	Conseiller pédagogique SVT	26 ans	IPN
IGS	M	54 ans	Formateur national d'ESSR	5 ans	IGS

Source : Enquête de terrain, 2023.

Au total, 23 entretiens ont été réalisés. Parmi les enquêtés, on compte 10 enseignants de SVT dont 5 femmes et 5 hommes qui disposent d'une ancienneté dans le métier de 5 à 22 ans. Au niveau des parents d'élèves, il y a également 10 interviewés : 6 femmes contre 4 hommes. Leur niveau d'instruction varie entre le primaire (Certificat d'Etudes Primaires) et le Master. S'agissant des personnes ressources, il s'agit de 3 représentants d'institutions en charge des questions de programmes scolaires. On compte, 1 représentant de l'UNESCO, 1 de l'Inspection Générale des Services et 1 de l'Institut Pédagogique National. Globalement, les femmes sont plus nombreuses que les hommes. L'âge moyen des enquêtés est de 43,5 ans.

2. Résultats

Les principaux résultats de la recherche s'inscrivent dans deux grandes directions. D'un côté, les opinions des parents d'élèves renvoient essentiellement aux contradictions de cette orientation sexuelle par rapport au système de valeurs et de croyances. De l'autre, au niveau des enseignants, les opinions sont plus nuancées et partagées entre ceux qui sont d'accord avec l'inscription de l'homosexualité dans les programmes scolaires et ceux qui rejoignent l'avis unanime des parents d'élèves.

2.1. L'inscription de l'homosexualité dans les programmes de SVT : une délégitimation unanime des parents d'élèves

La question de l'orientation sexuelle et de l'homosexualité, souffre de beaucoup de préjugés. Avant d'aborder la question qui fait débat, nous avons jugé nécessaire de demander aux parents d'élèves de définir succinctement l'orientation sexuelle et l'homosexualité. De ce fait, il s'est avéré que l'orientation sexuelle est un terme assez bien connu par les enquêtés. Parmi les 10 parents d'élèves que nous avons interrogés, 5 d'entre eux, soit la moitié, connaissent ce qu'est une orientation sexuelle. L'enquêtée 7 (femme, 40 ans, institutrice) est celle qui en donne la définition la plus élaborée. Elle définit l'orientation sexuelle comme « *une attirance sexuelle par le même sexe ou le sexe opposé* ». Les autres définitions données par les parents d'élèves qui savent qu'est-ce qu'une orientation sexuelle sont vagues et imprécises, à l'exemple de la définition émise par l'enquêté 3 (homme, 30 ans, APS) qui déclare que « *quand on parle d'orientation sexuelle, on parle d'une direction vers la sexualité, quand on parle de sexualité, on parle d'homme-femme* ». En ce qui concerne l'homosexualité et contrairement à la question de l'orientation sexuelle, c'est une pratique bien connue des enquêtés, car tous les parents d'élèves la définissent aisément comme l'attirance sexuelle ou amoureuse envers une personne de même sexe.

2.1.1. Croyances religieuses et coutumes en contradiction avec l'homosexualité

Abomination, fléau, scandale, bassesse, telles sont les caractéristiques attribuées à l'homosexualité par les parents d'élèves. Ces derniers sont unanimes, l'homosexualité est une pratique sexuelle déviante qui n'a pas sa place en Afrique en général et au Gabon en particulier. Les premiers arguments évoqués pour expliquer l'absence de légitimité sociale de l'inscription de l'homosexualité dans les programmes scolaires sont de nature religieuse. En effet, les verbatim suivants donnent à voir les justifications proposées : « *L'homosexualité, Dieu n'a pas laissé ça, ce n'est pas quelque chose qu'on doit même accepter* (E2, homme, 60 ans, retraité). **«** *L'homosexualité, ce n'est pas normal, c'est vraiment une abomination et c'est condamnable devant Dieu* » (E5, femme, 40 ans, commerçante).

Cette thèse est renchérie par d'autres parents d'élèves en ces termes : **«** *C'est mauvais parce que même dans la bible ce n'est pas recommandé, la bible dit bien, que l'homme quittera son père et sa mère et s'attachera à sa femme et les deux formeront une seule chaire, il n'a pas dit un homme quittera son père et sa mère et va s'attacher à un autre homme* » (E6, femme, 25 ans, sans emplois). Autrement dit, **«** *Chaque société a ses us et coutumes et nous dans la société gabonaise, nous savons que des hommes doivent épouser des femmes, donc lorsqu'un homme va avec un homme, pour moi, on ne respecte plus les valeurs culturelles* » (E8, femme, 32 ans, étudiante). L'argument de la foi est également repris par cette autre enquêtée qui affirme que : **«** *C'est aussi pour moi une déviance de foi parce que ni ma foi ni ma culture ne tolère cette pratique* » (E10, femme, 43 ans, entrepreneur).

Les quelques verbatim sélectionnés *supra* illustrent parfaitement le point de vue des parents d'élèves. Entre religion et tradition, l'homosexualité peine à se frayer un chemin. Ce qui la rend encore plus dédaignable est la conséquence ultime qu'elle engendre : l'homosexualité ne participe pas à la pérennité de l'espèce humaine. Pour les parents d'élèves : « *l'homosexualité n'a aucune productivité* » (E9, femme, 27 ans, institutrice), elle engendre « *la dépravation sociale, la destruction de la famille et du système social dans son entièreté* » (E10, femme, 43 ans, entrepreneur).

Les rapports sexuels, loin de se limiter à la procuration du plaisir, doivent surtout permettre, selon les enquêtés, la reproduction de l'espèce humaine. Cette mission assignée à la pratique sexuelle, en plus d'être traditionnelle, serait pour plusieurs parents d'élèves un ordre divin. A cet effet, ils disent : « *C'est vraiment très grave parce que la bible dit, nous devons procréer, si l'homme et l'homme vont ensemble, vous voyez que ça va rompre la procréation,*

or, Dieu a dit que l'homme quitte son père et sa mère et s'attachera à Sa femme et les deux formeront une seule chaire » (E5, femme, 40 ans, commerçante ». Ce discours a été tenu par plusieurs parents d'élèves. En étant plus précis et concis, un parent d'élève dans le même ordre d'idées et en différents termes souligne que : « *Dieu a créé l'homme et la femme pour se multiplier et non pour faire les choses du diable* » (E2, homme, 60 ans, retraité). Pour les parents d'élèves, l'homme et la femme ont reçu une mission divine, celle de la procréation. De plus, cet enquêté rappelle que : « *moi, je suis contre ça, pare ce qu'on dit que tout flatteur vit aux dépens de celui qui l'écoute, et si nous commençons déjà à mettre ce programme scolaire, je vous rassure que la plupart des élèves vont se lancer dans l'homosexualité, parce que là, on fait ce qu'on appelle la promotion de l'homosexualité* » (E3, masculin, 30 ans, APS). Il y a comme un risque de propagation de cette pratique dans la société dès-lors qu'elle fait son entrée dans les programmes scolaires. D'autant qu'une autre enquêtée soutient que : « *l'école éduque et l'école établit un ordre social. Or, l'éducation que moi, je veux pour mes enfants, c'est l'éducation traditionnelle avec l'hétérosexualité comme mode de vie et non l'homosexualité* » (E10, femme, 40, entrepreneur).

2.1.2. L'inscription de l'homosexualité dans les programmes de SVT : une communication insuffisante

En sus de la religion et des us traditionnels, les parents d'élèves dénoncent également une absence de communication claire et précise sur l'inscription de l'homosexualité dans les programmes scolaires. En amont, il n'y a pas eu une bonne communication pour expliquer à l'ensemble de la communauté éducative, notamment aux parents d'élèves, comment allait-être abordé le sujet lié aux orientations sexuelles en classe. En effet, les parents d'élèves disent qu'ils n'ont pas été informés quant à la façon dont la question de l'homosexualité allait être abordée : « *lorsqu'on prend une décision, il faut d'abord en parler aux gens. Ça fait polémique parce qu'on n'a pas expliqué vraiment de quoi il est question à la population et beaucoup de gens, lorsqu'ils entendent homosexualité, pour eux, c'est fini, les problèmes commencent* » (E10, femme, 43 ans, entrepreneur). Les parents d'élèves déplorent l'absence de communication des autorités ministérielles sur une question aussi sensible.

2.1.3. L'inscription de l'homosexualité dans les programmes de SVT ou le rejet de la domination occidentale

L'absence de légitimité sociale de la question de l'homosexualité dans les curricula émane aussi du refus de se soumettre à la volonté des organismes supranationaux. Selon les parents d'élèves, les Gabonais n'ont pas autorisé l'inscription de l'homosexualité dans les programmes scolaires parce qu'ils refusent l'imposition occidentale à travers le rôle des institutions internationales. Ils affirment notamment : *« il y a un problème parce qu'on nous a fait croire que le Gabon a signé un partenariat avec l'UNESCO pour lancer les programmes d'homosexualité dans nos écoles et nous, nous disons non à ça. Nous ne sommes plus en période coloniale où on nous imposait tout* » (E4, homme, 50 ans, enseignant). Les organismes supranationaux sont considérés comme des institutions à la solde des anciennes puissances coloniales. Ils refusent le néocolonialisme culturel.

2.2. L'inscription de l'homosexualité dans les programmes de SVT : une question qui divise les enseignants

L'inscription de l'homosexualité dans les programmes scolaires de SVT est une question qui divise les enseignants. En effet, l'introduction de l'homosexualité dans les programmes scolaires au collège n'est pas une initiative qui a la même résonance chez tous les enseignants de SVT que nous avons rencontrés. Sur les 10 enseignants, 5 enseignants déclarent être contre l'inscription de l'homosexualité dans les programmes scolaires au collège, 3 sont d'avis avec cette initiative et 2 enseignants sont plutôt perplexes.

Les enseignants qui attestent être contre l'inscription de l'homosexualité au collège émettent singulièrement trois raisons, à savoir : la tradition, la religion et le mimétisme. Le mimétisme est la crainte principale partagée par tous les enseignants. L'un d'entre eux déclare que : **«** *lorsqu'on instaure un tel programme, forcément, il y a des éléments qui vont être intéressés et à l'avenir, je ne pense pas que ce sera avantageux à la société* » (Homme, 54 ans, Collège Nelson Mandela).

Les 3 enseignants qui approuvent l'inscription de l'homosexualité dans les programmes scolaires évoquent l'argument scientifique en présentant les avantages et les inconvénients de cette orientation : « *les jeunes ne savent pas exactement ce qu'est l'homosexualité. De ce fait, en tant que pédagogue, il faut expliquer clairement de quoi il est question, notamment quels sont les avantages et les inconvénients de cela* » (EG, femme, 34 ans, Collège Nelson Mandela).

Les 2 enseignants, perplexes quant à eux, se heurtent à la réaction des parents d'élèves et à l'orientation qu'ils devront donner à la question de l'homosexualité en classe. L'un d'eux soutient que son avis peut être tranché en fonction des objectifs qui accompagneront l'inscription de l'homosexualité dans les programmes scolaires. S'il s'agit de présenter l'homosexualité comme une déviance, il sera pour cette initiative, mais, s'il faut la présenter comme une orientation sexuelle, il sera totalement contre. L'autre enseignante n'est ni pour ni contre, pour elle, le plus redoutable c'est la réaction des parents car « *pour beaucoup, ça encourage même les enfants* » (EC, femme, 31 ans, Collège ENSET/B).

Au terme de cette analyse, il ressort que pour les parents d'élèves, l'école n'est pas un lieu neutre, c'est un véritable moyen de diffusion idéologique. De ce fait, certains se méfient de l'inscription de l'homosexualité dans les programmes scolaires au risque d'inculquer à leurs enfants des valeurs qui rentrent en tension avec les normes de la société gabonaise. Pour les enseignants, les avis sont partagés.

3. Discussion : l'homosexualité dans les programmes de SVT, un choix conflictuel

L'inscription de l'homosexualité dans les programmes de SVT a suscité de vives oppositions dans la société notamment auprès des parents d'élèves. Ces derniers soulignent que les contenus scolaires liés à l'homosexualité s'opposent au système de croyances de la société gabonaise. En rappel, la population gabonaise se réclame être chrétienne à 85% (RGPL, 2013). Cette appartenance religieuse permet de justifier l'argumentaire développé par les parents d'élèves pour s'opposer à l'introduction de l'homosexaulité dans les programmes scolaires. En effet, la référence à la bible et aux préceptes religieux apparaît comme les principales raisons de cette opposition. À cela peuvent s'ajouter, le rejet du néocolonialisme matérialisé par les organismes supranationaux et les éléments traditionnels. Dans cette perspective, « l'Afrique d'hier et même d'aujourd'hui, friande de ses us et coutumes, est à cheval sur les interdits sociaux et moraux » (H. Ngou, 2023, p.2.).

Les controverses suscitées par l'introduction de l'homosexualité dans les programmes de SVT en font une question socialement vive empreinte d'incertitudes sociales. En ce sens, l'homosexualité est un phénomène qui interpelle les pratiques sociales et renvoie aux représentations sociales de la sexualité. De même, elle touche au système de valeurs. En cela, elle apparaît comme un véritable enjeu social, voire sociétal. Ainsi, en rappel, selon M. Young (1971, p.70) « la sélection et la légitimation de certains savoirs en tant que savoir scolaire sont le produit de luttes, d'interactions, de négociations entre les différents groupes disposant d'un pouvoir de contrôle et qui sont concernés par ces questions ». De ce fait, les parents d'élèves et certains enseignants rejettent l'introduction de l'homosexualité dans les programmes de SVT malgré son apport au niveau scientifique. En effet, les enquêtés craignent qu'avec l'introduction de l'homosexualité dans les programmes, il se produise un effet pervers visant à encourager les jeunes à épouser cette orientation sexuelle contraire aux valeurs et aux pratiques sociales

légitimes de la société gabonaise. L'enseignement de ces contenus est susceptible de générer des conflits et des oppositions entre élèves et entre enseignants.

L'intensité de la controverse a conduit les autorités ministérielles à suspendre l'enseignement de ces contenus problématiques. En effet, l'ouverture de l'école aux « éducations à » ne va pas sans poser des problèmes de légitimité sociale tant ces nouvelles questions curriculaires se heurtent aux systèmes de croyances et de valeurs. Dès lors, la question est de savoir comment l'école peut-elle s'approprier ces problématiques sans susciter de vives oppositions. Autrement dit, comment l'école peut-elle se saisir de ces nouveaux problèmes de la société et s'en montrer digne des enjeux y relatifs ?

Cette recherche démontre clairement que le processus de légitimation des savoirs scolaires est parsemé d'embûches. Car, il engendre souvent des tensions vives entre les différents acteurs du système éducatif, surtout lorsque les thématiques retenues rentrent en contradiction avec les valeurs et les normes de la société. J. Eggleston (1977) insistera particulièrement sur le caractère conflictuel des processus d'élaboration et d'implantation des curricula, du fait des intérêts contradictoires des différents groupes concernés : parents d'élèves, associations d'enseignants, autorités, gestionnaires, éditeurs de manuels et de matériels d'enseignement, groupes idéologiques et groupes économiques divers (cité par J-C. Forquin, 2008, p.78).

De plus, conscients de la place centrale qu'occupe l'école dans les processus de socialisation des jeunes gabonais, les parents d'élèves et la société civile s'opposent à l'inscription de l'homosexualité dans les programmes scolaires. En effet, considérée dans la perspective conflictualiste, comme un Appareil Idéologique d'Etat (AIE), l'école remplit une mission d'assujettissement des citoyens à l'idéologie d'Etat (L. Althusser, 1970). Ainsi, accepter l'introduction de l'homosexualité dans les contenus d'enseignement, c'est légitimer par anticipation cette orientation sexuelle. Dans cette perspective, l'école apparaît comme un canal propice pour normaliser une pratique contradictoire au système de croyances légitime.

Conclusion

Depuis 2018, la question de l'homosexualité se pose avec acuité dans la société gabonaise, des textes de lois à l'inscription dans les contenus d'enseignement, cette question engendre différentes polémiques. Ces dernières démontrent que l'homosexualité est une pratique qui peine à se faire une place dans la société gabonaise et par extension dans les contenus d'enseignement. La présente recherche a été entreprise afin de rendre compte de l'absence de légitimité sociale de la question de l'homosexualité dans les contenus d'enseignement. L'intérêt sociologique de cette étude est de démontrer la complexité qui entoure le processus de sélection des contenus d'enseignement et de leur mise en application.

Ainsi, il résulte que plusieurs raisons freinent la légitimation de l'homosexualité dans les programmes scolaires de SVT au collège. Les raisons principalement évoquées se situent au niveau des systèmes de croyances et de valeurs. Pour la plupart des enquêtés, l'homosexualité est une contre-valeur qui rentre en tension avec les mœurs, les valeurs traditionnelles et religieuses, notamment chrétiennes, de la société gabonaise.

À côté de ces arguments principaux, les enquêtés ont mis également en exergue le manque d'information concrète sur l'orientation de la question de l'homosexualité à l'école, la peur du mimétisme, car connaissant le pouvoir idéologique de l'école et ayant conscience de la tranche d'âge des collégiens, les parents d'élèves tout comme les enseignants craignent que les apprenants soient tentés d'expérimenter l'homosexualité. Valeur imposée, inscrire la question de l'homosexualité dans les programmes scolaires n'émane pas du choix des gabonais, mais plutôt d'un contrat de service entre l'UNESCO et le Ministère de l'éducation nationale. Par conséquent, les enquêtés déclarent ne pas pouvoir se soumettre à cette volonté extérieure de nature néocoloniale.

Au terme de cette analyse, plusieurs questions émergent : comment résoudre les nouveaux problèmes scolaires : les MST/IST, les violences basées sur le genre, la consommation de stupéfiants, les placements sexuels… ? Toutes ces nouvelles problématiques qui se posent dans les établissements scolaires mériteraient sans doute des analyses plus approfondies. En effet, comment l'institution scolaire fait-elle face à ces nouveaux problèmes sociaux ?

Références bibliographiques

ALTHUSSER Louis, 1970, « Idéologie et appareils idéologiques d'Etat. Notes pour une recherche », *La pensée*, n°151, p.1-30.

DEAUVIEAU Jérôme et TERRAIL Jean-Pierre, 2007, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La dispute.

Dépêche 241, 2023, *Rumeurs de l'introduction des enseignements de l'homosexualité au primaire : les parents d'élèves disent niet.* https://depeches241.com/index/php/2023/06/19/rumeur-de-introduction-des enseignements-de-lhomosexualite-au-primaire-les-parents-deleves-disent-niet/. [Consulté le 6 juillet 2023].

DURKHEIM Emile, 1999, *L'évolution pédagogique en France*, 2e édition, Paris, PUF (Coll. « Quadrige »).

FORQUIN Jean-Claude, 1999, *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*, 2e édition, Paris, De Boeck (Coll. « pédagogie en développement »).

FORQUIN Jean-Claude, 2008, *Sociologie du curriculum*, Rennes, PUR (Coll. « Paideia »).

Gabon review, 2023, *Homosexualité à l'école : l'Education nationale dénonce une campagne d'intoxication.*https://www.gabonreview.com/homosexulite-a-lÉcole-leducation-nationale-denonce-une-campagne-dintoxification/. [Consulté le 6 juillet 2023].

Gabon review, 2023, *Promotion de l'homosexualité à l'école : au Gabon, l'Unesco rejette l'accusation.*https://www.gabonreview.com/promtion-de-homosexualite-a-lÉcole-au-gabon-lunesco-rejette-laccusation/. [Consulté le 6 juillet 2023].

ISAMBERT-JAMATI Viviane, 1990, *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et leurs réformes*, Paris, L'Harmattan (Coll. « savoirs et formations »).

LANGE Marie-France, 2013, « École, relations internationales et mondialisation en Afrique », *Spirale*, N°51, p.97-112.

MANGEZ Éric, 2008, *Reformer les contenus d'enseignements*, Paris, PUF, (Coll. « Éducation et société »).

MASSOUMOU Omer, 2009, « La littérature française dans les programmes scolaires congolais. Un choix de développement culturel conflictuel », *Carnet*, Première série, n°1 [En ligne]. http://journals.openedition.org/carnets/4235. [Consulté le vendredi 13 octobre 2023].

MATARI Hermine et QUENTIN DE MONGARYAS Romaric Franck, 2011, *École primaire et secondaire au Gabon ; état des lieux*, Paris, L'Harmattan (Coll. « études africaines »).

NGOU Honorine, 2023, *Homosexualité imposée, Gabon dévergondé*, Libreville, Le savoir.

PNUD, 2021, *Assurer l'éducation primaire pour tous : où en sommes-nous ?* Paris, PNUD.

TANGUY Lucie, 1992, « Continuité et inflexion d'un parcours intellectuel en sociologie de l'éducation, 1950-1990 », *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation-perspective de recherche 1950-1990*. Actes du colloque international en hommage à Viviane ISAMBERT-JAMATI, Paris, L'Harmattan, p.13-25.

YOUNG Michael, 1971, *Knowledge and control: new directions for the sociologie of Education*, Londres, Collier MacMillan.

État des lieux de la recherche en sciences de l'éducation à l'université Alassane OUATTARA de 2017 à 2022

Martin Armand SADIA, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
Email : sadiamartino@yahoo.fr

Résumé

Cette étude vise à faire une évaluation des travaux de recherche conduits par les étudiants inscrits en Master des Sciences de l'éducation à l'université Alassane OUATTARA sur la période allant de 2017 à 2022. Elle est essentielle basée sur l'analyse documentaire. Au total, ce sont 94 mémoires de master qui correspondent au nombre d'étudiants ayant soutenu dans cette institution depuis 2017. Pour procéder à l'analyse, une grille comportant des items dont les principaux sont : le type ou le paradigme d'étude, la spécialité et les grands thèmes développés a été appliquée à chaque mémoire. La collecte des données s'est faite à la scolarité de l'unité de formation continue où sont stockés tous les mémoires produits dans le domaine des sciences de l'éducation à l'Université Alassane OUATTARA. L'ancrage théorique le Modèle d'évaluation des fonds documentaires de Maynard J. Brichford (1977), notamment la dimension relative aux caractéristiques des documents (âge, spécialité, paradigme de recherche ou posture méthodologique, caractéristiques liées à la thématique abordée). Les principaux résultats mettent l'accent sur l'évolution des productions de mémoire de 2017 à 2022, la distribution des mémoires par spécialité, les principaux axes de recherche ou thématiques et les paradigmes choisis.

Mots-clés : État des lieux, Évaluation, Master, Mémoire, Recherche, Sciences de l'éducation, UAO-Bouaké.

Abstract

This study aims to evaluate the research work carried out by students enrolled in the Master's degree in Education Sciences at Alassane Ouattara University over the period from 2017 to 2022. It is essential based on the literature review. In total, 94 master's theses correspond to the number of students who have defended at this institution since 2017. To proceed with the analysis, a grid comprising items whose main ones are: the type or paradigm of study, the specialty and the major themes developed was applied to each dissertation. The data collection was done at the schooling of the continuing education unit where all the dissertations produced in the field of educational sciences at the Alassane Ouattara University are stored. The theoretical anchoring of Maynard J. Brichford's Model for the Evaluation of Documentary Holdings (1977), in particular the dimension relating to the characteristics of the documents (age, specialty, research paradigm or methodological posture, characteristics related to the theme addressed). The main results focus on the evolution of dissertation productions from 2017 to 2022, the distribution of dissertations by specialty, the main research or thematic axes and the paradigms chosen.

Keywords: State of play, Evaluation, Master's degree, Thesis, Research, Educational sciences, UAO-Bouaké.

Introduction

Le débat autour de la recherche dans le domaine des Sciences de l'éducation a conduit J.M. Van Del Maren (2004), a opérer une nette distinction entre la recherche en, sur ou pour l'éducation. Pour R. Barbier, (1977), « la recherche en sciences de l'éducation construit un

objet scientifique, élabore un modèle, détermine une méthodologie suivie d'un protocole ou d'un processus de recherche, présente ses résultats suivant des normes établies, à partir d'une pratique, d'un fait, d'un discours éducatif ou pédagogique. Elle applique dans sa construction et son interprétation, les théories et les méthodologies, légitimement reconnues et sanctionnées par la Cité savante, en sciences humaines et sociales ». Quant à la recherche sur l'éducation, Van Der Marren (2004) soutient qu'il s'agit de celle « *qui dépend des différentes disciplines, et dont la validité scientifique renvoie aux critères de validité de chaque science. On peut par exemple être historien, et étudier en historien l'école unique. On peut être un spécialiste des neurosciences et étudier les mécanismes de l'apprentissage de la musique* ». Á côté de ces deux types de recherche, il y a pour l'éducation qui vise à résoudre des problèmes éducatifs.

Quel que soit l'orientation, G. Mialaret, (2016) révèle qu'en Europe, « l'attitude scientifique dans la recherche sur l'éducation a […] une certaine ancienneté et un essor particulièrement riche dès la fin du XIXe siècle et au début du XXe (avant la guerre de 1914-1918) ». R. Karthikeyan (2022) justifie cet essor de la recherche par une diversité des réformes au niveau pédagogiques, didactiques ou technologiques.

En revanche en Afrique, notamment en Afrique Sub-Saharienne (ASS), « la contribution des chercheurs en éducation demeure peu visible comme (R. Maclure, 1997). Cette situation reste préoccupante particulièrement en Afrique francophone (J.F. Azoh, A.P. Koffi et M. Dembelé, 2018). Les études conduites pour rendre visible les recherches dans ces domaines sont parcellaires.

En Côte d'Ivoire, la cartographie des recherches en Sciences de l'éducation réalisée par J.F. Azoh (2020) n'a pris en compte que les thèses et les articles scientifiques. Elle a exclu les mémoires de recherche sachant bien que de nombreux étudiants, dont le mémoire de Master est original et d'intérêt, n'accèdent pas aux études doctorales. Pourtant, depuis plus de 30 ans, de nombreux travaux sont produits par des étudiants en Maîtrise et en DEA (dans l'ancien système) et en master. Á l'Université Alassane OUATTARA (UAO), la première promotion a soutenu le mémoire de master en 2017. En 2022, ce sont au total 7 promotions qui ont soutenu ce diplôme. Mais, il n'existe pas de base de données. Les mémoires des étudiants sont stockés de façon disparate, ce qui ne permet pas d'avoir une visibilité sur l'état des travaux réalisés.

C'est cette situation qui a suscité cette étude dont l'ancrage théorique est le Modèle d'évaluation des fonds documentaires de Maynard J. Brichford (1977), notamment la dimension relative aux caractéristiques des documents (âge, spécialité, paradigme de recherche ou posture méthodologique, caractéristiques liées à la thématique abordée).

Cette approche de l'évaluation archivistique semble prendre en compte la position de S. Tomamichel et F. Clerc (2006) pour qui l'évaluation doit porter sur « l'état de la recherche en sciences de l'éducation dans le cadre d'une discussion plus large remettant en question les orientations typologiques au profit d'une vision systémique ». Autrement dit, ces auteurs tentent de répondre à la question : « Quels est l'état de la recherche en Sciences de l'éducation à l'UAO ? sont les différents types de recherches en sciences de l'éducation ? ».

Dans la littérature scientifique,

Dans cette étude, les variables relatives aux axes de recherche, aux spécialités disciplinaires et à l'approche méthodologique sont exploitées.

Quelle est la démarche qui a permis de faire l'état des lieux de la recherche en Master des sciences de l'éducation à l'UAO.

1. Approche méthodologique

1.1. Site de l'étude

Le champ géographique de cette étude est le Centre de Formation Continue (CFC). Selon l'article 37 du décret n° 2012-984 du 10 Octobre 2012 Déterminant les attributions, l'organisation et le fonctionnement de l'Université de Bouaké dénommée Université Alassane

OUATTARA, **l**e CFC est la seule école disposée par cette institution universitaire. Son siège se localise au campus II de l'Université Alassane OUATTARA (UAO), situé sur l'axe Bouaké Béoumi, à 200 mètres du Camp pénal. Le bâtiment qui l'abrite se localise précisément entre l'Amphi A et les salles de classe du « petit Lycée ».

Le CFC renferme une unité de formation intensive qui forme selon un processus de diplomation de type Licence Master Doctorat (LMD). Parmi les filières, se trouvent les Sciences de l'éducation qui ont ouvert depuis 2013.

1.2. Échantillon et technique de collecte de données

Cette étude, essentiellement documentaire, a pris en compte l'ensemble des mémoires de master des sciences de l'éducation déjà soutenue, de 2017 à 2022. La technique d'échantillonnage de commodité est utilisée ; étant donné que nous n'avons travaillé qu'avec les exemplaires de mémoires disponibles à la scolarité du centre de Formation continue de l'UAO. Ainsi, ce sont au total, 94 mémoires de master disponible à la scolarité du Centre de formation continu.

1.3. Méthode d'analyse des données

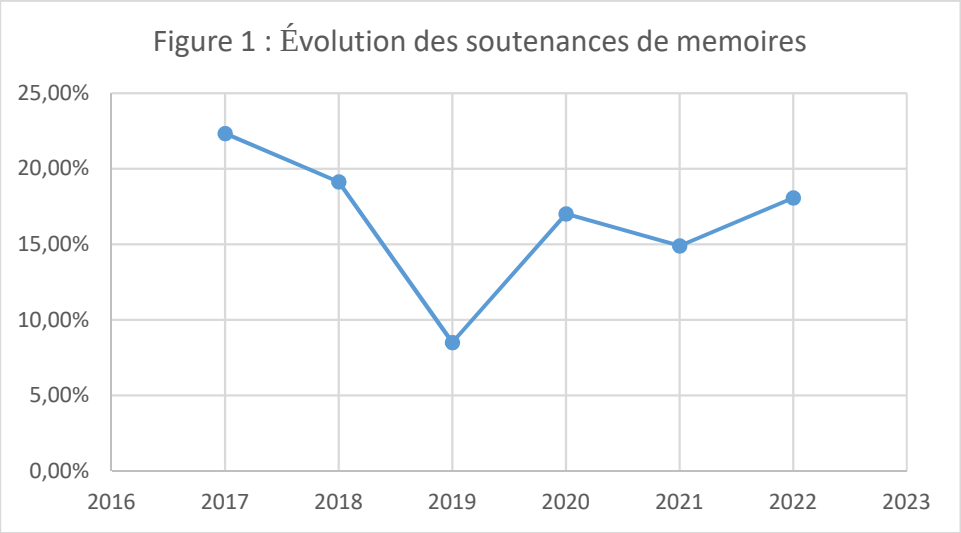
Cette étude est quantitative. Les mémoires ont été regroupé dans un premier temps par année. Ensuite, ils ont été catégorisés d'une part, par spécialité et d'autre part, par axes de recherche ou thématiques de recherche. Enfin, il a été procédé à la répartition tenant compte du paradigme de l'étude. Ces différents éléments sont consignés dans une grille d'analyse.

2. Résultats

Les résultats à présenter portent sur l'évolution des productions de mémoire de 2017 à 2022, distribution des mémoires par spécialités, axes de recherche ou thématiques et les méthodes de recherche.

2.1. Évolution des productions de mémoire de 2017 à 2022

Les archives du centre de formation révèlent une régression au niveau du nombre de mémoires soutenus.



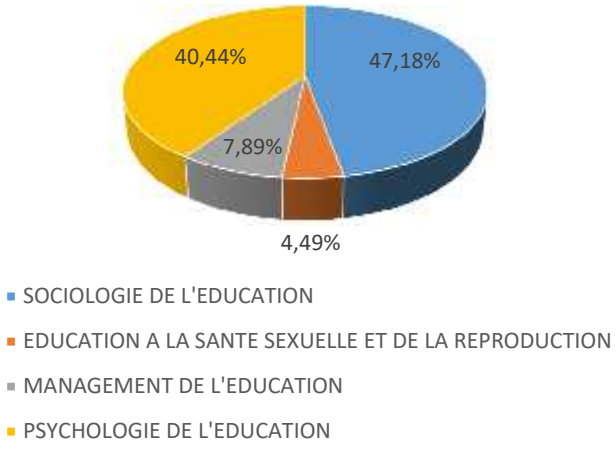
Source : M.A. Sadia, 2022, Enquête.

Cette figure révèle que sur le nombre total de mémoires soutenus 22,34% l'ont été en 2017, 19,14% en 2018. En 2018, il y a une chute drastique avec un taux de 8,51%. En 2019, le taux va connaitre une évolution sensible pour atteindre 17,02%. C'est dans cette tendance que l'on est jusqu'à ce jour avec 14,89% et 18,08% respectivement en 2021 et 2022.

1.1. Distribution des mémoires par spécialités

Le processus de diplomation en sciences de l'éducation à l'UAO ne reconnaît que deux spécialités, à savoir la Psychologie de l'éducation, la sociologie de l'éducation et le management de l'éducation. Toutefois, l'analyse des travaux conduit à identifier une quatrième de spécialités : l'éducation à la santé (éducation à l'hygiène hospitalière, éducation à la santé sexuelle et de la reproduction. C'est ce qui ressort de la figure 2 ci-après.

Figure 2 : Distribution des mémoires par spécialité



Source : M.A. Sadia, 2022, Enquête.

Les deux matières classiques que sont la sociologie de l'éducation et la Psychologie de l'éducation ont enregistré un fort taux de productions scientifiques, avec respectivement 47,18% et 40,44%.

1.2. Axes de recherche ou thématiques

Les sujets de mémoires soutenus s'inscrivent dans les différents axes thématiques contenus dans ce tableau selon les proportions indiquées :

Tableau N°1 : Distribution des thématiques développées

AXES DE RECHERCHE DEVELOPPEES	Effectif	%
Pratiques pédagogiques	04	4,25%
Apprentissage scolaire et ses difficultés	26	27,65%
Alphabétisation et autonomisation de la femme	06	6,38%
Cantine scolaire	02	2,12%
Éducation et numérique	04	4,25%
Violence et conflit à l'école	06	6,38%
Famille et apprentissage scolaire	09	9,57%
Formation professionnelle	05	5,31%
Éducation spécialisée	08	8,51%
Éducation sportive	03	3,19%
Gestion de l'école	05	5,31%
Législation scolaire	02	2,12%
Préscolarisation	02	2,12%
Encadrement éducatif	03	3,19%
Motivation à l'école	05	5,31%
Représentations sociales	03	3,19%
État civil et scolarisation	01	1,06%
Total	94	

Le fort taux de travail en sciences de l'éducation porte sur les apprentissages scolaires et leurs difficultés. Cette catégorie est suivie de très loin par l'axe famille et apprentissage scolaire (9,57%) et éducation spécialisée (8,51%).

1.3. Posture méthodologique des chercheurs

Les travaux consultés laissent apparaître trois postures méthodologiques : la méthode qualitative, quantitative et mixte.

Tableau 2 : Posture méthodologique des chercheurs

Posture méthodologique	Effectif	%
Qualitatif	67	71,28%
Quantitatif	04	4,25%
Mixte	23	24,47%
Total	94	100%

Source : M.A. Sadia, 2022, Enquête.

Selon ce tableau que les chercheurs ont plus opté pour l'approche qualitative (71,28%) et l'approche mixte (24,47%).

3. Discussion

L'objectif de cette étude est d'évaluer des travaux de recherche conduits par les étudiants inscrits en Master des Sciences de l'éducation à l'université Alassane OUATTARA sur la période allant de 2017 à 2022.

Au niveau de l'évolution des productions de mémoire de 2017 à 2022, les résultats de cette étude convergent avec ceux de F.J. Azoh et al. (2018) qui notent une relative évolution.

En ce qui concerne les disciplines, d'attache des études en sciences de l'éducation, l'on note une convergence avec les travaux de F.J. Azoh (2018) qui révèlent une prééminence des études en sociologie. Toutefois, l'on relève que de nouvelles spécialités comme la psychologie de l'éducation à la santé, ont fait leur apparition. Cette diversification va dans le sens de R. Maclure (1997) qui révèle des champs nouveaux de recherche au Mali et au Togo. Cette diversification s'explique par le fait que les chercheurs expriment leurs besoins de comprendre plus largement les phénomènes éducatifs et la nécessité de méthodes de recherche plus pertinentes au contexte (I.R. Flores, 2020).

En ce qui concerne la posture méthodologique, les résultats de cette étude divergent avec le point de vue de F. Navas & A.Y. P. Fuentes, (2020) qui révèlent « les tendances actuelles montrant une résurgence des méthodes qualitatives malgré la prédominance de la recherche fondée sur des preuves ». Cette prééminence de la recherche qualitative dans les travaux de mémoire de Master en éducation s'explique par le fait que les étudiants cherchent en grande partie à explorer des phénomènes dont ils savent peu.

L'ancrage théorique de cette contribution est le Modèle d'évaluation des fonds documentaires de Maynard J. Brichford (1977), notamment la dimension relative aux caractéristiques des documents (âge, spécialité, paradigme de recherche ou posture méthodologique, caractéristiques liées à la thématique abordée). Les résultats de cette étude intègrent la dimension âge, des documents (année de soutenance), la spécialité (qui réfère au champ disciplinaire), le paradigme (méthode qualitative, quantitative et mixte) et les thématiques ou axes de recherche abordés.

Conclusion

L'état des lieux de la recherche en sciences de l'éducation à l'UAO a pour objectif d'évaluer des travaux de recherche conduits par les étudiants inscrits en Master des Sciences de l'éducation à l'université Alassane OUATTARA sur la période allant de 2017 à 2022, en s'appuyant sur le modèle d'évaluation en archivistique, notamment le Modèle d'évaluation des fonds documentaires de M. J. Brichford (1977), notamment la dimension relative aux

caractéristiques des documents (âge, spécialité, paradigme de recherche ou posture méthodologique, caractéristiques liées à la thématique abordée)..

Les résultats de cette étude révèlent une prééminence de l'approche qualitative, une évolution relative de la recherche et une diversification des champs et des axes de recherche.

Les difficultés rencontrées à accéder aux fonds documentaires suggèrent la nécessité de mettre en place une bibliothèque des Sciences de l'éducation en numérisant systématiquement les mémoires régulièrement soutenus et corrigés.

Références bibliographiques

AZOH François-Joseph et GOIN BI Zamblé Théodore, 2018, Cartographie de la production de la recherche en eéucation, formation et employabilité en Côte d'Ivoire de 2008 À 2018, ffhal-02555481

AZOH François Joseph, KOFFI Affouet Philomène et DEMBELE Mamadou, 2018, *Le personnel enseignant et l'enseignement dans l'agenda du Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation (ROCARE) : état des lieux vingt ans après.*

BRICHFORD Maynard Jean, 1977, *Archives & manuscrits : expertise & acquisition,* Archives, Manuscrits, Éditeur Chicago : Société des archivistes américains.

FLORES IGNACIO Rivas, 2020, « La investigación educativa hoy : Del rol forense a la transformación social », 1(1), p.3-22. doi : 10.24310/MGNMAR. Réf. V1I1.7413.

GASTON Mialaret, 2016, « *Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones* », in *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle,* 2016/3 (Vol. 49), p.53-69.

KARTHIKEYAN Rajagopal, 2022, *L'avenir de l'éducation-Une enquête sur les tendances actuelles de la recherche scientifique*, p.422-436. DOI : 10.1007/978-3-031-20601-6_37.

MACLURE Richard, 1997, « Négligée et sous-estimée : la recherche en éducation en Afrique centrale et Afrique occidentale », *Une synthèse d'études nationales du ROCARE. Bamako : ROCARE,* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000112129.

MACLURE Richard, 1997, *Éducation et Francophonie,* XLV (3), p.61-82.

NAVAS Manuel Fernández et POSTIGO Fuentes Ana Yara, 2020, « La situación de la investigación cualitativa en Éducación : Guerra de paradigmas de nuevo? », 1(1), p.45-68. doi: 10.24310/MGNMAR.V1I1.7396.

TOMAMICHEL Serge, CLERC Françoise, 2005, « La recherche en sciences de l'éducation. État des lieux et points de vue », in *Recherche en soins infirmiers* 4 (N° 83), Éditions Association de Recherche en Soins Infirmiers, p.4-17. ISSN 0297-2964 DOI10.3917/rsi.083.0004.

Politique de l'éducation inclusive au Burundi et au Maroc : analyse comparative

Philippe NSABIMANA, Université Mohammed V (Maroc)
Email : nsabiphilippe@yahoo.fr

Youssef NAIT BELAID, Université Mohammed V (Maroc)
Email : y.naitbelaid@um5r.ac.ma

Résumé

L'objectif de la présente étude est de comparer le système d'éducation inclusive du Burundi à celui du Maroc. C'est une étude qualitative orientée vers la description et le comparatisme. Elle est basée sur les données provenant de la revue de littérature. Les résultats de cette étude montrent que la politique de l'éducation inclusive est devenue une composante importante dans les deux pays depuis plusieurs années. Toutefois, elle n'a pas évolué au même rythme : elle a progressé lentement au Burundi dès sa mise en œuvre en 2010 jusqu'à nos jours, tandis qu'elle s'est considérablement développée au Maroc depuis 2019 grâce à plusieurs facteurs associés. Les défis majeurs au développement de cette politique au Burundi sont particulièrement le cadre juridique et règlementaire lacunaire, la non-décentralisation du service chargé de la mise en œuvre de cette politique, les conditions d'apprentissage difficiles et les ressources humaines et financières très insuffisantes. En outre, l'on a observé certains obstacles partagés qui pourraient justifier, dans des proportions différentes, pourquoi les deux systèmes ne parviennent pas encore à garantir une égalité pour tous les enfants, aussi bien en matière d'accès scolaire qu'en termes de qualité des connaissances acquises.

Mots-clés : Education inclusive, analyse comparative, scolarisation des enfants en situation de handicap, Burundi, Maroc.

Abstract

The objective of this study is to compare the inclusive education system in Burundi with that in Morocco. This is a qualitative study oriented towards description and comparison. It is based on data from the literature review. The results of this study show that inclusive education policy has become an important component in both countries for several years. However, it has not evolved at the same pace: it has progressed slowly in Burundi from its implementation in 2010 to the present day, while it has developed considerably in Morocco since 2019 thanks to several associated factors. The major challenges to the development of this policy in Burundi are, in particular, the incomplete legal and regulatory framework, the non-decentralization of the department in charge of implementing the policy, difficult learning conditions and very inadequate human and financial resources. In addition, there are some shared barriers that may justify, to different degrees, why the two systems still fail to ensure equality for all children, Both in terms of access to education and the quality of knowledge acquired.

Keywords: Inclusive education, comparative analysis, schooling for children with disabilities, Burundi, Morocco.

Introduction

Les différentes sociétés, au fil du temps, ont assigné à l'école trois principales fonctions : la socialisation, l'éducation et la distribution (P-E. François, 2009). De ce fait, l'école joue un rôle important non seulement dans l'épanouissement de chaque individu, mais aussi dans le

développement de la société. L'importance que revêt l'école a poussé l'Organisation des Nations Unies à travers la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948, en son article 26, à considérer l'éducation comme un droit fondamental dont toute personne devrait pouvoir jouir. Dès lors, d'autres textes juridiques, conventions, cadres et déclarations ont été élaborés sous la houlette des agences de cette organisation en vue d'atteindre cet objectif. Par la suite, des textes juridiques et règlementaires ont été élaborés par différents pays pour atteindre cette cible. Hélas, malgré les efforts énormes consentis par différents intervenants dans ce domaine, il s'observe encore des effectifs importants d'enfants en dehors de l'école. Selon l'Institut de Statistique de l'UNESCO (2020) repris par l'UNICEF (2021, p.8), 121 millions d'enfants et adolescents étaient exclus de l'école primaire et du 1er cycle du secondaire en 2018 dans le monde ; près de la moitié se trouve en Afrique sub-saharienne.

Cette situation montre qu'il existe des obstacles importants et constants qui empêchent n'importe quel enfant d'avoir accès à l'école ; certains sont systémiques et d'autres sont liés au fonctionnement des structures éducatives. Pourtant, au début des années 1990 et surtout depuis la Déclaration de Salamanque de 1994, la communauté internationale a considéré l'éducation inclusive comme une politique pouvant permettre à tous les enfants d'être scolarisés du fait que sa mise en œuvre permet de contourner les principaux défis à sa réalisation. Ainsi, l'UNESCO (2005, p.15) considère l'éducation inclusive comme :

> un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants.

À travers cette définition globale, il ressort que cette politique concerne toute la communauté éducative et que sa mise en œuvre effective exige la restructuration du système éducatif classique dans tous ses aspects. Pour ce faire, le changement des valeurs, de la philosophie et de la culture à l'égard de l'école s'avère incontournable. Ainsi, dans le contexte de l'éducation inclusive, l'échec ou l'inadaptation scolaire de l'élève s'explique non pas par les caractéristiques personnelles et sociales de l'élève, mais par l'incapacité du système éducatif à répondre à ses besoins spécifiques. C'est pour cette raison d'ailleurs que certains auteurs, dont M. Isaacs et al., (1995) considèrent l'éducation inclusive comme un nouveau paradigme éducatif : le groupe-classe représenté jadis comme « 1x30 » (une classe homogène de 30 élèves) est représenté dans ce nouveau paradigme comme « 30x1 » (30 groupes d'élèves dans une même salle de classe).

Notons que même si l'éducation inclusive concerne tous les élèves, plusieurs pays mettent un accent particulier sur les enfants vivant avec handicap considérés comme le groupe le plus exclus de l'école. Selon l'UNESCO (2009), un tiers des enfants non scolarisés vivait avec handicap. De plus, l'OMS (2012) a précisé dans le rapport mondial sur le handicap que ces enfants sont moins nombreux à l'école, et même ceux qui y ont accédé n'y restent pas longtemps et n'évoluent pas comme leurs pairs. C'est pourquoi l'analyse du système d'éducation inclusive dans beaucoup de pays porte sur la capacité du système éducatif ordinaire à devenir accessible pour cette catégorie d'enfants et à répondre à leurs besoins éducatifs particuliers.

En s'inscrivant dans le contexte mondial ci-haut décrit en rapport avec l'éducation inclusive, cet article dépeint le système d'éducation inclusive au Burundi et au Maroc tout en faisant ressortir les aspects communs et spécifiques à améliorer pour qu'aucun enfant ne reste privé de l'école. En effet, bien qu'ils soient plus nombreux au Burundi qu'au Maroc, les effectifs des enfants non scolarisés ou déscolarisés et la faiblesse des indicateurs de rendement interne montrent que les systèmes éducatifs de ces deux pays ne sont pas totalement inclusifs. Ainsi, au Burundi, le rapport de l'UNESCO (2021) montre que 39 % des enfants en âge scolaire

était en dehors du système éducatif en 2017. Quant au Maroc, l'UNICEF (2019, p.87) précise que « presque 32% des garçons et 34,5% des filles de 15 à 17 ans sont exclus du système ». Cette situation s'explique par le fait que le taux de déperditions scolaires est plus important au secondaire collégial qu'au cycle primaire où la scolarisation universelle est déjà atteinte depuis l'année scolaire 2021-2022.

Afin de remédier à cette situation et d'assurer à tous les enfants le droit à l'éducation, ces deux pays à des périodes différentes ont mis sur pied des textes, des programmes et des politiques visant la promotion et le développement de l'éducation inclusive. Etant donné que la mise en œuvre de cette politique s'insère dans le contexte international, la présente étude comparative se propose d'identifier les similitudes et les différences entre le système d'éducation inclusive du Burundi et celui du Maroc en mettant en exergue comme dans toute recherche comparative les meilleures pratiques ou actions ayant montré leur efficacité et les défis communs et spécifiques qui devraient être résolus en vue d'atteindre les objectifs prédéfinis.

Cette étude est de type qualitatif avec une visée descriptive et comparative à partir de la revue de littérature théorique portant sur les systèmes d'éducation inclusive dans ces deux pays. Ainsi, la littérature à notre disposition nous a montré qu'aucune étude comparative dans ce domaine n'a été menée dans les deux pays et que même les quelques études empiriques portant sur cette thématique mettent un accent particulier sur un nombre réduit d'aspects ne permettant pas d'avoir une vision globale de l'éducation inclusive. Nous relevons au Maroc, la thèse de L. Seddik (2014) qui a mis un accent sur l'intégration des enfants handicapés mentaux, l'article de S. Ouakka et A. EL Alaoui (2023) qui s'est accentué sur la problématique de la scolarisation des enfants dyslexiques dans le contexte d'inclusion (région de Casablanca Settat) et celui de A. Bettioui (2021) qui avait porté sur l'état des lieux de l'éducation des enfants handicapés au Maroc.

Quant au Burundi, seuls deux thèses (J. Ndikumasabo, 2018 et R. Nshimirimana, 2023) et un article (J. Ndikumasabo, et al., 2018) portant sur les obstacles, les ressources, les conceptions, les représentations et les pratiques des enseignants ont été menés dans ce domaine. Cette insuffisance de données empiriques nous a poussé à faire recours à la littérature grise, plus abondante au Maroc qu'au Burundi, pour bien mener cette étude. Pour cela, les résultats de cette étude pourront contribuer à l'amélioration du système d'éducation inclusive de chaque pays ou être à la base des recherches futures dans ce domaine qui reste méconnu par la grande partie du public. Par ailleurs, les conclusions de ce travail pourraient favoriser une meilleure connaissance des leviers et des obstacles partagés dans la mise en œuvre de cette politique par divers intervenants du secteur éducatif.

Concernant le cadrage théorique, l'on s'est référé à la conception de l'éducation inclusive selon la déclaration de Salamanque et son cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux (1994), ainsi qu'aux principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation (2009).

Cet article est construit autour des points suivants : présentation sommaire du Burundi et du Maroc, statistiques et état des lieux de la scolarisation des enfants vivant avec handicap, évolution de la scolarisation des enfants vivant avec handicap au Burundi et au Maroc, textes juridiques et règlementaires de l'éducation inclusive, défis et leviers à la mise en œuvre de l'éducation inclusive et enfin discussion générale.

1. Présentation sommaire du Burundi et du Maroc

Selon l'article 1 de la Constitution du Burundi adoptée en 2018, le Burundi est une : « République indépendante, souveraine, laïque, démocratique, unitaire et respectant sa diversité ethnique et religieuse ». Il est situé en Afrique de l'est et en Afrique centrale, sa superficie est de 27 834 km² et sa population était estimée en 2020 à 12 309 600 d'habitants avec une densité

moyenne de 432 habitants/km². A peu près 10% de la population vit en milieu urbain contre 90% vivant en milieu rural et en habitats éparpillés (Share-net International, 2019). Sur le plan administratif, le Burundi compte 18 provinces et 119 communes.

Le système éducatif burundais comprend 5 paliers à savoir le préscolaire, le fondamental le post fondamental, les métiers et la formation professionnelle. Le supérieur termine ces paliers. Le défi majeur auquel il fait face est l'amélioration des indicateurs de rendement interne qui demeurent faibles malgré les efforts consentis par les pouvoirs publics depuis 2005. Selon l'annuaire statistique, édition 2022 du Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique, les taux de redoublement, d'abandon, d'achèvement et de transition au primaire étaient respectivement de 30,9%, 9,5%, 51,3 % et de 78,9 % ; au cycle 4 de l'école fondamentale, les taux de redoublement et d'achèvement étaient successivement de 27,1 % et 21,4 %. Notons qu'il existe des disparités énormes selon le milieu (rural/urbain), les conditions socio-économiques des parents, la situation de handicap, etc.

Pour le Maroc, l'article 1 de sa constitution de 2011 précise qu'il est une monarchie constitutionnelle, démocratique, parlementaire et sociale située au nord-ouest de l'Afrique. Sa superficie est de 710.850 km^2 et la population était estimée à 37.344.787 habitants en 2021. Le taux d'urbanisation est de 65,2 % en 2024 selon la Revue de la politique urbaine nationale du Maroc (OCDE, 2024). Sur le plan administratif, il est subdivisé en 1538 communes, 13 préfectures, 62 provinces et 12 régions.

Le système éducatif marocain comprend l'enseignement préscolaire et primaire, l'enseignement secondaire collégial, l'enseignement secondaire qualifiant, l'enseignement traditionnel et l'enseignement supérieur. Même si la généralisation de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire collégial a été atteinte au cours de l'année scolaire 2022-2023, il s'observe un certain nombre de défis, surtout liés à l'amélioration lente de certains indicateurs de rendement interne. Ainsi, selon le Ministère de l'Education Nationale, du prescolaire et du sport (2023), les taux d'achèvement sans redoublement, de redoublement et d'abandon au secondaire collégial pendant l'année scolaire 2021-2022 étaient respectivement de 35%, 11,5% et de 9,7%. Quant au secondaire qualifiant, les taux d'achèvement sans redoublement, de redoublement et d'abandon pendant la même année étaient respectivement de 22,8%, de 8,2% et de 7,4%. Il existe des disparités selon le genre, le milieu (urbain/rural), la situation socio-économique des parents, la situation de handicap, etc.

2. Statistiques et état des lieux de la scolarisation des enfants vivant avec handicap

Précisons que les statistiques des enfants en situation de handicap au Burundi sont issues du recensement général de la population et de l'habitat de 2008 et celles du Maroc ont été collectées lors de l'enquête nationale sur le handicap faite en 2014. Etant donné que ces statistiques n'ont pas été collectées la même année et par le biais des outils similaires, leur interprétation dans un contexte comparatif nécessite une certaine prudence. Cependant, mêmes si elles ne sont pas actualisées, nous nous en sommes servi afin de constater l'état des lieux en ce qui concerne la scolarisation des enfants vivant avec handicap dans les classes ordinaires en considérant qu'elles n'ont pas sensiblement varié au fil des années.

En effet, selon les résultats du recensement général ci-haut souligné, les enfants vivant avec handicap au Burundi ayant l'âge compris entre 0 et 19 ans étaient de 78.771 en 2008. Parmi eux, 37,7% étaient en situation de handicap visuel ; les enfants sourds étaient représentés à hauteur de 17,4% ; le pourcentage des enfants en situation de handicap mental était de 12,3 % ; celui d' enfants dont leurs membres inférieurs présentaient des déficiences était de 11,4 %; les enfants muets étaient représentés à hauteur de 10,22% et enfin les enfants sourds muets et ceux qui avaient des membres supérieurs déficients étaient respectivement représentés à hauteur de 6,7% et de 4,1%. Notons que les enfants d'âge scolaire c'est-à-dire ceux ayant l'âge compris entre 5 et 19 ans étaient au nombre de 59.938, soit 76% (J. Ndikumasabo, 2018).

Au Maroc, l'enquête nationale sur le handicap faite en 2014 a fait état de 2.264.672 personnes vivant avec handicap, soit 6,8% de la population nationale. Le taux de prévalence pour les enfants de moins de 15 ans ne représente que 1,8% soit 40.764. Ces effectifs étaient répartis dans les 6 domaines d'incapacités à savoir la vue, l'audition, la mobilité, la mémoire, les soins personnels et la communication (Ministère de la solidarité, de la femme, de la famille et du développement social, 2015).

En comparant les effectifs des enfants vivant avec handicap en âge scolaire dans ces deux pays, l'on constate que le Burundi a presque le double du Maroc même si la tranche d'âge retenue n'est pas la même. Cela constitue un défi important pour le Burundi car plus les enfants à scolariser de cette catégorie sont nombreux, plus les ressources humaines, financières, techniques et technologiques doivent être envisagées conséquemment.

Concernant les effectifs d'enfants vivant avec handicap scolarisés au Burundi dans les écoles ordinaires, l'annuaire statistique 2021-2022 montre qu'ils étaient au nombre de 13.586 dont 5987 en situation de handicap moteur/physique, soit 44 % ; 1750 étaient des enfants ayant une infirmité motrice cérébrale, soit 12,8% ; 1861 enfants déficients visuels, soit 13,6 % ; 1040 avaient un handicap auditif, soit 7,6 % ; 382 étaient sourds-muets, soit 2,8% ; 189 avaient une mutité, soit 1,3 % ; et enfin 2377 avaient un handicap non identifié, soit 17,4 %.

Quant au Maroc, ils étaient au nombre de 46. 204 pendant l'année scolaire 2022-2023. Leur répartition selon le type d'incapacité est la suivante : 13.200, soit 28,5 % avaient des troubles d'apprentissage **;** 10 639 étaient en situation de handicap mental, soit 23 % ; 6476, soit 14 % avaient une mobilité réduite ; 6369 soit 13,7% étaient autistes ; 3818, soit 8,2 % vivaient avec handicap auditif ; 3781, soit 8 % étaient en situation de handicap visuel et enfin, 1921, soit 4 % représentent les enfants dont le type d'incapacité n'a pas été identifié (Direction des curricula, 2023).

En considérant que les statistiques des enfants vivant avec handicap ci-dessus présentées n'ont pas sensiblement varié au fil des années, nous tirons deux conclusions. La première est qu'il existe des enfants vivant avec handicap beaucoup plus au Burundi qu'au Maroc à l'extérieur de l'école ordinaire. Ainsi, sur 59.938 enfants en situation de handicap âgés de 5 à 19 ans, seulement 13.586 sont inscrits dans les différents établissements scolaires, soit seulement 23 % ; cela revient à dire qu'environ 77% des enfants vivant avec handicap au Burundi se trouvent en dehors de l'école. Quant au Maroc, nous constatons que 9.681 soit à peu près 23 % des enfants en situation de handicap restent en dehors du système éducatif ordinaire. Ce chiffre est obtenu en faisant fi à l'effectif des enfants ayant des troubles d'apprentissage et ceux dont le type d'incapacités n'a pas été identifié pour rester cohérent avec les types de handicap qui ont été ciblés au cours de l'enquête précitée. Etant donné que la tranche d'âge dans laquelle se trouvent les élèves vivant avec handicap est plus étendue que celle considérée lors de l'enquête de 2014, le pourcentage réel des enfants en situation de handicap exclus de l'école ordinaire pourrait se révéler bien supérieur à celui que nous venons de constater au Maroc. La seconde conclusion est que certains enfants vivant avec handicap qualifié de « lourd » (les enfants aveugles, déficients mentaux, sourds-muets, autistes) ne sont pas nombreux dans les écoles ordinaires. Cela montre l'incapacité des écoles ordinaires inclusives à satisfaire les besoins éducatifs spéciaux de certaines catégories d'enfants.

3. Evolution du système d'éducation inclusive

Dans plusieurs pays, la capacité du système éducatif ordinaire à répondre aux besoins spécifiques des enfants en situation de handicap est le principal indicateur de l'éducation inclusive. Le tableau ci-dessous nous présente l'évolution de la scolarisation des enfants vivant avec handicap au Burundi et au Maroc.

Tableau : Evolution de la scolarisation des enfants vivant avec handicap au Burundi et au Maroc

Période	Burundi	Maroc
De 1960 à 1996	Les enfants vivant avec handicap étaient scolarisés dans les centres spécialisés en nombre.	Les enfants vivant avec handicap étaient scolarisés dans les centres spécialisés.
De 1997 à 2015	De 1997 à 2010 : les enfants en situation de handicap étaient scolarisés dans les centres spécialisés. De 2010 à 2015 : Début et développement lent de la politique de l'éducation inclusive. Mise en place des écoles inclusives	- Mise en place des classes intégrées dans les établissements ordinaires. (N. Khalid, 2020).
De 2015 à 2024	Augmentation lente des écoles inclusives et des effectifs des enfants en situation de handicap scolarisés dans les écoles ordinaires.	De 2015 à 2018 : Début et développement lent de la politique de l'éducation inclusive (CSEFRS, 2019) De 2019 à 2024 : Evolution considérable dans la mise en œuvre de la politique de l'éducation inclusive.

Source : Ce tableau est conçu par nous-mêmes sur base des informations issues de la littérature.

Comme le montre ce tableau, la scolarisation des enfants vivant avec handicap s'est déroulée dans des structures différentes selon les périodes. Au cours de la première période allant de 1960 à 2010, les enfants vivant avec handicap au Burundi étaient uniquement scolarisés dans les centres spécialisés, moins nombreux et inégalement répartis au niveau national. Actuellement, ils sont au nombre de vingt et la majorité se trouve dans les centres urbains et semi-urbains (95%). La seconde période, qui s'étend de 2010 à nos jours, est marquée par le début et la progression lente de l'implémentation de la politique d'éducation inclusive. Ainsi, le nombre d'écoles inclusives et les effectifs d'enfants vivant avec handicap n'ont pas augmenté sensiblement. En 2023, elles étaient au nombre de 42 alors qu'elles étaient au nombre de 16 en 2010, soit un taux de croissance de seulement 61 % après à peu près 13 ans. De même, le taux de croissance pour ce qui est des effectifs des enfants vivant avec handicap scolarisés dans les écoles ordinaires n'a pas dépassé 21,3% entre 2015 et 2022 (annuaire statistique 2015-2016 ; 2021-2022).

Comme au Burundi, la première période (1960-1996) est celle au cours de laquelle les enfants en situation de handicap étaient uniquement scolarisés dans les centres spécialisés au Maroc. En s'inscrivant dans le contexte mondial, le Maroc a créé, à partir de 1997, des classes intégrées dans les écoles ordinaires destinées à accueillir les enfants vivant avec handicap, principalement pour favoriser leur intégration sociale. Selon le CSEFRS (2019), le taux de scolarisation des enfants vivant avec handicap n'a pas évolué comme prévu entre 2004 et 2014 ; il est passé de 32,4% en 2004 à 55,1% en 2014, soit environ une augmentation de 23 points dans 10 ans. Et enfin, la 3è période (de 2015 à nos jours) correspond à la naissance et à l'évolution de l'éducation inclusive. Cette politique dont les principes rejoignent ceux de la vision stratégique 2015-2030 « pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion » élaborée et adoptée par le Conseil Supérieur de l'Education a été instaurée pour faire face aux limites de l'éducation intégrée en vigueur depuis 1997. Même si la mise en œuvre de cette politique a été lente entre 2015 et 2018, elle a connu tout de même un développement sans précédent à partir de 2019 jusqu'à nos jours après la validation du programme national de l'éducation inclusive (Direction des curricula, 2019). Ainsi, le nombre d'enfants scolarisés dans les écoles ordinaires ont quitté 8000 en 2018 pour atteindre 46.204 en 2023, soit une augmentation de 427 % dans seulement 5 ans. Toutefois, ce taux de croissance est à interpréter

avec prudence du fait que les types de handicap considérés au cours des différentes périodes ne sont pas identiques.

4. Textes juridiques et règlementaires de l'éducation inclusive

Comme dans la plupart d'autres pays, les systèmes d'éducation inclusive au Burundi et au Maroc expriment la volonté de ces deux pays dans la mise en œuvre des injonctions des organisations internationales dans ce domaine. Ainsi, chaque pays a ratifié et a souscrit à la plupart de textes juridiques, déclarations, conventions, traités et cadres internationaux demandant à tous les Etats et Gouvernements à élaborer des lois, des politiques, des programmes et des projets pertinents et efficaces pour mettre en œuvre la politique de l'éducation inclusive, une voie prometteuse pour atteindre les objectifs de l'éducation pour tous. Entre autres textes, citons : la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, 1948 ; la Convention internationale des droits de l'enfant, 1989 (ratifiée par le Maroc en 1993) ; la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, 1990 ; les Règles pour l'égalisation des chances des handicapés,1993 ; la Déclaration de Salamanque, 1994 ; le Forum mondial sur l'éducation, 2000 ; la Convention relative aux droits des personnes handicapées et son protocole facultatif, 2006 (ratifié par le Maroc en 2009 et par le Burundi en 2014) ; les Principes directeurs de l'éducation inclusive, 2009 ; et les Objectifs de Développement Durable (ODD) adoptés par l'ONU en septembre 2015 et dont l'échéance est fixée en 2030.

En s'inscrivant dans ce contexte international, ces deux pays ont élaboré et adopté un certain nombre de textes normatifs. Pour le cas du Burundi, relevons :

- Loi fondamentale adoptée en 2018 qui reconnait dans son préambule que les déclarations et conventions ratifiées par le Burundi y font partie ;
- Décret présidentiel n° 100/38 du 16 février 2016 portant Missions, Organisation et Fonctionnement du Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. C'est grâce à ce Décret (article 6) qu'un service dénommé « Cellule d'Éducation Inclusive » a été créé au sein du ministère ayant l'éducation dans ses attributions ; sa mission principale était la mise en œuvre de la politique de l'éducation inclusive ;
- Décret n°100/090 du 28 octobre 2020 portant Missions, Organisation et Fonctionnement du Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche scientifique. Avec ce Décret, la « Cellule d'Education Inclusive » créée par Décret précédemment cité est devenue « Bureau de l'Education inclusive » ;
- Loi n°1/03 du 10 janvier 2018 portant promotion et protection des droits des personnes handicapées au Burundi, qui précise, en son article 30 que « toute personne handicapée, sans distinction de genre, a droit à des chances égales en matière de soins de santé, de l'enseignement dans un cadre adapté ».

Quant au cadre normatif et règlementaire au Maroc, soulignons qu'il est très vaste de telle sorte qu'il est difficile de citer et de détailler tous les textes y relatifs. Dans le cadre de cette étude, nous relevons ceux jugés très importants que nous regroupons en deux catégories : la première comprend principalement les Lois, Décrets, Charte et Vision tandis que la seconde est composée par des textes et mesures de mise en application des textes appartenant à la première catégorie.

Pour la première catégorie, nous relevons :

- Loi fondamentale de 2011 : c'est la première constitution du royaume qui fait mention à la personne en situation de handicap dans son préambule et dans son article 34 à travers lequel les pouvoirs publics ont été invités à élaborer des programmes et des politiques au profit des personnes vivant avec handicap ;
- Loi no 07-92 relative à la protection sociale des personnes handicapées par le Dahir no1-92-30 du 22 rabii I 1414 (10 septembre 1993) ;
- Décret no2-97-218 du 18 chaabane 1418 (19 décembre 1997) portant l'application de la loi no05-81 relative à la protection sociale des aveugles et des déficients visuels ;
- Charte Nationale de l'Education et de la Formation (1999) ;

- Vision stratégique 2015-2030 pour « une école équitable, de qualité et favorisant la promotion des individus » ;
- Dahir n° 1-16-52 du 19 rejeb 1437 (29 avril 2016) portant promulgation de la loi-cadre n° 97-13 relative à la protection et à la promotion des droits des personnes en situation de handicap.

Pour la seconde catégorie, nous ciblons :

- Note Ministérielle n°008 du 7 avril 2000 relative à la scolarisation des enfants handicapés : cette note demande à tous les responsables éducatifs au niveau central à tenir en considération la présence des enfants vivant avec handicap dans les établissements scolaires ordinaires dans toutes les mesures et directives qu'ils prennent ;
- Note Ministérielle n°89 du 19 août 2005 relative aux modalités d'entrée à l'école pour l'année 2005/2006 : cette note demande aux responsables éducatifs intervenant dans l'inscription des élèves à prioriser, en s'inscrivant dans l'approche de discrimination positive, les enfants vivant avec handicap lorsque les places sont limitées ;
- Circulaire conjointe N° 130 du 12 octobre 2004, entre le Ministère de l'Education Nationale et le Secrétariat d'Etat Chargé de la Famille, de l'Enfance et des Personnes Handicapées concernant les mesures de la rentrée scolaire relative aux enfants à besoins spécifiques ;
- Note ministérielle n° 143 du 13 octobre 2009 sur l'éducation des personnes ayant des besoins spéciaux : cette note appelle les autorités scolaires à prendre toutes les mesures pour que les enfants en situation de handicap présents dans leurs établissements puissent apprendre ;
- Circulaire n °3/ 2274 du 30 avril 2013 détaillant les mesures organisationnelles pour l'adaptation de l'examen continu et des examens certificatifs au profit des enfants handicapés et des élèves ayant des difficultés relatives à l'écriture ou à la parole ;
- Mémorandum ministériel n° 14.039 du 3 avril 2014 concernant l'amélioration des conditions d'enseignement et d'apprentissage pour les enfants en situation de handicap ;
- Circulaire n° 14.721 du 25 juin 2014 : signée conjointement par le ministère ayant l'éducation dans ses attributions et le ministère de la santé. Cette circulaire précise le cadre de collaboration entre la direction médicale régionale qui relève du secteur de la santé et la commission parlementaire relevant du ministère ayant l'éducation dans ses attributions qui accueille, oriente et accompagne les enfants vivant avec handicap pendant leur scolarisation ;
- Note 052/15 du 22 avril 2015 concernant l'adaptation des conditions de passage et de correction de l'examen de Baccalauréat pour les élèves en situation de handicap ;
- Arrêtés ministériels rendus le 30 mars 2017 concernant le cahier de procédures des examens de certification : ces arrêtés précisent l'adaptation des examens de certification ainsi que lors des corrections au profit des candidats et candidates vivant avec handicap ;
- Arrêté Ministériel n°047.19 signé le 24 juin 2019, par lequel le cadre réglementaire et pédagogique pour une éducation inclusive au bénéfice des élèves vivant avec handicap a été défini (S. Ouakka et *al.*, 2023; Handicap International, 2014 ; A. Bettioui, 2021).

En comparant le cadre normatif de ces deux pays, il ressort que le Maroc a un cadre juridique et législatif plus ou moins complet pour promouvoir et développer la scolarisation des enfants vivant avec handicap dans les écoles ordinaires par rapport à celui du Burundi.

5. Les défis et leviers à la mise en œuvre de l'éducation inclusive

Le Maroc est plus avancé que le Burundi dans la mise en en œuvre de la politique de l'éducation inclusive. Pourtant, ces deux pays partagent un certain nombre de défis, bien qu'à des niveaux différents :

- l'insuffisance des ressources humaines : bien que cela apparaisse plus visible au Burundi qu'au Maroc, il existe surtout en milieu rural un manque d'enseignants ordinaires et d'autres professionnels ayant des profils variés (ophtalmologues, orthophonistes, psychologues scolaires, opticiens, enseignants spécialisés, etc.). Dans ces conditions, le coenseignement devient impossible dans la plupart des écoles et l'élaboration du projet éducatif personnalisé et sa mise en œuvre deviennent difficiles ;
- les curricula, surtout ceux du secondaire qui ne sont pas flexibles et la conception des manuels scolaires qui ne tiennent pas compte des besoins diversifiés de tous les apprenants ;

- des approches pédagogiques de référence qui s'inspirent de la pédagogie traditionnelle considérant les élèves comme étant homogènes sur le plan cognitif, affectif et social. Cela explique pourquoi les indicateurs de rendement interne demeurent faibles dans ces deux pays ;
- le manque de formation des enseignants ordinaire à l'éducation inclusive : les programmes de formation initiale des enseignants ne contiennent pas de modules en rapport avec l'éducation inclusive et peu d'enseignants (beaucoup plus au Burundi qu'au Maroc) ont pu suivre la formation continue dans ce domaine ;
- l'inexistence des écoles maternelles inclusives et l'incapacité des écoles primaires à satisfaire les besoins éducatifs de certains enfants ayant des handicaps considérés comme « lourds » (déficience visuelle profonde, la surdité, infirmité motrice cérébrale profonde). Ces enfants sont obligés de fréquenter les centres spécialisés encore très insuffisants par rapport aux besoins ;
- la persistance des représentations négatives et des discriminations envers les personnes vivant avec handicap malgré les séances de sensibilisation animées à l'endroit des publics variés ;
- la quasi-totalité des centres spécialisés et des établissements inclusifs se trouvent en milieu urbain et semi-urbain ;
- l'absence de planification de la formation continue des enseignants à l'éducation inclusive ;
- les établissements inclusifs au cycle secondaire (collégial et qualifiant) sont moins nombreux. Cela ne permet pas à un grand nombre d'enfants vivant avec handicap à poursuivre leurs études à ce niveau d'enseignement ;
- des infrastructures scolaires non adaptées à certains types de handicap, voire mêmes inaccessibles ;
- l'insuffisance de la revue de la littérature en rapport avec l'éducation inclusive (J. Ndikumasabo et al., 2018; R. Nshimirimana, 2023 ; S. Ouakka et *al.*, 2023 ; CSEFRS, 2019 ; Direction des curricula, 2019 ; Handicap international, 2014).

Les principaux obstacles spécifiques au Burundi sont les suivants :

- les conditions d'apprentissage qui ne permettent pas la prise en compte des besoins éducatifs de tous les élèves lors du processus d'enseignement-apprentissage (ratio élève-enseignant très élevé, la non électrification de la majorité des écoles, le manque des équipements, des outils numériques et technologiques, etc.) ;
- l'accès difficile à plusieurs écoles : manque de transport en commun adapté à certains types de handicap, longue distance entre le domicile et l'école ;
- le cadre juridique et législatif lacunaire : il n'existe pas des textes d'application tels que les ordonnances, les circulaires, les décisions, les notes ou les mémorandums signés par les autorités politiques ou éducatives précisant les mesures concrètes afin que tout enfant puisse jouir le droit à l'éducation dans un cadre inclusif ;
- manque de statistiques fiables et actualisées sur la situation des enfants vivant avec handicap en âge scolaire ;
- le nombre d'enfants en situation de handicap élevé. En considérant les données du recensement général de la population et de l'habitat de 2008, les enfants vivant avec handicap ayant l'âge compris entre 0 et 19 ans étaient de 78.771, soit 5,5 % de l'effectif total des enfants situé dans cette tranche d'âge.
- les écoles inclusives sont en nombre réduit et inégalement réparties sur tout le territoire national. En effet, en 2024, elles sont au nombre de 42 soit 0,7% de tous les établissements de l'enseignement fondamental et post fondamental général, pédagogique et technique. Elles sont localisées dans seulement 10 provinces sur 18 ; 33 écoles, soit 78,5% se trouvent dans deux provinces à savoir Bujumbura mairie et ses environs et Gitega.
- la non-décentralisation du service chargé de la mise en œuvre de la politique de l'éducation inclusive. Une seule direction qui dépend directement du cabinet du ministre est chargée de la mise en œuvre de cette politique dans tout le pays. Aucun autre dispositif n'est prévu dans les provinces et communes scolaires ou au sein des établissements scolaires ;
- le sentiment d'infériorité et d'incapacité éprouvé par les enfants vivant avec handicap eux-mêmes à la suite des préjugés au sujet de leurs capacités en provenance de leurs familles et de leur entourage qui les empêche de demander de l'aide ou de fournir des efforts pour améliorer la situation dans laquelle ils se trouvent (Direction de l'Education inclusive, 2021).

Quant au Maroc, nous relevons :

- l'absence de passerelles entre l'enseignement spécialisé et l'école ordinaire (excepté les centres spécialisés pour les déficients visuels et les sourds) ;
- certains enfants vivant avec handicap sont victimes des violences physiques et psychiques de la part des membres de la communauté scolaire ;
- certains enfants vivant avec handicap ne passent pas les examens externes comme leurs pairs sans handicap ;
- l'absence de disposition précisant les normes pédagogiques à respecter dans les différentes classes ;
- la subsistance de la confusion entre la politique de l'éducation inclusive et celle de l'intégration scolaire (CSEFRS, 2019).

De ce qui précède, il apparait que le Burundi fait face à plus de défis que le Maroc même si plusieurs obstacles sont communs à ces deux pays à des degrés différents. Ceci justifie en partie l'état des lieux dans la mise en œuvre de la politique de l'éducation inclusive dans chacun des pays analysés dans les lignes précédentes. Malgré ces défis, il faut mentionner qu'il existe des leviers à travers lesquels la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans chacun des pays pourrait être accélérée à court terme. Il s'agit pour le Burundi de l'existence de la stratégie nationale de l'éducation inclusive et son plan d'action 2023-2027 adoptée en 2023 et dont l'objectif principal est l'amélioration significative des indicateurs de rendement interne ; une évolution positive, lente soit elle, des représentations envers le handicap et les personnes handicapées ; l'existence d'un guide pour l'éducation inclusive au Burundi ; les attitudes favorables à l'éducation inclusive observées chez plusieurs enseignants ; l'existence du plan sectoriel de l'éducation (2022-2030) envisageant la promotion de l'éducation de qualité pour tous. Quant au Maroc, nous mettons en exergue l'existence d'un arsenal juridique et règlementaire plus ou moins complet, de plusieurs centres spécialisés et établissements inclusifs, de la feuille de route 2022-2026, d'un service chargé de la mise en œuvre de la politique de l'éducation inclusive à tous les niveaux du ministère ; l'évolution positive des représentations envers le handicap et les personnes handicapées ; l'existence des trois guides sur l'éducation inclusive à destination des enseignants, des directeurs d'établissements éducatifs et celui régissant la mise en place de la salle ressource ; plusieurs enseignants formés à l'éducation inclusive en 2022 (34 571) ; la création d'un département central au sein de chaque académie qui s'occupe de l'éducation inclusive ; et la signature des accords de partenariat et de collaboration entre le ministère ayant l'éducation dans ses attributions avec les autres intervenants (Direction des curricula, 2023).

6. Discussion générale

Dans la mesure où l'on a mentionné à la fin de chaque section les éléments communs et différents pour les deux pays en insistant sur les aspects à améliorer et à renforcer afin d'atteindre les objectifs prédéfinis par chacun des pays dans le domaine de l'éducation inclusive, cette partie est consacrée à la discussion générale à partir de laquelle les principales conclusions de cette étude sont déduites. En effet, bien que le Burundi et le Maroc diffèrent sur plusieurs plans, il ressort que leurs systèmes d'éducation présentent des similitudes majeures ; les différences constatées au niveau d'un certain nombre d'indicateurs en faveur du Maroc s'expliquent par plusieurs facteurs indissociables (scolaires et systémiques). Concernant la politique de l'éducation inclusive, il apparait clairement que sa promotion et son développement s'inscrivent dans le contexte international. Ces deux pays, à des périodes différentes, ont ratifié et souscrit aux différents textes internationaux appelant les Etats et les Gouvernements à garantir le droit à l'éducation pour tous les enfants dans un cadre inclusif. Par la suite, chacun des pays a élaboré des textes juridiques et règlementaires, des politiques, des programmes et des projets pour atteindre cet objectif.

Comme il s'observe dans la plupart d'autres pays, la définition de l'éducation inclusive dans ces deux contextes, se réfère à la capacité du système éducatif à accompagner dans les écoles ordinaires les enfants vivant avec handicap. Or, l'UNESCO lors de la Déclaration de Salamanque de 1994 et dans les Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation (2009) étend l'éducation inclusive à tous les enfants regroupés sous le concept « enfants à besoins éducatifs spéciaux » : les enfants handicapés, migrants, les enfants originaires des familles très pauvres, les enfants issus des familles autochtones, etc. Il s'agit des catégories d'enfants qui font face à des obstacles importants qui les empêchent d'avoir accès à l'école, d'y rester lorsqu'ils y ont accès et de réussir au même pied que leurs pairs.

Par rapport au début, aux structures éducatives et à l'évolution dans la mise œuvre de la politique de l'éducation inclusive, il s'observe des similitudes et des divergences. Ainsi, il existe une période dans ces deux pays où les enfants vivant avec handicap étaient scolarisés dans les centres spécialisés et une autre où ils ont accès aux établissements ordinaires dans le contexte de l'éducation intégrée (Maroc) et dans celui de l'éducation inclusive. Actuellement, le modèle suivi dans la scolarisation des enfants en situation de handicap est le modèle en cascade observé dans la plupart d'autres pays tant développés qu'en voie de développement.

Quant à l'évolution dans la mise en œuvre de la politique en question, il est évident qu'elle a connu un développement très lent au Burundi dès son instauration en 2010 jusqu'à nos jours : le nombre d'écoles inclusives ainsi que les enfants vivant avec handicap scolarisés dans les écoles ordinaires n'ont pas augmenté de façon significative. Un taux d'accroissement est de 33% pour les écoles inclusives et 77 % des enfants vivant avec handicap restent en dehors du système éducatif ordinaire en considérant que les statistiques des enfants de cette catégorie issues du recensement général de la population et de l'habitat de 2008 n'ont pas sensiblement varié. Cette évolution lente s'explique par de nombreux défis à la fois systémiques et institutionnels. Citons entre autres le cadre juridique et règlementaire lacunaire, la non décentralisation du service chargé de la mise en œuvre de la politique de l'éducation inclusive, les conditions d'apprentissage difficiles, les ressources humaines et financières très insuffisantes, le manque de connaissances et de compétences en rapport avec l'éducation inclusive par les différents intervenants, etc.

Par contre, même si la mise en œuvre de l'éducation inclusive a été lente au Maroc jusqu'en 2018, elle s'est accélérée à partir de 2019 à suite de la mise en place du programme national de l'éducation inclusive et de l'adoption d'une feuille de route étalée sur 3 ans (2019-2021). Le nombre d'établissements inclusifs et les effectifs d'enfants en situation de handicap fréquentant les écoles ordinaires ont augmenté de façon spectaculaire. Ainsi, 4262 établissements scolaires étaient inclusifs pendant l'année scolaire 2022-2023, soit une augmentation de plus de 41,4 % par rapport à l'année scolaire précédente (Direction des curricula, 2023). En considérant que les statistiques en rapport avec les enfants vivant avec handicap de 2014 n'ont pas sensiblement changé en 2023, nous trouvons que seulement 23% des enfants vivant avec handicap au Maroc restent en dehors du système éducatif ordinaire. Cette évolution s'explique entre autres par son expérience longue en la matière, le cadre juridique et législatif touchant plusieurs aspects, la décentralisation des services chargés du suivi de cette politique, l'existence des modules destinés aux principaux partenaires, la collaboration et la coopération entre les différents intervenants.

Bien que le Maroc soit plus avancé que le Burundi dans la mise en œuvre de la politique de l'éducation inclusive, il existe néanmoins certains défis communs qui nous semblent importants et qui empêchent les systèmes éducatifs respectifs à répondre aux besoins éducatifs particuliers de tous les élèves. Il s'agit du manque de formation au cours de laquelle le personnel éducatif, principalement les enseignants des écoles ordinaires devraient acquérir des connaissances et des compétences à l'éducation inclusive leur permettant d'adopter des postures et des approches pédagogiques inclusives sans lesquelles la réussite de tous les élèves

dans leurs différences demeure un rêve. Pour ce faire, l'intégration des modules en rapport avec l'éducation inclusive dans les curricula de formation initiale des enseignants et l'élaboration du plan de formation continue de ces derniers dans ce domaine sont indispensables et urgentes.

En se référant à l'évolution lente des indicateurs de rendement interne, à la persistance des inégalités scolaires et à l'absence d'un lien significatif entre l'adoption des attitudes et approches pédagogiques inclusives par les enseignants et le fait d'avoir suivi une formation continue à l'éducation inclusive, nous constatons que le système d'éducation inclusive dans ces deux pays se rapproche davantage de la politique d'intégration scolaire qui a montré ses limites depuis les années 70. Cela nous amène à confirmer que toutes les propositions liées à l'éducation inclusive présentées par l'UNESCO (2009) n'ont pas encore été considérées dans ces deux contextes : inclusion et qualité sont réciproques ; accès et qualité sont liés et se renforcent mutuellement ; et qualité et équité sont des composantes centrales de l'éducation inclusive.

Conclusion

Comme nous l'avons rappelé au début de cette étude, la mise en œuvre de l'éducation inclusive est considérée comme une condition sine quoi non pour que tous les enfants aient non seulement accès à l'école mais aussi y acquièrent des connaissances et des compétences indispensables pour leur insertion socio-professionnelle, indépendamment de leurs caractéristiques psychophysiques et sociales. Cependant, à travers cette recherche de type comparatif, nous avons constaté qu'il existe dans ces deux pays, beaucoup plus au Burundi qu'au Maroc, plusieurs défis qui les empêchent d'atteindre les objectifs de l'éducation pour tous repris dans leurs politiques éducatives. Pour cela, les deux Etats sont invités à trouver des solutions aux principaux défis sus évoqués afin d'éviter que les bénéfices de l'application de cette politique soient dissimulés.

Références bibliographiques

BETTIOUI Amani, 2021, « Etat des lieux de l'éducation des enfants en situation de handicap au Maroc », *Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche Educative, 5*. https://doi.org/10.48423/IMIST.PRSM/rmere-v0i5.24072

CSEFRS, 2019, *Évaluation du modèle d'éducation des enfants en situation de handicap au Maroc : Vers une éducation inclusive, Rabat-Maroc.*

Direction de l'Education inclusive, 2021, *Guide pour l'éducation inclusive au Burundi*. Bujumbura

Direction des curricula, 2019, *L'éducation inclusive au profit des enfants en situation de handicap. Guide pour les enseignants*. Rabat-Maroc.

FRANÇOIS Pierre-Enocque, 2009, *Système éducatif et abandon social en Haïti. Cas des enfants et des jeunes de la rue*, Thèse de doctorat, Université de Paris 10 Nanterre. https://bdr.parisnanterre.fr/theses/internet/2009PA100066.pdf

Handicap International, 2014, *Rapport de Handicap International et l'UNICEF sur la scolarisation des enfants en situation de handicap dans la région de Souss Massa Draa au Maroc*.

ISAACS Madelyn, GREENE Marci et VALESKY Thomas, 1995, *Full Participation : A Useful Paradigm for School Self-Renewal*, University of South Florida. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED396423.pdf

KHALID Nab, 2020, La scolarisation des apprenants en situation de handicap au Maroc. De l'intégration à l'inclusion, Editions Universitaires Européennes.

Ministère de la Solidarité, de la Femme, de la Famille et du Développement Social, 2015, *Enquête nationale sur le handicap 2014. Synthèse*. https://social.gov.ma/wp content/uploads/2021/04/.pdf

Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2023, *Les données sur l'éducation inclusive pour les élèves handicapés, saison 2022-2023*. Direction des curricula.

Ministère de l'Education Nationale, du préscolaire et du sport, 2023, *Bilan du département de l'éducation nationale et du préscolaire en chiffres et indicateurs au titre de l'année scolaire 2022/2023*, Département de l'Education Nationale.

Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique, 2022, *Annuaire statistique, édition 2022,* Bureau de la Planification et des Statistiques de l'Éducation.

NDIKUMASABO Josias, 2018, *Analyse des conceptions et des pratiques des enseignants accueillant des élèves en situation de handicap dans le programme d'éducation inclusive au Burundi*, Thèse de doctorat, Université de Nantes. https://theses.fr/2018NANT2056

NDIKUMASABO Josias et al., 2018, « L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au Burundi : Ressources et obstacles du point de vue des acteurs du système éducatif ». Recherches en éducation, 31. https://doi.org/10.4000/ree.2572

NSHIMIRIMANA Réverien, 2023, *Représentations sociales de la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le milieu éducatif burundais : De la parole des décideurs de la politique éducative et des acteurs enseignants*, Thèse de Doctorat, Université de Bordeaux. https://theses.hal.science/tel-04119999

UNESCO, 1994, *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*, Bibliothèque Numérique de l'UNESCO.

UNESCO, 2005, Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à l'éducation pour tous. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224_fre

UNESCO, 2009, Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000

UNESCO, 2021, Analyse du secteur de l'éducation : Le système éducatif burundais : enjeux et défis pour accélérer la production du capital humain et soutenir la croissance économique. UNESCO. IIPE Pôle de Dakar.

OUAKKA Sara et EL ALAOUI Aicha, 2023, « Vers un nouveau système éducatif marocain inclusif réglementaire et citoyen ». *SHS Web of Conferences*, 175, 01032. https://doi.org/10.1051/shsconf/202317501032

OMS, 2012, *Rapport Mondial sur le handicap*. https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/rapport_mondial_handicap_oms_2012.pdf

République du Burundi, 2018, *Constitution du Burundi*. Présidence de la République du Burundi.

Réseau des Universités Marocaines pour l'Enseignement Inclusif. (2016). *Contributions et témoignages.* https://www.umi.ac.ma/wp-content/uploads/2020/11/ODD5-A3-Réseau-des-Universités-Marocaines-pour-l_enseignement-inclusif.pdf

Royaume du Maroc. (2011). Constitution du Maroc. file:///C:/Users/User%20ObDestop/CONSTITUTION%20maroc.pdf

Share-net International. (2019). Analyse du système de documentation sanitaire sur les grossesses des adolescentes de 10-19 ans au Burundi. Bujumbura.

UNICEF, 2019, *Situation des enfants au Maroc. Analyse selon l'approche équité.* https://www.unicef.org/morocco/media/2046/file/Situation%20des%20enfants%20au%20Maroc%202019.pdf

UNICEF, 2021, Synthèse régionale des études et rapports nationaux sur les enfants et adolescents en dehors de l'école. Afrique de l'Ouest et du Centre. https://www.unicef.org/wca/media/6756/file/Synth%C3%A8se%20des%20%C3%A9tudes%20nationales%20EADE_VF%20Mars%202021.pdf.

Effet des structures des problèmes proposés par les enseignants sur les performances des élèves en résolution de problèmes de physique

Baba Antimbé COULIBALY, Université Abdou Moumouni (Niger)
Email : babaantimbecoulibaly@yahoo.fr
Téléphone : +22786546215

Saïdou MADOUGOU, Université Abdou Moumouni (Niger)
E-mail : nassara01@yahoo.fr

Ibro CHEKARAOU, Université Abdou Moumouni (Niger)
E-mail : gadambo2@gmail.com

Résumé

Cette étude vise à déterminer l'effet des structures des problèmes proposés par les enseignants de sciences physiques sur les performances de leurs élèves en résolution de problèmes de physique. Théoriquement, elle se base sur la différenciation entre problème et exercice. Elle utilise une méthode mixte (méthode qualitative et méthode quantitative). La méthode quantitative a consisté à soumettre un test écrit (en problème et en exercice) auprès de 437 élèves de six établissements du second cycle du secondaire au Niger. Six focus group avec les élèves et huit entretiens individuels avec les enseignants constituent la méthode qualitative. Les résultats ont montré qu'il y a une différence statistiquement significative (p=0.000) entre les performances des élèves en résolution de problème et résolution d'exercice. De façon plus explicite, les élèves réussissent mieux en résolution d'exercice qu'en résolution de problème. La compréhension difficile, l'absence de questions intermédiaires et la non-précision des lois physiques à utiliser dans les énoncés de problèmes expliquent cette différence de performances. Les structures des problèmes que proposent les enseignants à leurs élèves ont donc un effet négatif sur les performances de leurs élèves en résolution de problèmes. Il est donc nécessaire de former les enseignants en conception des énoncés de problèmes afin de rendre plus compétitifs leurs élèves sur la scène nationale et internationale.

Mots-clés : Performance, effet, résolution, problème, exercice, Physique, Niger

Abstract

The aim of this study is to determine the effect of problem structures proposed by physical science teachers on their students' performance in solving physics problems. Theoretically, it is based on the differentiation between problem and exercise. It uses a mixed method (qualitative and quantitative). The quantitative method consisted in administering a written test (problem and exercise) to 437 students from six high schools in Niger. The qualitative method involved six focus groups with students and eight individual interviews with teachers. The results showed that there was a statistically significant (p=0.000) difference between students' performance in problem solving and exercise solving. More explicitly, students perform better in exercise solving than in problem solving. Difficult comprehension, the absence of intermediate questions and the lack of precision in the physical laws to be used in the problem statements explain this difference in performance. The problem structures that teachers propose to their students therefore have a negative effect on their students' problem-solving performance. It is therefore necessary to train teachers in problem statement design in order to make their students more competitive on the national and international scene.

Key words: Performance, effect, solving, problem, exercise, Physics, Niger

Introduction

L'intérêt de la résolution de problèmes pour la psychologie est triple : identification des stratégies de résolution de problèmes, accession aux processus d'apprentissage ; étude des activités intelligentes de manière intégrée (L. Léger, 2016, p.167). La résolution de problèmes dans les matières scientifiques, notamment en physique, a d'importants effets bénéfiques. C'est par elle que l'élève développe des aptitudes en physique et devient confiant et actif (V. Hanin & C. Van Nieuwenhoven, 2016, p. 55). C'est ainsi qu'elle est devenue un enjeu majeur (Verschaffel, Greer & Van Dooren, 2008 cités dans V. Hanim & C. Van Nieuwenhoven, 2019, p. 89). En effet, elle est l'une des compétences du XXIe siècle (M. Romero, 2017, p. 18). Dans cette optique, les concours internationaux comme le PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) évaluent les compétences des candidats sur la base de leurs capacités à résoudre des problèmes.

Pour A. Ouasri (2022, p. 153), la résolution de problèmes contribue à l'amélioration des compétences de la démarche scientifique. C'est une activité qui demande une réflexion d'ordre supérieur. Sa réussite nécessite au moins trois aspects : une bonne conception des énoncés de problèmes, une bonne stratégie d'enseignement lors des travaux dirigés de résolution de problèmes et la mise à disposition des modèles efficaces de résolution de problèmes.

Ainsi des études (nos travaux non encore publiés) ont montré l'insuffisance dans ces aspects au Niger notamment dans la conception des énoncés de problèmes : les enseignants présentent des énoncés qui ne répondent pas aux caractéristiques des problèmes et ne qui ne prennent pas compte des éléments de la transposition didactique. Aussi, il y a très peu d'étude sur les effets de l'insuffisance dans la conception des énoncés de problèmes. C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente recherche.

Les manuels les plus utilisés par les enseignants proposent en général des problèmes routiniers ; les problèmes non routiniers sont rares (Fagnant et Burton, 2009 cités dans J. Vlassis & al., 2014, p. 145). L.E.H. Perez (2020, p.321) mentionne que très souvent les problèmes rencontrés en milieu scolaire ne sont en fait que des exercices. Pour cet auteur, un problème est une situation dont le chemin qui mène à la solution n'est pas connu d'avance ; il faut une série d'actions réfléchies pour la résoudre. Il ajoute que si on connait initialement le chemin de résolution, cela n'est plus un problème mais un exercice. Le chemin de résolution constitue les questions intermédiaires qui orientent le solveur vers la solution finale. Dans un problème, c'est au solveur de trouver les questions intermédiaires. S'il faut absolument déterminer les valeurs des grandeurs a, b, c et d avant de déterminer celle de f, dans un problème, il sera demandé de déterminer f. Par contre, dans un exercice, il sera demandé de déterminer a, b, c puis d.

Il est important de signaler que « la longueur de l'énoncé ne constitue pas un critère de distinction entre les deux terms[sic] » (A. Ouasri, 2022, p. 35). Un exercice peut avoir un énoncé long ou court, idem pour un problème. La confusion pourrait survenir à ce niveau. Aussi, l'existence d'utilisation de plusieurs notions n'est pas un trait caractéristique du problème. La résolution d'un exercice, tout comme un problème peut nécessiter l'utilisation des notions vues dans plusieurs leçons. L'enseignant doit donc tenir compte des éléments qui caractérisent un problème lors de la conception des problèmes. Aussi, le fait que, dans un manuel scolaire, ou même un sujet de baccalauréat, un énoncé soit qualifié de problème ne fait pas de cet énoncé un véritable problème. L'enseignant doit être attentif quant à l'usage des termes problème et exercice car ils ne visent pas les mêmes objectifs dans l'enseignement-apprentissage.

La confusion entre les exercices et les problèmes peut avoir un effet négatif sur la performance des élèves en résolution de problèmes. Les premiers visent l'application, la répétition, la reproduction d'une notion. Les seconds visent la créativité et le transfert des apprentissages. Évidemment la résolution d'un problème est beaucoup plus exigeante que celle d'un exercice. Or, selon M.P. Goulet (2018), les enseignants consacrent « la majorité de leur temps d'enseignement à la résolution de problèmes connus sous le nom de problèmes

d'application ou problèmes routiniers » (p. 9). Les élèves habitués à résoudre fréquemment des exercices et rarement des problèmes ont-ils la même performance en résolution d'exercices et en résolution de problèmes ? C'est ainsi que se formule la question de départ de cette recherche.

Fayol et *al.*, (2005), Schoenfeld (1991), Verschaffel et De Corte (2008) et Verschaffel et al. (2000) cités dans (M.P. Goulet, 2018, p. 279) ont émis juste l'idée (hypothèse) selon laquelle l'une des causes de la mauvaise performance des élèves en résolution de problèmes résiderait dans la conception des énoncés de problèmes. Ces auteurs n'ont pas mené de recherche sur cette hypothèse. De façon spécifique, très peu d'études se sont penchées sur l'effet des structures des problèmes routiniers sur les performances des élèves en résolution de problèmes.

La détermination de cet effet favorise la prise de conscience des enseignants quant à la pratique fréquente des problèmes non routiniers (vrais problèmes) lors de leurs séances de travaux dirigés.

Cette étude vise à répondre à la question : En quoi les structures des problèmes routiniers proposés par les enseignants de sciences physiques du second cycle du secondaire nigérien affectent les performances de leurs élèves en résolution de problèmes de physique ? Elle a donc pour objectif général de déterminer l'effet des structures des problèmes routiniers proposés par les enseignants de sciences physiques du second cycle du secondaire nigérien sur les performances de leurs élèves en résolution de problèmes non routiniers de physique. Plus spécifiquement, cette étude vise à : 1) Déterminer la conception des enseignants par rapport à la différence entre problèmes et exercices ; 2) Comparer les performances de leurs élèves en résolution d'exercices et résolution de problèmes non routiniers. Ainsi l'hypothèse de recherche est : Les structures des problèmes routiniers proposés par les enseignants de sciences physiques du second cycle du secondaire nigérien ont un effet négatif sur les performances de leurs élèves en résolution de problèmes non routiniers de physique. Dans la suite de l'article, un problème signifie toujours un problème non routinier.

1. Cadre théorique

Cette étude se base théoriquement sur les différences entre problèmes et exercices ou en d'autres termes, entre problèmes routiniers et problèmes non routiniers. Un problème non routinier est un problème dont la solution n'apparait pas d'emblée et dont la résolution ne repose pas sur l'application de la procédure qui vient d'être vue en classe (Elia, Van den Heuvel-Panhnuizen & Kolovou, 2009 cités dans V. Hanin et C. Van Nieuwenhoven 2018, p. 39). Un problème routinier est encore appelé exercice.

« Il convient de distinguer entre une tâche à accomplir et un problème à résoudre. En effet, toute tâche ne constitue pas un problème » (R.D.S. Neves, 2011, p. 209). Il est utile de distinguer les problèmes des exercices car ils ne produisent pas les mêmes effets. Ils ne sont pas utilisés pour le même but. En général, dans la résolution d'exercices, les élèves posent les formules et passent aux calculs numériques. Dans un exercice, le chemin de résolution est déjà connu, il suffit de l'appliquer comme le recommande l'énoncé de cet exercice. Il n'y a donc pas autant de grandes réflexions à faire dans le cadre des exercices que dans les problèmes. En physique, il s'agit des applications des formules issues des lois. En donnant des exercices, l'enseignant vérifie si ses élèves ont compris les lois, les formules et s'ils peuvent les appliquer. Contrairement aux problèmes, les exercices contiennent des questions intermédiaires qui guident pas à pas l'apprenant vers la solution.

Le mot problème ne peut donc être utilisé pour toute situation ou tâche présentée aux élèves. J. Tardif (1997) intervient dans le même sens. Il affirme qu'un très grand nombre de tâches présentées à l'élève en classe ne correspondent en rien à des activités de résolution de problèmes, plutôt des exercices qui ne constituent que des algorithmes à appliquer d'une façon répétitive. Il ajoute qu'en tenant compte des données de la psychologie cognitive, les exercices ne sont pas susceptibles de provoquer des apprentissages signifiants.

L'enseignant doit donc tenir compte des éléments qui caractérisent un problème lors de la conception des problèmes. Ces éléments caractéristiques, selon J. Tardif (1997) sont : la présence d'un but à atteindre, la présence des données initiales, la présence des contraintes et l'absence immédiate de procédure de résolution. La différence fondamentale entre exercice et problème réside dans la dernière caractéristique de problème : il y a absence immédiate de procédure de résolution dans un problème contrairement à un exercice. Le tableau 1 donne les éléments de différence.

Tableau 1 : Différences entre problème et exercice

Problème	Exercice
Créativité	Application
Découverte	Reproduction
Situation inédite	Situation connue
Méthode inconnue	Démarche déjà acquise
Processus réfléchi	Exécution mécanique
Analyse méthodique	Saisie immédiate
Acquisition, développement	Consolidation, renforcement
Nouveauté	Conditionnement, entrainement, entretien, pratique

Source : R. Legendre (1993, p. 1019).

La différence entre un exercice (problème routinier) et un problème (problème non routinier) est illustrée à travers l'exemple suivant :

Exercice : Épreuve de Physique-Chimie (Baccalauréat malien, 2014)[1]

Un moteur est traversé, en régime d'utilisation normale, par un courant alternatif sinusoïdal de fréquence f = 50 Hz, de pulsation ω et de valeur efficace I = 2 A.

Le courant fourni au moteur en régime d'utilisation normale une puissance moyenne P = 400W.

Le moteur est alors assimilable à une bobine R L, de résistance R, de réactance X = Lω et de facteur de puissance cos ¨ = 0,8.

1) Détermine :
a) En régime d'utilisation normale, la tension efficace U aux bornes du moteur.
b) Calcule R et X. On pourra, sans que cela soit indispensable, utiliser tan ¨ = 0,75.
2) Ce moteur ne satisfait pas les normes de l'E.D.M (Energie Du Mali), qui exige que, l'on mette en série avec le moteur un condensateur de capacité C pour que l'ensemble ait un cosφ'=0,9.

Détermine :
a) La valeur de C. On pourra utiliser tan ¨ ' = 0,48
b) Quelle est alors la valeur efficace U' aux bornes de l'ensemble moteur condensateur pour que le moteur fonctionne normalement, c'est-à-dire pour qu'il soit traversé par un courant de valeur efficace I = 2 A comme en 1) ?

En enlevant les questions intermédiaires, c'est-à-dire, en ne maintenant que la dernière question, on obtient un problème :

Problème :

Un moteur est traversé, en régime d'utilisation normale, par un courant alternatif sinusoïdal de fréquence f = 50 Hz, de pulsation ω et de valeur efficace I = 2 A. Le courant fourni au moteur en régime d'utilisation normale une puissance moyenne P = 400W. Le moteur est alors assimilable à une bobine R L, de résistance R, de réactance X = Lω et de facteur de puissance cos ¨ = 0,8. Ce moteur ne satisfait pas les normes de l'E.D.M (Energie Du Mali) qui

[1] Sujet de la série Terminale Sciences Expérimentales.

exige que, l'on mette en série avec le moteur un condensateur de capacité C pour que l'ensemble ait un cos ¨ ' = 0,9.

Quelle est alors la valeur efficace U' aux bornes de l'ensemble moteur condensateur pour que le moteur fonctionne normalement ?

2. Méthodologie

2.1. Type de recherche et population cible :

Cette recherche est une étude mixte (analyses quantitative et qualitative). Les enseignants de sciences physiques et leurs élèves constituent la population cible. L'analyse quantitative consiste à comparer les notes obtenues par les participants (élèves de 2nde C, 1ère C, 1ère D, terminale C et terminale D) d'une part en test écrit de résolution d'exercices (problèmes routiniers) et d'autre part en test écrit de résolutions de problèmes (problèmes non routiniers). La technique d'analyse statistique utilisée est le test t à échantillons appariés. Il s'agit donc de vérifier au moyen du logiciel SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) version 25, s'il existe une différence significative entre les moyennes des participants en résolution de problème et résolution d'exercice.

L'analyse qualitative à travers les entretiens individuels, sert à déterminer les conceptions des enseignants à propos de la différence entre les problèmes et les exercices. À travers les discussions de groupes (focus group), elle sert aussi à corroborer les résultats de l'analyse quantitative.

2.2. Milieu de l'étude

Cette étude a impliqué six établissements secondaires du Niger dont cinq de la ville de Niamey et un de la ville de Dosso.

2.3. Échantillonnage

La technique probabiliste d'échantillonnage est utilisée. Le type d'échantillonnage adoptée est l'échantillonnage à plusieurs degrés. Dans cette étude, le premier degré est le choix aléatoire des régions. Le deuxième degré est le choix aléatoire des écoles. Le choix aléatoire des classes est le troisième degré d'échantillonnage. Compte tenu des contraintes liées au très faible effectif, voire l'inexistence des effectifs d'élèves en série C dans plusieurs régions, un choix critérié a été appliqué en lieu et place de choix aléatoire. Les régions ayant au moins 20 élèves en Terminale C et 20 élèves en 1ère C ont été choisis afin d'éviter une grande dispersion des salles de classes retenues dans cette étude. Ainsi, les seules régions de Dosso et Niamey répondant à ces critères, ont été sélectionnées.

Le choix des écoles est fait aléatoirement à partir de la liste des écoles ayant les séries C et D dans les communes rurales et urbaines de Dosso et les communes urbaines et péri-urbaines de Niamey. Le choix des classes par niveau et par série dans les écoles est fait aléatoirement à partir de la liste des classes dont les chargés de cours de physique se portent volontaires pour participer à la recherche. Les enseignants volontaires ont signé le consentement libre et éclairé avant de s'engager dans la recherche.

L'échantillon a été déterminé à partir des effectifs[2] d'élève de l'année scolaire 2021-2022 car les données complètes par région au titre de l'année scolaire 2022-2023 n'étaient pas encore disponibles à la direction de la statistique et de l'informatique (DSI) au moment de la collecte de données.

La formule suivante de (R.V. Krejcie & D.W. Morgan, 1970) permet de calculer la taille minimale de l'échantillon à utiliser.

[2] Tirés dans la base de données de la direction de la statistique et de l'informatique du Ministère de l'éducation nationale du Niger.

$$n = \frac{X^2.N.P(1-P)}{e^2(N-1)+X^2.P\,(1-P)}$$

X : variable centrée réduite ou z-score, dépend du niveau de confiance
X^2 : valeur de table du Khi-carré pour 1 degré de liberté au niveau de confiance souhaité
Pour un niveau de confiance de : 80%, X=1,28 ; 85%, X = 1,44 ; 90%, X=1,65 ; 95%, X=1,96 ; 99%, X=2,58.
N : taille de la population
P : proportion de la population (supposée être de 0,50 puisque cela fournirait la taille maximale de l'échantillon)
e : marge d'erreur, ou intervalle de confiance, ou encore degré de précision exprimé sous forme de proportion (0,05). C'est le degré d'erreur des résultats.
Pour cette étude, la taille minimale de l'échantillon est :

$$n = \frac{1{,}96^2.59837.0{,}5(1-0{,}5)}{0{,}05^2(59837-1)+1{,}96^2.0{,}5\,(1-0{,}5)} \approx 382$$

La taille minimale de l'échantillon pour l'étude quantitative est 382. Cependant, l'échantillon adoptée a dépassé cette valeur. Autrement dit, 437 élèves ont participé à cette étude quantitative.

La taille des échantillons du volet qualitatif de cette étude sont déterminés par saturation. Pour M. Thouin (2014) « quand il s'agit d'êtres humains (parfois appelés des participants dans le cas d'une approche qualitative), un nombre compris entre 6 et 12 est généralement suffisant » (p. 135).

2.4. Déroulement de test

Les tests se sont déroulés au cours de l'année scolaire 2022-2023. La durée de chaque test est d'une heure. Chaque test est constitué de deux parties : partie A et partie B. La partie A est un problème et la partie B est un exercice (voir annexe). La partie A est d'abord soumise aux participants pour 30 minutes. À la fin de cette durée, les copies sont ramassées et la partie B est également soumise pour la même durée.

2.5. Entretien semi-directif

Six enseignants ont participé à des entretiens enregistrés à l'aide d'un dictaphone. Réalisés, à partir d'un guide d'entretien, ces entretiens ont pour but de déterminer les conceptions des enseignants par rapport à la différence entre problème et exercice. Ces entretiens sont transcrits pour faciliter leurs analyses.

2.6. Focus group

Juste après les tests, les focus group (constitués de 5 à 7 élèves volontaires) sont organisés dans le but d'expliquer les différences de performances des élèves en exercices et problèmes. Au total six focus groupes ont été organisés soit 37 élèves participants. Un dictaphone a servi pour enregistrer les discussions. La transcription a suivi l'enregistrement des discussions. La transcription obtenue étant courte, son analyse n'a pas nécessité une codification à l'aide d'un logiciel. Selon M. Thouin (2014), il est plus facile d'analyser les transcriptions longues à l'aide d'une technique de codification de données, mais les transcriptions courtes ne nécessitent pas forcément de méthodes particulières ou de logiciels spécialisés.

2.7. Détermination de la performance

La performance est le résultat obtenu par un élève lors de la réalisation d'une tâche spécifique dont l'exécution obéit à des règles préétablies (R. Legendre, 1993, p. 977). La

performance d'un élève dans le domaine de la résolution de problèmes peut être définie comme le degré (niveau) de sa capacité à résoudre les problèmes.

La performance peut avoir plusieurs catégories : performance faible, performance moyenne et performance bonne. Selon la qualité de la réponse fournie par l'élève en résolution de problème, l'une de ces performances lui est attribuée.

N. Sturm et C. Bohndick (2021, p. 2) évoquent deux modes de déterminer la performance d'un élève en résolution de problèmes : le succès en résolution de problèmes et les compétences en résolution de problèmes. Dans le premier cas, la mesure de la performance s'effectue sur la base de tâches de résolution de problèmes correctement ou incorrectement résolues. Autrement dit la mesure de la performance ne tient compte que du résultat numérique final demandé. Cette façon de mesurer la performance est très stricte « puisque la démarche entreprise n'est pas évaluée (N. Sturm & C. Bohndick, 2021). Ce mode d'évaluation ignore certaines compétences de l'élève. Un élève pourrait, par exemple, bien comprendre le problème, élaborer un bon plan de résolution mais en appliquant mal ce plan aboutirait à un résultat incorrect. Cet élève aura alors une performance faible même s'il a accompli correctement plus de la moitié de la résolution.

Dans le second cas, le processus de résolution de problème est pris en compte, certaines sous-compétences sont évaluées, donc il y a moins de sous-estimation de la performance de l'élève (N. Sturm & C. Bohndick, 2021). Avec ce mode de mesure de la performance, la performance bonne serait attribuée à l'élève de l'exemple précédent car chaque étape de sa résolution est prise en compte. C'est cette dernière manière de mesurer la performance d'un élève en résolution de problèmes qui est adoptée dans cette étude.

3. Résultats

3.1. Résultats de l'analyse quantitative

Les résultats de la comparaison des performances des élèves en résolution de problèmes et résolution d'exercices sont présentés dans cette partie. Le tableau 2 montre qu'il existe une différence significative entre les moyennes des élèves en résolution de problème et résolution d'exercice.

Tableau 2 : Test des échantillons appariés

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bila-téral)
	Moyenne	Écart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
				Inférieur	Supérieur			
Paire : Note problème - Note exercice	-1,949	2,091	0,101	-2,147	-1,750	-19,305	428	0,000

Source : auteurs.

Les élèves présentent de meilleures performances en résolution d'exercices qu'en résolution de problèmes. D'une part, ces résultats confirment que la résolution des problèmes nécessite des compétences cognitives plus complexes que celles requises pour les exercices. Cela montre que les élèves doivent développer des capacités d'analyse, de raisonnement et de pensée critique qui ne sont pas toujours sollicitées dans les exercices. D'autre part, l'écart significatif entre les performances des élèves en résolution de problèmes et en résolution d'exercices confirme que les élèves ne sont pas familiers avec la résolution de problèmes. Cette absence de familiarité résulte principalement d'une pratique quasi exclusive de la résolution de problèmes routiniers. Les structures des problèmes routiniers ne favorisent pas le développement des compétences nécessaires à la compréhension des problèmes non routiniers. Donc, les structures des problèmes routiniers proposés par les enseignants de sciences

physiques du second cycle du secondaire nigérien ont un effet négatif sur les performances de leurs élèves en résolution de problèmes non routiniers de physique. L'hypothèse de recherche est donc confirmée.

3.2. Résultats de l'analyse qualitative

D'une part, les résultats de l'analyse qualitative concernent les conceptions des enseignants par rapport à la nuance entre la notion de problème et la notion d'exercice en sciences physiques. D'autre part, ils établissent une comparaison entre les degrés de difficulté des élèves en résolution de problèmes et résolution d'exercices. À cet effet, le tableau 3 présente ce que pensent les six enseignants soumis à l'enquête à propos des mots problème et exercice.

Tableau 3 : Conceptions des enseignants par rapport à la différence entre problème et exercice

	Exercice	**Problème**
Conception 1	Application d'un cours (leçon, notion)	Applications de plusieurs cours (leçons, notions, chapitres) à la fois
Conception 2	Application non approfondie du cours	Application approfondie du cours
Conception 3	Série de problèmes	Question posée à l'apprenant
Conception 4	Fait référence au cours dispensé	Exercice qu'on n'est pas parvenu à résoudre

Source : auteurs.

Ces résultats montrent que les enseignants n'ont pas une bonne conception de la notion de problème. Ils ont donné des définitions erronées au mot problème ; aucun des six enseignants n'a une bonne conception. Leurs conceptions ne correspondent pas à la définition correcte d'un problème, et ils ne parviennent pas à identifier les caractéristiques essentielles qui le définissent. Ces conceptions expliquent pourquoi leurs élèves obtiennent de moins bonnes performances en résolution de problèmes par rapport à la résolution d'exercices.

Les six focus group réalisés avec les 37 élèves prouvent que la résolution de problèmes est plus difficile pour eux que la résolution d'exercice. En effet, lors de ces groupes de discussions, les élèves ont donné leurs avis à propos des différences de difficulté des exercices et des problèmes des tests qui leur ont été soumis. Le tableau 4 résume donc les avis des élèves concernant les problèmes et les exercices, mettant en évidence des différences dans leur compréhension et leur structure.

Tableau 4 : Avis des élèves sur les différences entre les problèmes et les exercices des tests

Description des problèmes des tests	**Description des exercices des tests**
Compréhension difficile	Compréhension facile
Absence de questions intermédiaires	Présence de questions intermédiaires
Question sous la forme littéraire	Question demandant de calculer une grandeur physique
Données incomplètes et imprécises	Données complètes et précises
Loi à utiliser non précisée	Loi à utiliser clairement précisée
Beaucoup de littérature	Peu de littérature
Absence de schéma	Présence de schéma

Source : auteurs.

Les avis des élèves, recueillis immédiatement après les tests, ont révélé des signes annonciateurs concernant la différence entre leurs performances en résolution de problèmes et

en résolution d'exercices. En effet, les descriptions consignées dans le tableau 4 font ressortir des éléments distinctifs pertinents entre les problèmes et les exercices.

4. Discussions

Cette étude a identifié l'effet des structures des problèmes proposés par les enseignants de sciences physiques du second cycle du secondaire nigérien sur les performances de leurs élèves en résolution de problèmes de physique.

Les enseignants proposent généralement des exercices et non des problèmes. Ils ont des conceptions erronées de la notion de problème. Ils considèrent les problèmes comme des applications de plusieurs cours (notions, leçons, chapitres) à la fois ou des applications approfondies d'un cours ou encore des exercices non résolus par les élèves à cause de leurs difficultés. En effet, les résultats du test écrit ont montré qu'il existe une différence significative ($p=0.000$) entre les moyennes des élèves en résolution de problème et résolution d'exercice. Leurs performances en résolution de problème sont statistiquement inférieures à leurs performances en résolution d'exercices. Cette différence de performance des élèves est donc due aux conceptions erronées de leurs enseignants à propos de la notion de problème.

Les résultats de l'analyse qualitative corroborent ceux de l'analyse quantitative. Les élèves ont tous affirmé que la résolution des problèmes est beaucoup plus difficile que la résolution des exercices auxquels ils sont habitués à résoudre avec leurs enseignants.

L'élève E5-1 s'exprime en ces termes : « La partie A[3] était plus difficile car dans la partie A, ils ont regroupé toutes les questions en une seule question. Tandis que dans la partie B, ils ont donné ça par étape ». Dans les énoncés de problèmes, il y a absence immédiate de procédure de résolution (une caractéristique de problème), contrairement aux exercices auxquels les enseignants proposent en général. Il en est de même pour une autre caractéristique du problème : les contraintes. Il peut y avoir abondance de données (données utiles et inutiles), insuffisances de données ou absence de schéma (dessin).

Les questions aussi peuvent être formulées, non en rapport direct avec les grandeurs physiques mais en rapport avec le contexte du problème. Les élèves E6-4, E3-2 et E4-3 ont signalé ces cas qui rendent difficile la résolution de problèmes.

> E6-4 : « La seule différence entre la partie A et la partie B, c'est que la partie B a été un peu explicite, les réponses, eh.. les questions ont été claires. Donc du coup… chaque question fait appel à une partie... précise du cours, donc du coup... la première question … jusqu'à la dernière question, ils font... appel à des parties précises du cours. C'est ce qui a été..., c'est ce qui a fait en sorte ... que la partie B a été plus facile que la partie A. Alors que la partie A, c'est un peu condensé. Si la personne n'a pas trop de notions ... sur le cours, pour moi, c'est très facile de mélanger les formules, contrairement à la partie B qui a été plus précise. »

> E3-2 : « Donc, dans les deux parties, la partie qui m'a semblé être difficile, la partie A. Si y avait un schéma on aurait pu comprendre ce que… le sens de l'exercice. Parce que … eh ici y a pas beaucoup de littéraire, donc si c'était un schéma concrètement, on allait tous comprendre, eh vous voyez, la question aussi, elle était, elle était mal … bon je dirai pas mal posée, mais c'était un peu difficile à comprendre. La compréhension, elle était un peu difficile. »

> E4-3 : « Je l'ai[4] trouvé un peu... difficile parce que, on nous a pas donné quelle loi on doit faire ».

En fait, contrairement aux problèmes, les exercices proposés par les enseignants sont faciles à comprendre, présentent des questions intermédiaires clairement formulées en fonction des grandeurs physiques et précisent en général les lois à utiliser. Les élèves ne sont donc pas

[3] La partie A est un problème et la partie B un exercice. Il s'agit des parties A et B du test.
[4] Parlant du problème du test.

habitués à traiter des problèmes au vrai sens du terme, c'est-à-dire des problèmes non routiniers. C'est la raison pour laquelle ils ont de performances meilleures en résolution d'exercice qu'en résolution de problème. Ainsi, l'hypothèse de cette recherche selon laquelle les structures des problèmes routiniers proposés par les enseignants ont un effet négatif sur les performances de leurs élèves en résolution de problèmes non routiniers de physique est confirmée. Cette confirmation est en accord avec l'affirmation de Mayer (1998) cité dans (M.P. Goulet, 2018). Il stipule que les élèves réussissent quand il s'agit de résoudre les problèmes routiniers et échouent face aux problèmes non routiniers. Cela s'explique, selon, Stanic & Kilpatrick, 1988 cités dans (A.H. Schoenfeld, 2016, p. 5) par le fait que la résolution de problèmes non routiniers nécessite une compétence supérieure à celle que nécessiterait la résolution de problèmes routiniers.

Il s'ouvre donc une nécessité de former les enseignants à la conception des problèmes non routiniers et les inciter à les intégrer dans leurs enseignements. Ainsi les élèves seront habitués et à la résolution de problèmes et à la résolution des exercices et par conséquent seraient plus compétents lors des examens et des concours nationaux et internationaux. Il serait aussi nécessaire d'étudier l'effet positif de la pratique fréquente des résolutions de problèmes sur les performances des élèves en résolution d'exercices.

Conclusion

Les enseignants de sciences physiques ne proposent en général que des problèmes routiniers (exercices) à leurs élèves. Cette étude a identifié l'effet des structures de ces problèmes routiniers sur les performances de leurs élèves en résolution de problèmes non routiniers. En effet, les enseignants ont des fausses conceptions par rapport à la différence entre problème et exercice. Leurs élèves réussissent donc moins en résolution de problèmes qu'en résolution d'exercices. Cela s'explique par la compréhension facile, la présence et la clarification des questions intermédiaires et la précision des lois physiques à utiliser dans les énoncés des exercices, contrairement aux énoncés de problèmes. Il ressort donc que les structures des problèmes proposés par les enseignants ont un effet négatif sur les performances de leurs élèves en résolution de problèmes. Cet effet mérite une attention particulière. Pour l'annuler ou l'inverser, il est essentiel de faire une distinction claire entre problème et exercice.

Ainsi, les résultats de cette étude permettent aux enseignants d'acquérir une compréhension approfondie de la notion de problème. Ils les incitent également à intégrer des problèmes au sens strict du terme, dans leurs pratiques didactiques afin d'accroitre la compétitivité de leurs élèves sur les plans national et international.

Références

GOULET Marie-Pier, 2018, *Méthodes de résolution de problèmes écrits de mathématiques présentées au primaire : pratiques associées et effets de ces méthodes sur l'activité mathématiques des élèves*, Québec, Université de Québec. https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1541/1/Marie-Pier_Goulet_juin2018.pdf.

HANIN Vanessa & VAN NIEUWENHOVEN Cathérine, 2016, « Évaluation d'un dispositif pédagogique visant le développement de stratégies cognitives et métacognitives en résolution de problèmes en première secondaire », *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 2(1), p. 53-88. https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/72.

HANIN Vanessa & VAN NIEUWENHOVEN Cathérine, 2018, « Évaluation d'un dispositif d'enseignement-apprentissage en résolution de problèmes mathématiques : Évolution des comportements cognitifs, métacognitifs, motivationnels et émotionnels d'un résolveur novice et expert », *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 4(1), p. 37-66. https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/145.

KREJCIE Robert V. & MORGAN Daryle W.,1970, «Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement,* 30(3), p. 607-610.

LEGENDRE Renald. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation (2e éd.),* Montréal, Paris, Guérin/ESKA.

LÉGER Laure, 2016, *Manuel de psychologie*, Paris, Dunod.

NEVES Rui Da Silva, 2011, *Psychologie cognitive*, Paris, Armand Colin.

OUASRI Ali, 2022, *L'apprentissage en résolution de problèmes : acquisition des connaissances et des compétences*, Belgique, Le livre en papier.

PEREZ Luis Ernesto Hernandez, 2020, « Abordaje teórico de la resolución de problemas matematicos desde los postulados de polya », *Sinopsis educativa. Revista venezolana de investigación*, 20, p. 318-326. https://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/download/8649/5232.

ROMERO Margarida, 2017, *Les compétences pour le XXIe siècle. Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXIe siècle*, Québec, PUQ. https://www.researchgate.net/profile/Margarida-Romero/publication/323174769_Les_competences_pour_le_XXI_e_siecle/links/5a84325a0f7e9bda86a77677/Les-competences-pour-le-XXI-e-siecle.pdf.

STURM Nina & BOHNDICK Carla, 2021, «The Influence of Attitudes and Beliefs on the Problem-Solving Performance » *Frontiers in Education*, 6, p. 1-8. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.525923/full.

SCHOENFELD Alan H, 2016, «Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics (Reprint) », *Journal of education*, 196(2), 1-38. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002205741619600202.

TARDIF Jacques, 1997, *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, Québec, Les éditions logiques.

THOUIN Marcel, 2014, *Réaliser une recherche en didactique*, Québec, Éditions Multi Mondes.

VLASSIS Joëlle, MANCUSO Giovanna et PONCELET Débora, 2014, « Le rôle des problèmes dans l'enseignement des mathématiques : analyse des croyances d'enseignants du primaire », *Les cahiers des Sciences de l'Education*, 36, p. 143-175. http://www.aspe.ulg.ac.be/Files/6._vlassis__mancuso__poncelet__pp._143_174_.pdf.

Annexe

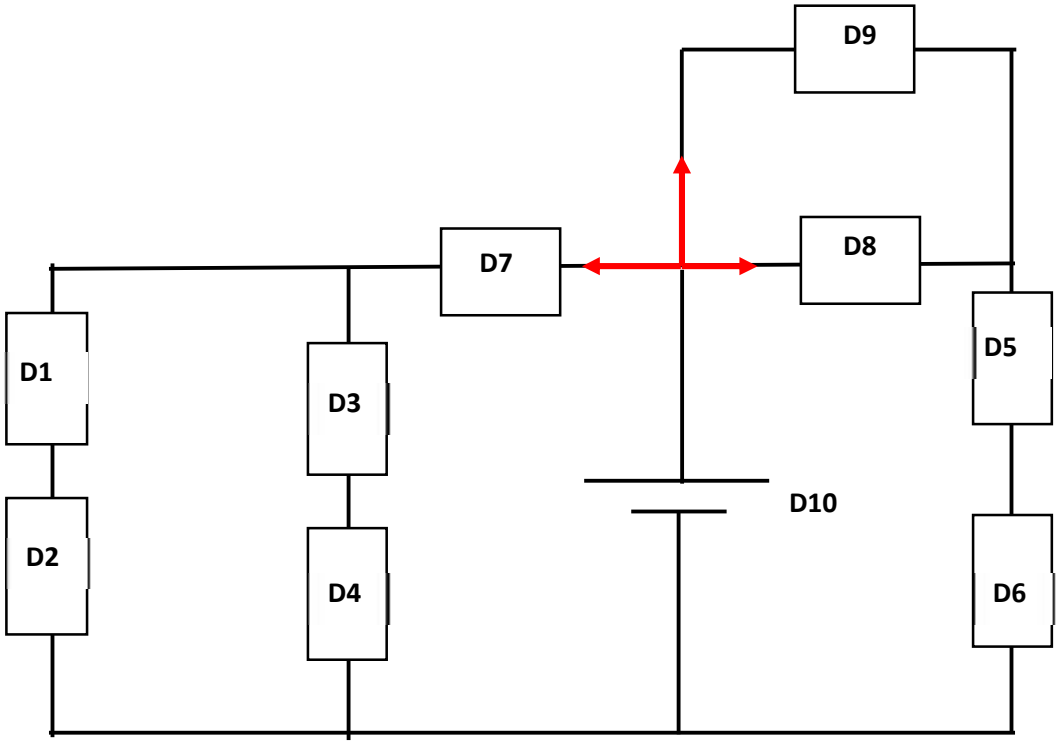
Test en *2nde C*

Durée : 1h

Partie A *(30 minutes)*

Confronté à une panne électrique dans un domicile, un électricien schématise une portion d'un circuit électrique fonctionnant en régime continue. Il dispose des données suivantes en plus du sens du courant indiqué (par une flèche) dans quelques branches. Les tensions aux bornes des appareils D6, D9 et D5 sont respectivement de 30V, 5V et 17V. Les appareils D7, D4 et D5 sont soumis à la même tension. La tension aux bornes de l'appareil D2 est le double de celle aux bornes de D9.

Déterminer la valeur de la tension aux bornes de l'appareil D1.

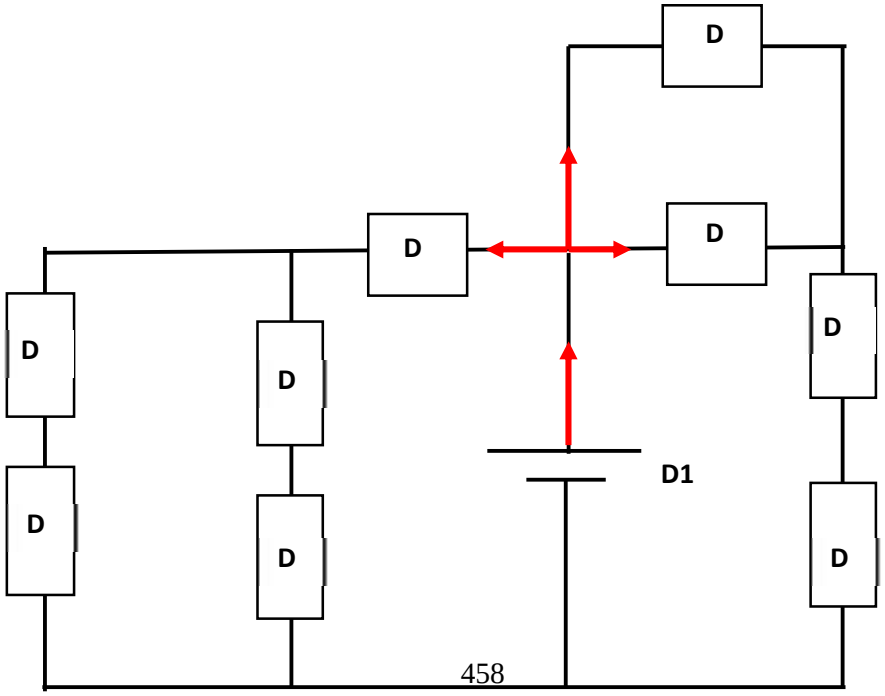


Partie B *(30 minutes)*

La figure ci-dessous représente un montage d'un circuit électrique. Le sens du courant électrique est indiqué (par une flèche) dans quelques branches.

On donne : $U_{\square} = 30\ V$; $U_{\square} = 5\ V$; $U_{\square} = U_{\square} = U_{\square} = 17\ V$; $U_{\square} = 10\ V$

1) Représenter le sens du courant dans les autres branches.
2) Représenter la tension aux bornes de chaque appareil.
3) En utilisant la loi des mailles, déterminer $U_{\square}$, $U_{\square}$, $U_{\square}$ et $U_{\square}$



Test en *1ère D, 1ère C*
Durée : 1h

Partie A *(30 minutes)*



Une voiture de masse 3 tonnes (y compris le conducteur) roule à une vitesse excessive de 95 km/h (la vitesse limite étant de 90km/h) sur une route horizontale non large. Soudain, le conducteur voit un animal à 200m plus loin au milieu de la route. Il débraye (aucune force motrice) et appuie sur les freins. Sachant que la force de freinage f et la force de frottement f ' ont respectivement pour valeur 4500N et 500N, le conducteur pourrait-il faire arrêter la voiture avant la position de l'animal ? Justifier votre réponse.

Partie B *(30 minutes)*

Lors d'une course à vélo sur une route horizontale, un cycliste arrive à un point A avec la vitesse V_A=20km/h. À partir de ce point, il cesse de pédaler (aucune force motrice) et appuie légèrement sur les freins jusqu'à la ligne d'arrivée B. La force de frottement est f=2N. La force de freinage est f'=5N. On assimile ce cycliste à un point matériel de masse m=60kg. La distance parcourue entre A et B est ℓ=10m.

1) Énoncer le théorème de l'énergie cinétique pour un solide en mouvement de translation
2) Donner l'expression de ce théorème.
3) Déterminer l'expression de la vitesse du cycliste à la ligne d'arrivée B.
4) Déterminer la valeur numérique de cette vitesse.

Test *en Terminale D, Terminale C*
Durée : 1h

Partie A *(30 minutes)*

Lors d'une séance de travaux pratiques au laboratoire de physique, un expérimentateur anime l'extrémité O d'une corde élastique (long de 15m) d'un mouvement sinusoïdal vertical de fréquence 100Hz et d'amplitude 10mm. La célérité des ondes le long de la corde est 10m/s et il n'y a pas de réflexion des ondes sur l'extrémité de la corde. A l'instant t=0s, cette extrémité O passe par sa position d'équilibre avec une vitesse négative. Soit un point M de la corde tel que $OM = x$. Représenter graphiquement l'aspect de la corde au point M à un instant correspondant à 3 périodes temporelles.

Partie B *(30 minutes)*

L'extrémité O d'une longue corde élastique est animée d'un mouvement sinusoïdal vertical de fréquence 100Hz et d'amplitude 10mm. La célérité des ondes le long de la corde est 10m/s et il n'y a pas de réflexion des ondes sur l'extrémité de la corde. A l'instant t=0s, O passe par sa position d'équilibre avec une vitesse négative.

1) Calculer la longueur d'onde de la vibration.
2) Écrire l'équation horaire du mouvement de O.
3) Déterminer l'équation horaire $y_M(t)$ du mouvement du point M de la corde tel que *OM= x*.
4) Représenter graphiquement l'aspect de la corde à l'instant t = 3T où T est la période temporelle.

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