Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

e-ISSN: 2790-1270
p-ISSN: 2790-1262



N°11, Juin 2026

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)

e-ISSN : 2790-1270

p-ISSN : 2790-1262

DOI : https://doi.org/10.55595/LAKISA

Contact

https://www.lakisa.larsced.cg

E-mail :	revue.lakisa@larsced.cg revue.lakisa@umng.cg	Tél :	(+242) 05 674 61 82

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'Éducation Physique et Sportive), Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

BEOGO Joseph, Maître de Conférences (Politiques Éducatives), École Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

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

EWAMELA Aristide, Professeur Titulaire (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)

MBOE Gustave Georges, Maître de Conférences (Psychologie des Organisations), Université de Dschang (Cameroun)

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)

Bases et preuves d'indexations

Impact facteur (SJIF) : 6,921

https://www.isindexing.com/isi/journaldetails.php?id=23630	https://sjifactor.com/passport.php?id=23609
https://reseau-mirabel.info/revue/20227/LAKISA-Revue-des-Sciences-de-l-Education	https://www.base-search.net/about/en/about_sources_date.php?search_source=Lakisa
https://search.crossref.org/?from_ui=&q=lakisa&sort=score	https://portal.issn.org/?q=api/search&search[]=MUST=allissnbis=%222790-1270%22&role[]=11&search_id=49258990#
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

Les articles publiés par la revue *LAKISA* ont un taux de plagiat inférieur à 20%.
Ils n'ont pas été générés par une intelligence artificielle. Analyses réalisées avec : Plagiarism Checker

SOMMAIRE

Étude sur l'adaptation du programme de formation en maraîchage au Togo aux besoins des personnes handicapées visuelles et auditives
Kossi Eli SENAYAH ……..……1

Effets de concept de soi et attitudes envers les mathématiques sur les aspirations d'études secondaires des élèves de la Sous-Province Éducationnelle de Limete 1 en RD. Congo
Noël BULA NDUNGU, Rabbi MASHITA KAMBUYA, Patrick BUESI MBUENE……15

La pratique du décloisonnement en didactique du vocabulaire à l'école primaire au Burkina Faso
Ahoubahoum Ernest PARDEVAN, Daniel OUEZZIN COULIBALY, Ousséni SORÉ, Wendnonga Gilbert KAFANDO…..……23

Exode rural des jeunes du sud tchadien vers N'Djamena : exploitation domestique et informelle, impacts éducatifs
Mbaïrenaye NAMBE, Urbain NDIGMBAYEL REOULAR, Kebkiba HINFIENE, Alhadji MAHAMAT, Abraham DAGUE……39

Motivation des enseignants des écoles catholiques privées et leur assiduité au travail à Kinshasa
Joël MAFU ELIKYA, Florentin AZIA DIMBU...……55

Les déterminants de l'utilisation pédagogique de l'intelligence artificielle générative (IAG) par les étudiants du premier cycle universitaire
Benjamin SIA...……65

The Analysis of 'English for First Year' Textbook Explicit Nature for a Suitable English Learning in Burkina Faso
Eymard François de Paul Wendemi OUEDRAOGO, Yacouba BAMOGO, Moses Kwodwo KAMBOU...……79

Effet des représentations sociales de la déficience visuelle des élèves sans déficience sur l'inclusion scolaire des élèves déficients visuels
Léonce RAMDE, Harouna DERRA, Maïmouna SIDIBÉ……93

Intersectionnalité et tri institutionnel de l'inclusion au secondaire : une étude mixte sur les parcours d'élèves en situation de handicap au Burkina Faso
Gninneyo Sylvestre-Pierre NIYA……107

La didactique des mathématiques : enjeux et apports pour la qualité de l'enseignement-apprentissage en République Démocratique du Congo
Benjamin MUGARU DAWA ……119

Transformations esthétiques maternelles et socialisation de genre chez l'enfant de 4 à 11 ans : une approche développementale
Louvrance Michèle MAKOUEGHA FOTSING, Serge-André BATIKALAK……129

Équité dans l'accès et l'allocation des ressources éducatives dans l'enseignement primaire public au Cameroun
Ronald Emery MINKA ……143

Les articles publiés par la revue *LAKISA* ont un taux de plagiat inférieur à 20%.
Ils n'ont pas été générés par une intelligence artificielle. Analyses réalisées avec : Plagiarism Checker

Le métier d'éducateur spécialisé au Cameroun : rôle institutionnel et déficit de reconnaissance sectorielle
Aimé MBOYANA NDONGO ……159

Contrôle parental en matière des TIC et performances scolaires des écoliers de la région des Savanes au Togo
Biriziwè HOULOUM ……167

Degré de maîtrise des concepts relatifs à l'éducation à l'environnement et au développement durable chez les enseignants des sciences de la vie et de la terre dans les écoles de Bukavu (RDC)
Basilwango Placide KIMENGELE, Charles NIYONKURU, Bahuga Paulin BAPOLISI..…179

Environnement physique de travail et adaptation des primo-arrivants du sous-cycle d'observation dans le département du Lom-et-Djerem (Cameroun)
SWALA ME MBEUL, Dorkas Octavia EYENGA NTONGA…….....…191

L'approche pédagogique intégratrice : la solution face à la faible performance des élèves ?
Maïmouna SIDIBÉ …….....…204

Effets du style incitatif et approche par situation sur l'acquisition des connaissances dans les disciplines psychopédagogiques par les élèves des écoles secondaires de Goma
André Halerimana GIHANGA, Paulin BAPOLISI BAHUGA, Jah Ndovya MUNDALA, David MALALA NTAMBUE…….....…207

Communautés de pratique et consolidation mémorielle : transformations des pratiques didactiques en enseignement de l'économie à Bangui
Darius AZARIA HIMBAÏLE NDAÏ..……..…….....…231

L'innovation pédagogique frugale et qualité interne dans les Universités Publiques du Togo
Nassougou N'SILE, Candide Achille Ayayi KOUAWO, Bilakani TONYEME.....…241

L'utilisation professionnelle de WhatsApp par les chefs de circonscription d'éducation de base au Burkina Faso
Windpouiré Zacharia TIEMTORÉ, Souleymane NIAMPA…….....…255

Analyse des difficultés de l'enseignement-apprentissage de la génétique au secondaire : cas de quelques établissements secondaires de la ville de Bongor
Reoular Urbain NDIGMBAYEL, Philippe MBAÏADOM..…….....…269

Topogenèse en classe de français au post-primaire au Burkina Faso : entre prescriptions curriculaires et pratiques didactiques
Édouard BAKOAN..……..…….....…283

Le verdict de la note : analyse sociologique du décalage entre évaluation chiffrée et compétences effectives des étudiants à l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan
Marie-Thérèse Dahonnon ZEZE..……..…….....…295

Les fondements de la réforme LMD, source d'ambiguïtés conceptuelles et opérationnelles autour de la professionnalisation de la masse étudiante en humanités facultaires : zoom sur l'Université de Yaoundé 1
Joseph ELOUNDOU ANABA, Marcelline DJEUMENI TCHAMABE…….....….313

Les articles publiés par la revue *LAKISA* ont un taux de plagiat inférieur à 20%.
Ils n'ont pas été générés par une intelligence artificielle. Analyses réalisées avec : Plagiarism Checker

Analyse de la perception sur l'efficacité des visites de classe par les acteurs de l'enseignement secondaire au Burkina Faso
Drissa Modeste SESSOUMA, Djiblirou KOLONGO……..……...…333

Perceptions et attitudes des enseignants de l'École Nationale de Développement Sanitaire et Social sur l'universitarisation de la formation des infirmiers : une étude phénoménologique
Alioune TALL, Assane MBAYE, Michel TOURÉ, Sokhna Oumy SARR…..……...…343

L'Approche par les Compétences (APC) au Burkina Faso : fondements théoriques, enjeux pédagogiques et défis de mise en œuvre
Mandjin Adama SOULAMA ……..……...…355

Le développement émotionnel par le jeu sérieux et son apport à l'apprentissage chez les adultes
Fanjalalaina Nadia RAZAKAMBOLA, Sahondra Olivia RAKOTOSON, Omer ANDRIANARIMANANA, Cyrile MIHAMITSY, Andriniaina RASOANAIVO...……...…365

Résilience scolaire des élèves handicapés sensoriels en contexte d'école inclusive en Côte d'Ivoire : le rôle des interactions sociales et du sentiment d'appartenance scolaire
Tointhé Olivier NYWLÉ, Kouakou Rodolphe MENZAN…….....……...…379

Une relecture de Dewey pour une réforme du système éducatif visant le progrès aux Comores
Bastoine CHADHOULI ……...…….....……...…391

L'enseignement de la philosophie au Togo : Genèse et état des lieux. Une étude exploratoire auprès des enseignants et étudiants de 1965 à 1975
Sougle-Man Yao IMOU, Bilakani TONYEME……...…….....……...…405

Formation professionnelle continue des enseignants de « Technique Industrielle » au Burkina Faso : l'analyse des pratiques enseignantes comme outil d'amélioration de la qualité
Wendkouni Jean Éric SAWADOGO……..……...…….....……...…417

Analyse des effets du stress professionnel sur le bien-être et la performance des acteurs éducatifs des régions à forts défis sécuritaires au Burkina Faso : cas de la région des Koulsé
Beli Alexis NEBIE, Salamata SANA……..……...…….....……...…433

Rapport aux études et absentéisme des étudiants de première année en Sciences Humaines à l'Université Joseph Ki-Zerbo (Burkina Faso)
Marcel ZERBO, Touwindé MILOUNGOU BAMOGO, Koug-nongom BONKOUNGOU……447

Vers une médiation numérique de l'enseignement du hardware : développement d'un dispositif d'aide à l'identification des composants internes
Janvier NGNOULAYE ……...……459

Ernest Hemingway's *The Old Man and the Sea (1952): Educational Value and Universal Lesson*
Mouhamed Abdou Latif MBENGUE ……..……473

Entre difficultés sémiotiques et choix intuitif : analyse des pratiques enseignantes dans l'environnement papier-crayon et dans l'environnement informatique WIMS

Les articles publiés par la revue *LAKISA* ont un taux de plagiat inférieur à 20%.
Ils n'ont pas été générés par une intelligence artificielle. Analyses réalisées avec : Plagiarism Checker

Espoir Joddrel MEMOUGAME ZEZONG, Joachna MEYA LOUA BOUAYI, Fernand Alfred MALONGA MOUNGABIO……..…….……479

Le confiage et son incidence sur les performances scolaires des enfants : une contribution théorique et psychopédagogique
Yasnoga Félicité BARRO COULIBALY...…….……493

Lien entre stéréotypes de genre en mathématiques et estime de soi chez les filles de l'enseignement secondaire général au Burkina Faso
Adama KÉRÉ, Voulbouè Bakiéma Casimir BAZONGO..…….……509

Dissonance structurelle et sécurité à l'employabilité : Une analyse transdisciplinaire de la tension entre logique comptable et service public au Cameroun
Jacques Yannick NGALLY NGALLY.....…521

Étude sur l'adaptation du programme de formation en maraîchage au Togo aux besoins des personnes handicapées visuelles et auditives

Kossi Eli SENAYAH, Université de Lomé (Togo)
E-mail : eligil@live.fr

Résumé

Cette étude analyse le degré d'adaptation du programme de formation en maraichage au Togo aux besoins des personnes handicapées sensorielles (auditives et visuelles). Elle répond à une préoccupation nationale et internationale qui consiste à rendre inclusives les offres de formation professionnelle en vue d'atteindre les objectifs du développement durable. Partant d'une méthodologique qualitative et quantitative, les résultats de l'étude ont révélé que les objectifs, les méthodes d'enseignement, les matériels pédagogiques et les conditions d'évaluation définis dans le programme de formation en maraîchage au Togo, ne sont pas suffisamment inclusifs car ils ne prennent pas en compte les gènes fonctionnels liés à la déficience sensorielle. Tenant compte de ces résultats, l'étude propose des pistes de solution pour intégrer les besoins des personnes handicapées visuelles et auditives au programme de formation en maraichage, question de rendre cette formation accessible à tous.

Mots-clés : Inclusion, handicap, besoins des personnes handicapées, programme de maraîchage.

Study on the adaptation of the training scheme in truck farming to Togo to the needs for the visual and auditive handicapped people

Abstract

This study aims to analyze the degree of adaptation of the agricultural training program in Togo to the needs of people with sensory disabilities (hearing and visual). It addresses a national and international concern to make vocational training offers inclusive in order to achieve sustainable development goals. Based on a qualitative and quantitative methodology, this study revealed that the objectives, teaching methods, educational materials, and evaluation conditions defined in the agricultural training program are not sufficiently inclusive as they do not take into account the functional limitations related to sensory impairment. It provided pathways to integrate the needs of people with disabilities into the agricultural training program in order to make it accessible to all.

Keywords: Inclusion, disability, needs of people with disabilities, agricultural program.

Introduction

L'adaptation des curricula aux besoins des personnes handicapées s'inscrit au cœur de la problématique générale de l'équité et de l'inclusion en éducation. Les paradigmes contemporains en matière de formation postulent que les systèmes éducatifs doivent répondre aux besoins et aux préoccupations de tous les apprenants, y compris ceux issus de groupes vulnérables et marginalisés. La reconnaissance de ce principe d'équité implique que les concepteurs et les acteurs chargés de la mise en œuvre des programmes de formation professionnelle disposent d'outils d'analyse leur permettant d'intégrer les besoins spécifiques des apprenants liés notamment au handicap, au genre ou à l'origine socioculturelle (J. Gaudet et C. Lapointe, 2001).

Or, le développement des compétences à travers les activités d'apprentissage, tant en classe qu'en dehors de ce cadre, peut être compromis par des limitations fonctionnelles touchant la vue, l'audition, le toucher ou certaines fonctions cognitives. Lorsque l'environnement de formation n'est pas adapté, ces limitations se transforment en obstacles, restreignant, voire empêchant, la participation effective des apprenants concernés à la formation professionnelle et à l'apprentissage d'un métier. Dans cette perspective, l'éducation inclusive apparaît comme une exigence incontournable pour garantir à chaque individu des conditions d'apprentissage équitables, indépendamment de son état ou de ses capacités. Elle renvoie à un système éducatif capable d'accueillir tous les apprenants et de mobiliser des ressources pédagogiques, organisationnelles et matérielles adaptées aux besoins des publics vulnérables, notamment les personnes handicapées (T. Booth et M. Ainscow, 2002). Ce regard discursif ne constitue pas une approche marginale ou parallèle au système éducatif, mais bien une orientation globale visant à améliorer la qualité et la pertinence de l'éducation et de la formation pour l'ensemble des apprenants. Dans le cadre de la formation professionnelle, cette approche suppose l'existence de curricula flexibles et accessibles, mis en œuvre dans des établissements ordinaires disposant d'aménagements favorables à la participation et à l'apprentissage de tous.

Sur le plan normatif, la question de l'éducation et de la formation pour tous les publics d'apprenants est ancienne et largement documentée. Depuis la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous de Jomtien (1990), en passant par la Déclaration de Salamanque (1994) et le Cadre d'action de Dakar (2000), la communauté internationale n'a cessé de réaffirmer le droit fondamental à l'éducation. Cette dynamique s'est poursuivie avec l'adoption des Objectifs de développement durable, notamment l'ODD 4, dont la cible 4.5 met explicitement l'accent sur l'élimination des inégalités et l'égalité d'accès à l'éducation et à la formation professionnelle pour les personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées.

Malgré ces engagements internationaux et les avancées normatives enregistrées, l'inclusion éducative des personnes handicapées demeure inachevée, en particulier dans les pays en développement. Au Togo, bien que le cadre juridique et politique reconnaisse les droits des personnes handicapées à travers la Constitution, la Politique nationale de réadaptation des personnes handicapées et la loi relative à leur protection sociale, la prise en compte effective du handicap dans les transformations structurelles du système éducatif reste limitée.

Les programmes de formation professionnelle, notamment la formation en maraîchage, se caractérisent par une mise en œuvre encore limitée de l'inclusion. L'ajustement de ces curricula aux besoins particuliers des apprenants présentant une déficience visuelle constitue ainsi un enjeu important. Cette situation contraste avec les orientations du Plan sectoriel de l'éducation (PSE 2020-2030), qui fait de l'inclusion et de la réduction des disparités l'un de ses axes stratégiques majeurs. Dans ce contexte, la révision et l'analyse des curricula de formation professionnelle concernant le maraîchage apparaissent comme un levier essentiel pour améliorer l'accessibilité et la pertinence de cette offre de formation pour les personnes vivant avec le handicap sensoriel. Il devient alors nécessaire d'interroger le degré d'inclusion du programme de maraîchage au Togo afin d'identifier leurs insuffisances et leurs limites au regard des exigences d'équité et d'accessibilité. Ainsi, la problématique centrale de cette étude réside dans l'évaluation de la capacité des curricula de formation professionnelle en particulier le maraîchage à intégrer les besoins spécifiques des personnes handicapées sensorielles, dans un contexte où l'équité et l'inclusion demeurent des objectifs encore partiellement atteints au sein du système éducatif togolais, ce qui suscite des interrogations. Dans quelle mesure le curriculum de formation professionnelle en maraîchage prend-t-il en compte les besoins spécifiques des personnes handicapées visuelles au Togo ?

Cette étude vise à analyser le degré d'adaptation du programme de formation en maraichage au Togo aux besoins des personnes handicapées sensorielles (auditives et visuelles). Autrement dit, il s'agit d'analyser le degré d'accessibilité des contenus, des méthodes pédagogiques et des modalités

d'évaluation des programmes de formation en maraîchage en vue de proposer des pistes d'adaptation curriculaire visant à améliorer l'inclusion des personnes handicapées visuelles dans la formation professionnelle en maraîchage.

1. Démarche méthodologique

Cette étude repose sur une approche documentaire et empirique, qui a permis d'analyser le programme formel et le programme effectivement mis en œuvre de la formation professionnelle en maraîchage au Togo.

Les investigations menées auprès de la Direction de la Planification et des Programmes (DPP) de l'enseignement technique et de la formation professionnelle ont conduit à l'identification de soixante-neuf (69) programmes de formation technique et professionnelle. Afin de sélectionner le programme à analyser, un travail préliminaire a été réalisé pour retenir ceux présentant un potentiel d'adaptation aux besoins des personnes handicapées visuelles et auditives.

Compte tenu des spécificités du contexte d'apprentissage des personnes handicapées, des limitations fonctionnelles liées aux déficiences sensorielles, ainsi que du caractère essentiellement pratique de la formation professionnelle, le programme de formation en maraîchage a été retenu. Ce choix a été principalement guidé par les concepts de handicap et d'inclusion, qui constituent le cadre de référence de l'étude.

L'enquête a ciblé plusieurs catégories d'acteurs, à savoir : les apprenants handicapés inscrits en formation maraîchage, les enseignants et formateurs, la Fédération Togolaise des Associations des Personnes Handicapées, la Direction de la Formation Professionnelle et de l'Apprentissage, la Direction de la Pédagogie et des Programmes, ainsi que les Inspections de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle.

La collecte des données s'est appuyée sur une démarche méthodologique mixte, combinant des approches quantitative et qualitative. À cet effet, différentes techniques ont été mobilisées. L'analyse documentaire a consisté à examiner le programme formel existant afin d'en identifier les insuffisances et d'évaluer son niveau d'adaptation aux différents types de handicap. Quant à l'observation des centres de formation, elle a permis d'apprécier les conditions d'accessibilité, les pratiques pédagogiques, ainsi que les outils didactiques utilisés. Enfin, des entretiens individuels ont été menés auprès des formateurs et des bénéficiaires du programme.

Les principaux instruments de collecte de données utilisés sont la grille d'analyse des programmes, le guide d'entretien et la grille d'observation.

Les données documentaires ont été traitées à l'aide d'une grille d'analyse élaborée en tenant compte des spécificités propres à chaque type de déficience. Les données issues des entretiens ont été transcrites, classées par catégories d'information et soumises à une analyse de contenu, certaines catégories ayant fait l'objet d'un traitement quantitatif.

L'analyse des données, quant à elle, s'est appuyée sur une conception de l'inclusion envisagée selon trois dimensions complémentaires : une formation professionnelle accessible à tous, intégrant à la fois les apprentissages scolaires et sociaux ; des objectifs pédagogiques et des aménagements susceptibles de refléter ces deux dimensions ; et une vision de l'inclusion considérée comme un processus évolutif plutôt que comme un état figé.

2. Résultats

2.1. Analyse des objectifs et compétences visés par le programme de formation en maraichage

Les objectifs du programme de maraichage sont organisés en objectifs opérationnels de comportement attendu par module. En ce qui concerne leur degré d'inclusion, dans l'ensemble l'on note que ces objectifs comportementaux tiennent compte de la spécificité des personnes handicapées sensorielles, sauf quelques-uns. Lorsque l'on prend, par exemple, l'objectif

spécifique « *Chercher le terrain* », l'apprenant déficient visuel a besoin d'un assistant dans sa recherche. Parlant de l'objectif spécifique « *Intervenir en cas d'accident, d'inondation, d'incendie, de chute* », celui-ci n'est pas adapté aux apprenants handicapés sensoriels. Dans leur cas, il faudrait mettre l'accent plutôt sur la prévention.

En ce qui concerne les objectifs spécifiques adaptés, on note quelques zones de vigilance à prendre en compte. Par exemple, au niveau de l'objectif spécifique « *prodiguer les premiers soins* », les apprentis déficients visuels peuvent décrire les techniques de premiers soins par écrit mais difficile à en donner (les soins sur sa propre personne sont possibles). De même, les apprentis déficients auditifs peuvent décrire en langue des signes (ou mimer) et donner les premiers soins. Le tableau 1 illustre le commentaire ci-dessus :

Tableau 1 : Degré d'adaptation des objectifs comportementaux du programme de maraichage

N	Modules	Comportement attendu général	Comportements attendus Spécifiques	Indications pédagogiques à l'inclusion	
				DA	DV
1.	Préparation du sol	*Préparer le sol*	Chercher le terrain		
			Rendre propre le terrain		
			Labourer le terrain		
			Dresser les planches		
			Arroser les planches		
2.	Santé et sécurité au travail/VIH-Sida	*Maintenir un environnement de travail sain et sécuritaire*	Prévenir des maladies et des accidents professionnels		
			Intervenir en cas d'accident, d'inondation, d'incendie, de chute		
			Prodiguer les premiers soins	X	X
			Changer de comportement face aux IST/VIH SIDA		
3.	Production des plantes pour leurs feuilles	*Produire les plantes pour leurs feuilles*	Faire la pépinière		
			Entretenir la plante		
			Faire le traitement phytosanitaire	X	X
			Faire la récolte		
			Améliorer la productivité		
4.	Production des plantes pour leurs racines	*Produire les plantes pour leurs racines*	Faire la semence		
			Entretenir la plante		
			Faire le traitement phytosanitaire	X	X
			Faire la récolte		
			Améliorer la productivité		
5.	Production des plantes pour leurs fruits	*Produire les plantes pour leurs fruits*	Faire la pépinière		
			Faire la semence		
			Entretenir la plante		
			Faire le traitement phytosanitaire	X	X
			Faire la récolte		
			Améliorer la productivité		
6.	Utilisation du matériel agricole	*Utiliser le matériel agricole*	Utiliser le matériel de labour (daba, houe, binette, bêche, motoculteur, charrue)		X
			Utiliser le matériel de pseudo-labour (Houe, herse, bêche, binette, pulvériseur)		X
			Utiliser le semoir (Semoir, planteuse, corde, piquet)		X

			Utiliser le matériel de récolte (Couteau, cisaille, panier, houe, déterreuse)		X
			Utiliser le matériel de traitement (pulvérisateur, tuyau, motopompe, tourniquet d'arrosage)		
7.	**conservation des produits agricoles**	***Assurer la conservation des produits agricoles***	Appliquer les techniques de conservation traditionnelle		
			Appliquer les techniques de conservation moderne		X
8.	**gestion d'une micro entreprise**	***Gérer une micro entreprise***	Démarrer une micro entreprise		
			Gérer les ressources humaines		
			Faire la gestion comptable		
			Faire la gestion commerciale		
			Gérer les groupements coopératifs		
			Liquider une micro entreprise		

Légende : *Adapté* x *Adapté avec point de vigilance* *Non adapté*

Source : DPP, 2025

L'analyse des comportements attendus du programme de maraichage montre que sur 38 comportements visés, 71% sont adaptés contre 24% moins adaptés avec des points de vigilance et 5% ne sont pas du tout adaptés. Le tableau 2 présente les fréquences liées à l'adaptation du programme.

Tableau 2 : Pourcentage d'objectifs adaptés aux besoins des personnes handicapées visuelles et auditives dans le programme de maraichage

Objectifs adaptés		**Adapté mais avec des points de vigilance**		**Objectifs non adaptés**	
Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
27	71%	9	24%	2	5%

Source : DPP, 2025

Il ressort de ce qui précède que tous les objectifs spécifiques présentant les comportements attendus sont liés aux savoir-faire, alors qu'au-delà, les déficients sensoriels ont besoin aussi des objectifs d'analyse et de synthèse pour une meilleure représentation mentale de l'objet d'étude au niveau de chaque module.

Cette dernière insuffisance d'adaptation de certains objectifs spécifiques du programme de maraichage est aussi remarquée sur le terrain lorsque quelques formateurs ont été approchés. Les données des entretiens avec les formateurs ont révélé que les apprentis handicapés sensoriels ont besoin plus de synthèse pour une schématisation des notions pour la déficience auditive et plus d'analyse pour une représentation mentale pour la déficience visuelle.

> Nous n'avons pas encore des curricula bien formulés et complets dans notre système éducatif. Nous n'avons que des programmes déclinés en modules de formation. La plupart des objectifs de nos modules n'ont pas pris en compte les besoins spécifiques des personnes handicapées. C'est vrai qu'avec l'aide de certains partenaires, des efforts sont faits au niveau du maraichage, mais nous pensons qu'il est temps d'harmoniser et de prendre en compte les besoins des personnes handicapées dans tous les objectifs de formation (entretien avec un formateur, septembre 2025).

Somme toute, on remarque que les objectifs de comportements visés dans le programme de maraichage sont globalement adaptés sous réserve que les points de vigilances soient pris en compte et que ceux non adaptés soient revus tout en rajoutant plus d'objectifs d'analyse et de synthèse susceptibles de prendre en compte les déficiences sensorielles.

2.2. Analyse des stratégies d'enseignement et d'évaluation

L'analyse du programme formel de maraichage ne laisse pas clairement apparaitre les stratégies d'enseignement/apprentissage qui constituent la planification des actions à mener pour atteindre les objectifs du programme de formation. Cependant, certaines stratégies sont identifiées dans le programme implanté qu'il ne faut pas perdre de vue lorsqu'on veut analyser le degré d'inclusion des actions menées sur le terrain.

En effet, on constate que la plupart de stratégies d'enseignement/apprentissage du programme implanté du maraichage sont globalement inclusives, sauf quelques-unes sur lesquelles on doit agir pour rendre la formation plus accessible aux apprentis handicapés sensoriels. Il s'agit de l'utilisation de différents modes de présentation visuel et auditif dans lesquels le mode kinesthésique fait défaut. De même, l'utilisation du matériel de manipulation dans le cadre du profil d'apprentissage de l'apprenti est non adaptée aux personnes handicapées sensorielles. Le tableau suivant est illustratif.

Tableau 3 : Stratégies d'enseignement/apprentissage du programme implanté de maraichage

Aspects	Stratégie d'enseignement/apprentissage	Indications pédagogiques à l'inclusion	
		DA	DV
Préparation de l'apprenti	Un apprenti plus avancé prend en compte un groupe d'apprentis moins avancé (en termes d'année d'apprentissage)		
	Organisation de différents ateliers de travail		
	Les apprentis sont orientés vers l'atelier de travail selon son ancienneté. Pas de possibilité de choix d'atelier de travail		
Champ d'intérêt de l'apprenti	Implantation des centres de champs d'intérêt pour permettre à des apprentis d'approfondir certaines pratiques (des espaces sont réservés pour permettre à des apprentis d'expérimenter un maraichage)		
Profil d'apprentissage de l'apprenti	Utilisation de différentes modes de présentation visuel, auditif (le mode kinesthésique faisant défaut)		
	Utilisation des exemples, des applications et des illustrations qui touchent les genres masculin et féminin, la construction identitaire et la réalité multiculturelle *(exp : ce que font souvent nos parents lors du défrichage – nos mamans pratiquent cela pendant la récolte)*		
	Le formateur enseigner en allant parfois de l'idée globale à des idées spécifiques et parfois dans le sens inverse		
	Utilisation du matériel de manipulation (non adapté)		
	Le formateur laisse un temps de réflexion plus long pendant le questionnement		
Poste de travail	Un espace aménagé où les élèves réalisent en même temps des tâches différentes selon la progression de leur apprentissage		
Activité par échelon	Une même activité d'apprentissage se construit en offrant aux apprentis plusieurs niveaux de complexité		
La compression ou la capitalisation des bonnes pratiques	À chaque fois, le formateur détermine ce que les apprentis savent déjà, les habiletés qu'ils maîtrisent et ceux sur quoi ils devront travailler.		

Légende : *Adapté* *Non adapté*

Source : DPP, 2025

L'on remarque que de bonnes stratégies d'enseignement/apprentissage sont utilisées mais d'une façon informelle, ce qui ne démontre pas avec objectivité leur adaptabilité à l'inclusion, car ces stratégies varient selon les centres de formation professionnelle.

En ce qui concerne les stratégies d'évaluation, elles sont déclinées par module et définies en conditions, outils d'évaluation et critères de performances. L'analyse du programme montre que la plupart des conditions d'évaluation prévues dans le formel sont inclusives mais avec beaucoup de points de vigilance. En effet, les situations représentatives prévues pour tester les apprenants dans le cadre de la préparation du sol ne sont pas totalement adaptées. Il serait préférable de préciser aux formateurs, de les décrire oralement au cours de la formation pour permettre aux personnes déficientes visuelles d'être évaluées objectivement tout comme les autres apprenants. Aussi faut-il schématiser les situations représentatives sur une feuille pour les personnes déficientes auditives.

Qui plus est, les produits de traitement proposés aux apprenants pour les évaluer dans le cadre de la production des plantes pour leurs feuilles, leurs fruits et leurs racines, risquent de les mettre en insécurité de travail si les formateurs ne leur expliquent pas les dangers de leur utilisation et ne pensent pas à leur sécurité. Il est alors évident que cela soit précisé dans le programme formel pour que les formateurs puissent simuler les techniques sécuritaires aux apprenants handicapés auditifs et visuels. Autant de points de vigilance à relever dans les conditions d'évaluation prévues dans le programme de maraichage.

Il ressort de ce qui précède que de bonnes pratiques inclusives sont prises en compte dans le programme de maraichage. Il ne reste qu'à tenir compte des points de vigilances pour le rendre plus inclusif.

L'analyse du programme a permis également de porter un regard sur les outils d'évaluation. Même si dans plusieurs cas les outils d'évaluation proposés sont plus ou moins adaptés aux personnes handicapées sensorielles, les points de vigilance ne manquent toujours pas. Par exemple, le manque de précision des matériels, équipements et outils à utiliser pour l'évaluation des apprenants doit constituer un point de vigilance pour ne pas désavantager les personnes handicapées sensorielles. En effet, lorsque les matériels, équipement et outils d'évaluation ne sont pas précisés dans le programme formel, il va sans dire que les formateurs risquent d'aller dans tous les sens, hypothéquant du même coup l'objectivité de l'évaluation. Cette situation est remarquée sur le terrain lorsqu'on analyse les outils d'évaluation utilisés qui varient d'un centre de formation professionnel à un autre comme le cas du centre des aveugles « Village of light » à Kpalimé où l'utilisation du tracteur n'est pas adaptée pour évaluer les personnes handicapées visuelles.

Par ailleurs, la documentation proposée pour l'évaluation des apprenants doit être variée avec l'utilisation de l'audio-vidéo avec sous titrage, du braille et fort grossissement, des imagiers, etc. De même, les produits d'arrosage / irrigation proposés comme outils d'évaluation peuvent être rendus plus accessibles par exemple en inscrivant le braille sur la boîte (pour faciliter son identification par l'apprenant déficient visuel) qui va aussi porter un mode d'emploi schématisé (pour orienter la personne déficiente auditive).

Le programme de maraichage analysé présente également les compétences des apprenants en termes de critères de performance, critère intrinsèquement lié aux conditions d'évaluation. Le respect de l'ordre, des normes, des règles de santé et de sécurité, de l'environnement et des directives sont les compétences que peuvent acquérir facilement les personnes handicapées sensorielles. Par contre, le souci de précision est conditionné par l'adaptation des outils de mesures surtout pour l'apprenant déficient visuel.

Somme toute, l'analyse des stratégies d'évaluation proposées dans le cadre du programme sont adaptées avec des points de vigilance. Même si la collecte des données a permis de vérifier l'applicabilité de ces stratégies sur le terrain, il ne manque pas de dire que certains outils

d'évaluation soient revus pour permettre aux personnes handicapées sensorielles d'être testées objectivement pour éviter des discriminations.

2.3. Analyse des méthodes d'enseignement et des activités d'apprentissage proposées dans le programme

L'étude du programme formel de maraichage laisse apparaître qu'aucune méthode n'est proposée comme directive aux formateurs. Pour autant, il est constaté que les formateurs rencontrés sur le terrain utilisent principalement deux méthodes : la méthode transmissive avec une conception encyclopédiste de l'apprentissage et le conditionnement.

Selon la méthode transmissive, le rôle de l'apprenant est d'écouter, redire et répondre aux questions du formateur. L'objet d'étude est fondé essentiellement sur le savoir. L'apprenti est toujours en situation de réception.

La seconde méthode rencontrée est le conditionnement. Il s'agit ici d'une conception linéaire de l'apprentissage. L'objet d'apprentissage est découpé en petites unités et s'enchaine. Le formateur vérifie les acquisitions puis passe à la suite. L'apprenti imite à travers des exercices. L'objet d'étude est fondé non seulement sur le savoir mais aussi sur le savoir-faire. Ces deux méthodes utilisées par les formateurs dans le cadre de la mise en œuvre du programme du maraîchage sont totalement adaptées aux déficiences sensorielles, car lorsque l'objet d'étude est fondé sur le savoir et le savoir-faire, l'apprenant déficient sensoriel est capable d'imiter son formateur et est donc non discriminé. Toutefois, on peut aller au-delà en adoptant d'autres méthodes comme celles socio constructiviste et auto-socioconstructiviste[1]. Cette dernière méthode est plus adaptée à l'éducation inclusive parce qu'elle prend en compte la diversité des apprenants dans la construction de leur propre savoir, savoir-faire et savoir-être.

De façon globale, on peut retenir que les deux méthodes utilisées par les formateurs sont adaptées aux apprenants déficients sensoriels mais l'on pourrait aussi ajouter d'autres méthodes plus inclusives comme celle de l'auto-socioconstructivisme. Il revient au formateur de bien choisir les méthodes, les adapter aux apprenants déficients sensoriels puis les illustrer par des exemples schématisables et touchables par les apprenants déficients auditifs et visuels. Cela nécessite une intervention pédagogique auprès de ce formateur.

2. 4. Analyse du matériel didactique et outil pédagogiques

Une éducation professionnelle de qualité et efficace passe par des enseignants qualifiés, disposant des outils et du matériel pédagogiques nécessaires.

Néanmoins nous n'avons pas observé de matériels didactiques et outils pédagogiques proposés dans le programme de maraichage. Or, leur définition est indispensable pour rendre la formation plus efficace, pratique et pérenne. Toutefois, on relève dans le programme implanté quelques matériels didactiques et outils pédagogiques utilisés par les formateurs tels que les affiches des modes d'emploi des produits, les documents sur les mesures de sécurité et le manuel de maraichage.

Ces matériels et outils quoiqu'utiles pour la formation, ne sont pas adaptés aux déficiences visuelles faute de leur transcription en braille et en fort grossissement. Le tableau 4 présente les types de matériels utilisés.

[1]Auto-socioconstructiviste : l'apprenant construit lui-même son savoir à travers une confrontation/coopération en petit groupe et en grand groupe. À travers cette méthode, l'apprenant devient l'acteur central de la démarche d'apprentissage. Cette méthode tient compte de la diversité des apprenants qui constituent les sous-groupes.

Tableau 1 : Matériel didactique et outil pédagogique du programme implanté du maraichage

Matériel d'enseignement	Indications pédagogiques à l'inclusion	
	DA	**DV**
Affiche des modes d'emploi des produits		
Affiche des mesures de sécurité		
Manuel de maraichage		
Guide pour maraichage de laitues, de piments, de tomates		

Légende : *Adapté* *Non adapté*

Source : DPP, 2025

La plupart des outils pédagogiques modernes, efficaces et ayant fait leurs preuves s'appuient sur les TIC : ordinateurs, animations, réseaux sociaux et processus d'apprentissage interactifs, etc. Ce qui fait défaut dans le programme et sur le terrain, est le manque d'outils informatiques et Internet qui devraient faire partie intégrante de l'environnement pédagogique et du processus d'apprentissage et d'enseignement, tout comme ils devraient permettre de s'adapter aux évolutions qui transforment la société.

2.5. Analyse du contenu/module

Le programme de maraichage soumis à l'analyse est décliné en 8 modules à savoir :

- Préparation du sol
- Santé et sécurité au travail/VIH-Sida
- Production des plantes pour leurs feuilles
- Production des plantes pour leurs racines
- Production des plantes pour leurs fruits
- Utilisation du matériel agricole
- Conservation des produits agricoles
- Gestion d'une micro entreprise.

Ces modules de formation proposés dans le programme formel entrent dans la perspective de l'approche par compétence, sauf que certains ne sont pas adaptés aux déficiences sensorielles. En effet, sur les 8 modules de formation, 3 sont partiellement adaptés. La préparation du sol par exemple nécessiterait le repérage de l'espace à aménager et à cultiver, ce qui sera difficile à une personne handicapée visuelle. De même, l'utilisation du matériel agricole doit être adaptée dans le programme implanté à chaque fois qu'il s'agit d'une personne déficiente visuelle surtout dans le cadre de certains matériels modernes tels que le tracteur, la charrue, la herse, etc.

2.6. Analyse des types de stage proposés

Dans le programme formel, les stages ne sont pas spécifiés, mais dans l'implanté on note l'existence des champs d'expérimentation qui servent en même temps de lieu de stage. Ces derniers de nature expérimentale permettent de développer le savoir-faire des apprenants sauf qu'on pourrait d'avantage améliorer leur organisation en termes d'inclusion à travers un travail coopératif. Par exemple on peut permettre aux apprenants déficients sensoriels de sortir du cadre de formation pour pouvoir découvrir et maitriser le fonctionnement d'un nouvel environnement de travail où ils peuvent rencontrer d'autres praticiens du domaine pour le partage d'expériences. Tout ceci leur permet d'avoir une maîtrise de son milieu de vie et de développer des compétences pratiques contextuelles.

2.7. Analyse du profil des formateurs

Le profil des formateurs est capital dans l'appréciation de la qualité des formations professionnelles. Or, on constate d'après l'analyse de la mise en œuvre du programme de

maraichage que, sur 9 enseignants interrogés, 8 ont une formation initiale en agriculture et en éducation spécialisée sans avoir ni une formation initiale d'enseignement ni un renforcement de capacité en éducation inclusive. Ceci est une insuffisance pour la mise en œuvre efficace d'un programme de formation inclusive car, il ne suffit pas d'avoir des compétences spécifiques en agriculture pour former, mais aussi une bonne dose de connaissances en pédagogie et en éducation inclusive pour la prise en charge adéquate des personnes handicapées sensorielles en milieu ordinaire.

En somme, il est à noter que le profil des formateurs ne répond pas suffisamment aux exigences de l'inclusion, ce qui nécessite un renforcement de capacité des acteurs de la mise en œuvre du programme en pédagogie et en éducation inclusive.

2.8. Profil d'entrée et profil de sortie

Le public visé par la formation est constitué de jeunes âgés de 15 à 18 ans et plus. Ce public est bien ciblé, ce qui semble pertinent au regard de l'âge de scolarisation obligatoire qui va de 0 à 15 ans. De plus, l'ouverture de cette formation aux personnes adultes répond aux principes d'équité, d'éducation et de formation pour tous et tout au long de la vie visée par les ODD, le PND et le PSE.

Le profil d'entrée dans le programme de maraichage analysé est le niveau CEPD (Certificat d'Étude du Premier Degré) et plus. Ce niveau retenu comme profil est jugé pertinent dans la mesure où cette formation exige un minimum de capacité à lire, à écrire et à compter ; ce qui n'exclut pas non plus les personnes handicapées sensorielles.

Le programme formel prévoit comme profil de sortie de former le professionnel du maraichage qui est une personne polyvalente travaillant dans les jardins potagers. Il planifie, organise, conduit et accomplit tous les travaux de préparation de sols et de divers entretiens aboutissant à la production de récoltes diverses qu'il s'organise à commercialiser. Ce profil est complet pour permettre à toute personne ayant suivi ce programme de formation d'être autonome. Cependant, les difficultés liées à la recherche et à la préparation du sol cultivable limitent les personnes handicapées sensorielles dans la recherche de cette autonomie.

2.9. Analyse niveau de réinvestissement social

Le réinvestissement social suppose que l'apprenant soit capable d'investir les compétences acquises au cours de sa formation professionnelle pour résoudre les situations problèmes dans son milieu de vie pour le transformer. Dans le cadre du programme de maraichage, on constate que la plupart des apprenants handicapés sensoriels formés arrivent à réinvestir plus ou moins leurs compétences professionnelles, mais le transfert de ces compétences dans la transformation de leur milieu de vie est difficile. En effet, la non maîtrise de l'environnement social au niveau des apprenants handicapés visuels constitue un obstacle à leur contribution au changement de leur environnement social. Ces difficultés sont liées aux carences de stage lors de la formation ; lieu de stage confondu au champ d'expérimentation dans le programme implanté. Ces insuffisances sont relevées par un formateur en agriculture et maraichage :

> Aujourd'hui, certaines personnes handicapées sensorielles formées dans nos centres de formation professionnelle arrivent à disposer de leur propre champ de maraichage juste pour leur propre survie même s'ils rencontrent des difficultés dans la recherche des sols cultivables. Cependant, en matière de grande production à des fins de commercialisation, ils éprouvent de très grandes difficultés liées à leur déficience.

Il ressort de ce qui précède que le programme de maraichage ne favorise pas le réinvestissement social parce qu'il ne prend pas suffisamment en compte l'environnement externe ou le milieu de vie de l'apprenant. Il est alors indispensable de planifier dans le

programme les stages d'imprégnation, de démonstration, d'essai puis de responsabilité, tout ceci dans un cadre différent du lieu de formation.

2.10. Accessibilité du cadre de formation

La question d'accessibilité constitue un élément important à prendre en compte dans l'inclusion de tout programme de formation. L'analyse des conditions d'accessibilité des centres de formation en maraichage visités montre que ces derniers respectent peu les conditions d'inclusion.

L'observation d'un centre de formation en maraichage montre que les éléments d'accessibilité physique ne sont pas tous mis en place. On observe les rampes avec inclinaison mais sans garde-fou et sans respect des normes d'inclinaison (5%). Par ailleurs, on constate que les protections ne sont pas utilisées dans le centre pour que les obstacles accrochés au plafond et qui descendent assez bas ne puissent blesser personne à la tête**.** De même, les couleurs utilisées pour les portes et les linteaux ne sont pas éclatantes et différentes des couleurs des murs pour permettre aux apprenants malvoyants de se repérer dans l'environnement de formation. En ce qui concerne l'accessibilité liée à l'information et à la communication, on constate qu'il existe des synthèses vocales sur les ordinateurs que n'utilisent pas les apprenants dans la section formation professionnelle du centre. Néanmoins, quelques apprenants utilisent des portables avec accessibilité à la synthèse vocale. De même, on constate l'absence des écriteaux sur les portes pour une meilleure orientation des apprenants déficients visuels. Par ailleurs, les conditions d'accessibilité de transport telles que le crochet à la fin du garde-corps n'existent pas, ce qui ne permet pas à l'apprenant non voyant de se repérer au début au à la fin d'un escalier ou d'une rampe.

Somme toute, l'analyse du degré d'accessibilité des centres de formation de maraichage observé, révèle que ces derniers ne sont pas totalement accessibles. Il convient de mettre à la disposition de ces centres des ressources nécessaires pour les rendre plus accessibles.

3. Discussion des résultats

Les résultats de cet article révèlent que les objectifs, les méthodes d'enseignement, les matériels pédagogiques et les conditions d'évaluation ne sont pas suffisamment inclusifs car ils ne tiennent pas en compte les gènes fonctionnels liés à la déficience sensorielle.

Ces résultats confirment ceux issus des recherches en éducation inclusive car, les apprenants en situation d'handicap rencontrent des obstacles liés principalement à l'accessibilité des infrastructures et à l'absence de dispositifs pédagogiques adaptés. De, même, les pratiques pédagogiques font souvent obstacles à l'inclusion. Les recherches de N. Galasso-Chaudet et V. Chaudet (2016) ont montré en ce sens que les pratiques pédagogiques utilisées par la plupart des enseignants ne permettent pas une meilleure adaptation des enseignements aux besoins des étudiants handicapés alors que les stratégies inclusives favorisent une augmentation de la réussite académique parmi les apprenants en situation de handicap. Il en découle que l'accueil des apprenants handicapés dans les classes ordinaires nécessite un accompagnement personnalisé et la flexibilité pédagogique constituent des leviers majeurs pour une inclusion réussie tel que relaté L. Resplandy (2020) dans ses recherches.

En effet, pour tout apprentissage, l'on sollicite les cinq sens à savoir le toucher, l'odorat, le goût, la vue et l'ouïe (R. E. Mayer et R. B. Anderson, 1991). Il arrive que certaines personnes aient des problèmes liés à leur structure, fonction ou organe qui alternent un ou plusieurs de leurs sens et qui les limitent dans leurs activités quotidiennes. Or, les études ont montré que les sens les plus mis en éveil dans le processus d'apprentissage, surtout lors d'une formation professionnelle, sont le toucher, la vue et l'ouïe ; et plus particulièrement la vue et l'ouïe (T. Booth et M. Ainscow, 2002). Avec la déficience visuelle ou auditive, l'élève se trouve limité ou incapable de jouer les rôles sociaux comme apprendre un métier. Il lui faut précisément un cadre facilitateur et un environnement accessible d'apprentissage pour favoriser sa réussite.

C'est dans cette logique que cet article a cherché à voir quels sont les programmes de formation qui sollicitent l'audition et la vue afin de proposer des pistes d'adaptation.

Conclusion

L'étude pour l'adaptation du curriculum de formation professionnelle en maraichage aux besoins spécifiques des personnes handicapées vise relever les insuffisances et limites en termes d'inclusion. Au terme de cette étude, il se révèle que la prise en compte de l'inclusion dans le programme analysé est implicite. Les objectifs, les stratégies d'enseignement, les activités d'apprentissage, les matériels pédagogiques et didactiques et les conditions d'évaluation, sont à améliorer en tenant compte des points de vigilance. L'inclusion reste alors possible si l'on tient compte du contexte d'apprentissage des apprenants. Pour répondre aux défis d'inclusion et d'insertion professionnelle des personnes handicapées sensorielles, il est impératif de réviser ce programme en tenant compte des dispositions suivantes :

- Prendre en compte la déficience dans la définition des habiletés à développer et travailler à améliorer le milieu d'apprentissage afin d'éviter toute forme de marginalisation ou de discrimination ;
- Tenir compte de la déficience dans la définition du volume horaire des divers programmes ;
- Rendre inclusifs les matériels pédagogiques et outils didactiques ;
- Former les enseignants ou les formateurs.

Ces pistes de solution sont applicables aux différents programmes de formation professionnelle, gage d'une éducation inclusive de qualité.

Références bibliographiques

ASSEMBLÉE NATIONALE, 2004, *Loi relative à la protection sociale des personnes handicapées*, Assemblée Nationale de la République togolaise.

ASSEMBLÉE NATIONALE, 2011, *Loi portant ratification par le Togo de la Convention des Nations-Unies relative aux droits des personnes handicapées,* Assemblée Nationale de la République togolaise.

BOOTH Tony et AINSCOW Mel, 2002, *Guide de l'éducation inclusive. Développer les apprentissages et la participation à l'école*, Montréal, Les Éditions de la collectivité, Institut québécois de la déficience intellectuelle (IQDI).

CNPH, 2016, *Convention relative aux Droits des Personnes Handicapées et Protocole facultatif se rapportant à la Convention relative aux Droits des Personnes Handicapées*, ONU.

GALASSO-CHAUDET Nicole et CHAUDET Vincent, 2015, « L'inclusion scolaire en question(s) : impacts sur les pratiques enseignantes », *Vie sociale*, 3 (11), p. 127-145.

GAUDET Jeanne d'Arc et LAPOINTE Claire, 2001, « Des fondements à la pratique : une recherche développement sur l'équité en formation », *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en éducation*, Beauchesne, A., Martineau, S. et Tardif, M. (dir.), Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 143-157.

MAYER Richard et ANDERSON Richard, 1991, « Animations, need narations an experimental test of dual-codinghypothesis », *Journal of educational psychology*, 83 (4), p. 484-490.

PERRENOUD Philippe, 2000, « L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? », *AQPC Réussir au collégial*, Montréal, Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale.

RÉPUBLIQUE TOGOLAISE, 1992, *Constitution de la République du Togo*.

RÉPUBLIQUE TOGOLAISE, 2018, *Stratégie National de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (ETFP) du Togo : des compétences pour l'emploi et pour la transformation de l'économie nationale,* Lomé, Ministère chargé de l'enseignement technique et de la formation professionnelle.

RÉPUBLIQUE TOGOLAISE, 2020, *Plan Sectoriel de l'Éducation (PSE 2020-2030),* Ministère de l'éducation du Togo.

RESPLANDY Laetitia, 2020, *Étude des pratiques enseignantes lors de l'accueil d'un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire*, Mémoire pour l'obtention du diplôme de M2 MEEF Professeur des écoles, Université de Toulouse-Jean Jaurès.

ROEGIERS Xavier, 2000, *Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, de Boeck.

UNESCO, 2015, *Objectifs du développement durable.* Incheon, UNESCO.

Effets de concept de soi et attitudes envers les mathématiques sur les aspirations d'études secondaires des élèves de la Sous-Province Éducationnelle de Limete 1 en RD. Congo

Noël BULA NDUNGU, Institut Supérieur Pédagogique de la Gombe (RDC)
E-mail : noelbulandungu@gmail.com

Rabbi MASHITA KAMBUYA, Université de Kinshasa (RDC)
E-mail : kambuyarabbi19@gmail.com

Patrick BUESI MBUENE, Université de Kinshasa (RDC)
E-mail : patrickmbuene@gmail.com

Résumé

Cette étude vise à analyser l'impact du concept de soi et attitude des élèves envers les mathématiques sur les aspirations scolaires. Pour ce faire, 202 élèves dont 92 filles et 110 garçons de 6 écoles secondaires de la Sous-Province Éducationnelle de Limeté 1 ont été tirés de manière aléatoire. La collecte des données a été réalisée en recourant à l'échelle de concept de soi de S. Kerger (2005) et l'échelle d'attitude envers les maths de M. Dutrévis, A. Soussi et P. A. Genoud (2017). Concernant les filières d'études, on a recouru à la classification de C. Basukura (cité par J. Lomaliza Bokota, 2017). Les résultats montrent que le concept de soi en maths est à la base des aspirations aux filières scientifiques, artistiques et littéraires des élèves de la Sous-Province Éducationnelle de Limete 1. L'attitude envers les maths aux travers de variables affects positifs, compétence, masculinité et utilité explique respectivement l'aspiration aux filières artistiques, féminines, techniques industrielles et sociale.

Mots-clés : concept de soi, attitude, mathématiques, aspiration scolaire.

Effects of concept of oneself and attitudes towards mathematics on the secondary aspirations of studies of the pupils of the Educational Under-Province of Limete 1 in RD. Congo

Abstract

This study aims to analyze the impact of students' self-concept and attitudes toward mathematics on their educational aspirations. To this end, 202 students (92 girls and 110 boys) from six secondary schools in the Limete 1 Educational Sub-Province were randomly selected. Data collection was conducted using S. Kerger's (2005) self-concept scale and the M. Dutrévis, A. Soussi, and P. A. Genoud (2017) attitudes toward mathematics scale. For academic tracks, the Basukura classification (cited by J. Lomaliza Bokota, 2017) was used. The results show that the concept of self in math is at the basis of the aspirations for scientific, artistic and literary fields of students in the Educational Sub-Province of Limete 1. The attitude towards math through variables positive affect, competence, masculinity and usefulness respectively explains the aspiration for artistic, feminine, industrial technical and social fields.

Keywords: self-concept, attitude, mathematics, educational aspirations.

Introduction

L'orientation scolaire est l'une de préoccupations majeures de la jeunesse et de leurs parents. Tous se soucient à trouver la voie indiquée pour l'enfant. Cette voie doit correspondre à ses attentes, aspirations, goûts et capacités intellectuelles. Elle est aussi une préoccupation des pays en ce sens qu'elle est à la base de la planification des politiques éducatives en termes de la main-d'œuvre qualifiée dont le pays a besoin pour son développement économique.

En République Démocratique du Congo, les classes de huitième de l'éducation de base et de quatrième année des humanités constituent les paliers de l'orientation scolaire et professionnelle. En effet, chaque l'élève doit se choisir la filière d'études secondaires ou universitaires. Au niveau secondaire, l'élève doit opérer le choix de l'un de trois types d'enseignement organisés par le système éducatif national, à savoir : enseignement général (littéraire et scientifique), enseignement normal et éducation physique (Pédagogie générale, éducation physique et éducation préscolaire) et enseignement technique avec plusieurs filières comme commerciale et gestion, industrielles, agricole, vétérinaire (CTSE, 2009). En tenant compte de professions, C. Basukura (cité par J. Lomaliza Bokota, 2017) répartit ces trois types d'enseignement en dix filières d'études.

Idéalement, l'orientation est une chance, car elle permet à l'individu de se réaliser et d'exprimer ses talents. Pourtant, elle peut être aussi source d'anxiété et d'indécision. Le risque, que peut causer cette situation, est alors de choisir l'orientation par défaut, celle qui fait plaisir à ses parents, celle qui est la plus prestigieuse ou celle qui paraît la plus facile tout en oubliant qu'une orientation ratée est synonyme de démotivation et d'échec scolaire. A cet effet, A. Masson (2015) estime que pour une orientation réussie, il faudrait éviter de tomber dans ces cinq erreurs majeures suivantes : choisir ses études sans projet professionnel, ne pas prendre le temps de bien se connaitre, laisser les autres choisir, se fonder uniquement sur les résultats scolaires et choisir seul.

Les conditions préalables d'une orientation efficace du sujet sont donc de réunir les informations sur l'individu lui-même, les professions et les études qui préparent à ces professions et le marché d'emploi. En l'absence de ces informations, le sujet ne décide que sur base des impressions et sa décision de l'orientation n'est qu'aléatoire. Cette responsabilité revient au service d'orientation et de guidance qui devait mettre en place des dispositifs capables de favoriser l'exploration.

Mais sans être étonné, l'orientation des élèves congolais se fait, souvent, de manière hasardeuse sans la connaissance sur l'enfant, ses capacités mentales, intérêts, attitudes dans certaines disciplines scolaires. Cette façon de faire entraîne parfois le gâchis de la main d'œuvre dont la nation a besoin pour son développement parce que certains élèves abandonnent l'école à cause des échecs scolaires en répétition (N. Bula et E. Bamba Kamalandua, 2023). Pour réduire le taux d'échecs aux humanités scientifiques, ces auteurs ont proposé la prise en compte d'une note minimale de 55% des points en mathématiques.

Depuis plusieurs décennies, les auteurs se sont préoccupés à étudier les facteurs de l'orientation scolaire et professionnelle. De leurs études découlent plusieurs facteurs explicatifs de l'orientation au niveau secondaire ou supérieur parmi, au nombre desquels figurent les facteurs psychologiques et sociodémographiques. Parmi ces variables psychologiques l'on peut citer les attitudes, le sentiment d'efficacité, le concept de soi, la perception, la motivation qui sont considérées comme des variables psychologiques les plus influent parmi tant d'autres (A. Bandura 1997 ; C. Rogers, 1959 ; L. Festinger, 1954 ; H. W. Marsh et R. G. Craven, 1997). Voilà pourquoi, la majorité des études centrées sur l'orientation scolaire des enfants se concentre sur les variables précitées.

Dans cette étude, l'on cherche à confronter le concept de soi et l'attitude des élèves envers les maths afin de déterminer leur influence sur les aspirations scolaires des élèves au niveau secondaire. Ainsi, on se propose de répondre à la question suivante : y a-t-il y un lien positif

entre le concept de soi et l'attitude en mathématiques avec les aspirations d'études secondaires des élèves finalistes de l'Éducationnelle de Base de la Sous-Province Éducationnelle de Limite 1 ? Pour répondre à cette question, l'objectif poursuivi est de déterminer les facteurs prédictifs des aspirations d'études secondaires entre le concept de soi et l'attitude en mathématiques. Cet article développe les points suivants : (i) les repères méthodologiques, (ii) les résultats de la recherche et (iii) la discussion des résultats.

1. Repères méthodologiques de la recherche

1.1. Échantillonnage

Partant de la liste des écoles de la Sous-Province Éducationnelle de Limete 1 repartis par quartiers, l'on a tiré un échantillon de 6 écoles en raison d'une école par quartier. Après une sélection par tirage au sort des écoles, tous les élèves des classes de la huitième année de l'Éducationnelle de Base de ces six écoles ont été concernés par l'enquête. Après ce tirage au sort, un questionnaire d'enquête du type Likert était administré à 246 élèves. L'administration indirecte du questionnaire a occasionné un taux de non-retour de 25 protocoles. Sur 221 protocoles retournés, 19 protocoles ont été écartés pour remplissage partiel. Ainsi, l'échantillon de cette étude est composé de 202 élèves dont 92 (45,54%) filles et 110 (54,46%) garçons. La moyenne d'âge de ces élèves est de 13,61 ans. 21 élèves, soit 10,40% sont avance de scolarité (âgés de moins 13 ans), 32 élèves soit 15,84% en retard de scolarité (âgés de plus de 14 ans) et 149 élèves soit 73,76% en progression normale (13 et 14 ans).

1.2. Outils de collecte des données

La méthode d'enquête par questionnaire du type Likert a été utilisée pour la collecte des informations en rapport avec les aspirations scolaires, le concept de soi et attitudes des élèves face aux mathématiques. Concernant les aspirations aux études secondaires, il était question que les élèves expriment librement leur désir à suivre les sections ou options proposées dans cette étude. A cet effet, l'on a utilisé la catégorisation des filières d'études secondaires en RD Congo proposée par C. Basukura (cité par J. Lomaliza Bokota, 2017). Selon cet auteur, l'enseignement secondaire en RD Congo organise dix filières d'études. Le concept de soi en mathématiques a été évalué en recourant à l'échelle utilisée par S. Kerger (2005). L'attitude envers les mathématiques était évaluée grâce à l'échelle de M. Dutrévis, A. Soussi et P. A. Genoud (2017). Ces échelles sont adaptées à la population de cette étude, car les valeurs alpha de Crobanch sont évaluées respectivement à 0,74 et 0,80.

1.3. Procédure d'analyse des données

Les données collectées ont été soumises à l'analyse statistique. En fait, on a recouru à l'analyse descriptive, la corrélation et la régression logistique binaire avec le logiciel SPSS 21.0. L'analyse descriptive a permis de résumer la masse des données collectées. En fait, on a dégagé les fréquences d'apparition des réponses pour les aspirations scolaires ou calculé les moyennes et les écart-types des items des échelles de concept de soi et d'attitude en mathématiques. Concernant l'aspiration aux filières d'études secondaires, une filière peut être très faiblement, faiblement, moyennement, fortement ou très fortement désirée par les enquêtés. Dans cette étude, on considère la règle suivante : indice de 1 à 20% (très faible aspiration) ; 21 à 40% (faible aspiration) ; 41 à 60 (moyenne aspiration) ; 61 à 80 (forte aspiration) et 81 à 100 (très forte aspiration). La régression logistique binaire par la méthode du maximum de vraisemblance a facilité l'étude du lien entre les variables indépendantes (concept de soi et attitude envers les mathématiques) et la variable dépendante (aspiration scolaire : désir de suivre librement une filière d'études).

2. Résultats de recherche

L'on a préalablement décrit les variables psychologiques en étude, à savoir : le concept de soi et attitude envers les mathématiques. Par la suite, on a analysé les fréquences d'apparition des éventuels désirs d'aspiration à une filière d'études. En fin, on a terminé par les analyses explicatives du lien entre le concept de soi et l'attitude envers les mathématiques avec l'aspiration aux différentes filières d'études secondaires.

2.1. Statistiques descriptives des échelles du concept de soi et d'attitude envers les mathématiques (N=202)

Le tableau 1 ci-dessous présente les statistiques descriptives de l'attitude des élèves face aux mathématiques et de ses dimensions, ainsi que du concept de soi en mathématiques. Comme on peut les observer avec un total de réponses de 202, la moyenne des items, qui composent les variables, se place sur une échelle de 0 à 5 pour l'attitude en maths et de 1 à 4 pour le concept de soi en maths avec des moyennes qui varient entre 2,02 et 3,66. En se basant sur ces résultats statistiques, le niveau empirique de ces variables, excepté les affects négatifs, semble supérieur au niveau théorique qui est d'une valeur de 2,5 (J. F. Hair et al., 2019).

Tableau 1 : Moyennes et Écart-type des variables indépendantes

Variables	Moyenne	Écart-type	Alpha de Cronbach
Attitude globale	2,88	0,74	0,801
Utilité	3,66	1,22	0,603
Compétence	2,68	1,26	0,689
Affects positifs	2,97	1,24	0,878
Affects négatifs	2,02	1,14	0,644
Investissement	3,56	1,02	0,699
Masculinité	2,52	1,26	0,646
Concept de soi	2,51	0,57	0,741

Source : Données d'enquête, 2023.

Le tableau 1 ci-dessus présente les moyennes (M), les écarts-types (ET) et alpha de Cronbach de cohérence interne des variables indépendantes de l'étude c'est-à-dire le concept de soi et attitude envers les mathématiques des élèves.

Concernant la variable Attitude face aux mathématiques, on observe que la composante Utilité a obtenu la note moyenne la plus élevée (M=3,66 ; ET=1,22), suivi en ordre d'importance de la composante Investissement (M=3,56 ; ET=1,02), la composante affects positifs (M=2,97 ; ET=1,24), la composante Compétence (M=2,68 ; ET=1,26), la composante Masculinité (M=2,52 ; ET=1,26) et de la composante Affects négatifs (M=2,02 ; ET=1,14). De même, on constate également que la variable attitude globale a obtenu une note moyenne élevée (M=2,88 ; ET= 0,74) par rapport à la variable concept de soi en mathématiques (M=2,51 ; ET=0,57).

Le tableau 1 ci-haut montre encore que la variable attitude en maths et la variable concept de soi ont obtenu les coefficients alpha respectifs de 0,80 et 0,74. Les composantes de la variable attitude envers les maths ont obtenu un coefficient alpha de 0,60 à 0,88. Ces résultats concordent avec l'étude de J.F. Hair et al (2019) qui affirme que l'appréciation de la consistance interne des variables ou des échelles de mesure repose sur le barème de 0,60.

2.2. Indices d'aspiration aux filières d'études secondaires

Les indices d'aspiration aux filières d'études secondaires sont rapportés dans le tableau 2.

Tableau 2 : Indices d'aspiration aux filières d'études secondaires

Filières	Réaction	Fréquence	%	Chi-carré d'ajustement
F1	Non	164	81,2	$X^2=78,59;\ dl=1;\ p=0,000^{***}$
	Oui	38	18,8	

F2	Non	130	64,4	$X^2=16,65;\ dl=1;\ p=0,000^{***}$
	Oui	72	35,6	
F3	Non	128	63,4	$X^2=14,44;\ dl=1;\ p=0,000^{***}$
	Oui	74	36,6	
F4	Non	158	78,2	$X^2=64,22\ ;\ dl=1;\ p=0,000^{***}$
	Oui	44	21,8	
F5	Non	154	76,2	$X^2=55,62\ ;\ dl=1;\ p=0,000^{***}$
	Oui	48	23,8	
F6	Non	122	60,4	$X^2=8,73\ ;\ dl=1;\ p=0,003^{**}$
	Oui	80	39,6	
F7	Non	134	66,3	$X^2=21,56\ ;\ dl=1;\ p=0,000^{**}$
	Oui	68	33,7	
F8	Non	169	83,7	$X^2=91,56\ ;\ dl=1;\ p=0,000^{**}$
	Oui	33	16,3	
F9	Non	106	52,5	$X^2=0,50\ ;\ dl=1;\ p=0,482$
	Oui	96	47,5	
F10	Non	137	67,8	$X^2=25,66\ ;\ dl=1;\ p=0,000^{**}$
	Oui	65	32,2	

Source : Données d'enquête, 2023

Les résultats présentés dans ce tableau 2 révèlent que deux filières d'études sont très faiblement désirées avec des indices d'aspiration inférieurs à 20%. Il s'agit de la filière agricole et vétérinaire (F1) avec 18,8% d'aspiration et la filière pédagogique (F8) avec 16,3% d'aspiration. Sept filières d'études sont faiblement désirées par les élèves interrogés avec les indices d'aspiration, allant de 21 à 40% : 35,6% pour la filière artistique ou beaux-arts (F2), 36,6% pour la filière commerciale et gestion (F3), 21,8% pour la filière féminine, à savoir : coupe et couture, coiffure et hôtellerie et restauration (F4), 23,8% pour la filière industrielle (Electricité, électronique, mécanique, maçonnerie, plomberie, menuiserie, métallurgie, ébénisterie) (F5), 39,6% pour la filière littéraire (F6), 33,7% pour la filière médicale (F7), 16,3% pour la filière pédagogique (F8) et 32,2% pour la filière sociale (F10). Mais la filière scientifique (F9) est moyennement désirée par les élèves avec un indice d'aspiration de 47,5%. Ces différences constatées dans les aspirations scolaires des élèves expliquent les inégalités généralement observées des effectifs des élèves dans les différentes sections au secondaire. A cet effet, J. Enguta Mwenze (2020) a montré que, de 2006 à 2012, le taux brut de scolarisation au niveau secondaire a accru de 47% mais les effectifs dans les filières professionnelles, arts et métiers ont été réduits respectivement de 8% et 24% contrairement aux filières générales (58%). Selon l'annuaire statistique de 2014-2015, les effectifs nationaux des élèves de l'enseignement technique est de 19%.

2.3. Modèle explicatif des aspirations aux filières d'études secondaires

Le tableau 3 montre les coefficients de la régression logistique, les statistiques de Wald pour les cinq prédicteurs qui sont demeurés dans l'équation après une interaction pas à pas, selon la méthode Ascendante de Rapport de Vraisemblance qui tient compte du coefficient de Wald.

Tableau 3 : Concept de soi et attitude en maths comme prédicteurs des aspirations aux filières d'études secondaires

		B	E.S.	Wald	ddl	Sig.	Exp(B)
F2	Concept de soi	0,659	0,294	5,019	1	0,025	1,934
	Affects positifs	-0,358	0,134	7,146	1	0,008	0,699
F4	Compétence	-0,329	0,14	5,56	1	0,018	0,72
F5	Masculinité	0,364	0,14	6,713	1	0,01	1,439

F6	Concept de soi	-0,609	0,263	5,367	1	0,021	0,544
F9	Concept de soi	0,715	0,262	7,457	1	0,006	2,043
F10	Utilité	0,303	0,135	5,042	1	0,025	1,354

Source : Données d'enquête, 2023.

Les résultats de ce tableau 3 révèlent que le concept de soi en mathématiques à une relation positive et significative avec les aspirations aux études artistiques (F2) et scientifiques (F9). En fait, les élèves ayant un concept de soi élevé en mathématiques ont respectivement 1,934 et 2,043 fois plus de chances d'aspirer aux études artistiques (dessins, peinture, la musiques, œuvres d'arts) et aux études scientifiques que les élèves qui ont un faible niveau de concept de soi. Quant aux aspirations aux études littéraires (F6), elles sont expliquées par le concept de soi en mathématiques. Mais cette relation est négative. Cela veut dire que les élèves ayant un concept de soi élevé en mathématiques aspirent moins aux études littéraires et cela a une probabilité de 0,544.

La compétence en mathématiques comme dimension de l'attitude envers les mathématiques exerce une influence négative, mais significative avec l'aspiration aux filières féminines (F4) : coupe et couture, coiffure, hôtesse d'accueil et hôtellerie. En fait, les élèves doués et qui réalisent facilement de bons résultats en mathématiques ont 0,72 fois moins de chances d'aspirer aux filières de coupe et couture, coiffure, hôtesse d'accueil et hôtellerie que les élèves moins doués et qui ne réalisent pas de bonnes notes en mathématiques.

Les aspirations aux filières techniques industrielles (F5) : électricité, électronique, mécanique, maçonnerie, plomberie, menuiserie, métallurgie, ébénisterie sont expliquées positivement et significativement par la masculinité des mathématiques. En fait, les sujets qui estiment que les mathématiques sont l'apanage des hommes plus tôt que des femmes sont 1,439 plus favorables à suivre les études techniques industrielles que leurs homologues qui pensent que les mathématiques ne sont pas l'apanage que des hommes.

Les aspirations à la section sociale (F10) sont expliquées par le facteur « utilité des mathématiques ». En effet, les élèves qui affirment qu'apprendre les mathématiques, c'est utile pour le futur emploi et formation ont 1,354 fois plus de chances d'aspirer à la section sociale que les élèves qui ont une attitude négative concernant l'utilité des mathématiques pour le futur emploi et formation.

Pour terminer les aspirations aux sections ou options agricole, vétérinaire, commerciale et gestion, médicale et pédagogique ne sont pas expliquées par les variables psychologiques en étude, à savoir : concept de soi et attitude envers les mathématiques.

3. Discussion des résultats

Les résultats du profil biographique de l'échantillon ont démontré que l'échantillon de cette étude est constitué majoritairement des sujets du genre masculin (54,46%) et des sujets âgés de 13 ans (75,76%).

Le tableau 1 sur la moyenne, écart-type et coefficient de Cronbach a montré que toutes les variables indépendantes ou prédicatrices ont obtenu un coefficient alpha allant de 0,60 à 0,88. Ces résultats concordent avec l'étude de L. Cohen et al. (2011) qui affirme que l'appréciation de la consistance interne des variables ou des échelles de mesure repose sur le barème de 0,50.

Le premier objectif de cette étude était de déterminer l'indice d'aspiration aux filières d'études secondaires des élèves de la huitième année de l'Éducationnelle de Base. Les résultats du tableau 2 ont révélé que de toutes les filières organisées en RD. Congo, la filière scientifique a été la plus désirée alors que la filière pédagogique est la moins estimée par les élèves enquêtés. Ce désir pourrait être modifié, au moment du choix de sections d'études, par plusieurs facteurs comme l'offre de l'éducation au niveau de l'école fréquentée, la commune ou province d'habitation. Ces résultats concordent avec les études de N. Bula Ndungu et L. Talamaku (2013)

qui ont démontré, dans une école organisant les sections scientifique, littéraire et pédagogique, que la section scientifique a été plus sollicitée suivie de la section littéraire. Mais la section pédagogique était faiblement sollicitée par les élèves de la 8ème année de l'Éducationnelle de base.

Le second objectif de cette étude était de savoir si le concept de soi et l'attitude envers les mathématiques prédisent l'aspiration aux filières d'études des élèves des écoles secondaires de la Sous-Province Éducationnelle de Limete 1. Les résultats du tableau 3 ont montré que les aspirations d'études secondaires pour sept filières sont expliquées par le concept de soi et/ou l'attitude envers les mathématiques à travers ces dimensions.

La variable concept de soi en mathématiques a contribué à expliquer la proportion de variance dans la variable aspiration (désir de suivre librement) aux filières scientifiques et Artistiques ou Beaux-arts (dessins, peinture, la musiques, œuvres d'arts). Mais il influence négativement les aspirations à la section littéraire. Cela signifie que les élèves ayant un concept de soi élevé en mathématiques désirent ou aspirent aux études scientifiques et artistiques et non aux études littéraires. Ces résultats corroborent ceux de P.D. Parker et al. (2012) et par R. Mashita Kambuya (2022). Ces auteurs ont démontré que le concept de soi spécialement en mathématiques influence les aspirations d'études et que les élèves qui avaient un concept de soi élevé aspiraient fortement aux études menant aux domaines des sciences physiques, mathématiques appliqués et l'ingénierie ou techniques.

L'attitude envers les mathématiques influence positivement les aspirations à la section sociale à travers la dimension Utilité des mathématiques dans le futur emploi et formation. En fait, les élèves qui estiment que les mathématiques sont importantes pour la formation et métier futur sont ceux qui ont désiré suivre la section sociale au secondaire. L'aspiration à la section technique industrielle est expliquée par la dimension masculinité des mathématiques. Cela signifie que plus d'un élève estime que les mathématiques sont adaptées aux hommes qu'aux femmes et que ceux-ci aspirent plus aux filières techniques industrielles comme l'électricité, l'électronique, la mécanique, la maçonnerie, la plomberie, la menuiserie, la métallurgie, l'ébénisterie. Donc, le caractère masculin attribué aux mathématiques a un effet positif dans le choix des filières en dominance masculine. Concernant la dimension affects positifs, elle exerce une influence négative sur les aspirations aux études artistiques (dessins, peinture, la musiques, œuvres d'arts). En fait, les élèves qui aiment, se réjouissent et qui sont heureux, voire de bonne humeur pendant les cours de mathématiques n'aspirent pas suivre les filières artistiques comme dessins, peinture, la musiques, œuvres d'arts. Mais les élèves qui s'appliquent bien et réussissent en mathématiques n'aspirent pas aux filières en dominance féminine (Coupe et couture, coiffure, hôtesse d'accueil et hôtellerie).

Conclusion

Cette étude a examiné la relation entre le concept de soi et attitudes envers les mathématiques et les aspirations aux filières d'études secondaires dans les écoles secondaires de la Sous-Provinces Éducationnelle de Limete 1. Les résultats indiquent qu'il existe bel et bien une relation entre le concept de soi en mathématiques et les aspirations aux filières artistiques, scientifiques et littéraires. Les aspirations aux filières à dominance féminine et masculine ainsi qu'à la filière sociale sont expliquées par les attitudes envers les mathématiques au travers de ces composantes respectives : la compétence, la masculinité et l'utilité. C'est pourquoi les autorités de l'enseignement, à chaque niveau, les conseillers d'orientation et les enseignants des mathématiques doivent réfléchir individuellement sur la mise en place de stratégies de construction du concept de soi et attitudes des élèves envers les mathématiques et d'orientation des élèves vers les différentes filières d'études. Au regard de ces résultats, l'on suggère que d'autres chercheurs continuent cette étude en ajoutant d'autres variables psychologiques et individuelles.

Références bibliographiques

BANDURA Albert, 1997, *Self-efficacy: The exercise of control*, New York, Freeman.

BULA NDUNGU Noel et BAMBA KAMALANDUA Emmanuel., 2023, « Seuil en mathématiques pour une sélection-orientation efficace des élèves en première année des humanités scientifiques », *CARE,* n°16, Paris, Harmattan, p.37-48.

BULA NDUNGU Noel et TALAMAKU MAVUNGU Lay, 2014, « Analyse de l'offre de l'éducation et de la demande privée par section d'études au complexe scolaire Bolingani », *Cahiers de l'Institut Supérieur Pédagogique de la Gombe*, (17), p.302-313.

CELLULE TECHNIQUE POUR LES STATISTIQUES DE L'ÉDUCATION (CTSE), 2009, *Annuaire statistique de l'enseignement supérieur et universitaire : Année académique 2007-2008*, Kinshasa, CTSE.

COHEN Louis, MANION Lawrence & MARRISON Keith, 2011, *Research methods in education (7è éd),* Londres, Routledge.

DUTREVIS Marion, SOUSSI Anne et GENOUD Philippe. A, 2017, *Les attitudes et aspirations scientifiques des filles et des garçons à Genève (Enquête auprès des élèves du primaire et du cycle d'orientation),* Service de la recherche en éducation, Genoud, Université de Fribourg.

ENGUTA MWENZE Jonathan, 2020, « Le système éducatif de la République Démocratique du Congo », *Openedition journals*. https://journals.openedition.org

FESTINGER Léon, 1957, *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press.

HAIR Joseph Franklin, RISHER Jeffrey, J., SARSTEDT Marko et RINGLE Christian, M., 2019, « When to Use and How to Report the Results of PLS-SEM », *European Business Review*, 31, 2-24. https://doi.org/10.1108/EBR-11-2018-0203

KERGER Sylvie., 2005, *Le rôle du sexe dans les intérêts et choix scolaires pour les branches scientifiques et techniques* (Thèses de doctorat en psychologie), Université Nancy 2, http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php.

KOUKOUGNON Aka Flaubert, 2019, « Les déterminants du concept de soi dans un contexte Africain : Cas des élèves de la région d'Abidjan en Côte d'Ivoire », *European Scientific Journal,* March 2019 édition Vol.15, No.7.

LOMALIZA BOKOTA Jules, 2017, *Approche de la carte scolaire par spécialité de formation*, France, Edilivre.

MARSH Herbert, & CRAVEN Rhonda, 1997, "Academic self-concept: Beyond the dustbowl", in G. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement, and adjustment,* Orlando, FL, Academic Press, p.131-198.

MASHITA KAMBUYA Rabbi, 2022, *Concept de soi et sentiment d'efficacité en français et en mathématiques des aspirations d'études supérieures technique des élèves de la sous-province éducationnelle de la Gombe. Le facteur le plus prédictif*, mémoire de DEA inédit, Kinshasa, FPSE/UNIKIN.

PARKER Philip David, MARSH Herbert, CIARROCHI Joseph, MARSHALL Sarah, & ABDULJABBAR Adel Salah, 2014, "Juxtaposing math self-efficacy and self-concept as predictors of long-term achievement outcomes", *Educational Psychology, 34*(1), p.29-48.

La pratique du décloisonnement en didactique du vocabulaire à l'école primaire au Burkina Faso

Ahoubahoum Ernest PARDEVAN, Université Daniel OUEZZIN COULIBALY (Burkina Faso)
E-mail : ernestpardevan@gmail.com

Ousséni SORÉ, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)
E-mail : sorehussein@gmail.com

Wendnonga Gilbert KAFANDO, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)
E-mail : wendnonga@yahoo.fr

Résumé

À l'école primaire, l'idéal dans la didactique des disciplines voudrait qu'entre toutes celles-ci, il n'y ait pas de cloisons étanches dans leur enseignement-apprentissage et dans leur évaluation. Toutefois, le constat est que le vocabulaire, objet de la présente réflexion, est enseigné pour lui-même sans avoir recours aux connaissances déjà acquises dans la même discipline ou dans les autres. Aussi, le recours à la langue comprise par les apprenants n'est pas toujours une réalité. D'où la problématique du décloisonnement entre les disciplines enseignées et entre les langues médiums d'enseignement à l'école primaire au Burkina Faso. En orientant la réflexion sur la didactique du vocabulaire, il se pose la question de recherche suivante : quelle est l'état des lieux de la pratique du décloisonnement en leçon de vocabulaire dans les écoles primaires classiques et bilingues au *Burkina Faso* ? Pour y répondre, la démarche méthodologique adoptée consiste en une recherche documentaire et en des enquêtes de terrain. L'étude a permis de mettre en relief la question du décloisonnement intra-disciplinaire, interdisciplinaire et linguistique dans les classes au primaire. Des suggestions sont faites aux enseignants pour sa prise en compte en situation de pratique classe.
Mots-clés : vocabulaire, décloisonnement, intra-disciplinarité, interdisciplinarité, linguistique.

The Practice of Decompartmentalization in Vocabulary Didactics in Primary School in Burkina Faso

Abstract

In primary school, the ideal in the didactics of subjects would be that there are no rigid barriers between them in teaching-learning and assessment. However, the reality is that vocabulary — the focus of this reflection — is taught in isolation, without drawing on knowledge already acquired within the same subject or across others. Moreover, the use of the language understood by learners is not always a reality. Hence arises the issue of breaking down barriers between the subjects taught and between the languages used as mediums of instruction in primary schools in Burkina Faso. By directing the reflection toward vocabulary didactics, the following research question emerges: what is the current state of the practice of decompartmentalization in vocabulary lessons in traditional and bilingual primary schools in Burkina Faso? To answer this, the methodological approach adopted consists of documentary research and field surveys. The study highlighted the issue of intra-disciplinary, interdisciplinary, and linguistic decompartmentalization in primary school classrooms. Suggestions are offered to teachers for its consideration in classroom practice.

Keywords: vocabulary, decompartmentalization, intra-disciplinarity, interdisciplinarity, linguistics.

Introduction

Au Burkina Faso, dans le domaine de l'éducation, la loi n°013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant Loi d'orientation de l'éducation, indique au niveau de son article 10 que « Les langues d'enseignement utilisées au Burkina Faso sont le français et les langues nationales aussi bien dans la pratique pédagogique que dans les évaluations. D'autres langues peuvent intervenir comme véhicules et disciplines d'enseignement dans les établissements d'enseignement conformément aux textes en vigueur ».

Au niveau des écoles primaires, il y a les écoles primaires classiques au sein desquelles le français est la seule langue utilisée dans l'enseignement. Dans les écoles primaires bilingues, le français cohabite avec un éventail de langues nationales au regard de la zone linguistique : le *bissa*, le *bwamu*, le *dagara*, le *dioula*, le *fulfuldé*, le *gulmancéma*, le *kassem*, le *lyélé*, le *mooré* et le *nuni*. Le français y est alors à la fois un médium d'enseignement et une matière enseignée. En tant que langue d'enseignement, le français est une matière fondamentale et de sa maîtrise dépendent la compréhension et l'assimilation des notions des autres disciplines comme les mathématiques, l'histoire, la géographie, les sciences de la vie et de la terre. Dans les écoles primaires (classiques et bilingues), l'enseignement-apprentissage du français est fondé sur plusieurs disciplines qui sont isolées les unes des autres. Il s'agit principalement de l'orthographe, la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison, la lecture, l'écriture, l'expression écrite et orale. Toutes ces disciplines sont enseignées à partir des textes de lecture étudiés en classe. Donc, elles ont toutes un lien avec la discipline lecture. Toutefois, des signes extérieurs montrent que ces différentes disciplines du français sont enseignées de façon cloisonnée. Les apprenants ont des cahiers réservés à chaque discipline. Le compartimentage de l'emploi du temps et l'évaluation des apprentissages dans ces disciplines sont aussi des signes de cloisonnement de l'enseignement-apprentissage du français. À ce sujet, pour qualifier ce compartimentage, P. Perrenoud (1997, p. 19, 88-99) fait usage des expressions comme « les cloisonnements disciplinaires », « la segmentation du cursus », « aller vers un moindre cloisonnement disciplinaire » ou « atténuer les découpages disciplinaires ». Quant à X. Roegiers (2001, p. 81), il évoque le « cloisonnement des horaires » et l'école qui « reste enfermée dans l'école ».

Pourtant, le décloisonnement est un processus qui permet d'intégrer les apprentissages dans une approche transversale. Dans l'enseignement-apprentissage, il est un procédé didactique qui vise à supprimer les barrières entre différentes disciplines ou domaines d'apprentissage. Son objectif est de promouvoir une intégration et une interconnexion des connaissances, en permettant aux apprenants d'utiliser et de transférer les compétences et les savoirs acquis à l'intérieur d'une même discipline et/ou d'une discipline à une autre. Il cherche à rendre l'enseignement plus fluide et intégré, permettant ainsi une meilleure compréhension et une utilisation efficace des connaissances par les apprenants. Le décloisonnement est une approche pédagogique et didactique qui permet d'organiser les apprentissages à travers une séquence didactique. S. Bilodeau et S.-G. Chartrand (2009) précisent que le décloisonnement est une orientation didactique très pertinente dans l'enseignement-apprentissage du français. Il peut concerner aussi bien les disciplines que les langues, médiums d'enseignement.

À propos du vocabulaire, sa maîtrise par les apprenants constitue une pierre angulaire dans l'apprentissage du français à l'école primaire. Des auteurs comme M.-C. Tréville et L. Duquette (1996), J. Binon et S. Verlinde (2004), A. Rutyté (2009), A.M.B. De Groot et R. C. L. Van den Brink (2009), É. Nonnon (2012), R. Léon (2014), etc. ont évoqué dans des recherches antérieures le rôle central du lexique dans la communication et l'apprentissage de toute langue, surtout étrangère. C'est le vocabulaire qui fournit les mots et les expressions nécessaires à la communication orale et écrite dans une langue. Ainsi, É. Nonnon (2012) met en exergue les défis de la didactisation du vocabulaire. Pour elle, ces défis sont d'ordre cognitif, social et linguistique. Ils sont surmontables par une prise en compte des dimensions

syntagmatique et paradigmatique du lexique, sans oublier les emplois contextuels dans l'apprentissage.

L'enseignement-apprentissage des différentes disciplines, particulièrement du vocabulaire, dans les écoles primaires, devrait être orienté vers un décloisonnement disciplinaire et linguistique. Cette absence de barrières intègre la didactique du vocabulaire dans un cadre interdisciplinaire et interactif, ce qui favorise une appropriation durable des connaissances et des compétences. Le décloisonnement en didactique du lexique dans les écoles primaires consiste ainsi à avoir recours aux connaissances en vocabulaire ou dans les autres disciplines enseignées pour favoriser l'enseignement-apprentissage du vocabulaire.

Seulement, le constat est que dans les écoles primaires bilingues et classiques, les langues nationales et le français se côtoient dans les cours de récréation et dans les classes. En classe bilingue, enseignants et apprenants utilisent le français et la langue nationale sans risquer une sanction. En classe classique, hormis sur initiative personnelle de l'enseignant, l'usage de la langue nationale au côté du français n'est pas coutumier. Pourtant, le recours à la langue nationale faciliterait la compréhension juste et plus pointue du sens et de l'emploi des mots étudiés. Dans cette optique, J. Cummins (1984) soutient que l'acquisition et la consolidation des compétences académiques dans la langue que l'enfant maîtrise bien facilitent les autres tâches d'acquisition dans la langue seconde (L2) et un meilleur succès des apprentissages. Le recours aux connaissances dans les autres disciplines aussi favoriserait la bonne compréhension et le bon usage des mots en vocabulaire.

C'est fort de ces constats que l'on est résolu à faire du décloisonnement dans l'enseignement-apprentissage du vocabulaire l'objet de la présente réflexion. L'étude répondra à la question suivante : quelle est l'état des lieux de la pratique du décloisonnement dans l'enseignement-apprentissage du vocabulaire dans les écoles primaires du *Burkina Faso* ? L'hypothèse formulée est la suivante : les enseignants et leurs apprenants ne pratiquent pas le décloisonnement dans le processus d'enseignement-apprentissage du vocabulaire à l'école primaire.

L'objectif général poursuivi par cette étude est de mettre en relief la question de l'application du décloisonnement dans les classes primaires. De façon spécifique, il s'agit d'analyser la pratique du décloisonnement intra-disciplinaire, interdisciplinaire et linguistique dans l'enseignement-apprentissage du vocabulaire à l'école primaire, puis de faire des recommandations didactiques pour sa pratique efficace et fructueuse. La réflexion telle qu'articulée s'inscrit dans la didactique du français et revêt un intérêt pédagogique et linguistique.

1. Les approches théorique et méthodologique

1.1. L'approche théorique : la théorie de l'apprentissage socio-constructiviste

La réflexion s'adosse à la théorie de l'apprentissage socio-constructiviste développée par L.S. Vygotsky (1997). Cette théorie reprend les idées principales du constructivisme de J. Piaget (1992) en y ajoutant le rôle social des apprentissages. Ainsi, selon le socio-constructivisme, l'apprentissage et l'acquisition des connaissances se font grâce aux échanges entre l'enseignant et les apprenants ou entre les pairs. Les apprenants n'apprennent donc pas seulement à partir de la transmission de connaissances par l'enseignant, mais aussi grâce aux interactions sociales et culturelles. En d'autres termes, contrairement aux théories individualistes de l'apprentissage, le socio-constructivisme considère que les connaissances émergent principalement grâce aux relations avec les autres. L. S. Vygotsky (1997) souligne le rôle joué par les « médiateurs » (parents, enseignants, pairs, supports pédagogiques) dans l'acquisition de nouvelles connaissances en précisant que ces médiateurs facilitent l'accès des apprenants à des concepts qu'ils ne pourraient pas atteindre seuls. De ce fait, lorsqu'un enseignant propose un jeu interactif à ses apprenants pour apprendre un vocabulaire complexe,

il agit comme médiateur en contextualisant les apprentissages. Ainsi, un apprenant ne parvient pas à comprendre un mot complexe seul. Par contre, s'il travaille avec un enseignant, un adulte ou un pair plus compétent, qui guide l'explication et propose des contextes pratiques, il parviendra à intégrer le sens et l'usage de ce mot.

Avec la théorie socio-constructiviste, l'apprentissage est vu comme un processus collaboratif, où les interactions avec des personnes plus expérimentées permettent une montée en compétences. Ce travail coopératif est plus constructif, plus motivant et plus valorisant socialement pour l'apprenant, lui qui est au centre de l'apprentissage, et c'est lui-même qui construit son savoir. Il dirige son apprentissage de façon autonome et en est responsable. Désormais, l'erreur fait partie intégrante de son apprentissage. Elle n'est plus punie et elle peut servir de tremplin vers l'autocorrection.

La théorie socio-constructiviste de L. S. Vygotsky (1997) souligne que l'acquisition du vocabulaire est un processus dynamique, qui s'enrichit par l'environnement social et culturel de l'individu ou de l'apprenant. Elle justifie pleinement l'idée du décloisonnement, où le vocabulaire est appris dans des contextes diversifiés et interconnectés.

1.2. L'approche méthodologique

L'approche méthodologique utilisée est mixte. À la fois qualitative et quantitative, elle comprend une étude documentaire et des enquêtes de terrain. L'étude documentaire sur la pratique du décloisonnement et la didactique du vocabulaire a, d'une part, porté sur des investigations à travers des recherches antérieures sur la question afin de baliser notre réflexion ; d'autre part, elle a porté sur l'analyse de documents pédagogiques (manuels scolaires) pour évaluer leur contribution à une approche décloisonnée de la didactique du vocabulaire.

En plus de la recherche documentaire sur la pratique du décloisonnement, des enquêtes de terrain ont été menées dans 5 écoles primaires dont 3 bilingues et 2 classiques choisies de façon raisonnée au regard des zones linguistiques (*mooré*, *dioula* et *kassem*). Il s'agit des écoles bilingues de *Pô* secteur 7 dans la commune de *Pô*, de *Kaïbo* Sud V7 dans la commune de *Bindé* et de *Lafiabougou* B dans la commune de *Bobo-Dioulasso* ; les écoles classiques sont l'école *Pô* Centre A dans la commune de *Pô* et l'école de Bonheur-Ville dans la commune de *Ouagadougou*. Ces enquêtes de terrain ont été effectuées auprès des encadreurs pédagogiques et des enseignants des écoles ci-dessus citées. Ainsi, il y a eu d'abord eu des entretiens avec 15 encadreurs pédagogiques, pour recueillir leurs points de vue sur la pratique du décloisonnement en vocabulaire. Les entretiens avec les encadreurs pédagogiques se justifient par le fait qu'ils sont les superviseurs des activités d'enseignement-apprentissage, aussi bien des écoles primaires classiques que bilingues. Ensuite, un questionnaire a été adressé à 20 enseignants du primaire classique et bilingue, soit 4 par école, pour recueillir leurs opinions sur le décloisonnement. Enfin, 8 leçons de vocabulaire exécutées à partir de l'Approche pédagogique intégratrice (API) ont été suivies, afin de vérifier l'état des lieux du décloisonnement dans les pratiques classes. 3 leçons ont été suivies dans des classes classiques de CE2 et de CM2 et 5 leçons dans des classes bilingues en 3^{e}, 4^{e} et 5^{e} années. La grille d'observation a permis de s'intéresser, pendant le suivi des leçons, à l'effectivité ou non de la pratique du décloisonnement disciplinaire et du décloisonnement linguistique en vocabulaire. Au cours de l'observation des leçons, un dictaphone a été utilisé pour l'enregistrement des leçons suivies et ensuite, le processus a consisté à la transcription en français et en langues nationales suivie de traduction le cas échéant des parties des différents enregistrements.

L'objectif visé à travers de telles enquêtes de terrain est de constater de visu la pratique du décloisonnement en didactique du vocabulaire dans les classes des écoles primaires au Burkina Faso et de recueillir les perceptions des enseignants et des encadreurs pédagogiques sur cette pratique pédagogique.

2. Résultats et discussion

2.1. Le décloisonnement disciplinaire en vocabulaire

Le décloisonnement disciplinaire ou décloisonnement des matières est une « opération qui consiste à éliminer les barrières traditionnelles qui fragmentent et divisent artificiellement et arbitrairement les contenus scolaires » (R. Legendre, 2005, p. 349). En d'autres termes, il désigne le fait de faire appel à des connaissances d'une discipline donnée pour faciliter les acquisitions dans la même discipline ou dans une autre discipline. Le décloisonnement disciplinaire peut être intra-disciplinaire et/ou interdisciplinaire.

2.1.1. La pratique du décloisonnement intra-disciplinaire en vocabulaire

Le décloisonnement disciplinaire est intra-disciplinaire lorsqu'il se passe dans la même discipline. Il s'agit d'un décloisonnement entre les notions enseignées dans la même discipline. Dans ce cas, l'enseignant et ses apprenants utilisent les concepts et les connaissances d'une même discipline de manière interconnectée plutôt que compartimentée.

À propos du décloisonnement intra-disciplinaire, tous les 20 enseignants (100%) et tous les 15 encadreurs pédagogiques enquêtés (100%) ont reconnu que quand la situation pédagogique le permet, les enseignants et leurs apprenants ont recours aux connaissances déjà acquises, aux prérequis d'une discipline donnée pour favoriser et faciliter l'apprentissage de nouvelles notions, et ce, dans la même discipline. Leur point de vue est corroboré dans l'extrait 1 tiré d'une leçon de vocabulaire usuel en 5e année à l'école bilingue *Pô* Secteur 7, où enseignant et apprenants ont utilisé des connaissances du vocabulaire théorique pour faciliter les acquisitions lexicales à travers la découverte du contraire du mot inoffensif et son explication en vocabulaire usuel.

Extrait 1[1] :

QE : Dans le mot inoffensif, il y a un préfixe. Nous avons vu en vocabulaire théorique les préfixes utilisés pour former les contraires, les négations. Quel est le préfixe dans inoffensif ?
RA : Le préfixe c'est in-.
QE : Si on enlève le préfixe in-, il reste quoi ?
RA : Il reste offensif.
QE : Alors, le contraire de offensif c'est quoi ? Le boa est comment ?
RA : Le boa est inoffensif.
QE : Bien ! Et le lion, il est inoffensif ?
RA : Non ! Le lion est offensif.
QE : Ok ! Le contraire de offensif, c'est inoffensif. Que veut dire offensif ?
RA : Offensif signifie qui fait du mal à quelqu'un.
QE : C'est très bien ! Et inoffensif alors ?
RA : Inoffensif veut dire qui ne fait pas de mal à quelqu'un.

Source : Leçon de vocabulaire usuel en 5e année à l'école bilingue Pô Secteur 7, 2025.

À travers cet extrait, le rappel des préfixes marquant le contraire, particulièrement le préfixe in- a été fait par l'enseignant. Et le recours à la mémoire a facilité la formation du contraire du mot du jour offensif qui a vite été trouvée par les apprenants. Ainsi, ce sont les connaissances du vocabulaire théorique qui ont été utilisées pour faciliter la compréhension et l'acquisition d'autres connaissances lexicales en vocabulaire usuel, montrant ainsi que le décloisonnement est pratiqué dans les classes primaires. C'est l'unique cas de décloisonnement intra-disciplinaire rencontré lors du suivi des leçons de vocabulaire dans une classe bilingue au cours de l'enquête de terrain.

[1] Notons que dans les différents extraits des leçons observées, *QE* représente la question posée par l'enseignant ou son intervention ; *RA* est la réponse ou l'intervention de l'apprenant. Les langues sont abrégées comme suit : *Mor* pour la langue *mooré*, *Diou* pour le *dioula*, *Kas* pour le *kassem* et *Fra* pour le français.

2.1.2. La pratique du décloisonnement interdisciplinaire en vocabulaire

Le décloisonnement disciplinaire est interdisciplinaire lorsqu'il se passe entre deux ou plusieurs disciplines. Il s'agit de l'interaction entre plusieurs disciplines pour créer des apprentissages cohérents et intégrés. En d'autres termes, le décloisonnement interdisciplinaire relie et utilise les connaissances et les compétences de différentes disciplines pour résoudre des problèmes complexes ou pour une compréhension plus holistique des sujets étudiés.

Concernant le décloisonnement interdisciplinaire en vocabulaire, 20% des encadreurs pédagogiques interrogés attestent que les enseignants n'utilisent pas les connaissances des autres disciplines enseignées pour mieux faire comprendre ou pour mieux expliquer aux apprenants les mots et expressions en vocabulaire. En outre, 25% des enseignants enquêtés reconnaissent qu'ils ne pratiquent pas le décloisonnement interdisciplinaire et qu'ils n'ont pas appris à leurs apprenants à recourir aux connaissances des autres disciplines enseignées pour faciliter les apprentissages lexicaux. Ces enseignants ont donné les raisons pour lesquelles ils ne pratiquent pas le décloisonnement. Il s'agit entre autres : du manque de formation aux méthodes interdisciplinaires et à l'approche décloisonnée, des contraintes organisationnelles au regard du compartimentage de l'emploi du temps scolaire, et de la résistance à la substitution de l'approche cloisonnée par celle décloisonnée. L'analyse des manuels scolaires révèle que les mots et expressions à étudier en vocabulaire sont issus des textes de lecture. Seulement, au cours des leçons de vocabulaire, la barrière entre la lecture et le vocabulaire est maintenue. Or, le contexte d'emploi du mot dans le texte de lecture aurait pu faciliter sa compréhension et son emploi.

Toutefois, 80% des encadreurs pédagogiques ont relevé que dans les classes primaires bilingues et classiques, la pratique du décloisonnement interdisciplinaire se fait en leçon de lexique à travers le recours aux connaissances dans les autres disciplines pour une bonne compréhension des connaissances. Aussi, 75% des enseignants enquêtés confirment qu'ils pratiquent en leçon de vocabulaire le décloisonnement interdisciplinaire ; ils reconnaissent également avoir appris à leurs apprenants à recourir toujours aux connaissances déjà acquises dans les autres disciplines pour faciliter et renforcer leurs nouvelles connaissances lexicales. Et ces 75% des enseignants qui pratiquent le décloisonnement interdisciplinaire ont expliqué la procédure adoptée dans l'enseignement-apprentissage décloisonnée du vocabulaire : ils posent des questions aux apprenants pour leur faire rappeler la notion déjà apprise dans une autre discipline et, ensuite, ils leur font faire le lien entre l'ancienne acquisition et la nouvelle notion lexicale du jour à enseigner.

Au sujet des avantages du décloisonnement disciplinaire, du point de vue des encadreurs pédagogiques et des enseignants, l'on retient, entre autres, la facilitation des apprentissages, la meilleure mémorisation et consolidation des connaissances acquises et l'interaction entre plusieurs disciplines pour créer des apprentissages cohérents et intégrés.

Tous les encadreurs pédagogiques conviennent que c'est le décloisonnement interdisciplinaire qui est le type de décloisonnement disciplinaire pratiqué de façon courante et quotidienne par les enseignants et leurs apprenants, aussi bien à l'école classique qu'à l'école bilingue. Pour les enseignants, les types de décloisonnement qu'ils pratiquent le plus au bilingue sont le décloisonnement interdisciplinaire et le décloisonnement intra-disciplinaire. Au niveau du classique, c'est seulement le décloisonnement interdisciplinaire qui est pratiqué le cas échéant.

Les différents avis émis par les encadreurs pédagogiques et les enseignants sont confirmés par les séances de leçons de vocabulaire observées. À travers ces leçons lexicales, les enseignants et leurs apprenants ont eu recours aux connaissances d'une autre discipline pour faciliter la compréhension d'un mot ou d'une expression en étude lexicale.

D'abord, au cours de la leçon de vocabulaire usuel au CM2 à l'école classique de Bonheur-Ville, un décloisonnement interdisciplinaire entre le vocabulaire et la conjugaison a

été relevé. Dans cet extrait 2, l'enseignant a fait appel aux connaissances des apprenants sur la conjugaison des verbes pronominaux au passé composé dans l'optique d'un emploi contextuel adéquat du syntagme verbal « se mettre quelque chose sous la dent ».

Extrait 2 :

QE : Est-ce qu'il a employé se mettre ? Il faut utiliser se mettre.
RA : Exemple : pendant la récréation, le maître s'est se mettre quelque chose sous la dent.
QE : Qui va l'aider à corriger sa phrase ? Est-ce qu'on conjugue les verbes pronominaux ainsi ? Oui, toi !
RA : Le maître se met quelque chose sous la dent.
QE : Oui, mais et au passé composé ?
RA : Le maître s'est mis quelque chose sous la dent.
QE : Très bien !

Source : Leçon de vocabulaire usuel au CM2 à l'école classique de Bonheur-Ville, 2025.

Dans cet extrait 2, les interactions entre l'enseignant et ses apprenants ont permis de bien conjuguer le verbe pronominal dans l'expression « se mettre quelque chose sous la dent » au temps demandé qui est le passé composé.

Ensuite, l'extrait 3, tiré d'une leçon de vocabulaire usuel en 3e année à l'école bilingue *Pô* secteur 7, montre que l'enseignant et ses apprenants ont fait appel aux connaissances déjà apprises sur les verbes du premier groupe conjugués à la troisième personne du singulier en vue d'un bon usage contextuel de l'expression « s'apprêter à sortir ». Il s'agit ainsi d'un décloisonnement interdisciplinaire.

Extrait 3 :

QE : J'ai constaté que, dans l'exercice, vous avez réécrit les verbes-là comme ça, vous ne les avez pas conjugués. Quand on étudie un verbe en vocabulaire, qu'est-ce qu'on doit faire ? Oui !
RA : On doit le conjuguer.
QE : On doit le conjuguer dans la phrase. Ça va ?
RA : Oui !
QE : Vous ne devrez donc pas reprendre le verbe à l'infinitif, parce que si vous le reprenez à l'infinitif, ça va changer la phrase. Il fallait donc conjuguer le verbe avec l'infirmier. Et vous savez que si on dit l'infirmier, on doit le remplacer par quoi ? Oui !
RA : Par il.
QE : Et comme tout c'est un verbe du premier groupe, vous savez que si c'est il sans S, qu'est-ce qu'on doit mettre à la fin ? Oui !
RA : Si c'est il sans S, on doit mettre E à la fin.

Source : Leçon de vocabulaire usuel en 3e année à l'école bilingue *Pô* secteur 7, 2025.

Cet extrait 3 montre que l'enseignant a attiré l'attention des apprenants que lorsque c'est un verbe qui est étudié en vocabulaire, son emploi dans un contexte donné nécessite sa conjugaison au temps indiqué. L'infinitif du verbe de l'expression « s'apprêter à sortir » ne doit plus être repris dans la phrase servant d'exemple. Le rapport entre le substantif l'infirmier et son pronom il a aussi été fait en vue de faciliter le repérage de la désinence verbale qui est -e. Cet extrait aussi met en exergue la pratique d'un décloisonnement interdisciplinaire entre le vocabulaire usuel et la conjugaison.

Enfin, au cours de la leçon de vocabulaire théorique observée dans la classe de 4e année à l'école bilingue *Kaïbo* Sud V7, l'enseignant a pratiqué le décloisonnement interdisciplinaire en exploitant les connaissances des apprenants en mathématiques, précisément en géométrie, pour expliquer le sens du mot polygone. L'extrait 4, tiré de cette leçon en est l'illustration.

Extrait 4 :

QE : Bien ! Donc, mon oncle a une seule femme, on dit qu'il est monogame. Madi est jardinier et mécanicien, on dit qu'il est polyvalent. Nous avons ici le mot polygone pour les figures géométriques. Le carré a combien de côtés ? Oui !

RA : Le carré a quatre côtés.
QE : Très bien ! Donc, le carré est un polygone. On dit que le carré est un polygone ! Compris ?
Source : Leçon de vocabulaire théorique suivie en 4e année à l'école bilingue *Kaïbo* Sud V7, 2025.

Dans cet extrait 4, l'enseignant a utilisé des exemples courants pour rappeler le sens des préfixes mono- et poly-. Il a ensuite donné une illustration en géométrie avec le nombre de côtés du carré pour expliciter le mot polygone. Il s'agit ici aussi de la pratique d'un décloisonnement interdisciplinaire entre le vocabulaire théorique et la géométrie.

L'observation de la pratique du décloisonnement disciplinaire au cours des leçons suivies révèle en substance qu'à l'école primaire classique, c'est seulement le décloisonnement interdisciplinaire qui est pratiqué. Par contre, à l'école primaire bilingue, la pratique aussi bien du décloisonnement intra-disciplinaire qu'interdisciplinaire est effective.

En somme, la pratique du décloisonnement disciplinaire est effective dans la didactique du vocabulaire dans les écoles primaires puisque les données issues des enquêtes de terrain convergent pour soutenir que les enseignants et leurs apprenants font appel aux connaissances dans les autres disciplines. Concernant le décloisonnement intra-disciplinaire, il est très peu utilisé par les enseignants et leurs apprenants en classe primaire. Par contre, le décloisonnement interdisciplinaire y est relativement plus pratiqué. Il a concerné seulement le recours à la conjugaison et à la géométrie pour faciliter les apprentissages lexicaux. À la suite du décloisonnement disciplinaire, que pouvons-nous retenir de celui linguistique ?

2.2. Le décloisonnement linguistique en vocabulaire

Le décloisonnement linguistique concerne la levée de barrières entre la langue nationale et le français. Il permet d'utiliser la langue maternelle des apprenants ou d'autres langues qu'ils comprennent bien pour faciliter l'apprentissage et l'assimilation de nouvelles connaissances lorsque le français en constitue un obstacle. Cette ouverture permet de faire appel à la langue première (L1) de l'apprenant pour accélérer les apprentissages et faciliter l'enseignement-apprentissage et l'acquisition de mots et expressions de la langue seconde (L2). Dit autrement, le décloisonnement linguistique se passe entre la langue première (L1) et la langue seconde (L2). L'utilisation de temps à autre de la L1 dans l'enseignement-apprentissage du vocabulaire français facilite la maîtrise du sens et de l'emploi correct des mots et expressions de la L2.

Ainsi, des enquêtes de terrain, il ressort que 86,66% des encadreurs pédagogiques trouvent que les enseignants utilisent les connaissances de la L1 pour mieux faire comprendre ou pour mieux expliquer aux élèves les mots et expressions étudiés en leçons de vocabulaire. Et 100% des enseignants enquêtés attestent qu'ils ont appris à leurs apprenants à se servir de leurs connaissances en L1 pour acquérir les connaissances lexicales de la L2.

Ces différents points de vue des acteurs de l'éducation amènent à certifier que le décloisonnement linguistique est effectif dans les classes primaires en leçon de vocabulaire. L'observation des leçons de vocabulaire a confirmé ces déclarations. En effet, au niveau des leçons de vocabulaire observées, la L1 a été utilisée par les apprenants et les enseignants pour faciliter l'explication des mots en vocabulaire. Quelques extraits en sont des illustrations.

Dans l'extrait 5 suivant, tiré d'une leçon de vocabulaire usuel suivie en 3e année à l'école bilingue *Kaïbo* Sud V7, la L1, le *mooré*, a été utilisée pour mieux faire comprendre le sens du mot devinette en L2, le français.

Extrait 5 :
QE : Très bien ! Une devinette, c'est un jeu où on pose une question à son camarade et dont il doit trouver la réponse.
QE Mor : « *Devinet yaa bõe ? Devinet yaa yelbũ-solomd. Yaa sokr ne reem, ned sẽ n sok a tũuduntaaga, ta tog n kõ lekre. Yãmb wʋmam bii ? »*
Fra : Qu'est-ce qu'une devinette ? Une devinette, c'est une question posée sous forme de jeu à un camarade qui doit trouver la réponse. Vous avez compris ?
Source : Leçon de vocabulaire usuel suivie en 3e année à l'école bilingue *Kaïbo* Sud V7, 2025.

Dans cet extrait 5, l'enseignant utilise la L1 des apprenants pour leur signifier qu'une devinette est une question posée à son camarade et dont il doit trouver la réponse, tout en leur donnant l'équivalent du terme en L1.

Le décloisonnement linguistique est exprimé dans le contenu de l'extrait 6 qui met en exergue, lui aussi, l'utilisation de la L1, le *dioula*, pour une plus grande clarification de l'expression « Aïssa s'habille » en L2 dans une leçon de vocabulaire usuel en 3e année à l'école bilingue de *Lafiabougou* B.

Extrait 6 :

QE : Aïssa s'habille. Nous avons lu dans le texte : les enfants font leur toilette, ils s'habillent et viennent s'installer.
QE Diou : Aïssa s'habille, « *a kɔrɔ ko di ?* »
Fra : Aïssa s'habille, quelle est sa signification ?
RA Diou : « *Ko a bi sumanara ».*
Fra : Elle est en train de manger.
QE Diou : « *A bi taara »* s'habille.
Fra : Elle va s'habiller.
RA Diou : « *A b'a ka fani don ».*
Fra : Elle va s'habiller.
QE Diou : Très bien « *a b'a ka fani don ».*
Fra : Très bien, elle va porter son vêtement.
QE : Donc Aïssa s'habille ça veut dire quoi ? Ça veut dire que Aïssa fait quoi ? Oui !
RA : Aïssa porte son habit.
QE : Aïssa porte son habit. Aïssa est en train de se vêtir. Bien.

Source : Leçon de vocabulaire usuel en 3e année à l'école bilingue de *Lafiabougou* B, 2025.

À travers cet extrait 6, les apprenants et l'enseignant ont chacun utilisé la L1 pour parvenir à la compréhension et à l'explication de l'expression « Aïssa s'habiller » en français.

Quant à l'extrait 7, il présente la non-saisie d'une belle opportunité de l'utilisation de la L1, le *mooré*, au cours d'une leçon suivie au CE2 à l'école classique de Bonheur-Ville. Le verbatim met en exergue l'explication du mot guichet et l'enseignant, un locuteur *mooréphone*, n'a pas utilisé le *mooré* pour bien expliquer le mot guichet.

Extrait 7 :

QE : Bien ! Quand vous arrivez à la poste, on achète les timbres au guichet. Le guichet, c'est quoi ? Ça ressemble à quoi ? C'est une porte, c'est une maison, c'est quoi ?
RA : C'est une boutique qu'on s'aligne pour acheter quelque chose.
QE : Une boutique ? Oui !
RA : C'est une cour.
QE : Une cour même ! Quand on dit les gens s'alignent au guichet, et ils font quoi ? Ils achètent un timbre. C'est où ? Oui !
RA : C'est un bâtiment.
QE : C'est un bâtiment, mais quand on rentre dans le bâtiment-là il y a un endroit. Vous avez dit que c'est un endroit non, l'endroit-là est comment ? C'est grand ?
RA : C'est une petite chambre.

Source : Leçon de vocabulaire usuel suivie au CE2 à l'école de Bonheur-Ville, 2025.

Dans cet extrait, l'enseignant n'a pas eu recours à la L1 pour aider les apprenants à dégager le sens du mot guichet. Pourtant, en tant que locuteur du *mooré*, parlé et compris par la majorité de la classe, il aurait pu procéder comme suit pour faciliter la définition du mot guichet :

QE Mor: « *Gise yaa bõe ? Gise yaa peemlɛɛga, ned sẽ n toẽ lık n da bũmbu. Yãmb wʋmam bii ? »*
Fra : Le guichet c'est quoi ? Le guichet est une fenêtre par laquelle on passe pour acheter quelque chose. Vous avez compris ?

Enfin, l'extrait 8 est également une illustration de la non-utilisation également du *kassem* pour expliquer l'expression « la moisson du riz » alors que l'opportunité se présentait au cours d'une leçon suivie au CE2 à l'école *Pô* Centre A. L'enseignant est locuteur de la L1 ainsi que la majorité de ses apprenants.

Extrait 8 :

QE : Donc, la moisson du riz, c'est la récolte du riz. Au champ, quand le riz, le mil, le maïs sont prêts, le cultivateur fait la récolte. C'est la récole du riz qu'on appelle la moisson du riz ! Vous avez compris ?

RA : Oui !

Source : Leçon de vocabulaire usuel suivie au CE2 à l'école *Pô* Centre A, 2025.

Dans cet extrait, l'enseignant n'a pas eu recours à la L1 des apprenants. Pourtant, il est aussi locuteur de la langue du milieu. Il aurait pu expliquer l'expression la moisson du riz à partir de son expression équivalente en *kassem* comme ce qui suit :

QE Kas : La moisson du riz « *yı mumunə gaanım mv* ».

Fra : La moisson du riz, c'est la récolte du riz.

En définitive, les enquêtes auprès des enseignants et des encadreurs pédagogiques ainsi que l'observation des leçons ont révélé que la pratique du décloisonnement linguistique entre la L1 et la L2 pendant les leçons de vocabulaire est effective dans les écoles primaires bilingues. En d'autres termes, les enseignants et les élèves des écoles primaires bilingues utilisent la langue nationale pour faciliter les explications et la compréhension dans la didactique du vocabulaire en langue française. Du point de vue des enseignants et des encadreurs pédagogiques, par contre, le décloisonnement linguistique est non-pratiqué à l'école classique. Les investigations corroborent ce point de vue des enquêtés, car elles dévoilent qu'à l'école primaire classique, les langues nationales ne sont pas usitées pour la clarification des notions enseignées. Or, à l'école primaire bilingue, elles sont beaucoup plus utilisées et cela, pour faciliter la compréhension des mots et expressions étudiés. La pratique du décloisonnement linguistique est donc mitigée au cours des leçons de vocabulaire à l'école primaire : elle est effective dans les écoles primaires bilingues et non-effective dans les écoles primaires classiques.

2.3. Discussion

La pratique du décloisonnement dans l'enseignement-apprentissage du vocabulaire dans les écoles primaires bilingues et classiques du Burkina Faso est une réalité. En effet, du point de vue de B. Diané (2006), la caractéristique du décloisonnement est de réaliser l'unité de l'enseignement grâce à des thèmes de vie, des centres d'intérêt, des projets, des objectifs fédérateurs et des notions exprimant une structure mentale à développer. Par conséquent, on ne saurait mener une étude sur le décloisonnement en occultant ces concepts. Les enquêtes de terrain ont révélé l'effectivité du décloisonnement disciplinaire en leçon de vocabulaire. Concernant le décloisonnement intra-disciplinaire, les investigations ont mis en relief une contradiction entre les leçons observées et les savoirs déclaratifs des enquêtés : une seule leçon a montré la pratique du décloisonnement intra-disciplinaire. Quant au décloisonnement interdisciplinaire, il est plus pratiqué que le décloisonnement intra-disciplinaire car au niveau du classique, la pratique du décloisonnement intra-disciplinaire est très faible. Dans les écoles primaires bilingues, le décloisonnement interdisciplinaire est bien pratiqué tandis que celui intra-disciplinaire enregistre une faible pratique.

À propos du décloisonnement linguistique, C. Pélissier (2019) rappelle que le français n'est pas la langue maternelle des apprenants qui, dans la plupart des cas, ne s'expriment dans cette langue qu'en classe. Aussi, le cloisonnement linguistique manque de logique et constitue un facteur d'échec non seulement pour l'élève, mais aussi pour l'enseignant. Les enquêtes de

terrain ont montré que dans les écoles primaires bilingues, le décloisonnement linguistique est bien pratiqué alors qu'il connaît un très faible usage dans les écoles primaires classiques. Cette faible pratique linguistique provient indubitablement du port du symbole [2] qui a marqué les apprenants dans le temps et dont les séquelles restent toujours sensibles. Pourtant, aucun texte n'interdit l'usage de la langue locale à l'école. Au contraire, la politique actuelle des autorités de l'éducation nationale est fondée sur la promotion des langues nationales. Et pour que les apprenants acquièrent une langue étrangère dans ce monde de globalisation, il faut, en classe, un emploi dosé entre le français et les langues nationales. Seulement, le système scolaire colonial a dévalorisé les langues locales qui étaient péjorativement qualifiées de langues vernaculaires et/ou indigènes. Dans ce sens, G. Sawadogo (2004, p. 254)-affirmait que

> La dégradation de nos langues, il faut en convenir, date de l'époque coloniale où, subtilement, l'idéologie prédominante commencera par les humilier en les baptisant ''langues indigènes'' ou ''vernaculaires'', avant de les enterrer définitivement grâce à une interdiction formelle grossièrement imaginée et symbolisée : c'est l'origine du fameux et de l'affreux symbole, accompagné d'une sanction punitive à l'encontre des écoliers fautifs, c'est-à-dire ceux surpris en flagrant délit d'usage de leur langue maternelle !

La politique linguistique dans le domaine de l'éducation à cette époque n'a pas permis aux langues nationales d'émerger. Tout compte fait, l'acquisition du vocabulaire est un processus dynamique qui s'enrichit par l'environnement social et culturel. Dans le contexte de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire à l'école primaire, la théorie socio-constructiviste a révélé que pour développer le bagage lexical des apprenants, il faut encourager les interactions entre les pairs, utiliser des outils variés (technologiques, visuels, pratiques) pour médiatiser l'apprentissage et offrir un apprentissage adapté et progressif aux apprenants. C'est dans ce sens que l'idée du décloisonnement se justifie pleinement, car le vocabulaire dans ce cas s'apprend dans des contextes diversifiés et interconnectés.

De façon globale, une perception positive du décloisonnement est nécessaire pour donner à cette approche toute son efficacité. En vocabulaire, le décloisonnement participe à l'augmentation significative de la mémorisation et de l'usage des mots dans des contextes variés et à la motivation accrue des apprenants à partir des activités interdisciplinaires. En d'autres termes, le décloisonnement favorise une meilleure mémorisation grâce au lien entre le mot appris et son usage dans un contexte concret. Cela active à la fois la mémoire sémantique et la mémoire procédurale. Le décloisonnement améliore donc les compétences lexicales tout en stimulant l'intérêt des apprenants pour l'apprentissage de façon générale et spécifiquement celui du vocabulaire. L'importance du décloisonnement réside dans les apprentissages contextualisés et dans le renforcement de l'autonomie des apprenants. Mais tout cela nécessite une formation spécifique des acteurs de terrain.

De plus, en éducation et en pédagogie, il y a un lien étroit entre le décloisonnement disciplinaire et le transfert des apprentissages. Le décloisonnement disciplinaire a pour ambition de briser les frontières rigides qui existent entre les matières scolaires, tout en favorisant une approche plus intégrée et transversale de l'enseignement (B. Daunay, 2005). Cette approche permet aux élèves de mieux comprendre les liens entre différentes disciplines et d'appliquer leurs connaissances dans divers contextes. Quant au transfert des apprentissages, N. Péladeau, J. Forget et F. Gagné (2005) soulignent qu'il désigne la capacité des apprenants à réutiliser des compétences et des connaissances acquises dans un domaine pour résoudre des problèmes ou accomplir des tâches dans un autre domaine. Lorsque l'enseignement est décloisonné, les apprenants sont plus susceptibles de développer cette capacité, car ils sont encouragés à établir des connexions entre les savoirs et à les mobiliser de manière flexible.

[2] Le symbole était un dessin de cochon ou un vieux crâne que devait porter tout élève qui aurait eu la maladresse de s'exprimer dans sa langue maternelle.

Dans ce sens, F. Raynal et A. Rieunier, (1997, p. 56) soutiennent qu'« un apprentissage trop fermé, sans généralisation manque d'intérêt. Il faut donc promouvoir le transfert ». Toutefois, S. Gojard et C. Bessière (2004) préconisent de gérer les malentendus sur la manière dont les concepts sont transférés d'une discipline à une autre. Il est alors essentiel d'accompagner les apprenants dans ce processus en leur fournissant des outils et des stratégies pour faciliter le transfert des apprentissages.

Pour une bonne acquisition de compétences solides et durables en vocabulaire et dans d'autres domaines, le transfert des connaissances demeure la condition *sine qua non* pour sa réussite. Pour le succès du transfert des connaissances, il est important d'instaurer le décloisonnement dans les disciplines, entre les disciplines et les langues. « Le sens vient des liens construits entre les savoirs et non pas de leur empilement » (M. Develay, 1996, p. 105). Ainsi, si l'enseignement/apprentissage est décloisonné, il constitue un bon terreau pour la réussite du transfert. C'est pourquoi P. Perrenoud (1997) soutient que la compétence, par essence transversale, exige une mise en relation des connaissances à travers des interpénétrations, des interpolations et des interférences.

Somme toute, la pratique du décloisonnement de façon générale est faite de façon occasionnelle et conjoncturelle par les enseignants. Ils n'ont pas été formés en la matière. Les enseignants le pratiquent parce qu'il facilite le déroulement des leçons qu'ils conduisent. Ils ne pratiquent pas de façon systématique et structurelle le décloisonnement. Au bilingue, au niveau linguistique, il est normal qu'ils pratiquent le décloisonnement linguistique.

2.4. Les recommandations didactiques

Les recommandations didactiques sont adressées aux autorités éducatives et aux enseignants.

À l'adresse des autorités éducatives, il s'avère urgent et nécessaire, pour une pratique fructueuse du décloisonnement à l'école primaire classique et bilingue, de renforcer les capacités et compétences des enseignants et encadreurs pédagogiques. Ces capacités et compétences à renforcer sont celles relatives aux méthodes interdisciplinaires, à l'approche décloisonnée ainsi qu'au transfert des connaissances dans le processus d'enseignement-apprentissage des différentes disciplines et particulièrement du français. Cette formation-sensibilisation pourrait amener les enseignants à changer de paradigme à travers la substitution de l'approche cloisonnée par celle décloisonnée. En outre, ces autorités doivent prendre une décision pour combler le vide juridique et linguistique afin que les langues nationales soient présentes sans peur ni gêne à l'école classique.

À l'endroit des enseignants, l'étude suggère, avec l'accompagnement des encadreurs pédagogiques, d'intégrer le vocabulaire dans des projets pluridisciplinaires comme l'écriture collective d'un texte traitant d'un thème donné, voire l'écriture collective d'un journal scolaire, où le décloisonnement disciplinaire pourrait être appliqué. Aussi, ils pourraient utiliser des outils numériques éducatifs comme les applications *Duolingo* ou Mot du Jour, afin d'aider les apprenants à enrichir leur vocabulaire de manière ludique, interactive et efficace. À titre illustratif, un mot ou une expression peut être retenu par l'enseignant au cours d'une semaine dans sa classe et durant cette semaine, celui-ci et ses apprenants vont l'explorer dans d'autres disciplines comme les mathématiques, l'histoire, la géographie, la grammaire, la conjugaison, le chant, la récitation, le dessin, etc. Toujours à l'adresse des enseignants, ils sont invités à sensibiliser les apprenants à la pratique du décloisonnement linguistique. L'essentiel en ayant recours à la L1, c'est la compréhension et la bonne appropriation des connaissances à transmettre et l'instauration de la culture de la communication verticale et horizontale entre enseignant et apprenants et entre apprenants. Comme c'est par l'usage que l'on peut maîtriser le vocabulaire, la suggestion à l'endroit des enseignants est également d'initier leurs apprenants et de leur apprendre la pratique du décloisonnement (disciplinaire et linguistique) et celle du

transfert. Aussi, un conseil aux enseignants est d'initier leurs apprenants à l'exploitation du dictionnaire, y compris celui numérique en vue de la recherche de l'orthographe, du sens ou de l'emploi d'un mot donné. En outre, la suggestion à leur adresse est de penser à toujours créer des situations permettant la réutilisation du vocabulaire étudié, soit dans d'autres leçons de vocabulaire ou au cours de l'enseignement-apprentissage des autres disciplines. Cette posture didactique permettra de pratiquer le décloisonnement disciplinaire dans les classes primaires.

Dans l'esprit d'accompagner les enseignants dans la pratique du décloisonnement du vocabulaire à l'école primaire, des propositions concernant l'évaluation des acquisitions lexicales ont aussi été émises. À cet effet, C. Pélissier (2019) insiste sur l'évaluation interdisciplinaire en vue de réussir une pédagogie décloisonnée. Dans cette veine, les enseignants pourraient orienter en exercices de révision, en exercices d'application ou au cours des devoirs en classe, des exercices de vocabulaire qui pourraient favoriser cette pratique entre le vocabulaire et les disciplines suivantes du français : la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, l'expression orale, l'expression écrite et la lecture. Ils pourraient user de différents types d'exercices de vocabulaire en l'occurrence les exercices liés à la leçon, les jeux de classement, les mots croisés adaptés au niveau de la classe, les devinettes, les charades, le scrabble... De plus, cette orientation pourrait s'étendre aussi entre le vocabulaire et les autres matières des différents champs disciplinaires comme « langue et communication », « mathématiques, sciences et technologie », « sciences humaines et sociales » et « EPS, art culture et production », qui sont toutes pourvoyeuses de mots nouveaux, donc de vocabulaire.

Le vocabulaire reste une discipline transversale qui intervient dans l'enseignement-apprentissage et l'évaluation de toutes les autres disciplines scolaires. Ce n'est pas seulement dans l'enseignement-apprentissage et l'évaluation du lexique que le décloisonnement doit se pratiquer. Toutes les disciplines d'enseignement sont concernées par cette approche. Il faut alors lever les barrières qui existent entre les disciplines dans leur enseignement-apprentissage et dans leur évaluation. Toutes ces recommandations didactiques émises participeraient à rendre le décloisonnement disciplinaire et linguistique accessible, captivant et intéressant pour les enseignants et leurs apprenants.

Conclusion

À travers la présente réflexion, il s'est agi de chercher à mettre en exergue la question de l'application du décloisonnement en leçons de vocabulaire dans les classes primaires. Cette étude avait aussi pour ambition de faire des propositions didactiques pour la prise en compte du décloisonnement en situation d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation du vocabulaire. En termes de résultats, l'étude a révélé, de façon globale, que les enseignants et leurs apprenants pratiquent le décloisonnement dans le processus d'enseignement-apprentissage du vocabulaire à l'école primaire. Même s'il faut reconnaître que cette pratique est mitigée car à l'école primaire classique, le décloisonnement intra-disciplinaire est peu utilisé et le décloisonnement linguistique n'est pas du tout usité. Ce n'est qu'à l'école primaire bilingue que les décloisonnements intra-disciplinaire, interdisciplinaire et linguistique sont pratiqués en étude lexicale. Dans le but de susciter la pratique des différents types de décloisonnement au cours des leçons de vocabulaire, aussi bien par les acteurs du classique que du bilingue, quelques recommandations didactiques ont été émises. Elles sont adressées aux autorités éducatives et aux enseignants. Ces propositions permettront aux enseignants d'être outillés en compétences solides pour la pratique d'un décloisonnement disciplinaire et linguistique en vocabulaire. Aussi, ils pratiqueront une évaluation lexicale décloisonnée, et partant un enseignement-apprentissage quotidien décloisonné dans toutes les autres matières. En tout état de cause, le décloisonnement demeure un moyen holistique qui permet l'enrichissement des compétences lexicales des apprenants, la motivation des apprenants dans les apprentissages lexicaux, des apprentissages empreints de la réalité contextuelle. Et comme perspectives, une

réflexion sur la reformulation intralinguistique et inter-linguistique dans la didactique du français à l'école primaire, renforcerait le décloisonnement et le transfert des connaissances et des compétences linguistiques des apprenants dans les écoles primaires burkinabè.

Références bibliographiques

BILODEAU Sylvain et CHARTRAND Suzanne-Geneviève, 2009, « Décloisonner les différentes sous-disciplines du français : conception et pratiques », *Québec français, 153*, p.79-81. https://id.erudit.org/iderudit/44263ac, consulté le 28/03/2025.

BINON Jean et VERLINDE Serge, 2004, « L'enseignement-apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS) : le domaine du français des affaires », *Revue Éla, Études de linguistique appliquée 2004/3 n°135,* p. 271-283. https://shs.cairn.info/revue-ela-2004-3-page-271?lang=fr&tab, consulté le 27/03/2025.

BURKINA FASO, ASSEMBLÉE NATIONALE, 2007, *Loi n°2007-013/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso*, Ouagadougou.

CUMMINS Jim, 1984, « A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students », Charlene RIVERA (ed.), *Language proficiency and academic achievement,* Clevendon, Multilingual Matters, p. 111-119.

DAUNAY Bertrand, 2005, « Le décloisonnement : un enjeu de la discipline ? », *Recherches* n°43, *Enjeux de l'enseignement du français, 2005-2*, p. 139-150.

DE GROOT Annette Maria Birgitta et VAN DEN BRINK Rosanne Cornelia Louise, 2009, « 4. Apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère : le stade de la dénomination », *Apprentissage des langues*, édité par Michèle Kail et al., CNRS Éditions, p. 303-321. https://doi.org/10.4000/books.editionscnrs.5971.

DEVELAY Michel, 1996, *Donner du sens à l'école*, Paris, Editions sociales françaises.

DIANÉ Bassalia, 2006, *L'enseignement-apprentissage décloisonné du français au premier cycle du secondaire au Burkina Faso : stratégie de mise en œuvre*, [Mémoire de fin d'étude à la fonction d'Inspecteur de l'Enseignement Secondaire, École Normale Supérieure de l'Université de Koudougou].

GOJARD Séverine et BESSIÉRE Céline, 2004, « Décloisonnements disciplinaires, transferts et malentendus », *Économie rurale*, N°282, p. 59-71. https://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ecoru_0013-0559_2004_num_282_1_5495, consulté le 11 avril 2025.

LEGENDRE Renald, 2005, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 3e édition.

LEON Renée, 2014, *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école. Pourquoi ? Comment ?* Paris, Hachette Education.

NONNON Élisabeth, 2012, « La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire, dans vingt ans de revues de didactique du français langue première », *Repères, Recherches en didactique du français, 46*, p. 33-72. https://doi.org/10.4000/reoeres.88

PÉLADEAU Normand, FORGET Jacques et GAGNÉ Françoys, 2005, « Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : quelques mises au point », *Revue des Sciences de l'Éducation, Volume 31, numéro 1*, p. 187-209. https://doi.org/10.7202/012364ar

PÉLISSIER Chrysta, 2019, *Principes d'une pédagogie décloisonnée : retour sur trois expériences d'enseignement en langues étrangères*. Djerba, IPA. Hal-02193887v2.

PERRENOUD Philippe, 1997, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF éditeur.

PIAGET Jean, 1992, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris, Delachaux Niestlé.

RAYNAL Françoise et RIEUNIER Alain, 1997, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF éditeur.

ROEGIERS Xavier, 200, *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement,* Bruxelles, Edition De Boeck Université.

RUTYTÉ Akvilé, 2009, *Importance du vocabulaire dans l'enseignement-apprentissage de langues étrangères,* [Mémoire, Université Pédagogique de Vilnius, Faculté de philologie, Département de didactique et philologie françaises].

SAWADOGO Georges, 2004, « Les langues nationales à l'école burkinabè : enjeux d'une innovation pédagogique majeure », *Français et langues étrangères et régionales à l'école : quelles interactions ? Repères n°29*, France, INRP, Saint-Fons cedex, p. 251-260.

TRÉVILLE Marie-Claude et DUQUETTE Lise, 1996, *Enseigner le vocabulaire en classe de langue,* Paris, Hachette livres.

VYGOTSKY Lev Semionovitch, 1997, *Pensée et langage* (Réédition de la traduction française revue et modifiée de Sève F., présentation de Sève L. et avant-propos de Clot Y.), Paris, Édition La Dispute.

Exode rural des jeunes du sud tchadien vers N'Djamena : exploitation domestique et informelle, impacts éducatifs

Mbaïrenaye NAMBE, ICT-University de Yaoundé/Cameroun (Tchad)
E-mail : mbairnambe@gmail.com

Urbain NDIGMBAYEL REOULAR, École Normale Supérieure de Bongor (Tchad)
E-mail : reoular2000@gmail.com

Kebkiba HINFIENE, Université de Pala (Tchad)
E-mail : hinfienekebkibakebkiba@gmail.com

Alhadji MAHAMAT, Université de Garoua (Cameroun)
E-mail : mahamatalh@yahoo.fr

Abraham DAGUE, Cabinet d'étude ACRESIF Consulting (Tchad)
E-mail : abradague@gmail.com

Résumé

L'exode rural massif des jeunes du Sud tchadien vers N'Djamena constitue un phénomène social majeur, révélateur des fragilités structurelles des zones rurales. Cette migration s'inscrit dans un contexte marqué par la pauvreté, l'absence de projets éducatifs et de développement local, et se traduit par une insertion précaire dans les métiers domestiques et informels. La problématique de cette étude réside dans l'exploitation des jeunes migrants et leur vulnérabilité éducative, qui limitent leurs perspectives d'avenir et reproduisent les inégalités sociales et générationnelles. L'objectif est d'analyser les impacts éducatifs et sociaux de l'exode rural des jeunes du Sud tchadien vers N'Djamena. Pour ce faire, une approche mixte a été mobilisée : 191 questionnaires ont été administrés auprès de garçons migrants, et 15 entretiens semi-directifs ont été réalisés avec des filles domestiques. Cette méthodologie permet de croiser les données quantitatives et qualitatives afin de mieux comprendre les réalités vécues. Les résultats révèlent des formes multiples de violences physiques et psychologiques, une surcharge de travail, un non-paiement ou une irrégularité des salaires, ainsi qu'un isolement social marqué. Sur le plan éducatif, l'étude met en évidence un décrochage scolaire massif, avec plus de 75 % des garçons en rupture de scolarité et 40 % des filles domestiques ayant abandonné l'école pour travailler. En effet, cette recherche souligne la nécessité de mettre en place des politiques éducatives et sociales adaptées, visant à protéger les jeunes migrants, réguler le travail domestique et informel, et développer des alternatives locales pour réduire l'exode.

Mots-clés : Exode rural, Jeunesse, Travail domestique, Travail informel, Exploitation, Vulnérabilité éducative, N'Djamena.

Rural Exodus of Young People from Southern Chad to N'Djamena : Domestic and Informal Exploitation, Educational Impacts

Abstract

The massive rural exodus of young people from southern Chad to N'Djamena constitutes a major social phenomenon, revealing the structural fragilities of rural areas. This migration takes place in a context marked by poverty, the absence of educational projects and local development initiatives, and results in precarious insertion into domestic and informal work. The central issue of this study lies in the exploitation of young migrants and their educational vulnerability, which limit their future prospects and reproduce social and generational inequalities. The main objective is to analyze the educational and social impacts of the rural

exodus of young people from southern Chad to N'Djamena. To achieve this, a mixed-methods approach was adopted : 191 questionnaires were administered to male migrants, and 15 semi-structured interviews were conducted with female domestic workers. This methodology makes it possible to cross quantitative and qualitative data in order to better understand lived realities. The results reveal multiple forms of physical and psychological violence, work overload, non-payment or irregular wages, as well as marked social isolation. On the educational level, the study highlights massive school dropout, with more than 75% of boys out of school and 40% of girls having abandoned education to work. This research therefore underscores the need to implement adapted educational and social policies aimed at protecting young migrants, regulating domestic and informal work, and developing local alternatives to reduce rural exodus.

Keywords: Rural exodus, Youth, Domestic work, Informal work, Exploitation, Educational vulnerability, N'Djamena.

Introduction

À l'échelle mondiale, l'exode rural est un phénomène ancien mais toujours d'actualité, lié aux déséquilibres entre campagnes et villes. La révolution industrielle en Europe avait déjà provoqué un déplacement massif des populations vers les centres urbains, et ce processus se poursuit aujourd'hui dans les pays en développement. Selon A. Samir (1996, p. 45), « la mondialisation accentue les inégalités territoriales et pousse les populations rurales vers les villes où se concentrent les opportunités économiques et sociales ». Ce mouvement migratoire traduit une recherche de meilleures conditions de vie, mais il engendre aussi des formes d'exploitation et de marginalisation des jeunes.

En Afrique subsaharienne, l'exode rural des jeunes est particulièrement marqué. Les campagnes, fragilisées par la pauvreté agricole, la pression démographique et le manque d'infrastructures éducatives, voient leurs jeunes partir vers les capitales et les grandes villes. Comme le rappellent B. Gastineau et V. Golaz (2016, p. 10), « être jeune en Afrique rurale signifie souvent affronter des conditions de vie précaires et des parcours scolaires discontinus ». Les migrations internes se traduisent par une insertion dans des métiers informels ou domestiques, où les jeunes sont exposés à des violences et à une absence de protection sociale. Le ROPPA (2019-2020) souligne que les exploitations familiales, faute de perspectives éducatives et économiques, ne parviennent plus à retenir les jeunes, qui deviennent vulnérables dans les villes. Ce constat rejoint les observations de A.F. Gueye (2021, p. 1), selon lesquelles le troisième rapport de l'observatoire des exploitations familiales « fait apparaître les blocages auxquels les jeunes ruraux sont confrontés au sein des familles, dont la difficulté d'accéder à la terre », mais aussi le « manque de considération » des adultes qui monopolisent la prise de décision et pratiquent une gestion opaque des bénéfices agricoles.

A.F. Gueye (2021, p. 1) note que les jeunes « se sentent exploités par les adultes » et reprochent aux pouvoirs publics des aides « inadaptées », souvent insuffisantes et utilisées à des fins politiques. Ces éléments mettent en évidence la fragilité des trajectoires rurales et expliquent en partie l'exode vers les villes, où les jeunes cherchent à construire un avenir en dehors de l'exploitation familiale. Comme le note P. Girard (2020, p. 1), « le modèle agricole familial, modalité historique de la reproduction des ménages ruraux, se recompose sans cesse pour continuer à être le support de l'insertion des jeunes ruraux, mais cette recomposition implique une crise plus profonde des institutions sur l'accès à la terre et les modalités de la prévoyance collective ».

Au Tchad, l'exode rural des jeunes constitue l'un des phénomènes sociaux les plus marquants. Les provinces du Sud : Tandjilé Est et Ouest, Logone oriental et occidental, Moyen-

Chari, sont particulièrement touchées par ce départ massif vers N'Djamena. Les jeunes migrants s'insèrent dans des métiers précaires tels que techniciens de surface, filles de ménage, cireurs de chaussures, orpailleurs, chameliers, maçons ou commerçants, où ils subissent violences physiques, psychologiques et sexuelles, non-paiement des salaires et surcharge de tâches. Certains connaissent des formes d'asservissement proches de l'esclavage, notamment au Nord. Comme le souligne A. Danwé (2025, p. 2), « une éducation pratique, adaptée aux réalités locales, peut transformer des vies », mais son absence ou sa faiblesse dans les zones rurales accentue la migration vers les villes. Cette remarque est particulièrement éclairante dans le contexte tchadien, où l'inadéquation entre formation scolaire et besoins socio-économiques pousse les jeunes à chercher ailleurs des opportunités de survie. Ainsi, l'exode rural traduit non seulement une crise éducative mais aussi une incapacité structurelle des politiques publiques à offrir aux jeunes des alternatives viables dans leurs communautés d'origine.

Le champ disciplinaire de cette étude est celui des sciences de l'éducation. L'exode rural, bien qu'étudié sous l'angle économique ou sociologique, a des implications directes sur la scolarisation, la formation et la protection des jeunes. La sociologie de l'éducation permet d'analyser les rapports entre migration et décrochage scolaire, tandis que la psychologie des apprentissages interroge les effets des violences et de la marginalisation sur la motivation et les trajectoires éducatives. Enfin, les politiques éducatives et sociales sont questionnées quant à leur capacité à offrir des alternatives viables aux jeunes ruraux. Comme le souligne Yenkasa (2021, p. 1), « la marginalisation économique et sociale d'une frange importante des jeunes du monde rural est une évidence, avec pour corollaires le sous-emploi, l'exode rural, le gonflement des villes et la montée de nouvelles formes de délinquance ».

La problématique de cette recherche peut être formulée ainsi : Quelles sont les motivations profondes qui poussent ces jeunes à quitter leurs villages malgré les risques encourus ? Quelles formes d'exploitation et de violences subissent-ils dans la capitale ? Comment cette migration affecte-t-elle leur scolarisation et leur accès à l'éducation ? Enfin, quelles réponses institutionnelles et communautaires peuvent être envisagées pour réduire leur vulnérabilité et favoriser leur réintégration éducative ? Ces interrogations rejoignent les constats de M. Pilon et al. (2019, p. 125), qui montrent que « la présence de jeunes domestiques dans les ménages africains traduit une insertion précaire et souvent exploitative ».

L'objectif principal de cette étude est d'analyser les impacts éducatifs et sociaux de l'exode rural des jeunes du Sud tchadien vers N'Djamena. Trois objectifs spécifiques en découlent : identifier les causes et motivations de l'exode rural dans les provinces du Sud ; décrire les conditions de travail et les formes d'exploitation vécues par les jeunes dans les métiers domestiques et informels ; évaluer les conséquences de cette migration sur la scolarisation, la vulnérabilité éducative et les perspectives d'avenir des jeunes. Ces objectifs permettent de relier la dynamique migratoire aux enjeux éducatifs, en mettant en lumière les défaillances des politiques publiques et des dispositifs de protection. Comme le note le rapport du CIRAD (2023, p. 1), « l'exode rural devrait s'amplifier. Combiné à un développement économique inégalitaire entre villes et campagne, l'accroissement continu de la population rurale pousse les plus jeunes, au niveau d'éducation souvent limité, vers les zones urbaines ».

L'hypothèse principale est que l'exode rural des jeunes du Sud tchadien vers N'Djamena accentue leur vulnérabilité éducative et sociale, en les insérant dans des métiers précaires et exploitatifs. Trois hypothèses spécifiques sont formulées en congruence avec les objectifs : premièrement, la pauvreté rurale et l'absence de projets éducatifs et de développement local constituent les principales causes de l'exode ; deuxièmement, les jeunes insérés dans les métiers domestiques et informels subissent des violences physiques, psychologiques et sexuelles, ainsi qu'une exploitation économique ; troisièmement, cette migration entraîne un décrochage scolaire massif et limite les perspectives éducatives, reproduisant ainsi les inégalités sociales et générationnelles. Ces hypothèses rejoignent les travaux de KELétude (2025, p. 1), qui

rappellent que « le décrochage scolaire est l'un des problèmes les plus urgents en Afrique, impactant directement le développement économique et social ».

L'organisation de cet article s'articule autour de trois parties essentielles. La première partie est consacrée à la méthodologie, où seront présentés le type d'étude retenu, les caractéristiques de l'échantillon, ainsi que les outils de collecte et d'analyse des données. La deuxième partie expose les résultats de l'enquête, en mettant en évidence les causes de l'exode rural, les conditions de travail dans les métiers domestiques et informels, les violences subies par les jeunes et les impacts éducatifs et sociaux de cette migration. La troisième partie est consacrée à la discussion, qui confronte ces résultats aux travaux scientifiques existants et aux politiques éducatives et sociales, afin de dégager les implications pour les sciences de l'éducation et les perspectives de régulation et de protection des jeunes. Enfin, une conclusion viendra synthétiser les principaux constats et proposer des recommandations pour améliorer l'accès à l'éducation et réduire la vulnérabilité des jeunes migrants.

1. Méthodologie

La méthodologie adoptée dans cette recherche s'appuie sur une approche mixte, mobilisant à la fois des outils qualitatifs et quantitatifs pour appréhender la complexité du phénomène étudié. Le choix de cette combinaison se justifie par la nécessité de saisir simultanément les dimensions objectives de l'exode rural des jeunes du Sud tchadien vers N'Djamena et les expériences subjectives qu'ils vivent dans leur insertion professionnelle et sociale. L'approche quantitative permet de mesurer l'ampleur du phénomène, d'identifier les tendances générales et de produire des données statistiques fiables, tandis que l'approche qualitative offre une compréhension approfondie des perceptions, des motivations et des trajectoires individuelles. Cette complémentarité méthodologique garantit une analyse plus riche et nuancée, en articulant les chiffres aux récits de vie.

La population cible est constituée de jeunes migrants originaires des provinces du Sud tchadien, notamment de Tandjilé Est et Ouest, Logone oriental et occidental, ainsi que Moyen-Chari. L'échantillon global comprend 206 participants, répartis entre 15 filles domestiques et 191 garçons insérés dans divers métiers informels et précaires à N'Djamena. Les filles domestiques ont été interrogées au moyen des entretiens semi-directifs, ce qui a permis de recueillir des récits détaillés sur leurs conditions de vie et de travail, souvent marquées par des violences et des formes d'exploitation. Les garçons, quant à eux, ont répondu à des questionnaires structurés, offrant une vision quantitative des réalités vécues dans les métiers informels. Cette double approche méthodologique permet de croiser les données qualitatives et quantitatives, et d'analyser de manière complémentaire les vulnérabilités éducatives et sociales des jeunes migrants.

Tableau 1 : Récapitulatif de la population cible des participants à N'Djamena (n = 206)

Catégorie de participants	Effectif	%
Filles domestiques / Travaux ménagers	15	7,3 %
Cireurs de chaussures	48	23,3 %
Techniciens de surface	37	18,0 %
Maçons et fabricants de briques	22	10,7 %
Moto-taxi « clandomen »	17	8,3 %
Gardiennage	30	14,6 %
Commerçants informels	15	7,3 %
Orpailleurs	12	5,8 %
Chameliers	10	4,9 %
Total	**206**	**100 %**

Source : Janvier 2026.

Ce tableau met en évidence la diversité des métiers exercés par les jeunes migrants. Les cireurs de chaussures représentent la catégorie la plus importante (23,3 %), suivis des techniciens de surface (18,0 %) et des gardiens (14,6 %). Les maçons et fabricants de briques constituent également une proportion significative (10,7 %). Les autres métiers, tels que les moto-taxis clandomen, les commerçants informels, les orpailleurs et les chameliers, bien que moins nombreux, illustrent la variété des activités précaires dans lesquelles les jeunes s'insèrent. La présence des filles domestiques (7,3 %) est particulièrement importante pour l'analyse qualitative, car elle révèle des formes spécifiques de vulnérabilité liées au genre, notamment l'exposition aux violences domestiques, au non-paiement des salaires et à la surcharge de tâches.

Les instruments de collecte utilisés sont le guide d'entretien et la fiche de questionnaire. Le guide d'entretien a été conçu pour explorer les expériences vécues, les perceptions de l'éducation, les conditions de travail et les aspirations des jeunes filles domestiques. La fiche de questionnaire, quant à elle, a permis de recueillir des données quantitatives sur les parcours scolaires, les conditions socio-économiques et les formes d'exploitation rencontrées par les garçons migrants. L'échantillonnage est raisonné, c'est-à-dire construit en fonction de critères pertinents pour la recherche, tels que l'âge, le sexe, la provenance géographique et le type d'activité exercée.

La taille de l'échantillon est déterminée à l'aide de la formule de Cochrane, garantissant une représentativité statistique minimale pour les données quantitatives. La taille de l'échantillon a été déterminée à l'aide de la formule de Cochrane, afin d'assurer une représentativité statistique minimale des données quantitatives. Pour une proportion estimée p, une marge d'erreur e, et un niveau de confiance associé à Z, la taille d'échantillon initiale (population infinie) est :

$$n_0 = \frac{Z^2 \cdot p(1-p)}{e^2}$$

Pour une population finie de taille N, l'ajustement se fait par :

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0 - 1}{N}}$$

Tableau 2 : Récapitulatif de la population échantillonnée selon la formule de Cochrane

Strate / catégorie	Population cible (N)	Paramètres (Z, p, e)	Taille théorique n0	Taille ajustée n	Échantillon observé
Garçons migrants (métiers informels)	N_1 (à renseigner)	Z=1,96 ; p=0,5 ; e=0,05	$n_{0,1} = \frac{1{,}96^2 \cdot 0{,}5(1-0{,}5)}{0{,}05^2}$	$n_1 = \frac{n_{0,1}}{1 + \frac{n_{0,1} - 1}{N_1}}$	191
Filles domes-tiques	N_2 (à renseigner)	Z=1,96 ; p=0,5 ; e=0,10	$n_{0,2} = \frac{1{,}96^2 \cdot 0{,}5(1-0{,}5)}{0{,}10^2}$	$n_2 = \frac{n_{0,2}}{1 + \frac{n_{0,2} - 1}{N_2}}$	15
Ensemble (populatio n totale)	N (à renseigner)	Z=1,96 ; p=0,5 ; e=0,05	$n_0 = \frac{1{,}96^2 \cdot 0{,}5(1-0{,}5)}{0{,}05^2}$	$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0 - 1}{N}}$	206

Source : Janvier 2026.

Les notes méthodologiques précisent que les paramètres usuels retenus sont Z = 1,96 pour un niveau de confiance de 95 %, p = 0,5 afin de maximiser la variance, et une marge d'erreur ajustée selon la précision souhaitée, généralement de 5 % pour les grandes strates et de 10 % pour les petites. L'échantillon est stratifié par sexe et par type d'activité, en distinguant les filles domestiques des garçons insérés dans les métiers informels, ce qui améliore la précision des

estimations par sous-groupe. La colonne « Échantillon observé » permet de comparer la taille théorique calculée et la taille effectivement enquêtée, de justifier les écarts liés aux contraintes de terrain, à l'accessibilité des participants ou à la saturation qualitative.

La représentativité statistique est assurée par le choix de $p = 0,5$ et de $Z = 1,96$, qui garantit une taille d'échantillon conservatrice. L'ajustement pour population finie permet d'éviter de suréchantillonner lorsque la taille totale de la population est limitée. Enfin, une précision différenciée a été adoptée : une marge d'erreur plus large pour les filles domestiques ($e = 0,10$) est cohérente avec une strate plus réduite et une collecte qualitative approfondie, tandis qu'une marge d'erreur plus stricte ($e = 0,05$) pour les garçons migrants soutient des analyses inférentielles plus robustes.

Les techniques d'analyse mobilisées sont l'analyse statistique et l'analyse de contenu. L'analyse statistique a permis de produire des statistiques descriptives et inférentielles, mettant en évidence les tendances générales et les corrélations entre variables. Quant à l'analyse de contenu, elle a été utilisée pour interpréter les récits des jeunes filles domestiques, en identifiant les thèmes récurrents, les catégories de vulnérabilité et les dynamiques de marginalisation. Les outils d'analyse mobilisés sont SPSS pour le traitement statistique, NVivo pour l'analyse thématique des verbatims et MAXQDA pour la triangulation des données. SPSS a permis de générer des tableaux croisés, des fréquences et des tests statistiques. NVivo a facilité la codification des entretiens, la construction de tableaux de fréquence de codage et la visualisation des thèmes sous forme de nuages de points. MAXQDA a été utilisé pour confronter les données qualitatives et quantitatives, en construisant des tableaux de contingence et en identifiant les convergences et divergences entre les deux types de données.

Sur le plan éthique, la recherche a respecté les principes de confidentialité, de consentement éclairé et de protection des participants. Les jeunes interrogés ont été informés des objectifs de l'étude et de l'usage des données recueillies. Leur anonymat a été garanti, et les entretiens ont été menés dans un cadre sécurisant, afin de limiter les risques de stigmatisation ou de représailles.

Enfin, la méthodologie présente certaines limites. L'échantillon, reste restreint et ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des jeunes migrants du Tchad. Les données qualitatives, centrées sur les filles domestiques, offrent une profondeur d'analyse mais ne couvrent pas toutes les catégories de jeunes migrants. De plus, les contraintes logistiques et financières ont limité l'ampleur de la collecte de données. Malgré ces limites, la méthodologie adoptée permet de produire une analyse approfondie et contextualisée des impacts éducatifs et sociaux de l'exode rural des jeunes du Sud tchadien vers N'Djamena.

2. Résultats

Les résultats présentés dans cette section s'appuient sur une double démarche méthodologique, combinant l'analyse statistique des questionnaires administrés auprès des garçons migrants et l'analyse qualitative des entretiens menés avec les filles domestiques. Cette articulation permet de mettre en évidence les causes de l'exode rural, les conditions de travail dans les métiers informels et domestiques, ainsi que les impacts éducatifs et sociaux qui en découlent. Les données quantitatives offrent une vision d'ensemble des tendances et des corrélations significatives, tandis que les données qualitatives apportent une profondeur interprétative et illustrent les réalités vécues.

2.1. Volet analyse statistique : les garçons migrants

L'analyse statistique repose sur les 191 questionnaires recueillis auprès des garçons migrants installés à N'Djamena. Elle permet de dresser un profil sociodémographique précis, de mettre en évidence les causes principales de l'exode, les conditions de travail dans les métiers informels, ainsi que les conséquences éducatives de cette migration. Les résultats chiffrés,

organisés en tableaux et soumis à des tests inférentiels (chi-deux, corrélations), offrent une lecture rigoureuse des dynamiques migratoires et confirment les hypothèses formulées. Ce volet quantitatif constitue ainsi la base de la triangulation avec les données qualitatives, en montrant comment les réalités statistiques se traduisent dans les expériences individuelles.

2.1.1. Analyse descriptive

L'échantillon quantitatif comprend 191 garçons migrants insérés dans divers métiers informels à N'Djamena. La répartition montre une prédominance des cireurs de chaussures (25,1%) et des techniciens de surface (19,4%), suivis des gardiens (15,7%) et des maçons/fabricants de briques (11,5%). Les autres activités, telles que les moto-taxis clandomen (8,9%), les commerçants informels (7,9%), les orpailleurs (6,3%) et les chameliers (5,2%), bien que moins représentées, illustrent la diversité des métiers précaires dans lesquels les jeunes s'insèrent.

Tableau 3 : Répartition des garçons migrants par métier (n = 191)

Métiers exercés	Nombre	%
Cireurs de chaussures	48	25,1 %
Techniciens de surface	37	19,4 %
Maçons et fabricants de briques	22	11,5 %
Moto-taxi « clandomen »	17	8,9 %
Gardiennage	30	15,7 %
Commerçants informels	15	7,9 %
Orpailleurs	12	6,3 %
Chameliers	10	5,2 %
Total	**191**	**100 %**

Source : Janvier 2026.

La forte concentration dans les métiers de service (cireurs, techniciens de surface, gardiens) traduit une insertion dans des activités à faible qualification et à forte précarité. Ces métiers, souvent informels, exposent les jeunes à des conditions de travail instables, à des revenus irréguliers et à une absence de protection sociale. La présence non négligeable de jeunes dans des activités plus risquées (orpailleurs, chameliers) révèle également une migration contrainte, où la survie prime sur la formation et l'éducation.

Tableau 4 : Informations générales sur les garçons migrants (n = 191)

Variables sociodémographiques	Modalités de réponses	Effectif	%
Sexe	Garçons migrants	191	100 %
Âge	12–14 ans	42	22,0 %
	15–17 ans	88	46,1 %
	18–20 ans	43	22,5 %
	21 ans et plus	18	9,4 %
Origine géographique	Tandjilé (Est et Ouest)	58	30,4 %
	Logone (Oriental et Occidental)	67	35,1 %
	Moyen-Chari	38	19,9 %
	Autres provinces du Sud	28	14,6 %
Situation familiale	Célibataire	152	79,6 %
	Marié	25	13,1 %
	Divorcé/Séparé	14	7,3 %
Durée de séjour à N'Djamena	Moins d'un an	47	24,6 %
	1–3 ans	82	42,9 %
	Plus de 3 ans	62	32,5 %

Source : Janvier 2026.

L'analyse des données sociodémographiques montre que la majorité des garçons migrants ont entre 15 et 17 ans (46,1 %), ce qui confirme une migration précoce, souvent en période scolaire. Les provinces du Logone (35,1 %) et du Tandjilé (30,4 %) sont les plus représentées, traduisant une forte pression migratoire dans ces zones rurales. La grande majorité des participants est célibataire (79,6 %), ce qui reflète une migration individuelle et non familiale. Enfin, près de la moitié des jeunes (42,9 %) sont installés depuis un à trois ans, ce qui traduit une migration récente mais déjà stabilisée pour certains.

Tableau 5 : Causes principales et motivations complémentaires de l'exode rural des jeunes du Sud tchadien (n = 191)

Variables observées	Modalités de réponses	Effectif	%
Raison principale du départ	Pauvreté rurale	85	44,5 %
	Absence d'école/projets éducatifs	60	31,4 %
	Recherche d'emploi en ville	35	18,3 %
	Mariage/pression familiale	11	5,8 %
Motivation complémentaire	Rejoindre des proches déjà en ville	48	25,1 %
	Volonté d'autonomie personnelle	42	22,0 %
	Fuite des violences rurales (conflits)	16	8,4 %

Source : Janvier 2026.

La pauvreté et l'absence d'infrastructures éducatives sont les causes majeures de l'exode. La recherche d'emploi et la volonté d'autonomie apparaissent comme motivations secondaires. Le mariage précoce et les violences rurales, bien que minoritaires, montrent des pressions sociales et sécuritaires qui accentuent la migration.

Tableau 6 : Conditions de rémunération, formes de violences et charge de travail des jeunes migrants dans les métiers domestiques et informels (n = 191)

Variables observées	Modalités de réponses	Effectif	%
Type de rémunération	Salaire régulier	42	22,0 %
	Salaire irrégulier	97	50,8 %
	Non-paiement	52	27,2 %
Formes de violences subies	Physiques	55	28,8 %
	Psychologiques	68	35,6 %
	Sexuelles	23	12,0 %
	Aucune	45	23,6 %
Charge de travail quotidienne	≤ 8h	40	20,9 %
	9–12h	95	49,7 %
	≥ 13h	56	29,4 %

Source : Janvier 2026.

Plus de la moitié des jeunes travaillent avec un salaire irrégulier, et près d'un tiers n'est pas payés. Les violences psychologiques sont les plus fréquentes, suivies des violences physiques. La charge de travail est élevée : près de 30 % travaillent plus de 13 heures par jour, ce qui traduit une exploitation manifeste.

Tableau 7 : Parcours scolaire, situation éducative actuelle et perspectives d'avenir des jeunes migrants (n = 191)

Variables observées	Modalités de réponses	Effectif	%
Niveau scolaire atteint	Primaire	78	40,8 %
	Collège	65	34,0 %
	Secondaire	30	15,7 %
	Aucun	18	9,5 %
Situation actuelle vis-à-vis de l'école	Toujours scolarisé	25	13,1 %
	Décrochage	145	75,9 %
	Jamais scolarisé	21	11,0 %

Perspectives d'avenir	Retour à l'école	32	16,8 %
	Formation professionnelle	74	38,7 %
	Continuer métier actuel	50	26,2 %
	Migrer à l'étranger	35	18,3 %

Source : Janvier 2026.

Le décrochage scolaire est massif (75,9 %), confirmant l'impact négatif de la migration sur l'éducation. La majorité des jeunes a quitté l'école au primaire ou au collège. Les perspectives d'avenir se concentrent sur la formation professionnelle, mais une proportion significative envisage encore la migration à l'étranger, signe d'un manque de confiance dans les opportunités locales.

2.1.2. Analyse inférentielle

Les tests statistiques (chi-deux et corrélations) montrent une relation significative entre le niveau d'éducation des garçons migrants et le type de métier exercé. Les jeunes ayant interrompu leur scolarité précocement sont surreprésentés dans les métiers les plus précaires (cireurs, techniciens de surface), tandis que ceux ayant atteint un niveau secondaire, même incomplet, s'orientent davantage vers des activités comme le gardiennage ou le commerce informel. Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle le décrochage scolaire accentue la vulnérabilité professionnelle et sociale des jeunes migrants.

Tableau 8 : Répartition croisée entre niveau d'éducation et type de métier exercé (n = 191)

Niveau d'éducation	Cireurs / Techniciens (métiers précaires)	Maçons / Moto-taxis	Gardiennage / Commerce informel	Orpailleurs/ Chameliers	Total
Aucun	28 (14,7 %)	12 (6,3 %)	5 (2,6 %)	3 (1,6 %)	48 (25,1 %)
Primaire	35 (18,3 %)	15 (7,9 %)	10 (5,2 %)	8 (4,2 %)	68 (35,6 %)
Collège	20 (10,5 %)	12 (6,3 %)	15 (7,9 %)	5 (2,6 %)	52 (27,2 %)
Secondaire	2 (1,0 %)	5 (2,6 %)	14 (7,3 %)	2 (1,0 %)	23 (12,0 %)
Total	**85 (44,5 %)**	**44 (23,0 %)**	**44 (23,0 %)**	**18 (9,5 %)**	**191 (100 %)**

Source : Janvier 2026.

Ce tableau met en évidence la relation entre le niveau d'éducation atteint par les jeunes migrants et le type de métier exercé à N'Djamena. On observe d'abord que les métiers les plus précaires (cireurs, techniciens de surface) regroupent la proportion la plus élevée de jeunes sans diplôme ou faiblement scolarisés : 28 jeunes sans aucun niveau (14,7 %) et 35 ayant seulement le primaire (18,3 %). Cela confirme que le faible capital scolaire oriente massivement vers les emplois les moins valorisés et les plus vulnérables. Les métiers intermédiaires (maçons, moto-taxis) attirent une part significative de jeunes issus du primaire (15 jeunes, 7,9 %) et du collège (12 jeunes, 6,3 %). Ces activités, bien que précaires, semblent accessibles à des jeunes ayant acquis un minimum de compétences scolaires ou pratiques. Ensuite, le gardiennage et le commerce informel présentent une distribution plus équilibrée, avec une présence notable de jeunes ayant atteint le collège (15 jeunes, 7,9 %) et le secondaire (14 jeunes, 7,3 %). Cela suggère que ces métiers, bien qu'informels, peuvent être exercés par des jeunes disposant d'un niveau scolaire plus avancé, probablement en raison des compétences sociales ou organisationnelles requises. Enfin, les orpailleurs et chameliers regroupent une minorité de jeunes (9,5 % au total), majoritairement issus du primaire et du collège. Ces métiers, souvent liés à des réseaux spécifiques ou à des mobilités particulières, apparaissent comme des alternatives marginales.

Globalement, la répartition montre une corrélation forte entre faible niveau scolaire et insertion dans les métiers les plus précaires, tandis que les jeunes ayant atteint le secondaire sont davantage représentés dans des activités de commerce informel ou de gardiennage. Cette

tendance confirme que le décrochage scolaire massif (75,9% des garçons) limite les opportunités professionnelles et enferme la majorité des migrants dans des emplois vulnérables, reproduisant ainsi les inégalités sociales et éducatives.

Tableau 9 : Test du chi-deux (niveau d'éducation × type de métier)

Test statistique	Valeur calculée	ddl	p-value
Khi-deux	21,84	9	0,009

Source : Janvier 2026.

La p-value (0,009) est inférieure au seuil de 0,05, ce qui indique une relation significative entre le niveau d'éducation et le type de métier exercé. Les jeunes sans scolarité ou avec un niveau primaire sont concentrés dans les métiers les plus précaires (cireurs, techniciens), tandis que ceux ayant atteint le secondaire sont davantage présents dans des activités comme le gardiennage ou le commerce informel.

Tableau 10 : Tableau 6 : Corrélation (niveau scolaire et précarité du métier)

Variables corrélées	Coefficient de corrélation (r de Spearman)	p-value
Niveau scolaire ↔ Précarité du métier	-0,32	0,012

Source : Janvier 2026.

La corrélation négative (-0,32) montre que plus le niveau scolaire est faible, plus la probabilité d'occuper un métier précaire est élevée.

Tableau 11 : Synthèse de la vérification des hypothèses sur l'exode rural des jeunes du Sud tchadien vers N'Djamena

Hypothèses de recherche	Test statistique	r / χ^2 calculé	p-value / χ^2 lu	Force de corrélation / interprétation	Décision
H1 : La pauvreté rurale et l'absence de projets éducatifs et de développement local constituent les principales causes de l'exode.	Khi-deux	χ^2 = 24,6	p = 0,003	Relation significative forte	Hypothèse confirmée
H2 : Les jeunes insérés dans les métiers domestiques et informels subissent des violences physiques, psychologiques et sexuelles, ainsi qu'une exploitation économique.	Corrélation de Spearman	r = 0,42 à 0,51	p = 0,001 à 0,006	Corrélation modérée à forte	Hypothèse confirmée
H3 : Cette migration entraîne un décrochage scolaire massif et limite les perspectives éducatives, reproduisant ainsi les inégalités sociales et générationnelles.	Corrélation de Spearman	r = – 0,47	p = 0,002	Corrélation négative forte (niveau scolaire ↔ insertion précaire)	Hypothèse confirmée

Source : Janvier 2026.

- **H1** : Les données montrent que la pauvreté et l'absence d'infrastructures éducatives dans les provinces du Sud sont les causes principales de l'exode. Le test du chi-deux confirme une relation significative entre origine rurale et départ vers N'Djamena ;
- **H2** : Les corrélations révèlent que l'insertion dans les métiers domestiques et informels est fortement associée à des violences et à une exploitation économique ;
- **H3** : La corrélation négative entre niveau scolaire et type de métier exercé confirme que la migration entraîne un décrochage scolaire massif et limite les perspectives éducatives, reproduisant les inégalités sociales et générationnelles.

2.2. Volet analyse de contenu : les filles domestiques

L'analyse qualitative repose sur les 15 entretiens semi-directifs menés auprès de filles domestiques. Les verbatims révèlent des expériences marquées par la violence physique et psychologique, le non-paiement des salaires, la surcharge de tâches et une absence de reconnaissance sociale.

Tableau 12 : Codage thématique des verbatims des filles domestiques (n = 15)

Thème identifié	Fréquence (n)	% sur 15	Exemple de verbatim
Violences physiques et verbales	12	80,0 %	« On me frappe quand je refuse de travailler tard. »
Exploitation économique	10	66,7 %	« Je travaille sans salaire régulier, parfois rien du tout. »
Surcharge de tâches	9	60,0 %	« Je fais le ménage, la cuisine et garde les enfants en même temps. »
Isolement social	7	46,7 %	« Je n'ai pas d'amies, je reste enfermée dans la maison. »
Décrochage scolaire	6	40,0 %	« J'ai quitté l'école pour venir travailler comme domestique. »

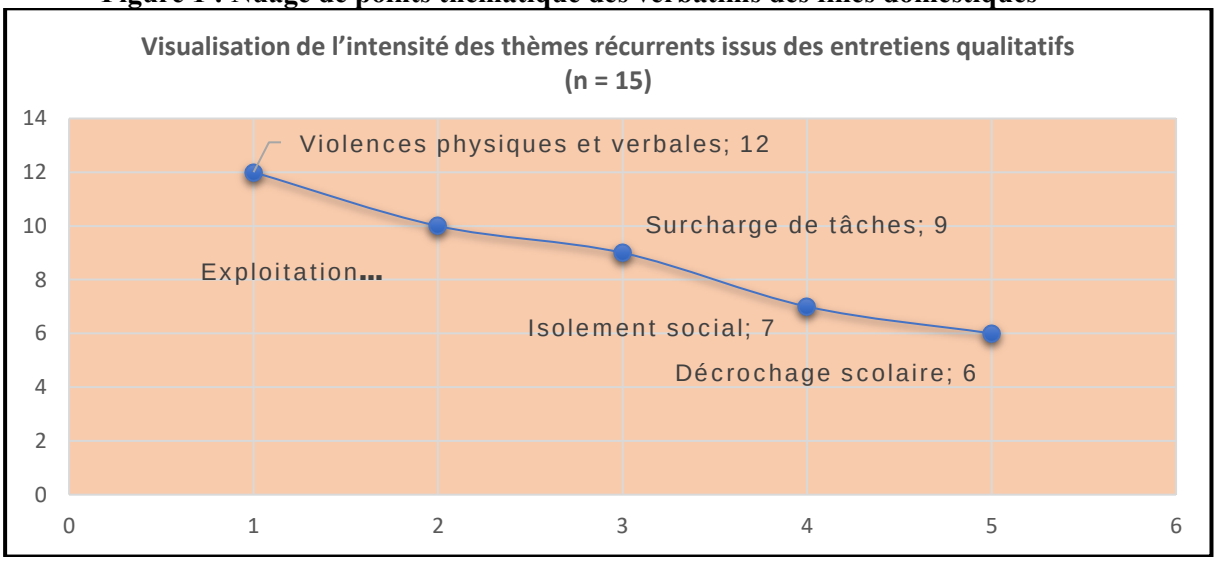
Source : Enquête de terrain, Janvier 2026.

Ce tableau présente les principaux thèmes extraits des entretiens menés auprès de 15 filles domestiques migrantes, en mettant en évidence leur fréquence d'apparition et des verbatims représentatifs. Les résultats révèlent une forte prévalence des violences physiques et verbales (80 %) et de l'exploitation économique (66,7 %), traduisant une situation de travail marquée par des abus et une absence de protection.

La surcharge de tâches (60 %) illustre la polyvalence imposée aux filles, souvent contraintes d'assumer simultanément des fonctions de ménage, de cuisine et de garde d'enfants. L'isolement social (46,7 %) témoigne d'une rupture avec les réseaux affectifs et communautaires, renforçant leur vulnérabilité psychologique. Le décrochage scolaire (40 %) confirme que cette migration domestique s'accompagne d'une rupture éducative, compromettant durablement les perspectives d'avenir.

Ces données qualitatives confirment l'hypothèse selon laquelle, les filles migrantes insérées dans les métiers domestiques subissent des formes multiples d'exploitation et de marginalisation, avec des conséquences directes sur leur bien-être, leur autonomie et leur trajectoire éducative.

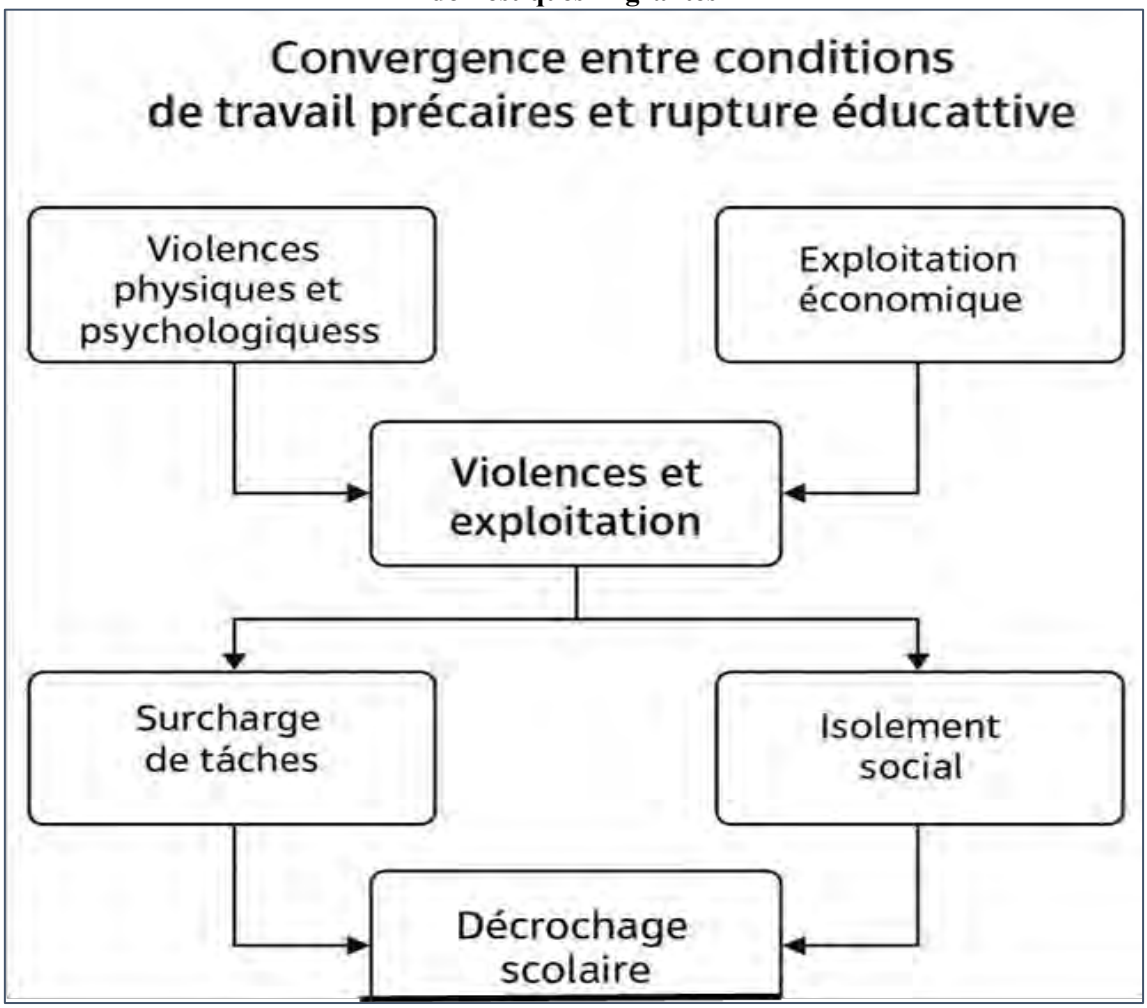
Figure 1 : Nuage de points thématique des verbatims des filles domestiques



Source : Janvier 2026.

Cette figure illustre la fréquence d'apparition des cinq principaux thèmes identifiés dans les verbatims des filles domestiques interrogées. Les points sont répartis selon leur intensité, traduisant la centralité de chaque thème dans les récits recueillis. Les violences physiques et verbales, avec 12 occurrences, apparaissent comme le thème le plus dominant, révélant une exposition systématique à des abus dans le cadre domestique. L'exploitation économique, relevée 10 fois, est également très présente, avec des témoignages de non-paiement ou de rémunération irrégulière. La surcharge de tâches, citée 9 fois, montre que les filles sont souvent contraintes d'assumer plusieurs responsabilités simultanées, sans reconnaissance ni repos. L'isolement social, avec 7 occurrences, traduit une coupure avec l'environnement extérieur, renforçant la marginalisation et la dépendance. Le décrochage scolaire, mentionné 6 fois, confirme que cette migration domestique s'accompagne d'une rupture éducative, compromettant les perspectives d'avenir. La courbe descendante du nuage de points reflète une hiérarchisation des vulnérabilités, où les violences et l'exploitation sont les plus saillantes, mais toutes convergent vers une même réalité : celle d'une jeunesse féminine migrante exposée à des conditions de vie précaires, sans protection ni accès à l'éducation.

Figure 2 : Convergence entre conditions de travail précaires et rupture éducative chez les filles domestiques migrantes



Source : Janvier 2026.

La carte conceptuelle montre que les violences, l'exploitation économique, la surcharge de tâches et l'isolement social sont les principaux facteurs qui structurent l'expérience des filles domestiques migrantes. Ces conditions de travail précaires convergent vers une rupture éducative, matérialisée par le décrochage scolaire. Celui-ci entraîne une vulnérabilité accrue et

limite les perspectives d'avenir, confirmant l'hypothèse d'une migration domestique qui reproduit les inégalités sociales et générationnelles.

2.3. Triangulation des données

Afin de renforcer la validité des résultats, une triangulation méthodologique a été opérée entre les données quantitatives issues des questionnaires remplis par les garçons migrants et les données qualitatives recueillies lors des entretiens avec les filles domestiques. Cette démarche permet de croiser les perspectives, de confronter les réalités vécues et de vérifier la cohérence des hypothèses formulées à partir de sources complémentaires.

Tableau 13 : Triangulation entre données quantitatives (garçons) et qualitatives (filles) selon les hypothèses spécifiques

Hypothèse	Données quantitatives (garçons)	Données qualitatives (filles)	Convergence / Divergence
Pauvreté rurale et absence de projets éducatifs	Forte proportion de jeunes sans diplôme, insérés dans métiers précaires	Abandon scolaire précoce, absence de perspectives éducatives	Convergence
Violences et exploitation dans métiers informels	Revenus irréguliers, absence de protection sociale	Violences physiques, psychologiques, non-paiement des salaires	Convergence
Migration et décrochage scolaire	Corrélation entre niveau scolaire et type de métier	Témoignages de rupture éducative liée au travail domestique	Convergence

Source : Janvier 2026.

Ce tableau met en évidence une réelle convergence entre les données quantitatives et qualitatives, confirmant la validité des hypothèses formulées. La pauvreté rurale et l'absence de projets éducatifs apparaissent comme des facteurs déterminants du départ vers N'Djamena, tant chez les garçons que chez les filles. Les garçons sont majoritairement sans diplôme et insérés dans des métiers précaires, tandis que les filles évoquent un abandon scolaire précoce et l'absence de perspectives éducatives.

La deuxième hypothèse est également validée : les garçons déclarent des revenus irréguliers et une absence de protection sociale, tandis que les filles témoignent de violences physiques, psychologiques et de non-paiement des salaires. Ces éléments traduisent une exploitation systémique dans les métiers informels et domestiques.

Enfin, la troisième hypothèse est confirmée par la corrélation statistique entre niveau scolaire et type de métier chez les garçons, et par les récits de rupture éducative chez les filles. La migration entraîne un décrochage scolaire massif, limitant les perspectives d'avenir et reproduisant les inégalités sociales et générationnelles.

En guise de récapitulatif, l'ensemble des analyses confirme les trois hypothèses spécifiques formulées dans le cadre de cette recherche. D'abord, la pauvreté rurale et l'absence de projets éducatifs et de développement local apparaissent comme les causes majeures de l'exode rural des jeunes du Sud tchadien vers N'Djamena. Ensuite, l'insertion des migrants dans les métiers domestiques et informels s'accompagne de formes multiples de violences physiques, psychologiques et économiques. Elle traduit, une vulnérabilité sociale et éducative accrue. Enfin, cette migration se solde par un décrochage scolaire massif, réduisant considérablement les perspectives éducatives et contribuant à la reproduction des inégalités sociales et générationnelles.

3. Discussion

Les résultats chiffrés d'enquête auprès de 191 garçons migrants et l'analyse de contenu réalisée à partir des 15 entretiens semi-directifs avec des filles domestiques confirment les trois

hypothèses spécifiques formulées et permettent de les discuter à la lumière des travaux existants. Cette discussion met en évidence la convergence entre les données empiriques et les analyses théoriques et institutionnelles sur l'exode rural en Afrique subsaharienne, tout en soulignant les spécificités du cas tchadien.

Premièrement, la pauvreté rurale et l'absence de projets éducatifs apparaissent comme les causes majeures de l'exode. De l'échantillon, 44,5 % des garçons déclarent avoir quitté leur village en raison de la pauvreté, et 31,4 % en raison de l'absence d'école ou de projets éducatifs. Ces données rejoignent les constats du CIRAD (2023), qui souligne que l'exode rural en Afrique subsaharienne est alimenté par un déficit structurel de développement local et d'infrastructures éducatives. De même, B. Gastineau et V. Golaz, (2016) mettent en évidence la vulnérabilité des jeunes ruraux face à un manque de services sociaux, ce qui les pousse à migrer vers les villes. Les résultats obtenus montrent que les filles domestiques confirment cette tendance : 40 % d'entre elles ont abandonné l'école pour travailler, illustrant l'absence de perspectives éducatives et la fragilité des dispositifs de scolarisation dans les zones rurales. Cette convergence entre données quantitatives et qualitatives confirme que la migration est avant tout une réponse à la pauvreté et à l'absence d'opportunités éducatives.

Deuxièmement, l'insertion dans les métiers domestiques et informels s'accompagne de violences et d'exploitation. Les données quantitatives révèlent que 50,8 % des garçons perçoivent un salaire irrégulier et 27,2 % ne sont pas payés, tandis que 35,6 % déclarent subir des violences psychologiques et 28,8 % des violences physiques. Du côté qualitatif, les filles domestiques témoignent à 80 % de violences physiques et verbales, et à 66,7 % d'exploitation économique (non-paiement ou salaires irréguliers). Ces résultats confirment les observations de M. Pilon et al. (2019) sur la présence de domestiques dans les ménages africains et leur exposition à des formes multiples d'exploitation. Ils rejoignent également P. Girard (2020), qui décrit l'insertion socio-économique des jeunes ruraux comme révélatrice des fragilités persistantes liées à l'absence de protection sociale et de régulation du marché du travail. Les données montrent que les garçons migrants sont majoritairement insérés dans des métiers précaires (cireurs, techniciens de surface, petits commerçants), tandis que les filles domestiques subissent une surcharge de tâches et un isolement social, confirmant une vulnérabilité genrée.

Troisièmement, la migration entraîne un décrochage scolaire massif et limite les perspectives éducatives. Dans l'enquête, 75,9 % des garçons sont en situation de décrochage scolaire, et seuls 13,1 % poursuivent leur scolarité. Les corrélations statistiques montrent une relation significative entre niveau scolaire et type de métier exercé ($\chi^2 = 21{,}84$; $p = 0{,}009$), confirmant que les jeunes ayant interrompu leur scolarité précocement sont surreprésentés dans les métiers les plus précaires (cireurs, techniciens de surface). Les filles domestiques témoignent également de cette rupture éducative : 40 % ont quitté l'école pour travailler, et leurs récits confirment que cette migration compromet durablement leurs perspectives d'avenir. Ces résultats rejoignent les travaux de A. Danwé (2025), qui insistent sur le rôle central de l'éducation pour freiner l'exode, ainsi que ceux de KELétude (2025), qui mettent en lumière les défis structurels de l'éducation rurale en Afrique et leur impact sur la reproduction des inégalités sociales et générationnelles.

Enfin, replacés dans un contexte plus large, nos résultats confirment les analyses de A. Samir (1996) sur les déséquilibres accentués par la mondialisation, et celles de A.F. Gueye, (2021) sur les difficultés d'accès à la terre pour les jeunes ruraux, qui aggravent leur vulnérabilité et leur dépendance vis-à-vis des opportunités urbaines. Dans le même sens, Yenkasa (2021) propose de réconcilier les jeunes avec l'exploitation familiale et de libérer leur potentiel, ce qui rejoint l'idée que des alternatives locales doivent être développées pour réduire l'exode. Les données montrent que les jeunes migrants, garçons comme filles, ne perçoivent pas de perspectives dans leurs villages d'origine, ce qui confirme la nécessité de politiques éducatives et économiques adaptées.

En somme, les données chiffrées de cette étude, croisées avec les témoignages qualitatifs et les références académiques, montrent que l'exode rural des jeunes tchadiens est à la fois une conséquence de la pauvreté structurelle et de l'absence de politiques éducatives adaptées, mais aussi un révélateur des formes d'exploitation et de marginalisation vécues par les migrants. La convergence entre les résultats de cette étude et les travaux existants confirme que seule une action combinée sur le développement local, l'accès à l'éducation et la protection sociale peut freiner cette migration et offrir aux jeunes des perspectives durables.

Conclusion

Cette étude sur l'exode rural des jeunes du Sud tchadien vers N'Djamena met en évidence trois constats essentiels. D'abord, la pauvreté rurale et l'absence de projets éducatifs et de développement local apparaissent comme les causes principales du départ, confirmant que les jeunes quittent leurs villages faute de perspectives. Ensuite, l'insertion dans les métiers domestiques et informels s'accompagne de violences physiques, psychologiques et économiques, révélant une vulnérabilité sociale et éducative accrue. Enfin, cette migration entraîne un décrochage scolaire massif. Elle limite, les perspectives éducatives et reproduisant les inégalités sociales et générationnelles.

Ces résultats rejoignent les analyses de B. Gastineau et V. Golaz (2016), qui soulignent la fragilité des jeunes ruraux face au manque de services éducatifs et sociaux, ainsi que celles de M. Pilon et al. (2019), qui mettent en évidence l'exploitation des domestiques dans les ménages africains. Ils confirment également les observations de A. Danwé (2025), qui insiste sur le rôle central de l'éducation pour freiner l'exode et offrir des alternatives durables aux jeunes.

Au regard de ces constats, plusieurs recommandations s'imposent. Il est nécessaire de renforcer la protection des jeunes migrants, en particulier des filles domestiques, par des dispositifs juridiques et sociaux visant à réguler le travail domestique et informel. La mise en place de projets éducatifs et de développement local dans les zones rurales apparaît comme une condition essentielle pour réduire l'exode et offrir des perspectives d'avenir.

Enfin, cette recherche ouvre des perspectives pour les sciences de l'éducation. Elle invite à approfondir l'étude des liens entre migration, vulnérabilité éducative et reproduction des inégalités, en mobilisant des approches interdisciplinaires et comparatives. Une meilleure compréhension de ces dynamiques permettra de concevoir des politiques éducatives adaptées aux réalités des jeunes ruraux africains.

Références bibliographiques

CIRAD, 2023, « L'exode rural en Afrique subsaharienne : sombres perspectives ». https://open-ressources.fr/lexode-rural-en-afrique-subsaharienne-sombres-perspectives/.

DANWE Amogou, 2025, « Apprendre pour rester : comment l'éducation peut freiner l'exode des jeunes Africains », https://rightforeducation.org/fr/2025/11/04/apprendre-pour-rester-comment-leducation-peut-freiner-lexode-des-jeunes-africains/.

GASTINEAU Bénédicte et V. GOLAZ. 2016, « Être jeune en Afrique rurale : introduction thématique ». *Afrique contemporaine* 259, p.9-22. Doi : 10.3917/afco.259.0009.

GIRARD Pierre, 2020, *L'insertion socio-économique des jeunes ruraux comme révélateur du changement structure l en Afrique subsaharienne : la trajectoire rurale revisitée,* Thèse pour obtenir le grade de docteur, Université de Montpellier, Paris, France.

GUEYE Amy Fatoubinetou, 2021, « Les jeunes ruraux souffrent d'un problème d'accès à la terre (ROPPA) ». https://chroniques.sn/les-jeunes-ruraux-souffrent-dun-probleme-dacces-a-la-terre-roppa/.

KELétude, 2025, « Les Défis de l'éducation Rurale En Afrique : Causes Profondes, Enjeux Structurels et Solutions Durables », https://blog.kel-etude.com/article/les-defis-de-l-education-rurale-en-afrique-causes-profondes-enjeux-structurels-et-solutions-durables.

PILON Marc, DELAUNAY Valérie, MARCOUX Richard, COULIBALY Aminata et DIEME Binta, 2019, « Essai de mesure et d'analyse de la présence de domestiques dans les ménages en Afrique subsaharienne », *Politique africaine* n° 154(2), p.121-43. Doi : 10.3917/polaf.154.0121.

SAMIR Amin, 1996, *Les défis de la mondialisation,* Forum du Tiers-monde, Paris, Montréal (Qc), L'Harmattan.

YENKASA, 2021, « Réconcilier les jeunes ruraux avec l'exploitation familiale et libérer leur potentiel, en Afrique de l'Ouest - Yenkasa Africa », https://yenkasa.org/fr/reconcilier-les-jeunes-ruraux-avec-lexploitation-familiale-et-liberer-leur-potentiel-en-afrique-de-louest/.

Motivation des enseignants des écoles catholiques privées et leur assiduité au travail à Kinshasa

Joël MAFU ELIKYA, Université Pédagogique Nationale de Kinshasa (RDC)
E-mail : joel.mafu2000@gmail.com

Florentin AZIA DIMBU, Université Pédagogique Nationale de Kinshasa (RDC)
E-mail : florentin.azia@upn.ac.cd

Résumé

Cette étude scrute la problématique de la gestion du personnel enseignant à Kinshasa. Ce dernier fait la une de l'actualité en début de chaque année scolaire du fait qu'il ne bénéficie pas de grand-chose au regard de loyaux services qu'il rend à la Nation sur le plan éducatif. Qu'est-ce qui pourrait expliquer son assiduité et sa motivation au travail malgré les maigres rémunérations dont il jouit ? D'après les résultats de cette recherche, la réponse se trouve dans sacerdoce, le dévouement ou encore dans le respect des engagements pris avec son employeur, l'État.

Mots-clés : motivation, assiduité, enseignant, travail, Kinshasa.

Motivation and Attendance of Teachers in Private Catholic Schools in Kinshasa

Abstract

This study examines the challenges of teacher management in Kinshasa. Teachers frequently make headlines at the beginning of each academic year because they receive very little in return for their dedicated service to the nation in the field of education. What explains their diligence and motivation despite their meager salaries? According to the findings of this research, the answer lies in a sense of commitment, dedication, and respect for the obligations they have fulfilled to their employer, the State.

Keywords: motivation, diligence, teacher, work, Kinshasa.

Introduction

La présente étude tourne autour d'un ensemble d'hypothèses et des considérations assorties des théories scientifiques valides. Celles-ci sont envisagées dans le cadre non seulement psychopédagogique, mais aussi managérial. Tout cet ensemble est construit et repose sur des analyses capables de traiter le sujet choisi : « La motivation des enseignants des écoles catholiques privées de la commune de Mont-Ngafula et leur assiduité au travail ». En effet, la position du problème est l'une des composantes essentielles dans un travail de recherche (M. Grawitz, 2004 ; M. Beaud, 1987).

C'est pourquoi cette recherche vise à mettre en connexion motivation et assiduité au travail des enseignants (S. M. N. Ntsame et al., 2013). Elle part du fait que le comportement humain ne se laisse jamais totalement expliquer par la motivation. Pour cause, d'autres éléments tels que les traits de caractère peuvent l'expliquer. D'ailleurs, pour K. Launis et A. Koly (2004), les facteurs psychosociaux qui détériorent le bien-être des enseignants ont plusieurs sources.

Toutefois, un comportement est motivé quand il est consciemment voulu et dispose d'un objectif et d'un sens. Dans cette perspective, la motivation est un processus psychologique qui cause le déclenchement, l'orientation et le maintien d'un comportement. Elle est donc basée sur deux postulats fondamentaux : l'homme est libre du choix qu'il fait ou ne fait pas. Ses actions sont toujours orientées vers un objectif, qu'il en soit conscient ou non. Dans la mesure où il incombe à l'encadrement de l'employeur et à sa créativité managériale de veiller à ce que ses collaborateurs ne se relâchent pas mais redoublent même leurs efforts. Il est indispensable que les enseignants des écoles catholiques privées de la commune de Mont-Ngafula aient des idées aussi exactes que possibles sur ce qui motive et stimule. Surtout du fait que leur métier acquiert une forte dose d'affectivité (S. M. N. Ntsame et al., 2013). Ce qui peut maintenir leur assiduité au travail.

Dans cette étude, un ensemble des questions directrices commande et suscite des réflexions dans le travail des enseignants. D'où, l'intérêt à enquêter et piocher des caractéristiques ou des manifestations des comportements à partir des constats sur un phénomène. C'est notamment la connexion motivation et assiduité au travail (J. Ndie, 2006).

Les préoccupations de la présente étude sont les suivantes :

- pourquoi les enseignants des écoles catholiques privées de Mont-Ngafula sont plus motivés et assidus au travail malgré leur faible revenu ?
- quels sont les différents leviers activés pour motiver ces derniers ?
- quels sont les éléments à privilégier pour motiver davantage ces enseignants de manière à effectuer leur travail pour un rendement optimal ?

Toutes ces questions sont sous-tendues par les hypothèses ci-après :

- l'assiduité des enseignants des écoles privées de Mont-Ngafula au travail est la conséquence des valeurs intrinsèques tels que l'amour du travail, le dévouement, la passion de former l'élite de demain ;
- quand rien de concret n'est fait pour motiver les enseignants, le chapelet de bonnes intentions ne suffit pas ;
- la régularité de paiement de leur prime, des moyens logistiques et matériels adéquats sont autant d'éléments susceptibles de les motiver.

Pour mener à bien cette étude, l'option est levée pour la méthode empirique qualitative bien que la quantification intervient pour plus de précision.

Outre l'introduction et la conclusion, cette étude décrira la méthodologie en long et en large. Il sera ensuite question de la présentation des résultats, suivie de leur interprétation.

1. Méthodologie

Il est question d'illustrer la méthodologie ayant permis d'atteindre les résultats des enquêtes sur terrain. Il s'agit précisément des instruments de collecte et de traitement des données.

1.1. Population et échantillon d'étude

La population de cette étude est composée de tout le personnel enseignant des écoles conventionnées catholiques privées de la ville de Kinshasa, plus précisément dans la sous-division éducationnelle de Mont-Ngafula ; peu importe les niveaux d'études, et autres critères.

Cette étude porte sur un échantillon non probabiliste de type accidentel de soixante-dix enseignants des écoles conventionnées catholiques privées de la commune de Mont-Ngafula. Cet échantillon « *est constitué de sujets que l'on rencontre de façon fortuite. Le chercheur, pour des raisons d'accessibilité, se contente de travailler avec des sujets facilement à sa portée ou qui se présente volontairement* » F. Azia, O. Kodila et J. Kimboko, 2019, p. 69).

Pour ce qui est de ses caractéristiques, cet échantillon est constitué des hommes et des femmes, pères et mères de familles. Les paramètres exploités sont entre autres le sexe, l'âge et le niveau d'études. Concernant les scores, le sexe a 54,28 % de répondants de masculins contre

45,72% de sexe féminin. Sur le plan d'âge : 92,86%, sont des jeunes adultes. Ils ont 44 ans tout au plus. Ils sont 4,28% d'adultes. Ils ont entre 45 et 64 ans. Enfin, 2,86% sont des personnes de troisième âge. Ils ont 65 ans, au moins.

Par ailleurs, ces enquêtés ont tous fréquenté l'école. Pour preuve, ils sont tous enseignants. 45,72% gradués, 40% sont licenciés et 14,28% diplômés d'État. Quant à leur ancienneté dans ce métier, 50% de répondants ont entre 11 et 15 ans. 21,43%, entre 6 et 10 ans. 15,71%, 5 ans tout au plus. Enfin, 12,86 % ont mis 16 ans, au moins.

1.2. Instruments de collecte des données

Dans cette étude, la préoccupation est celle de cerner le facteur motivationnel et l'assiduité au travail par les enseignants malgré le climat malsain et appauvri qui gangrène le secteur de l'enseignement dans la ville de Kinshasa.

Pour recueillir les données nécessaires à la matérialisation de cette étude, le choix des enquêtes de terrain est fait, nourrie par un questionnaire. Par ailleurs, l'observation a été aussi mise à contribution. Il a fallu voir concrètement la manière dont ces enseignants travaillent dans cette sous-province éducationnelle de Mont-Ngafula.

Ainsi, le questionnaire d'enquête comportait treize (13) questions. Sept fermées et six autres ouvertes, hormis les quatre questions d'identification (âge, sexe, niveau d'études et scolarité).

Les enquêtés étaient invités à se servir de leur stylo pour répondre. Ils en donnaient leurs points de vue de façon libre, responsable et objective à chaque question. Ou encore, à faire un choix au regard des alternatives proposées.

Pour administrer ce questionnaire, il fallait d'abord cibler les enseignants engagés au sein des écoles conventionnées catholiques privées disséminées dans la commune de Mont-Ngafula. Ensuite, leur remettre une copie du questionnaire afin d'y répondre. Ces derniers ont facilement répondu au questionnaire selon leurs opinions. Avant la remise du protocole à chacun d'eux, des explications leur ont été fournies sur ce qui était attendu de leur part.

1.3. Traitement des données

Pour y parvenir, l'analyse de contenu et l'analyse statistique ont été mises en exergue.

1.3.1. L'analyse de contenu

L'analyse de contenu, note K. Kelly (cité par F. Azia, 2012, p. 21) *s'intéresse à des documents écrits ou à des communications verbales. Cela dans le but de répondre à la question : qui dit quoi ? A qui ? Comment ? Et avec quel effet ? Ainsi l'analyse de contenu est le traitement systématique des idées exprimées dans un document écrit ou dans une communication verbale, dans le but de les interpréter.*

Ici, le texte multiforme et varié des entretiens a été transformé en une analyse unique et originale de contenu. De ce fait, la sélection et la catégorisation des réponses ont été faites. Ensuite, un choix judicieux des modes d'expression a été opéré afin de déboucher sur une affectation juste des fréquences d'apparition.

Dans un premier temps, les entretiens ont été réécrits très fidèlement. Lors de cette étape de transcription, il fallait noter précisément le discours de chaque enquêté tel que dit, sans omettre de préciser les silences, les hésitations ou comportements nouveaux observés (attitude de retrait, manifestations émotionnelles, etc.), mais tout en cherchant à réduire la complexité du discours. Tact sans lequel on n'aurait pu parvenir à l'utilisation possible des informations.

Ce procédé a requis quatre étapes : le tri des modes d'expressions, le regroupement de ceux-ci en catégories, l'affectation des fréquences. Et enfin, le traitement statistique.

1.3.2. Analyse statistique

Celle-ci a été sectionnée en deux étapes. La première est celle relative au pourcentage accordé à chaque catégorie ressortie après le travail d'analyse de contenu. Où, il a fallu attribuer les fréquences pour chacune des catégories dégagées.

Pour la seconde étape relative aux techniques statistiques, on a eu recours au logiciel *Anastats.* Ceci, en vue de tester si des différences observées mathématiquement dans les résultats sont bel et bien significatives statistiquement ou bien celles-ci sont le fait de hasard. Mais également, par le souci de constater si les différentes variables mises en évidence ont impacté significativement les réactions des répondants. Pratiquement, il fallait se donner le temps de lire et relire les opinions de chaque enquêté afin de les comprendre dans leur contexte. Ensuite, ces opinions ont été triées selon leurs modes d'expression en vue de leur regroupement en catégories. Enfin, l'affectation des fréquences à ces catégories pour une analyse approfondie a été faite. Enfin, le pointage des réponses a permis de les grouper en fréquences, lesquelles ont été soumises à une analyse statistique. Précisément par le test de chi-deux sur base de logiciel *anastats*.

2. Résultats

Cette présentation se fait globalement et différentiellement. Pour la première étape, elle s'appuie sur le pourcentage. Pour la seconde, l'on recourt au logiciel *anastats* pour le chi-carré.

Question n°1 : *Le travail d'enseignant vous permet-il de nouer les deux bouts de mois ?*

Quant à l'apport du travail des enseignants dans la survie de leur foyer, il s'en suit que 64,29 % sont sceptiques et disent non. Pour eux, le salaire de l'enseignant ne lui permet pas une vie paisible pour nouer les deux bouts (R. M. Ouedraogo, 2001). Cependant, 35,71 % trouvent suffisant ce que les enseignants gagnent dans ce métier.

Question n°2 : *La rémunération que vous avez chaque fois, comment la qualifiez-vous ? Est-ce une bonne rémunération ou un salaire de misère ?*

Concernant leur salaire, 97,14 % d'enseignants trouvent qu'il est un salaire de misère. C'est ce que pensent K. Amelewonou et al. (2004). Ils estiment que la moyenne des salaires des enseignants se situe autour de 4,6 X PIB. C'est pourquoi la question de leur rémunération demeure un défi majeur pour la plupart des pays africains. Seuls 2,86% le considèrent comme une bonne rémunération.

Question n°3 : *Vos conditions de travail sont-elles adéquates ?*

Par rapport à leurs conditions de travail, 85,71% d'enseignants n'y trouvent aucune adéquation. Ce qui renforce les propos de R. M. Ouedraogo (2001). Cependant, 14,29% sont d'avis que les conditions de travail sont adéquates. Ils justifient sur leur position par rapport à leurs conditions de travail, les enseignants pensent ce qui suit : ils disent qu'ils sont objet du manque de considération (55,71%). Il y en a qui pensent qu'ils sont plutôt payés en monnaie de singe (38,57%). Et enfin, l'on a ceux qui qualifient d'infrahumaines les conditions de travail (27,14%).

Question n°4 : *Qu'est-ce qui doit être rectifié concrètement pour motiver les enseignants ?*

Il se dégage ici que les autorités doivent faire pour la motivation des enseignants : les enseignants pensent : - d'abord à la revalorisation du métier d'enseignant (55%) ; - ensuite, à la réévaluation de leur enveloppe salariale qui, jusqu'à présent, ne vaut rien du tout (42,23%) ; - enfin, qu'il va falloir équiper en outillage adéquat tous les enseignants (21,43%).

Question n°5 : *Votre prime est-elle régulière ?*

Il se dégage ici le constat selon lequel, 92,86% d'enquêtés affirment que la prime est régulière. Pendant que 7,14 % des enseignants interrogés la trouvent irrégulière.

Question n°6 : *Avez-vous des moyens logistiques et matériels adéquats susceptibles de vous motiver assurément ?*

Réagissant à la préoccupation relative à la possession des moyens logistiques et matériels capables de les motiver au travail, les résultats indiquent que 91,43% affirment ne pas les posséder, pendant que 8,57% approuvent qu'ils en aient.

Question n°7 : *Qu'est-ce qui vous pousse ou vous rend si assidus au travail, si l'on sait déjà que les conditions de travail ne sont pas celles qu'elles devraient être ?*

Les enquêtés affirment être assidus au travail bien que mal payés pour des raisons suivantes : ils enseignent parce qu'ils n'ont pas encore trouvé mieux ailleurs (58,57%) ; ou encore, du fait qu'ils ont la vocation et le dévouement pour la craie blanche (37,14%). Pour les autres, il s'agit soit de l'amour qu'ils témoignent vis-à-vis des enfants (24,28%), soit encore ceux qui se rallient derrière l'adage « mieux vaut un que zéro » (12,86%).

Question n°8 : *Pour vous, comment expliquez-vous votre assiduité au travail alors que les conditions de travail posent problème ?*

Pour ces enseignants, ils sont assidus au travail malgré les mauvaises conditions de travail par contentement (62,86%), ou encore par crainte de perdre ce qu'on possède déjà (37,14%), surtout parce que le pays ne possède pas assez d'entreprises (24,28%) pour être engagés et faire un autre boulot plus rémunérateur. Enfin, il y a de ceux qui sont sceptiques. Pour eux, tant que les conditions meilleures ne vont pas suivre, on ne peut pas espérer leur présence au maximum au travail (11,43%).

Question n°9 : *Quelle relation établissez-vous entre les maigres salaires que l'enseignement vous procure et la présence régulière au lieu de service de certains enseignants ?*

Les enseignants lient mauvais traitement et présence régulière au lieu de service par ce qui suit : passion et amour pour le travail (58,57%), ou encore le désir et le souci de servir son pays en formant l'élite de demain (51,43 %). Il y en a qui évoquent la noblesse d'être formateur mais également le prestige qui s'ensuit (41,43%), tout comme le respect aux engagements pris avec les responsables de l'école (28,57%).

Question n°10 : *Que suggérez-vous aux autorités éducatives sur les conditions de travail des enseignants ?*

Pour ces enseignants, les autorités ayant en charge les questions éducatives doivent : remettre l'enseignant dans les bonnes conditions de travail (65,71%), cesser de promettre pour ne pas réaliser (57,14%). Enfin, organiser des formations continues à leur intention (15,71%).

Question n°11 : *Sur le plan logistique, qu'est-ce que les autorités éducatives peuvent faire pour vous motiver davantage ?*

Formulant leurs vœux sur le plan logistique, les enseignants souhaitent la réhabilitation des infrastructures de leurs écoles (47,14%). Elles espèrent être bien équipés tant en manuels qu'en matériels didactiques dignes de ce nom (38,57%). Soucieux d'arriver à temps au lieu de service, ils ont besoin de moyens de déplacement qui puissent leur assurer la ponctualité.

Question n°12 : *Y-a-t-il de la volonté politique des autorités pour changer les choses et ainsi valoriser l'enseignant ?*

Les avis sont partagés entre les enseignants par rapport à la volonté politique tendant à changer les choses mais aussi à donner de la valeur à l'enseignant. D'après 87,14% d'enquêtés, les autorités ont cette volonté ; par contre pour 12,86% il n'y a aucune volonté et ils n'y trouvent rien de concret.

Question n°13 : *Si c'était à refaire, travaillerez-vous toujours comme enseignant ?*

Avec leur statut d'enseignants, si les uns en ont marre, car ils affirment ne plus enseigner si tout était à refaire (95,71%), il n'en est pas question pour d'autres, qui pensent demeurer pour toujours dans et avec la craie blanche (4,21%).

2.1. Résultats différentiels

Il est ici question de présenter les résultats en nous basant sur le chi-carré négocié à base du logiciel statistique *anastats*, modernité oblige. En effet, tout est fait pour tester l'impact ou non de quelques variables sur les réactions des enquêtés à certaines questions.

2.2. Assiduité et motivation malgré les mauvaises conditions et niveau études

Il s'ensuit que la valeur calculée, soit 1,556 est inférieure à la valeur critique de la table, soit 5,99, au seuil de 5%, à 2 degrés de liberté. Ceci fait indiquer que l'hypothèse nulle (H_0) est valable. Ainsi, les différences observées dans les réactions des enquêtés de différents niveaux scolaires (licence, graduat et diplôme d'État) quant à leur assiduité et motivation au travail malgré les mauvaises conditions ne sont pas significatives, mais un simple fait du hasard. En outre, il y a lieu d'affirmer que les différentes positions des enquêtés des niveaux de scolarité confondus est un fait du hasard tout simplement. Ces résultats contredisent ceux de M. Syed (2010). Son étude a montré que l'épuisement professionnel influence négativement leur implication au travail.

2.3. Influence du sexe sur mauvaises conditions de travail et assiduité

Il s'ensuit que la valeur calculée, soit 0,086, est inférieure à la valeur critique de la table, soit 3,84, au seuil de 5%, à 1 degré de liberté. Ceci voudrait insinuer que l'hypothèse nulle est approuvée, car il n'existe pas une différence significative. Dit autrement, le sexe n'influence pas la perception des choses entre enseignantes et enseignants sur le lien qui pourrait y avoir entre ne pas être payé convenablement et venir régulièrement ou non au travail. À ce niveau, les hommes et les femmes n'ont pas de divergence.

2.4. Influence de l'ancienneté sur la régularité de la prime

Il était question d'approuver si l'expérience (ancienneté) a exercé ou non une influence significative sur les réactions des enquêtés. Il s'ensuit que la valeur calculée, soit 0,086, est inférieure à la valeur critique de la table, soit 3,84, au seuil de 5%, à 1 degré de liberté. Ceci voudrait suggérer que l'hypothèse nulle est approuvée, car il n'existe pas une différence significative. En d'autres termes, le fait de mettre plus ou moins d'année comme enseignant n'a nullement influencé la perception des choses entre enseignantes et enseignants sur le lien qui pourrait y avoir entre ne pas être payé convenablement et venir régulièrement ou non au travail. Ces résultats contredisent ceux de S. M. N. Ntsame et al. (2013). Ces chercheurs ont laissé entendre que le bien-être des enseignants augmente avec l'ancienneté.

3. Discussion des résultats

Depuis ses origines, l'homme a été instruit à ne manger que par la sueur de son front (Gn. 3,19). Cela signifie que celui-ci doit, dorénavant, chercher des voies et moyens afin de nouer les deux bouts.

La question de survie demeure un casse-tête pour plusieurs personnes, si ce n'est pour toute l'humanité. Donc, c'est naturellement le cas pour l'enseignant. Il est buté à plusieurs défis liés à son métier (S. M. N. Ntsame et al., 2013). En cherchant à assurer son avenir, l'homme opte pour d'énormes stratégies. Ce qui n'est pas sans stress (C. Kyriacou, 2001). Mais la plus fréquente parmi tant d'autres reste les études. En effet, la scolarité a un caractère valeureux chez quiconque y passe. C'est aussi parce que la rémunération des employés au sein des entreprises tient compte, principalement, du niveau d'études faites.

Cette recherche s'est penchée sur une question aussi cuisante qu'importante. Il s'agit précisément de la problématique de la présence régulière en milieu de travail des personnels enseignants motivés (Unesco, Pôle de Dakar, 2007), malgré des conditions de travail précaires dans lesquelles ils sont placés. Celles-ci laissent à désirer. On peut alors se poser la question de savoir ce qui en serait le facteur explicatif. L'homme est souvent perçu comme un poisson. Il ne vit que là où il y a de l'eau. Mais ceci ne semble pas le cas pour ces enseignants. Bien que payés en monnaie de singe (R. M. Ouedraogo, 2001), ils ne s'absentent ni ne sèchent le travail. Une telle étude, est d'un avantage énorme tant pour les enseignants eux-mêmes que pour le gouvernement. Il y a lieu de citer nommément le ministère ayant l'éducation nationale dans ses attributions.

Ainsi, pour le personnel enseignant, cette étude fait voir combien il ne lui est pas reconnu un salaire digne. Moins encore une considération en contrepartie des services qu'il rend pour le développement du pays. Par ailleurs, la prise en compte de l'interaction entre l'individu et son environnement de travail, voire l'individu et son travail est importante (S. M. N. Ntsame et al. (2013). Nul ne peut ignorer que l'éducation est un des leviers majeurs dans la croissance économique et sociale d'une nation (R. M. Ouedraogo, 2001). Sans elle, il y a risque de devenir esclaves pour les autres peuples instruits (R. Petrella, 2000). Et pourtant, le potier, le formateur des formateurs, la cheville ouvrière, le fabricant de tous les hauts placés du pays est relégué au second plan.

Quant au Gouvernement, les résultats de cette recherche devraient l'interpeler indéniablement. C'est lui le premier responsable. C'est lui qui détient l'autorité et le pouvoir d'agir, de faire, d'organiser les choses sur toute l'étendue du territoire. Par le canal du Ministère de l'Education Nationale, tous les enseignants œuvrant en République Démocratique du Congo ont le droit de trouver satisfaction à toutes leurs préoccupations. Le contraire prescrit n'a pas de sens. Plusieurs maux récurrents qui frappent les enseignants ont été relevés. C'est notamment la pénibilité du travail, la fatigue, l'insatisfaction et le découragement et des risques élevés de burn out (S. M. N. Ntsame et al. (2013).

Dans un pays comme la R.D. Congo, l'enseignant n'est pas considéré à sa juste valeur. Cet irrespect commence déjà au sein de sa propre famille. Or, pour un observateur avéré, celui-ci rend un service énorme pour la pérennisation des valeurs et la formation de l'élite de demain. Il œuvre sans relâche pour la transformation des hommes qui entrent dans le système éducatif. Malheureusement, tout est fait pour le mâter, l'écraser au vu et au vu de tout le monde. D'ailleurs, pour l'Institut de Statistique de l'Unesco (2010), les pays de l'Afrique subsaharienne sont ceux où les besoins en enseignants sont les plus criants.

Les résultats de cette étude l'ont prouvé. La majorité d'entre eux est sceptique quant à l'apport de son travail dans la survie de leur foyer (64,29%) (R. M. Ouedraogo, 2001). La quasi-totalité d'enseignants à la perception d'avoir un salaire de misère (97,14%) (B. Galand, M.-P. Gillet, 2004).

La plupart ne trouve aucune adéquation entre les conditions de travail et les objectifs y assignés (85,71%). Les enseignants sont objet de manque de considération (55,71%). Les autres pensent qu'ils sont payés en monnaie de singe (38,57%). Les conditions de travail leur offertes sont infrahumaines (27,14%). Par ailleurs, ils attendent beaucoup des autorités en la matière pour leur motivation. Ils exigent la revalorisation du métier d'enseignant (55%). Ils tiennent à

la réévaluation de leur enveloppe salariale jusqu'à présent insignifiante, bien que la prime leur due est quand-même régulière (92,86%). Ils sont en manque criant des moyens logistiques et matériels capables de les motiver au travail (91,43%). Pour la plupart, leur assiduité au travail bien que mal payés à plusieurs raisons. C'est du fait de ne pas encore trouver mieux ailleurs (58,57%). Pour d'autres, c'est la vocation et le dévouement pour la craie blanche (37,14%). Leur amour vis-à-vis des enfants (24,28%), voire par contentement (62,86%), par crainte de perdre ce qu'ils possèdent déjà (37,14%), le nombre limité des entreprises au pays (24,28%).

Dans ce même ordre d'idées, plusieurs aspects expliquent le mauvais traitement dont fait objet l'enseignant, malgré sa présence régulière en lieu de service. C'est notamment par passion et amour pour le travail (58,57%), le désir et le souci de servir son pays en formant l'élite de demain (51,43%) que beaucoup d'enseignants acceptent de travailler encore. C'est pourquoi, ils formulent plusieurs suggestions aux autorités ayant en charge les questions éducatives. D'abord, remettre l'enseignant dans les bonnes conditions de travail (65,71 %) ; cesser avec des promesses fallacieuses (57,14%) (R. M. Ouedraogo, 2001). Ensuite, la réhabilitation des infrastructures abritant leurs écoles (47,14%). Leur équipement imminent en manuels et matériels didactiques dignes de ce nom (38,57%). Certaines autorités concernées peuvent changer les choses (87,14%), mais il leur manque la volonté (R. M. Ouedraogo, 2001). D'ailleurs, la plupart ne pense plus enseigner si tout était à refaire (95,71%). Ce qui renforce la position de J.P. Meyer (1997). Surtout, parce que la satisfaction professionnelle est aussi un facteur déterminant dans la décision de changer d'emploi (R.M. Ingersoll, 2001 ; L.M. Shore et H.J. Martin, 1989). Pour d'autres (4,21%), ils tiennent à y demeurer pour toujours. La craie blanche est une passion et une vocation pour eux.

Par ailleurs, certains résultats clés ont été soumis au logiciel. Des variables telles que sexe, niveau d'études et ancienneté ont été mises en exergue. De ce fait, le sexe n'a pas influencé significativement la perception des choses entre enseignantes et enseignants sur le lien qui pourrait y avoir entre ne pas être payé convenablement et venir régulièrement ou non au travail. Le même constat a été fait ensuite sur le niveau scolaire. Les licenciés, les gradués et les diplômés d'Etat ont dit la même chose quant à leur assiduité et motivation au travail malgré les mauvaises conditions. Enfin, mettre plus ou moins d'année comme enseignant n'a nullement influencé la perception des enseignantes et enseignants sur le lien qui pourrait y avoir entre ne pas être payé convenablement et venir régulièrement ou non au travail.

Par conséquent, ces trois variables n'ont pas significativement exercé un impact sur les réactions des enquêtés à ces questions clés.

Pour mener à bien cette étude, trois hypothèses ont été émises. Il s'agit de : l'assiduité des enseignants des écoles privées de Mont-Ngafula au travail est la conséquence des facteurs intrinsèques tels que l'amour du travail, le dévouement, la passion de former l'élite de demain ; quand rien de concret n'est fait pour motiver les enseignants, le chapelet de bonnes intentions ne suffit pas ; la régularité de paiement de leur prime, leur doter des moyens logistiques et matériels adéquats sont autant d'éléments susceptibles de les motiver assurément.

Celles-ci ont été formulées dans le souci de dégager soit leur convergence, soit leur divergence avec les résultats finaux. Maintenant, après traitement des données, la confrontation résultats-hypothèses n'a révélé aucune divergence, sinon une convergence. Ceci insinue que ces trois réponses provisoires sont bel et bien confirmées. Cette affirmation tient du fait que, d'une part, les enseignants ont à cœur de servir leur nation malgré qu'ils n'oublient pas les promesses fallacieuses de l'Etat à leur égard (E.L. Deci et R.M. Ryan, 1987 ; A.K. Boggiano, C. Flink, A. Shields, A. Seelbach et M. Barrett, 1993).

Ensuite, parmi leurs suggestions, l'on trouve entre autres des questions liées à l'augmentation salariale, à la logistique, etc. afin de placer l'enseignant dans de bonnes conditions de travail.

En pénétrant cette étude, il y a lieu de trouver satisfaction au vu de ses résultats qui poussent vers l'avant la roue scientifique. C'est pourquoi d'aucuns peuvent se demander sur ce qu'elle a effectivement apporté de nouveau. Car, le chercheur devrait se réjouir de sa contribution à la science, peu soit-elle (F. Azia Dimbu et al., 2019). Cette étude a prouvé noir sur blanc l'inexistence de corrélation entre le fait de ne pas être bien payé et l'assiduité au travail chez l'enseignant kinois. Tout se fait au nom de l'amour, de la passion, du dévouement et de l'engagement pris pour servir son pays.

Conclusion

Au terme de cette recherche, il sied de faire remarquer que le chemin était rude. De la conception du sujet à son adoption en passant par les discussions, avant d'en arriver au consensus final. Il convient de noter une attention particulière sur ces résultats. Il faut notamment saisir les conditions de travail précaires des enseignants et le sentiment de résignation face à leur situation sociale. Ceci interpelle et doit pousser tout chercheur à mener une investigation sur cette tare. Il faut trouver le lien entre motivation et assiduité des enseignants au travail.

De l'introduction à la conclusion, le design méthodologique a été minutieusement monté. Il a permis d'arriver aux résultats escomptés après les enquêtes et la descente sur terrain. Cette ligne méthodologique hermétiquement négociée a pris à bras le corps la présentation et l'interprétation des données. En effet, un échantillon non probabiliste du type accidentel de soixante-dix (70) enseignants des écoles catholiques privées de Mont-Ngafula a été monté. Malgré ses points forts, toute recherche scientifique accuse des faiblesses. Le scientifique doit en toute humilité reconnaitre ses erreurs et les corriger une fois qu'elles lui sont mises en évidence. Faiblesse ne donne pas à douter de la scientificité d'un travail. Car, bien qu'ayant des faiblesses, une étude ayant suivi convenablement les prescrits de la recherche reste valable et scientifique. C'est pourquoi généraliser les résultats obtenus dans cette étude reste impossible au type d'échantillon utilisé. Avec celui non probabiliste, pas moyen de généraliser les résultats issus de cette étude sur l'ensemble de la situation des enseignants à Kinshasa et sur toute l'étendue de la R.D. Congo. Cela aurait été d'un avantage certain si son échantillon était du type probabiliste. Ensuite, l'ajout de l'observation participante au questionnaire comme outils de collecte des données ferait aussi grand-chose. Hélas !

Au-delà de tout, ce sont des brèches ouvertes pour de nouvelles pistes des recherches. Constituer un échantillon probabiliste de manière à arriver enfin à généraliser les résultats. En plus, il est impérieux de penser, quant aux instruments de récolte de données, à l'observation participante, outre le questionnaire, pour une vision plus large de la question sous examen.

Références bibliographiques

AMELEWONOU Kokou, BROSSARD Michel et GACOUGNOLLE Luc-Charles, 2004, *La question enseignante dans la perspective de la scolarisation primaire universelle en 2015 dans les pays CEDEAO, CEMAC et PALOP*, Dakar, Pôle de Dakar.

AZIA DIMBU Florentin, KODILA TEDIKA Oasis et KIMBOKO MPESI Janine, 2019, *Normes de présentation d'un travail scientifique*, Paris, L'Harmattan.

BILA MENDA Philipe, 2016, *Motivation de l'enseignant dans les écoles de la République démocratique du Congo*, Bruxelles, PUE.

BOGGIANO Ann, FLINK Carla, SHIELDS Alexandre, SEELBACH Anne et BARRETT Marty, 1993, *Use of techniques promoting students' selfdetermination: Effects on students' analytic problem-solving skills*, *Motivation and Emotion*, 17 (4), p.319-336.

DECI Edward Lewis et RYAN Richard Michel, 1987, "The support of autonomy and the control of behavior", *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, p.1024-1037.

GALAND Benoit et GILLET Marie-Pierre, 2004, *Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants*, halshs-00603506.

HUC Julien, 2010, *Comment motiver son personnel*, Paris, PUF.

INGERSOLL Richard Miles, 2001, "Teacher turnover and teacher shortages: An organisational analysis", *American Educational Research Journal*, 38, p.499-534.

INSTITUT DE STATISTIQUE DE L'UNESCO (ISU), 2010, *La demande mondiale d'enseignants au primaire – Mise à jour 2010 fiche d'information,* No. 5.

KYRIACOU Chris, 2001, "Teacher Stress: directions for future research", *Educational Review, 53(1)*, p.27-35.

LAUNIS Kirsti et KOLI Annarita, 2004, « Le bien-être au travail en mutation chez les enseignants-Une nouvelle approche guidée par la théorie culturelle et historique de l'activité », *Center for activity Theory and Development Work Research, 6, 2*, 2004.

MANON Albert, 2005, *Absentéisme au travail : l'absence comme moyen de rétablir l'équité au travail lors d'iniquités perçues*, Mémoire de maîtrise en gestion des organisations. Chicoutimi, Université du Québec.

MEYER John Peter, 1997, "Organizational commitment", *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 12, p.175-228.

NANGUI Amon Paulin, 2006, *La problématique de la gestion de la motivation dans une organisation publique : le cas de l'établissement CBCG (Centre Bureautique de Communication et de Gestion) de Treichville*, Mémoire de maîtrise, IES, Université de Cocody-Abidjan.

OUEDRAOGO Rakissouiligri Mathieu, 2001, « Stratégies pour l'amélioration des conditions de travail des enseignants et leur rétention dans les écoles en Afrique », UNESCO-IICBA.

PERRENOUD Philippe, 1995, *Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ?*, in « Actes du 15e colloque de l'AQPC », p.1-9.

PETRELLA Riccardo, 2000, *L'enseignement pris en otage : cinq pièges tendus à l'éducation,* Le Monde diplomatique, Octobre 2000 (www.mondedilomatique.fr).

POLE DE DAKAR, (K. AMELEWONOU, M. BROSSARD, L.C. GACOUGNOLLE), 2004, *La question enseignante dans la perspective de la scolarisation primaire universelle dans les pays CEDEAO, CEMAC et PALOP,* UNESCO-BREDA.

QUIVY Raymond et VAN CAMPENHOUDT Luc, 2006, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod.

RIVALEAU Chantal, 2003, *Les théories de la motivation*, Paris, PUF.

RUSSEL Patrice, 2015, *Rémunération et satisfaction au travail,* Paris, PUF.

SHORE Lynn McFarlane et MARTIN Harry Joseph, 1989, "Job satisfaction and organizational commitment in relation to work performance and turnover intentions", *Human Relations*, 42, p.625-638.

SIMA MURIELLE N. Ntsame et al., 2013, « Bien-être psychologique et motivation autodéterminée chez les enseignants », *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 2013/1, Numéro 97, p.69-87.

SYED Maaz Ali, 2010, "Personality hardiness, job involvement and job burnout among teachers", *International Journal of Vocational and Technical Education, 2(3)*, p.36-40.

VALLERAND Robert et THILL Edgar, 1993, *Introduction à la psychologie de la motivation,* Paris, Ed. Vigot.

WEISS Dimitri et MORIN Pierre, 1982, *Pratique de la fonction du personnel,* Paris, éd. d'organisation

WENDEL François, 1983, *Comment gérer les ressources humaines,* Paris, Ed. Dunod.

Les déterminants de l'utilisation pédagogique de l'intelligence artificielle générative (IAG) par les étudiants du premier cycle universitaire

Benjamin SIA, Université Thomas SANKARA (Burkina Faso)
E-mail: benjamin.sia@gmail.com

Résumé

Cette étude analyse les déterminants de l'intention d'usage pédagogique de l'intelligence artificielle générative (IAG) chez des étudiants du premier cycle universitaire dans un contexte africain marqué par des contraintes d'accès aux ressources numériques et un déficit de compétence Les données récoltées par questionnaire auprès de 652 étudiants de l'Université Thomas Sankara ont été analysées à l'aide de tests statistiques de régressions linéaires. Leurs résultats montrent que l'attente de performance et l'attente d'effort constituent les principaux déterminants de l'intention d'usage, tandis que l'influence sociale joue un rôle secondaire. Les conditions facilitatrices n'ont pas d'effet significatif. Au niveau des différences genrées, l'influence sociale ne constitue pas un déterminant chez les étudiants masculins. Ces résultats soulignent un usage largement autodidacte de l'IA. Ils plaident pour le renforcement des dispositifs de formation et d'accompagnement afin de favoriser un usage pédagogique plus critique et efficace.

Mots-clés : intelligence artificielle générative, usage pédagogique, intention d'usage, enseignement supérieur, modèle UTAUT.

Determinants of the teaching use of the generative artificial intelligence (IAG) by the students of the first university cycle

Abstract

This study analyzes the determinants of undergraduate students' intention to use generative artificial intelligence- (GAI) for pedagogical purposes in an African context characterized by limited access to digital resources and a deficit in information literacy skills. It is grounded in the UTAUT model, examining performance expectancy, effort expectancy, social influence, facilitating conditions, and gender-related differences. Data collected through a questionnaire administered to 652 students at Thomas Sankara University were analyzed using linear regression statistical tests. The results indicate that performance expectancy and effort expectancy are the main determinants of intention to use AI, while social influence plays a secondary role and facilitating conditions have no significant effect. Regarding gender differences, social influence does not constitute a determinant among male students. These findings highlight a largely self-directed use of AI and call for the strengthening of training and support mechanisms to promote more critical and effective pedagogical use.

Keywords: generative artificial intelligence, pedagogical use, usage intention, higher education, UTAUT model.

Introduction

L'intelligence artificielle (IA) renvoie à une diversité d'outils technologiques regroupés en trois catégorisés : la catégorie IA symbolique, celle d'IA d'apprentissage automatique et la catégorie d'IA pour l'apprentissage profond (A. Leveau-Vallier, 2023, p.145) dont relève l'IA

générative. L'intégration de ces outils dans l'enseignement supérieur engendre des transformations dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

En raison de son rôle d'assistance à l'apprentissage, l'IA générative occupe une place particulière dans l'enseignement supérieur (L. Devillers, 2019, p. 57 ; Unesco, 2024, p. 33). Perçue à la fois comme un objet et un outil d'apprentissage susceptible de transformer les pratiques éducatives, l'IA générative offre aux étudiants des possibilités d'assistance personnalisée, de production de contenus dans divers formats et d'enrichissement de leur expérience d'apprentissage (A. Bossoto, 2024, p. 11). Dans ce contexte, les apprenants font recours à cet outil principalement pour la recherche et le traitement de l'information, le soutien à la rédaction et à la reformulation, la traduction linguistique de contenus pédagogiques ainsi que la préparation aux examens (S. Decamp et A. Zanichelli, 2025, p. 9).

En contexte africain, l'utilisation de l'IA générative pour l'auto évaluation, le tutorat, la rédaction de contenus pour les apprenants et l'appui pour la production de ressources pédagogiques numériques sont mis en évidence comme principaux apport de l'IA générative par (M. H. W. Mballo, 2023, p. 99). Le travail collaboratif comme usage transversal par les enseignants et les étudiants est évoqué par A. Lepage et N. Roy (2023, p.15).

Malgré ces potentialités, le recours à l'IA générative comme outil pédagogique par les étudiants soulève des inquiétudes relatives au plagiat, au développement de l'agentivité et au risque de partialité (S. Collin et E. Marceau, 2022). Pour lever ces inquiétudes et garantir un usage pertinent et efficace de cet outil dans leurs apprentissages, les étudiants doivent être outillés en compétences numériques spécifiques. Pour les outils d'IA générative, par exemple, comprendre leur fonctionnement et distinguer les types d'outils et leur destination sont nécessaires. Il se trouve qu'une forte proportion d'apprenants ne maitrise même pas encore les outils numériques traditionnels pour un usage académique (D. S. Kabore et al. 2024, p.44). L'IA s'installe alors dans l'enseignement supérieur dans un contexte où les étudiants, dans leur majorité, ne disposent pas de compétences surtout numériques pour agir efficacement dans l'espace numérique et tirer le meilleur profit pour leur apprentissage. Ils utilisent les outils d'IA en dehors de cadres formels de construction de compétences en numérique et d'intégration dans le processus d'enseignement apprentissage.

Or, G. Farrell et S. Isaacs (2007, p.9) précisent que les volontés politiques et la disponibilité d'infrastructures sont insuffisantes pour garantir un usage effectif des TIC dans l'éducation. Car, l'adoption des technologies dans l'éducation est beaucoup influencée par les compétences, les attitudes des acteurs et les conditions contextuelles de leur intégration. Plusieurs auteurs (S. Collin et T. Karsenti, 2013, p.199) révèlent également que l'adoption du numérique dépend de facteurs individuels tels que l'auto-efficacité et la perception de l'utilité.

Dans le contexte africain, ces facteurs explicatifs sont influencés par des contraintes contextuelles comme l'accès aux ressources, l'instabilité de la fourniture énergétique, le faible soutien institutionnel et les dynamiques sociales et culturelles spécifiques au continent (D. Traoré, 2007, p. 74). Par ailleurs, de récentes études portant sur les usages du numérique en Afrique subsaharienne montrent que les pratiques réelles des étudiants sont parfois distantes des usages prescrits par les institutions éducatives (E. Tapsoba, 2021, p. 39). Ces écarts entre usages réels et prescriptions renforcent la nécessité d'analyser les conditions réelles d'appropriation et les logiques d'usage de ces technologies dans les processus d'enseignement apprentissage selon (G. Krull et J. M. Duart, 2017, p.16).

C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente étude qui vise à comprendre les conditions réelles d'intégration de l'IA dans les apprentissages dans un contexte de fracture numérique à la fois cognitive et matérielle où les étudiants disposent de ressources et de compétences limitées pour un usage éducatif pertinent. L'étude s'articule autour des questions suivantes : Quels sont les facteurs qui influencent positivement l'utilisation pédagogique de

l'IA générative par les étudiants du premier cycle universitaire ? Ces facteurs varient-ils en fonction du genre ?

L'article est structuré en quatre sections : la première section est consacrée au cadre théorique des déterminants de l'adoption pédagogique des TIC, la deuxième section décrit la méthodologie de recherche, la troisième section présente les résultats de l'étude et la quatrième section est consacrée à la discussion des résultats.

1. Cadre théorique

En absence de cadre théorique spécifique éprouvé pour l'étude de l'adoption de l'IA dans l'éducation, la théorie unifiée de l'acceptation et de l'utilisation des technologies (UTAUT) développée par V. Venkatesh et al. (2003) a été adoptée comme modèle. Ce modèle théorique est issu de la synthèse de plusieurs modèles antérieurs comme la théorie de l'action raisonnée de I. Ajzen (1991) et celle d'acceptation des technologies (TAM) de F. D. Davis (1993). Elle permet d'analyser les facteurs explicatifs de l'intention d'utilisation d'une technologie comme dans la présente étude qui consiste à analyser l'intention d'utilisation pédagogique de l'IA par les étudiants. Au sens de UTAUT, l'attente de performance, l'attente d'effort, l'influence sociale et les conditions facilitatrices peuvent expliquer l'intention d'utilisation pédagogique de l'IA :

- l'attente de performance est entendue comme le degré auquel un individu pense que l'utilisation de la technologie peut améliorer sa performance. Pour la présente étude, l'attente de performance correspond à l'amélioration de la maitrise des cours part les apprenants, l'aide à la rédaction de leurs travaux académiques, le gain de temps et le soutien à leur apprentissage ;
- l'attente d'effort est définie comme la facilité perçue d'utilisation de la technologie. Elle correspond alors à la simplicité d'interaction des étudiants avec l'IA, son accessibilité via les terminaux comme les smartphones qui constituent les outils les plus utilisés par les étudiants et la clarté des réponses qu'elle propose ;
- l'influence sociale renvoie à la perception selon laquelle des personnes importantes pensent que l'individu devrait utiliser la technologie. Pour l'étude actuelle, elle correspond à l'influence des camarades étudiants et amis, des enseignants et de l'université sur l'intention d'utilisation pédagogique de l'IA par les étudiants ;
- les conditions facilitatrices correspondent à la perception de l'existence de ressources et surtout de soutiens techniques et organisationnels pour l'utilisation de la technologie. Pour l'étude actuelle elles regroupent d'une part les conditions d'accessibilité physique à travers l'accès à internet et aux équipements numériques. D'autre part, elle prend en compte la disponibilité d'accompagnement pédagogique et de compétences numériques pour une exploitation efficace de l'IA dans le cadre de leurs apprentissages.

Selon UTAUT, ces déterminants sont susceptibles d'influencer l'intention d'utilisation d'une technologie considérée comme la variable centrale. L'intention d'utilisation est définie comme la volonté consciente d'un individu d'utiliser une technologie donnée. Pour l'étude actuelle, l'intention d'utilisation pédagogique de l'IA (IUP-IAG) par les étudiants désigne leur intention consciente d'utiliser cet outil dans leurs activités d'apprentissage, tout en ayant conscience des bénéfices pédagogiques à en tirer et des contraintes relevant des conditions d'utilisation édictées par les institutions universitaires.

Ici, le genre est retenu comme variable modératrice, car, au sens du modèle UTAUT, cette variable n'influence pas directement l'intention d'utilisation d'une technologie, mais agit sur le lien entre l'intention d'utilisation d'une technologie et les déterminants que sont l'attente d'effort, l'attente de performance, les conditions facilitatrices et l'influence sociale. La prise en compte du genre comme variable modératrice permettra alors de mettre en évidence d'éventuelles différences entre les étudiantes et les étudiants quant aux facteurs déterminant leur intention d'utilisation pédagogique de l'IA.

Ces déterminants ainsi définis constituent le socle sur lequel reposent les hypothèses de recherche.

L'étude repose sur une hypothèse générale dont découlent cinq hypothèses spécifiques construites reposant sur les variables issues du modèle théorique de UTAUT.

Pour l'hypothèse générale, l'étude postule que la performance attendue, l'effort attendu, l'influence sociale et les conditions facilitatrices influencent positivement l'intention d'utilisation pédagogique de l'IAG par les étudiants du premier cycle universitaire.

De cette hypothèse générale, dérivent cinq hypothèses spécifiques :

H1 : Les conditions facilitatrices (CoF) influencent positivement l'intention d'utilisation pédagogique de l'IA générative (IUP-IAG).

H2 : L'influence sociale influence (InfS) positivement l'intention d'utilisation pédagogique de l'IA générative.

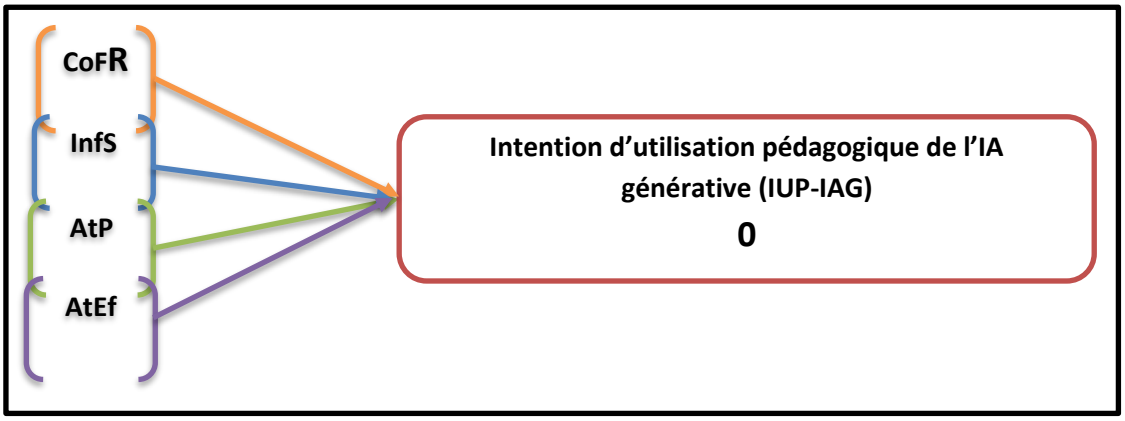
H3 : L'attente de performance (AtP) influence positivement l'intention d'utilisation pédagogique de l'IA générative.

H4 : l'Attente d'effort (AtEf) influence positivement l'intention d'utilisation pédagogique de l'IA générative.

H5 : Les facteurs explicatifs de l'utilisation pédagogiques de l'IA générative chez les étudiantes diffèrent de ceux observés chez les hommes.

La figure ci-dessous présente une synthèse des hypothèses spécifiques de recherche.

Figure : schéma de synthèse des hypothèses spécifiques de recherche



Pour vérifier ces hypothèses, la démarche méthodologique suivante a été adoptée.

2. Méthodologie

La population cible de l'étude est constituée de l'ensemble des étudiants de premier cycle des trois unités de formation et de recherche de l'université Thomas Sankara. La démarche d'échantillonnage opportuniste a été adoptée pour définir l'échantillon de l'étude. Cette démarche consiste à soumettre l'outil de collecte de données aux étudiants de la population cible qui étaient disponibles et qui ont accepté de participer à l'enquête.

Cette démarche d'échantillonnage permet d'obtenir la participation d'un effectif de 652 étudiants qui a rempli le questionnaire. Notons qu'un des participants à l'étude n'a pas rempli l'item relatif au genre. La répartition de l'effectif enquêté selon le genre montre que l'échantillon est constitué majoritairement d'hommes (66,36%) contre 33,64% de femmes. En considérant les UFR de provenance, la majorité de l'échantillon provient de l'UFR-SEG qui représente 47,09%, elle est suivie de l'UFR-ST avec 30,36% de l'effectif enquêtés et enfin l'UFR-SJP avec 22,55%.

Tableau 1 : répartition de l'échantillon par genre et par UFR

Variable	Modalité	Effectif	Pourcentage
Genre	Femme	219	33,64%
	Homme	432	66,36%
	Total	651	100%
UFR	UFR-SEG	307	47,09%
	UFR-ST	198	30,36%
	UFR-SJP	147	22,55%
	Total	652	100%

Source : enquête terrain, février 2025.

Les données ont été collectées à l'aide d'un questionnaire structuré en deux sections soumis en présentiel et en ligne. La première section est constituée des questions relatives aux caractéristiques socio-démographiques des enquêtés tels le genre, l'âge, le niveau et la filière d'étude. Quant à la seconde section, elle est consacrée aux items sur l'échelle de Likert à cinq niveaux des variables d'étude des déterminants de l'adoption de l'IAG comme outil pédagogique par les étudiants.

Les données collectées ont été traitées et analysées à l'aide du logiciel d'analyse de données SPSS. Dans un premier temps, l'analyse a consisté à dégager les tendances centrales en tenant compte des variables socio-démographiques de caractérisation de l'échantillon et dans un second, après la vérification de la fiabilité des items des variables de UTAUT à l'aide du test statistique de Kappa, des tests de régression linéaire ont été réalisés pour mettre en évidence l'influence des déterminants sur l'intention d'utilisation pédagogique de l'IAG par les étudiants. La section suivante présente les résultats obtenus de ces analyses.

3. Résultats

Avant de présenter les résultats, on procède à la vérification de la fiabilité des items des déterminants du modèle UTAUT, afin de nous assurer de leur validité.

3.1. Vérification de la fiabilité des items du questionnaire UTAUT

Pour vérifier la viabilité des données récoltées, on a fait recours au test de fiabilité d'alpha de Cronbach qui donne le résultat présenté dans le tableau 2 ci-dessous.

Tableau 2 : résultats du test de fiabilité

Déterminants UTAUT	Alpha de Cronbach
Conditions facilitatrices	0,59
Influence sociale	0,75
Attente de performance	0,86
Attente d'effort	0,81
Intention d'utilisation	0,85%

Source : enquête terrain, février 2025.

À l'exception du déterminant conditions facilitatrices (0,60), les résultats de l'analyse des items de tous leurs autres déterminants montre des coefficients d'Alpha de Cronbach supérieur à 70. Pour la variable conditions facilitatrices qui a une valeur Alpha de Cronbach de 59, M. Bouamama (2015, p. 183) indique que ce seuil est considéré comme acceptable surtout pour des études exploratoires où les instruments de mesure ont été adaptés comme dans le cas présent. En effet, l'IA est une nouvelle technologie dont le contenu et les usages sont encore peu cernés par les étudiants qui manquent de compétences numériques et surtout informationnelle de base. Par conséquent, ces derniers peuvent avoir des appréhensions et des attitudes qui influencent directement leur perception et leurs réponses aux questions relatives à cette technologie. Alors, nous considérons que l'ensemble des déterminants peuvent être pris en compte dans les étapes suivantes de l'étude.

3.2. Analyse de l'effets des prédicteurs sur l'intention d'utilisation pédagogique de l'IAG chez les étudiants indépendamment du genre

En considérant l'effectif général des participants à l'étude, indépendamment du genre, un test de régression linéaire a été réalisée pour vérifier l'influence des conditions facilitatrices (CoF), l'influence sociale influence (InfS), l'attente de performance (AtP) et de l'attente d'effort (AtEf) sur l'intention d'utilisation pédagogique de l'IAG (IUP-IAG) par les étudiants du premier cycle universitaire.

Dans un premier temps, on a évalué la qualité globale du modèle à travers le coefficient de corrélation multiple (R). Dans un deuxième temps, on a analysé la capacité explicative du modèle à l'aide du coefficient de détermination (R^2), dont les résultats de l'ANOVA ont permis de confirmer ou d'infirmer sa significativité. Dans un troisième temps, on a interprété les résultats issus du tableau des coefficients de régression.

Le récapitulatif des modèles dans le tableau 3 ci-dessous montre une corrélation forte (R= 0,62) entre l'Intention d'utilisation pédagogique de l'IAG (UIP-IAG) qui est la variable dépendante et les quatre variables indépendantes ou prédictives que sont les conditions facilitatrices (CoF), l'influence sociale (InfS) la performance attendue (AtP) et l'attente d'effort (AtEf). La valeur de R-deux ajusté (0,38) montre que le modèle explique à 38% de la variable dépendante qu'est l'intention d'utilisation pédagogique de l'IA par les étudiants enquêtés.

Tableau 3 : Récapitulatif des modèles

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	
1	,626[a]	,392	**,385**	
a. Prédicteurs : (Constante), AtEf, InfS, CoF, AtP				

Source : enquête terrain, février 2025.

Au regard de ce résultat, on peut retenir que les variables CoF, InfS, AtP, et AtEf constituent un ensemble explicatif cohérent pour la variable dépendante IUP-IAG. De ce faite, l'analyse peut se fonder sur ces variables.

Le résultat du test Anova (P=00 ; P <0,05) réalisé pour vérifier la significativité globale du modèle de régression linéaire confirme que toutes les variables prédictives retenues pour l'étude (CoF, InfS, AtP, et AtEf) explique de manière significative la variance de l'IUP-IAG.

Tableau 4 : Résultat du test d'ANOVA

ANOVA[a]						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	1889,861	4	472,465	56,739	,000[b]
	de Student	2931,097	352	8,327		
	Total	4820,958	356			
a. Variable dépendante : IUP-IA						
b. Prédicteurs : (Constante), CoF, InfS, AtP, et AtEf						

Source : enquête terrain, février 2025.

Cette confirmation de la validité de la qualité globale du modèle par le test ANOVA permet d'envisager l'interprétation détaillée des coefficients de régression associés à chacun des prédicteurs présentés dans le tableau 4 ci-dessus. Ce qui permet de vérifier les quatre premières hypothèses de recherche à travers l'interprétation du coefficient de régression présenté dans le tableau 5 ci-dessous.

Tableau 5 : Coefficient de régression

Coefficients[a]				
Modèle		Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)		2,729	,007
	CoF	,060	1,226	,221
	InfS	**,121**	2,345	**,020**
	AtP	**,292**	4,783	**,000**
	AtEf	**,287**	5,195	**,000**
a. Variable dépendante : IUP-IA				

Source : enquête terrain, février 2025.

Ce tableau des coefficients de régression présente les effets spécifiques de chaque variable prédictive sur la variable dépendante IUP-IAG.

Pour les conditions facilitatrices (CoF), son coefficient de régression n'est pas statistiquement significatif (t = 1,226 ; P= 0,221 > 0,05). Alors, l'hypothèse nulle selon laquelle les CoF n'exercent pas d'effet significatif sur l'intention d'utilisation pédagogique de l'IAG par les étudiants (IUP-IAG) ne peut donc pas être rejetée. Alors les CoF ne constituent pas un prédicteur significatif de l'IUP-IAG par les étudiants enquêtés.

Par contre le coefficient de régression de l'InfS est statistiquement significatif (t = 2,345 ; P = 0,020 < 0,05). Ce résultat permet de rejeter l'hypothèse nulle d'absence d'effet de ce facteur sur l'intention d'utilisation pédagogique de l'IAG. Alors on peut retenir que l'InfS exerce un effet positif et significatif sur l'IUP-IAG. La taille du coefficient standardisé (β = 0,121) montre que cet effet est d'intensité moyenne.

Pour l'AtP, le coefficient est très significatif (t = 4,783 ; P=0,00 < 0,05). Ce résultat nous permet de rejeter l'hypothèse nulle et de retenir que l'AtP a un effet positif et significatif sur IUP-IAG. Le coefficient standardisé (β = 0,292) indique que l'attente de performance constitue l'un des prédicteurs les plus influents du modèle.

Quant à l'AtEf, son coefficient est aussi très significatif (t = 5,195 ; P=0,00 < 0,05). Ce résultat confirme que AtEf exerce un effet positif et significatif sur l'IUP-IAG. Au regard de la taille de son coefficient standardisé (β = 0,287), cet effet est considéré comme fort à l'image de celui de l'AtP.

En définitive, les résultats du test de régression linéaire révèlent que l'attente de performance, l'attente d'effort et l'influence sociale ont un effet positif et significatif sur l'intention d'utilisation pédagogique de l'IAG par les étudiants du premier cycle universitaire enquêtés. Parmi ces prédicteurs significatifs, l'Attente de performance et l'attente d'effort constituent les facteurs les plus déterminants au regard de leurs coefficient standardisés. Par contre, les conditions facilitatrices n'ont aucun effet sur l'intention d'utilisation pédagogique de l'IAG par les étudiants enquêtés.

3.3. Effet des prédicteurs sur l'intention d'utilisation pédagogique de l'IAG chez les étudiants selon le genre

L'analyse de l'effet des prédicteurs du modèle UTAUT sur l'intention d'utilisation pédagogique de l'IAG selon le genre a consisté en amont à vérifier la validité du modèle de régression avant de considérer les tests de régression linéaire.

Pour les étudiantes, la vérification de la qualité du modèle utilisé révèle selon le récapitulatif des modèles (tableau 6) une corrélation forte (R= 0,67) entre la variable dépendante (ITUP-IAG) et les variables prédictives que sont l'attente d'effort (AtEf), l'influence sociale (InfS) les conditions facilitatrices (CoF) et l'attente de performance (AtP). La valeur de R-deux ajusté (0,43) atteste que le modèle explique à 43% l'intention de l'utilisation pédagogique de l'IA (IUP-IAG) par les étudiants enquêtés.

Tableau 6 : Récapitulatif des modèles (Femmes)

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	
1	,674[a]	,454	,433	
a. Prédicteurs : (Constante), AtEf, InfS, CoF, AtP				

Source : enquête terrain, février 2025.

L'analyse de la variance associée au modèle de régression à travers le test d'Anova (tableau7) révèle un résultat statistiquement significatif (F(4,105) = 21,808 ; ¨P=00 ; P < 0,005). Alors, il ressort que les variables AtEf, InfS, CoF et AtP peuvent expliquer l'intention d'utilisation pédagogique de l'IA (IUP-IAG).

Tableau 7 : Résultat du test d'ANOVA (Femme)

ANOVA[a]						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	638,361	**4**	159,590	**21,808**	**,000**
	de Student	768,402	**105**	7,318		
	Total	1406,764	109			
a. Variable dépendante : IUP-IA						
b. Prédicteurs : (Constante), AtEF, InfS, CoF, AtP						

Source : enquête terrain, février 2025.

Cette confirmation de la qualité du modèle de régression utilisé pour analyser l'effet des prédicteurs sur la variable dépendante l'IUP-IAG par les étudiantes de l'effectif enquêté permet d'entrevoir la suite de l'analyse à travers l'interprétation des coefficients de régression dont le résultat est présenté dans le tableau 8 ci-dessous.

Tableau 8 : coefficients de régression (Femme)

Coefficients[a]				
Modèle		Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)		,509	,612
	CoF	,147	1,759	,082
	InfS	-,018	-,210	,834
	AtP	,396	4,009	,000
	AtEf	,283	2,881	,005
a. Variable dépendante : IUP-IA				

Source : enquête terrain, février 2025.

Les coefficients de régression indiquent qu'au niveau des étudiantes les conditions facilitatrices (P= 0,082), l'influence sociale (P = 0,834) n'ont pas d'effet significatif sur l'IUP-IAG. Par contre, les facteurs Attente de performance (β = 0,396 ; P< 0,001) et attente d'effort AtEf (β = 0,283 ; P = 0,005) exercent une influence positive et significative sur l'IUP-IA. Alors, on peut donc retenir que l'attente de performance et l'attente d'effort constituent les déterminants de l'utilisation pédagogique de l'IAG par les étudiantes.

Pour les étudiants masculins, tout comme au niveau des étudiantes, les résultats de l'analyse ressortent au niveau du récapitulatif des modèles dans le tableau 9 ci-dessous une corrélation forte (R=0,61) entre les variables indépendantes (AtEf, InfS, CoF, AtP) et la variable dépendante de l'étude (IUP-IAG). La valeur du R-deux ajusté (0,36) indique que le modèle explique à 36% l'IUP-IAG chez les étudiants masculins.

Tableau 9 : Récapitulatif des modèles (homme)

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	
1	,616[a]	,379	,369	
a. Prédicteurs : (Constante), AtEf, InfS, CoF, AtP				

Source : enquête terrain, février 2025.

En associant ces résultats du récapitulatif des modèles à l'ANOVA dans le tableau 10 ci-dessous, on peut retenir que le modèle de régression est statistiquement significatif (F(4,239) = 36,489 ; P< 0,001). Ce résultat permet de confirmer que les variables indépendantes AtEf, InfS, CoF et AtP expliquent la variable dépendante l'IUP-IAG.

Tableau 10 : résultats de l'ANOVA (Homme)

ANOVA[a]						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	1276,798	4	319,200	36,489	,000[b]
	de Student	2090,722	239	8,748		
	Total	3367,520	243			
a. Variable dépendante : IUP-IA						
b. Prédicteurs : (Constante), AtEf, InfS, CoF, AtP						

Source : enquête terrain, février 2025.

Cette confirmation de la significativité du modèle global, permet d'analyser les coefficients de régression pour identifier l'effet spécifique de chaque déterminant sur l'intention d'utilisation pédagogique de l'IAG chez les étudiants masculins de l'échantillon. Le tableau 11 ci-dessous présente ces coefficients.

Tableau 11 : coefficient de régression étudiants-masculins

Coefficients[a]				
Modèle		Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)		2,640	,009
	CoF	,035	,575	**,566**
	InfS	,186	2,841	**,005**
	AtP	,244	3,108	**,002**
	AtEf	,282	4,185	**,000**
a. Variable dépendante : IUP-IA				

Source : enquête terrain, février 2025.

L'analyse des coefficients de régression révèle que les variables AtEf (β = 0,282 ; P< 0,00), AtP (β = 0,244 ; P= 0,00) et InfS (β = 0,186 ; P= 0,00) exercent une influence positive et significative sur l'intention d'usage (IUP-IAG). Par contre, la variable CoF (P>0,00 ; P=0,566) n'a pas d'effet significatif sur l'IUP-IAG. La lecture des betas montre que l'AtEf (β = 0,282) constitue le déterminant clé de l'intention d'utilisation pédagogique de l'IAG par les hommes de l'échantillon.

Au terme de l'analyse de l'effet des déterminants sur l'intention d'utilisation pédagogique de l'IAG selon le genre, les résultats mettent en évidence des différences significatives. Chez les étudiantes tout comme chez les étudiants, les conditions facilitatrices se révèlent sans effet significatif sur l'IUP-IAG. En revanche, chez les étudiantes, l'influence sociale n'exerce pas d'effet significatif sur l'intention d'utilisation pédagogique de l'IA (IUP-IAG). Au regard de la taille de l'effet, l'attente de performance présente un effet plus marqué chez les étudiantes, tandis que chez les étudiants (hommes), l'attente d'effort apparaît comme le déterminant le plus influent.

4. Discussion

L'étude a visé à mettre en évidence d'une part les facteurs déterminants de l'utilisation pédagogique de l'IA par les étudiants du premier cycle universitaire et d'autre part à montrer les différences chez les étudiantes et les étudiants masculins. L'hypothèse générale a postulé en premier lieu que les conditions facilitatrices (CoF), l'influence sociale influence (InfS), l'attente de performance (AtP), l'attente d'effort (AtEf) exercent une influence positive et significative sur l'intention d'utilisation pédagogique de l'IA par les étudiants. En second lieu, elle a sous-

tendu que ces déterminants de l'intention d'utilisation pédagogiques de l'IAG chez les étudiantes diffèrent de ceux chez les étudiants masculins.

Les résultats mettent en évidence que l'attente de performance, l'attente d'effort constituent les principaux facteurs explicatifs de l'intention d'utilisation pédagogique de l'IAG par les étudiants. Ce résultat converge avec ceux des travaux de S. Decamp et A. Zanichelli (2025, p.12) qui ont mis en évidence que les logiques d'adoption des technologies reposent principalement sur leur efficacité et leur facilité d'utilisation et le contexte de formation. Par ailleurs, E. Kasneci et al. (2023, p.5) précisent à travers leurs études portant sur l'usage de l'IA dans l'éducation que l'appropriation de ces outils numériques par les étudiants est plus motivée par l'utilité perçue et la réduction de l'effort cognitif et technique.

Plus spécifiquement pour l'attende de performance, ce résultat indique que la perception de l'apport de l'IAG dans l'accomplissement des tâches académiques, sa contribution à l'amélioration de la qualité de la formation et la possibilité d'obtenir de meilleurs résultats grâce à son utilisation expliquent le recours des étudiants à l'IA pour les activités pédagogiques. Ce résultat rejoint ceux de l'étude de S. Decamp et A. Zanichelli (2025, p.17) qui révèlent que les étudiants adoptent l'IAG principalement pour renforcer la clarté et la structuration des écrits ou pour accéder à des ressources documentaires. L'IAG serait alors utilisée pour améliorer leur production écrite et enrichir leurs travaux grâce à l'accès aux ressources. Cependant, ce résultat pourrait également traduire un usage pédagogique essentiellement instrumental de l'IAG, orienté vers la recherche d'une efficacité immédiate dans la réalisation des tâches académiques. Une telle approche peut constituer un frein au développement d'usages réflexifs et critiques, pourtant nécessaires à une exploitation pertinente de l'IAG et à l'acquisition de compétences académiques durables.

Concernant l'attente d'effort, la facilité d'utilisation de l'IAG pour la génération de contenus, ainsi que sa simplicité d'usage, constituent des facteurs qui motivent son adoption. En effet, l'utilisation de l'IAG ne requiert ni de compétences techniques avérées ni spécifiques. Elle offre la possibilité de formuler les requêtes aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Ce qui facilite son utilisation. Cette facilité d'utilisation ferait de l'IA un outil plébiscité par une forte majorité des étudiants (M. Elkhodr et al., 2023, p.77).

Cependant, ces compétences de base ne suffisent pas toujours. Les étudiants font un usage relativement superficiel de l'IA, dans la mesure où la formulation de requêtes ou de prompts pertinents nécessite des compétences plus avancées. De plus, la connaissance des différents outils d'IA et de leurs finalités est nécessaire pour sélectionner ceux qui sont les plus adaptés aux tâches académiques et aux besoins spécifiques. Par ailleurs, N. Naffi et C. S. Montufar (2025, p.8) soulignent que l'apparente simplicité des systèmes d'IA réduit parfois une mobilisation des compétences critiques, informationnelles et métacognitives nécessaires pour une utilisation efficace des ces outils.

Les résultats de cette étude confirment cette tendance d'utilisation superficielle de l'IAG avec un faible regard critique en raison de la facilité d'utilisation perçue en dépit du manque de compétence numérique et du déficit de formation des étudiants. Alors, la facilité d'utilisation de l'IAG pourrait masquer un déficit de compétences informationnelles, numériques et métacognitives plus avancées. La simplicité perçue de l'IAG risque également de favoriser des usages superficiels, fondés sur la délégation de tâches cognitives à cet outil, au détriment d'une mobilisation active des processus d'analyse, d'évaluation critique et de construction autonome des savoirs attendue des étudiants.

Pour l'influence sociale, les résultats montrent que l'entourage des étudiants exerce un effet sur leur intention d'utiliser l'IAG à des fins pédagogiques. Ainsi, les encouragements des camarades, des amis ou des institutions universitaires incite les étudiants à recourir à l'IA pour leurs travaux académiques. Cependant, de manière plus spécifique, l'intention d'utilisation pédagogique de l'IAG chez les étudiantes ne semble pas dépendre de la pression de leur

entourage. Ce qui indique que les étudiantes prennent une décision autonome d'utiliser l'IAG dans leurs activités d'apprentissage. Ce résultat converge avec ceux des travaux de V. Bonnot, L. Boulc'h et C. Delgoulet (2013) qui relèvent que l'usage des technologies numériques par les étudiants est plus fondé sur des motivations intrinsèques, l'utilité perçue et leur performance que sur l'influence sociale. Dans cette perspective, l'adoption de l'IAG repose davantage sur des motivations intrinsèques que sur des dynamiques collectives d'apprentissage, ce qui pourrait indiquer une faiblesse des dispositifs institutionnels d'encadrement pédagogique et justifier la nécessité de développer des communautés d'apprentissage favorisant le partage de pratiques critiques et responsables autour de l'IAG.

S'agissant des conditions facilitatrices, l'insuffisance de formations dédiées à l'utilisation des outils d'IAG, la disponibilité d'un soutien technique ou pédagogique, ainsi que la compatibilité de l'IA avec les outils numériques déjà utilisés par les étudiants n'influencent pas significativement leur intention d'utilisation pédagogique de l'IAG. Les étudiants semblent convaincus de posséder les compétences nécessaires pour utiliser l'IA dans leurs tâches académiques. Ces résultats sont partagés par N. Naffi et C. S. Montufar (2025) qui ont montré que les usages d'IA pour l'apprentissage sont souvent autodidactes et par I. Akrouti et N. Khalid (2025, p.17) qui ont révélé que ces usages échappent aux dispositifs pédagogiques d'accompagnement mis en place dans certaines institutions. Par contre, l'étude de N. El Haoud et O. Hali (2023, p.83) a mis en évidence que les conditions facilitatrices conduisent les utilisateurs à avoir une intention acceptable et favorable à l'utilisation de l'IA dans leurs activités pédagogiques.

Cette absence d'effet significatif des conditions facilitatrices ne pourrait être considérée comme une preuve de maturité numérique des étudiants, mais pourrait plutôt révéler des stratégies d'autoformation développées dans un contexte marqué par la faiblesse voire l'inexistence des dispositifs institutionnels d'accompagnement. Cette situation indique la nécessité de déployer des dispositifs de formation, d'accompagnement pédagogique et de régulation éthique des usages de l'IAG dans les universités.

Conclusion

En définitive, l'étude met en évidence que le recours des étudiants du premier cycle universitaire à l'IA pour leurs activités pédagogiques est principalement déterminé par l'attente d'une amélioration de la qualité de leurs travaux ainsi que par la facilité perçue d'utilisation de ces outils. Mais, cette facilité d'usage, identifiée comme un facteur explicatif de l'intention d'utilisation pédagogique de l'IAG, associée à la conviction des étudiants de pouvoir utiliser ces outils sans accompagnement ni formation spécifique, peut masquer une méconnaissance de leurs fonctionnalités et un déficit de compétences pour un usage réellement efficace. Cette situation peut limiter la capacité des étudiants à tirer pleinement profit du potentiel pédagogique de l'IAG.

Car, une utilisation pédagogique pertinente de l'IAG suppose le développement de compétences critiques, éthiques et informationnelles adaptées. Ces résultats montrent ainsi l'importance, pour les acteurs de l'enseignement supérieur, de mettre en place des initiatives de formation et d'accompagnement des étudiants. Par ailleurs, les décisions d'utiliser l'IAG à des fins pédagogiques apparaissent davantage fondées sur des motivations personnelles que sur une pression de l'entourage, en particulier chez les étudiantes. Ce qui tend à confirmer des intentions d'usage plus individualisées et autonome chez cette catégorie.

Enfin, le recours à un échantillonnage opportuniste, bien qu'adapté au contexte de l'étude et aux contraintes du terrain, limite la généralisation des résultats à l'ensemble de la population cible que sont les étudiants. Cette limite méthodologique ouvre des perspectives de recherche. D'une part, ces futures recherches peuvent reposer sur des méthodes d'échantillonnage probabilistes afin de tester la validité externe des résultats de l'étude actuelle. D'autre part, elles

peuvent reposer sur une approche qualitative pour analyser en profondeur les logiques d'appropriation de ces outils par les étudiants dans le contexte local. Tout compte fait, les résultats enrichissent les travaux fondés sur le modèle UTAUT en contexte africain, en mettant en évidence que l'adoption pédagogique de l'IAG par les étudiants est davantage motivée par des déterminants cognitifs que par des facteurs institutionnels ou sociaux.

Références bibliographiques

AJZEN Icek, 1991, "The theory of planned behavior", O*rganizational Behavior and Human Decision Processes,* Vol. 50, no 2, p. 179-211. DOI 10.1016/0749-5978(91)90020-T.

AKROUTI Inen et KHALID Nab, 2025, « Professionnalisation des enseignants et l'intégration des TNs : regards croisés en formation initiale », *Revue de l'École Supérieure de l'Éducation et de la Formation,* p.6-29, DOI 10.71895/PRSM/REVUE-RISE.N6.93.

BONNOT Virginie, BOULC'H, Laetitia et DELGOULET, Catherine, 2013, « Usage des outils informatiques et des plateformes d'enseignement par les étudiants : le rôle du stéréotype de genre », *L'orientation scolaire et professionnelle*, No 42/4. DOI 10.4000/osp.4208. [consulté le 8 décembre 2025]

BOSSOTO Antonin, 2024, « Perception de l'utilisation de l'Intelligence Artificielle par les enseignants de l'Université Marien Ngouabi : cas de ChatGpt », in Actes de colloque international Ticemed 14, D*igitalisation des pratiques en éducation : risques, valeurs et opportunités,* 15–17 octobre 2024 [en ligne], Caire, Égypte, Disponible à l'adresse : https://hal.science/hal-05090033v1 [consulté le 8 décembre 2025].

BOUAMAMA Mohamed, 2015, *Nouveaux défis du système de mesure de la performance : cas des tableaux de bord*, Bordeaux, Université de Bordeaux.

COLLIN Simon et KARSENTI Thierry, 2013, « Usages des technologies en éducation : analyse des enjeux socioculturels », *Éducation et francophonie*, Vol. 41, n°1, p.192-210. DOI 10.7202/1015065ar.

COLLIN Simon et MARCEAU Emmanuelle, 2022, « Enjeux éthiques et critiques de l'intelligence artificielle en enseignement supérieur », *Éthique publique*, No vol. 24, n° 2. DOI 10.4000/ethiquepublique.7619.

DAVIS Fred D., 1993, "User acceptance of information technology: system characteristics, user perceptions and behavioral impacts", *International Journal of Man-Machine Studies*, Vol. 38, no 3, p. 475-487. DOI 10.1006/imms.1993.1022.

DECAMP Sandrine et ZANICHELLI Axelle, 2025, « L'intelligence artificielle en enseignement supérieur : étude exploratoire des perceptions, usages et inégalités d'adoption des étudiants et étudiantes », *RITPU*. Vol. 22, n°1, DOI https://doi.org/10.18162/ritpu-2025-v22n3-01.

DEVILLERS Laurence, 2019, « Le dialogue homme-machine : Intelligence artificielle / intelligence humaine : manipulation et évaluation », *Futuribles* Vol. 433, n°6, p.51-61. DOI 10.3917/futur.433.0051.

EL HAOUD Nama et HALI Oumaima, 2023, « Adoption de l'IA dans l'enseignement supérieur à l'aide du modèle des équations structurelles : Cas de l'ENCG Casablanca », *International Journal of Economics and Management Research* [en ligne]. Vol. 4, n°6, p. 66-86. Disponible à l'adresse : https://revues.imist.ma/index.php/IJEMARE/article/view/37281 [consulté le 6 juin 2024].

Elkhodr Mahmoud, GIDE Ergun, WU Robert, DARWISH Omar, 2023, "ICT students' perceptions towards ChatGPT: An experimental reflective lab analysis", *STEM Education*, Vol. 3, n°2, p.70-88. DOI 10.3934/steme.2023006.

FARRELL Glen et ISAACS Shafika, 2007, "Survey of ICT and Education in Africa: A Summary Report, Based on 53 Country Surveys", Washington, DC: infoDev / World Bank. [en ligne]:

https://documents1.worldbank.org/curated/en/220221468003324607/pdf/414750v10FRENC1Box0327331B01PUBLIC1.pdf [consulté le 8 octobre 2025].

KABORE Dimkêeg Sompassaté Parfait, SIA Benjamin, OUEDRAOGO Émile, BERE Léopold, PARE/KABORE Afsata., 2024, « Les pratiques d'utilisation d'outils numériques pour rechercher l'information sur internet par des collégiens et lycéens en formation professionnelle de la région du centre au Burkina Faso », R*evue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation*, No Numéro spécial no 1, p.40-49.

KASNECI Enkelejda et al., 2023, "ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education", *Learning and Individual Differences*, Vol. 103, p.102-274. DOI 10.1016/j.lindif.2023.102274.

KRULL Greig et DUART Joseph M., 2017, "Research Trends in Mobile Learning in Higher Education: A Systematic Review of Articles (2011 – 2015)", *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, Vol. 18, n°7. DOI 10.19173/irrodl.v18i7.2893.

LEPAGE Alexandre et ROY Normand, 2023, « Une recension des écrits de 1970 à 2022 sur les rôles de l'enseignant et de l'intelligence artificielle dans le domaine de l'IA en éducation », *Médiations et médiatisations* [en ligne], No 16, p.9-50. Disponible à l'adresse : https://revue-mediations.teluq.ca/index.php/Distances/article/view/304, [consulté le 19 septembre 2024].

LEVEAU-VALLIER Alban, 2023, *Intelligence artificielle et intuition* [en ligne], Thèse, Université Paris 8 - Vincennes-Saint-Denis, https://hal.science/tel-04015572 [consulté le 5 janvier 2026].

MBALLO Marie Hélène W., 2023, « Une IA générative responsable au service de l'enseignement supérieur. Sciences Appliquées et de l'Ingénieur », [en ligne], Vol. 5, n°1, p. 96-100. Disponible à l'adresse : http://publication.lecames.org/index.php/ing/article/view/29874, [consulté le 16 septembre 2024].

NAFFI Nadia et MONTUFAR, Cindy Susana, 2025, « Autoformation en outils d'intelligence artificielle générative : un levier pour guider et optimiser la conception pédagogique », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire,* Vol. 22, n°1, DOI 10.18162/ritpu-2025-v22n1-05.

TAPSOBA Élodie, 2021, *Enjeux des usages et de la perception d'internet sur la scolarité des élèves des lycées et collèges du Burkina Faso*, Bordeau : Université Michel de Montaigne-Bordeaux II.

TRAORE Djénéba, 2007, « Intégration des TIC dans l'éducation au Mali : État des lieux, enjeux et évaluation », *Distances et savoirs,* 5(1), p.67-82.

UNESCO, 2024, « Orientations pour l'intelligence artificielle générative dans l'éducation et la recherche », UNESCO. ISBN : 978-92-3-200312-6.

VENKATESH Viswanath, MORRIS Michael G., DAVIS Gordon B., DAVIS Fred D., 2003, "User Acceptance of Information Technology: Toward a Unified View", *MIS Quarterly,* Vol. 27, n°3, p.425. DOI 10.2307/30036540.

The Analysis of 'English for First Year' Textbook Explicit Nature for a Suitable English Learning in Burkina Faso

Eymard François de Paul Wendemi OUEDRAOGO, Centre Universitaire Polyvent (Burkina-Faso)
E-mail: eymadwendemi@gmail.com

Yacouba BAMOGO, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso)
E-mail: bamogoy9@gmail.com

Moses Kwodwo KAMBOU, Centre Universitaire Polyvent (Burkina-Faso)
E-mail: mkkambou@gmail.com

Abstract

The present research is conducted to examine the explicit nature of the materials of an English language textbook 'English for First Year', used at Secondary School in Burkina Faso in class of 6e. The study aims to identify the external aspects of the textbook materials that favor or disfavor the teaching and learning process. To achieve this aim, some aspects of the administrative concerns, physical make-up, and internal organization, essential in a pedagogical viewpoint from the textbook were selected. The research used a simplified version of A. Littlejohn's (2011) analysis of materials procedure. Besides, a questionnaire was addressed to 60 EFL teachers. In addition, 12 students and 4 pedagogical supervisors were interviewed. The results revealed that 'English for First year' is the main and only textbook prescribed for English learning and teaching in the related classroom. However, its physical make-up is not attractive and, more critically, it is free of a standard pedagogical methodology. The evaluation process revealed that the deficiencies of the textbook prevailed over the benefits. Though accessible with a certain clarity of the content, the textbook failed to inform about its aims, approaches and methods, to promote autonomous use and learning, provide supplemental materials, and manage visuals, colors, cultural sources and learning procedure. These shortcomings take teachers away from using the textbook and jeopardize the process of English learning and teaching in 6e classroom. As a conclusion, the textbook is not suitable for the related learning context, then, it should be withdrawn.

Key words: content analysis, explicit nature, materials, and Textbook.

L'analyse de l'anglais de nature explicite de manuel pendant première année 'pour une étude anglaise appropriée dans Burkina Faso

Résumé

Cette présente recherche est conduite pour examiner la nature explicit des supports didactiques d'un manuel de langage 'English for First Year', utilisé dans l'enseignement secondaire en classe de 6e au Burkina Faso. L'étude a pour objectif d'identifier les aspects externes des supports didactiques du manuel qui favorisent ou défavorisent le processus de l'enseignement et de l'apprentissage. Pour atteindre cet objectif, des aspects externes liés aux questions administratives, à l'apparence physique et à l'organisation interne essentiels d'un point de vue pédagogique du manuel ont été analysés. La recherche a utilisé une version simplifiée de la procédure d'analyse des supports didactiques de A. Littlejohn (2011). En outre, un questionnaire a été adressé à 60 professeurs d'Anglais. Aussi, 12 élèves et 4 encadreurs pédagogiques ont été interviewés. Les résultats ont révélé que 'English for First Year' est le principal et seul manuel prescrit pour l'apprentissage et l'enseignement de l'Anglais dans la classe concernée. Cependant, son apparence physique n'est pas attrayante et encore plus

critique, il ne suit pas une méthode pédagogique standard. L'évaluation a révélé que les déficits l'emportent sur les atouts. Bien qu'accessible, avec une certaine clarté au niveau du contenu, le manuel n'a pas pu communiquer ses objectifs, approches et méthodes, promouvoir une autonomie d'utilisation et d'apprentissage, fournir des compléments didactiques, et accommoder les sources visuelles, couleurs, sources culturelles et le processus d'apprentissage. Ces insuffisances éloignent les professeurs de l'utilisation du manuel et mettent en danger le processus de l'apprentissage et de l'enseignement de l'Anglais dans la classe de 6e. En conclusion, le manuel n'est pas approprié au contexte d'apprentissage, et comme décision finale, l'étude propose son retrait.

Mots clés : analyse du contenu, aspects externes, manuel scolaire, supports didactiques.

Introduction

A textbook is part of any teaching and learning curriculum. It is one of the greatest contributors in languages learning in classrooms. In English as Foreign Language (EFL) classrooms, it is one of the most popular teaching and learning materials, including photocopied texts and exercises, tape-recorders, grammar books, dictionaries, Computer Assisted Language Learning (CALL), and Digital Audio-Visual Aids (DAVA). L. E. Sheldon (1988, p. 237) symbolizes it « as the visible heart of any EFL classroom for both teachers and students ». ELT textbooks are the main source that contains what needs to be learned or to be taught. P. Ur (1996, p. 183) writes that, « a textbook is a book of which the teacher and, usually, each student has a copy, and which is in principle to be followed systematically as the basis for a language course ». In EFL classrooms, both students and teachers need materials that would make the learning and teaching process pleasant. Textbooks attempt to provide students with systemic knowledge and schematic knowledge about English language deemed necessary to make them feel like if they are evolving in an English community preparing them for interaction for authentic purpose. ELT textbooks are vital part for learning and an integral part to solve classrooms problems. In Burkina Faso, where English is taught as foreign language, the role of textbooks becomes much more crucial. It is not surprising how important, the administrative and educational authorities, following many EFL Institutions around the world, have decided of making use of textbooks in addition to the other materials available for the Institution. In the First Cycle, exceptionally, efforts are made to provide all the levels with textbooks. Then, students could start learning English with 'English for First Year' in class of 6e. However, without doubt, a textbook, depending on its materials either explicit or implicit, can impede learning. Therefore, to provide optimal condition for successful learning, a textbook should be relevant to the level of instructions of study for the specific subject of study and the specific group of learners and reflect the classroom syllabus expectations and requirements. Above all, it should first be attractive and get users feel comfortable in working with it. It indicates that these textbooks should provide materials which are able to stimulate learning. Unfortunately, they have revealed limitations with regards to making the learning process exciting and enjoyable, and helping students achieve proficiency. This paper principally examines the materials of 'English for First Year', and investigates the extent to which they are suitable for the related classroom. It lays a special focus on the explicit nature of the textbook, to determine its benefits and deficiencies related to the students of 6e.

1. Background of the Study

In Burkina Faso, English is part of the national education curriculum, yet a francophone country. With the ever-growing demand of fluent English at international debates and science, business and commerce, sports and education, since the last decades of the 20th century, the

country needs skillful people with communicative abilities in English, explaining logically the policy makers' decision. English is then taught in the country with the goal to get students develop communicative competence (circular letter n°105/MENAC/ ICESD of December 1, 1983). The teaching and learning of English start from the class of 6e, and specifically, the students are expected to be able to communicate in speech and writing through simple language dealing with various situations of daily lives (MESSRS/English Inspection, 2010). To achieve these goals, all the curricular reforms undertaken so far laid a great emphasis on the development of the language functions. The structure of the Syllabus revised (2010) framework clearly indicates in each unit the language functions to be achieved (E. Somé-Guiébré, 2018). Likewise, teachers methodologically organize classes to offer students optimal chance to develop the language satisfactorily. Despite the insistence and endeavors of teachers, it is not common to see a student of the class of 6^{e} who can hold a meaningful conversation in English after the rituals of greetings, or produce a meaningful piece of writing. An important part of the blame seems to be on the teaching/learning materials. I. Malgoubri (2018) reports that the textbooks available in the curriculum hardly help EFL teachers to reach most of the EFL teaching objectives and goals. E. Somé-Guiébré (2018, p. 77) shares this view when she writes that, « the irrelevance of the syllabus (2010) with the textbooks in use in the classrooms hinders the development of communicative competence ». However, in general, and in the particular case of Burkina Faso, where the CALL and DAVAs are not accessible to the Institution, textbook is the material which can potentially offer students a permanent contact with English within and outside the classroom. It is not surprising how great attention textbooks have received recently in the literature on Applied linguistics given how important the place and role they play in foreign language classrooms. Therefore, these textbooks should provide not only good model for learning but should also present external attributes which can generate motivation for learning. Herein, there is an urgent need to investigate 'English for First Year' materials. M. Abdelwahab (2013, p. 56) believes that, « the perfect book does not exist, yet the aim was to find the best possible one that will fit and be appropriate to a particular learner group ». Following M. Abdelwahab (2013), this study is conducted with the perspectives to determine the suitability of the explicit nature of a textbook 'English for first year' related to the group of learners using it.

2. Methodology

2.1. Content Analysis Approach

To conduct this research, we employed a content analysis in mixed-method approach, i.e., content analysis along with other methods of data collection and analysis, particularly questionnaires and interviews. In research, each method has its strengths and weaknesses, and combining them helps the researcher to make the best of the most valuable features of each (M. Langenbach *et al*, 1994). The more the methods contrast with each other in a study, the greater the validity of the research outcomes. L. Cohen *et al.* (2007, p. 112) note that « multimethod approach in social sciences explains more fully the richness and complexity of a phenomenon by studying it from more than one standpoint and, in so doing by, making use of both quantitative and qualitative data. » In this vein, D. Ary *et al* (2010, p. 23) report that « the end results of mixed method research is findings that may be more dependable and provide a more complete explanation of the research problem than either method alone could provide ». As an in-depth evaluative study, the primary research tool is a content analysis, consisting in analyzing the explicit nature of the materials of a textbook 'English for First Year'. Content analysis is one the main research approach used in educational research today. H. Parveen & N. Kashmir (2017) consider it as a set of procedures used to transfer discrete information into an organized format allowing analysts to make objective inferences. According to K. Neuendorf (2002), content analysis involves coding, describing and interpreting a document content to

make valid and replicable inferences. The research technique consisted in examining and interpreting data from the explicit nature of 'English for First Year' to decode meaning, gain understanding and arrive to a conclusion. The set of procedures in the analysis process helped to deeply examine the textbook materials allowing from different angles and nuances to be visible, and obtain full answers and gain a detailed picture to determine what the materials contain, and what they leave out and which are essential at a pedagogical viewpoint. The combination of the content data from the textbook materials with the data from the main stakeholders during the analysis process provided a multifaceted lens to observe which materials may support teaching and learning and which materials may hinder learning. The use of the aggregated opinions and perceptions of the stakeholders optimized the validity of the content data.

2.2. Participants

The target participants in this research are the explicit aspects of the materials of 'English for First Year', an ELT textbook for the students of the class of 6e at Secondary School in Burkina Faso. Next, the research targeted the context of use. The context of use refers to the characteristics of the learning environment and its sensitivities, including the learning curriculum that informs about the goals and requirements of the learning program. The study was also interested in the main stakeholders' opinions and perceptions on the textbook and its performance: EFL pedagogical supervisors, students of 6e and EFL teachers. The pedagogical supervisors are experts in English teaching and have strong knowledge about EFL teaching. They are in charge of teachers training and certification. They had been teachers before and were supposed to using 'English for First Year', at some stage during that period, and could provide the study with substantial data. The students of the class of 6e are the intended audience of 'English for First Year'. Students are the pillar of EFL classrooms. They are the ones who have to acquire the communicative ability in English. All the educational policies, materials and endeavors are directed towards their learning success. The EFL teachers are those who are in charge of helping students to develop English. They are the ones who plan and organize learning, and are supposed to using 'English for First Year', to carry out classes, and might know better the textbook materials and their performance. They were then a potential source of data collection that could provide the study with valid and reliable information.

2.3. Data Collection

Three methods of data collection were employed: schedules, semi-structured interviews and a questionnaire. The schedules, consisting of lists of criteria, focused on the external aspects of the textbook and its target context of use. Through a schedule in a form of checklist, we gathered data from 'English for First Year'. The research recorded data only from the explicit nature of the textbook, the publication form. Publication form refers to the tangible physical aspects of the materials, and how they appear as a complete set or book among the whole set of the related classroom teaching materials. We started the data collection with the blurb and claims made on the covers of the textbook. This involved the publication date, the public to which the materials are dedicated to, the amount of classroom time required, instructions about the use of the materials. Furthermore, we picked up substantial pedagogical-oriented data from the textbook physical make-up. It consisted of the essential aspects related to the size of the textbook, the design of the textbook covers and the design of the textbook contents. By the end, we recorded information about the organization of the materials in terms of units, sections and subsections, and the recurring features. The research next used another schedule, a structured guideline to collect data from the textbook target context of use. Guided by the structured guideline, consisting of a set of criteria referring to the characteristics of the learning setting, data sought were collected from five components, the most contributors to education success in EFL classrooms: the environment, the students, the teachers, the Institution and the course. We

started first with the environment such as the socio-cultural aspects, and the quality of the target language input. Next, we were interested in the characteristics of the students. This related to the students' needs, levels and motivations. Then, we gathered data about the characteristics of teachers, especially their competence in the use of the target language, their needs and motivations. After that, we looked inside the classroom syllabus to learn about its goal and requirements. Finally, we recorded information about the course, consisting of the teaching approaches, methods, aids and evaluation design. Besides, as stated beyond, the research design included other methods of data collection and analysis, i.e., it planned to linking content data with surveys data. Then, 12 students and 4 pedagogical supervisors were interviewed, and 60 EFL teachers were addressed a questionnaire. The interviews questions for both students and the pedagogical supervisors were open-ended but different. The questions with students aimed to learn about students' opinions and perceptions about their book. As those for supervisors, they set out to inform about how well students and teachers make use of the book, and the potential of the book materials to help students achieve proficiency. The questionnaire for teachers aimed at informing about what teachers actually do with 'English for First Year' and their opinions and perceptions about its materials. Made of a mix of both open and close-ended questions the questionnaire comprises four sections. The first section deals with cultural issue and the keen interest students have on English language and its culture. The second section relates to the keen interest teachers have on the textbook. The third and the fourth section were interested in the opinions and perceptions of teachers about the textbook and its suitability.

2.4. Data Analysis Procedure

As in-depth evaluative research, the primary research tool of this study is content analysis. It employed a simplified version of A. Littlejohn's (2011) analysis of materials procedure. The framework by its processing nature, allows the materials to speak for themselves, tending to be more objective rather subjective. The process is a means to examine the implications that use of a set of materials may have for classroom practices and come to grounded opinions about whether or not the content and methodology of materials are appropriate for the related context of use (A. Littlejohn, 2011). By so doing, the procedure is claimed to be devoid of impressionistic judgements and implicit assumptions frequently seen in checklist evaluative tools. The model consisted of four different stages: a material analysis, an analysis of the target situation of use, match and evaluation and action. The 'material analysis' is the first stage. It is an analytical description of the explicit nature of the textbook materials which procedure results in their pedagogical implications. At this level, we made an objective description of what the materials contain explicitly, and then made progressively subjective inferences following the logical implications of the materials. The study then focused on the most important aspects of the book at a pedagogical standpoint. Those data were essentially related to the organizational principles involved, including the administrative concerns, the physical make-up attributes and the internal organization. The administration concerns deal with the claims or aims, the introduction and guidelines made on the materials about its use. We first looked for the publication date, names of the designer or institution, publisher, year of edition, and intended audience. We next looked at the place of the textbook within the set of materials in the educational program, and the total estimated time. We also looked for any information that could stand as a syllabus, claims, learning process, the related aims, and instructions about the use of the content and intercultural aspects. We also looked inside the textbook to examine the table of content, the indexes, the wordlists and research facilities. It was also interested in the accessibility of the textbook. Referring to the physical make-up, we looked into the size of the textbook to find out the aspects which may generate motivation in students. It included the proportion, the shape and the weight. At the level of the cover design, we looked for the involved elements of the layout on the skin of the face, back, spine, illustrations and the overall

color appearance. Referring to the book content design, we looked inside the textbook to determine the characteristics of the scripts, the illustrations, and use of colors, font, and the quality of the paper, the size and typeface. Relating to the internal organization, a description was made about the division of the materials into sections and subsections and the sequencing system. The procedure opened onto a detailed picture allowing the analyst or any observer to see, not only what was there and how well it was deployed but also what was not there and which is important at a pedagogical viewpoint. The next stage consisted of the 'analysis of the target context of use'. In this step, through a structured guideline, we formulated statements about the descriptions under the sociocultural aspects of students' environment including the place of English language. Likewise, we looked into the characteristics of the teachers (prior experiences, training and motivation), students (their language, educational level, and motivations), institution (expectations and requirements) and the course (teaching methods, materials and aids, evaluation design). After the scrutiny of the target context of use, its most essential characteristics are established and placed next to the findings of the textbook materials analysis established before, for a match and evaluation process. The match and evaluation is the third stage of the analysis process. Based on textbook evaluation theories and the findings of the interviews and the questionnaire the process determined the benefits and deficiencies of 'English for first Year' explicit nature included in the following section.

3. Results and Discussion

3.1. The Analytical Description of the Explicit Nature of 'English for First Year' materials

The analytical description of the explicit nature of 'English for First Year' materials reveals that the textbook is homemade, designed around 1985 by the Ministry of the national education in BF. It is a beginner-level learning material designed for the students of 6e at Secondary School for classroom work. Both students and teachers can get it from the school library for rent. The textbook contains a table of contents but which can only allow an easy and quick location of units. Except for the table of contents, the textbook provide no information which can stand as a blurb or claim or aims or an introduction, or a mini-syllabus informing users about the materials presented inside the book. Likewise, it does not include a glossary or vocabulary list or index. All participants, including students deplore the fact that the textbook does not provide them with information or facilities to handle the content efficiently. 81.07 % of teachers declared that the textbook does not provide guidance about its use (Table 1). The book content mainly makes use of the students' own cultures; it does not include the culture of an English-speaking country or any other country. All almost participants assume that the textbook materials do not give a significant place to the culture of English speaking countries. Following pedagogical supervisors, 92.30% of teachers declared that the textbook materials do not expose learners to English culture or any other country culture (Table 1). Above all, the textbook is not supplemented with teacher's book, a student's workbook, an audio-visual device or any other type of supplemental material. Hence, 'English for First Year' is the core and the only textbook for English teaching and learning in class of 6^e and is dedicated for classroom use. Relating to the physical make-up concerns, the research indicates that the textbook presents a rose blanket with few scripts accompanied by an illustration that clearly indicates the dedicated audience (Appendix A). The book is completely free of artwork. It is too natural consisting of ordinary white sheets, larger than students' copybooks and even too large with an important weight. It is made up of A_3 sheets size with 207 pages written in font 12, all in black color except the blue color for titles. It contains some visuals, all consisting only of drawings and diagrams. The whole book leaves out physical attributes which can arouse students' interest, making its physical appearance less attractive. The findings of the surveys with students, teachers and supervisors give evidence that the overall textbook physical makeup is not attractive. 84.60 % of teachers report that the physical appearance of the textbook is not

attractive (Table 1). This is in contradiction with Harmer (2001) who contends that the textbook materials must be attractive for students, and teachers must feel comfortable with it, and should provide appropriate guidance, attractive presentation, interesting and appropriate illustrations. Relating to the internal organization, the textbook is subdivided into 27 units with a standardized number of three lessons. 18 units introduce lessons, each describing particular English language feature. After every two-lesson unit comes a unit standing for 'revision and test' giving 9 units, and bringing the total number of units up to 27. The 27 units are visible in the table of content (Appendix B), each introducing a theme. Each unit comprises three lessons, each introducing a topic related to the lesson topic, and developed in the teaching points. The teaching points include Dialogue, Listening, Reading, Speaking, Writing, Grammar, Vocabulary, Pronunciation, song and game. The sequencing and grading of teaching points differ from one lesson to another and from one unit to another. The set of data implies that 'English for First Year' is dedicated to students of the class of 6^{e} for classroom use. It is the main and only book for students to learn and the main source of teaching material for teachers to teach. However, the whole book physical appearance is not attractive. Likewise, the teaching points do not follow a particular framework, making the textbook free of pedagogical methodology.

Table 1: Results of the questionnaire with EFL teachers

N°	Section 1: Statements	Strongly agree %	Agree %	Disagree %	Strongly disagree
1	Learners' attitude towards English is positive.	46.15	46.15	07.69	0.00
2	Learners' attitude towards English cultures is positive.	21.15	67.30	11.53	0.00
3	The textbook exposes learners to English cultures.	03.84	03.86	69.23	23.07
4	The textbook exposes learners to local cultures.	48.07	40.38	09.61	01.92
5	The textbook exposes learners to other countries cultures.	01.92	07.69	63.46	26.92
6	The textbook provides guidance about its use.	0.00	11.53	23.07	68
7	The textbook provides guidance about how to handle cultural issues.	0.00	0.00	21.15	78.84
	Section 2: Statements	Regularly %	Sometimes %	Rarely %	Not at all %
8	You use the textbook to carry out your classes with the students.	01.92	34.61	17.30	46.15
9	You refer to the textbook when planning classroom activities.	05.75	50	36.53	07.69
10	You refer students to it for homework.	01.92	02.15	16.07	78.84
	Section 3: Statements	Strongly agree %	Agree %	Disagree %	Strongly disagree
11	The textbook physical makeup is attractive.	01.92	13.46	48.07	36.53
12	The book makes use of authentic materials.	01.92	07.69	78.84	1.53

13	You feel at ease in working with it.	0.00	11.53	59.61	28.84
14	Learners can use it outside the class without the help of a resourceful person.	01.92	05.76	69.23	23.07
15	Teachers wish they revised it.	55.76	40.38	01.92	01.92
16	Teachers wish they simply replaced it.	34.61	51.92	11.53	01.92
The summary of the elements or aspects that the participants desire the 6e English Language textbook should contain, and which may facilitate teaching and learning: authentic materials, real photographs, more pictures, use of colors, audio learning materials, songs and games.					

Source: Data collected from the questionnaire with EFL Teachers on 'English for First Year' (2021).

3.2. Results of the Target Context of Use

A scrutiny of the target context of use unveils that the learning setting of 'English for First Year' is characterized by a poor input in English language. Contrary to French, the main medium of communication in education and in the administration, English is almost missing in the daily life of students' communities. Even at school, it is mainly in classrooms and especially during English classes that English is used. As for students, just like the majority of learners of English around the world, they are keen on learning the language precisely because it gives them access to a culture that they admire and a lifestyle they aspire to (H. Coleman, 2013). Almost all the participants: students, teachers and pedagogical supervisors declared that students are amazed to see people conversing in English and dream to one day be able to speak the language as well. The great majority of teachers (92.30%) declare that students have a positive attitude towards English language and its culture (Table 1). The students of the class of 6^{e} are between the age of 11 and 15. They are still inclined in games, listening to music, watching beautiful pictures and movies, and greatly attracted by colorful ornaments. Likewise, they would rather be listening than reading. Despite the poor input environment in English, the institution expects students to develop a communicative ability both in spoken and written in different contexts of daily life through simple language (MESSRS/English Inspection, 2010). They adopted a Functional syllabus, and prescribed the PPP framework as the teaching methodology. The PPP method consists of a 'Presentation' stage in which the subject matter is introduced to students, a 'Practice' stage where students under the guidance of the teacher use the stated features to practice the language. At last, the 'Production' stage, where students are invited to use the studied features in personal productions (MESSRS/English Inspection, 2010). This prescribed PPP framework is a modified version of the classic method of PPP, fundamentally based on Situational Approach. Under the influence of the promotion of the communicative language teaching (CLT) throughout the world, the institution encourages teachers to shift away from the linguistic comment and drill and promote fluency activities based on interactions through collaboration between teacher and students and between peers. Therefore, all classroom practices should be based on the PPP methodology, and the majority of teachers are equipped with the basic knowledge. Noticeably, English teaching profession in Burkina Faso is entirely provided by a local public, but with different professional qualifications. The great majority are non-native English speakers, and do not have native-like level. They learned English in Burkina Faso, first at Secondary School and later in national universities. They then learned English the way their students are doing, in a rather difficult environment characterized by the lack of opportunity to receive high quality input to practice the language for authentic communicative purpose. Their level is too often associated with the standard of Advanced Learner English (P. Kouraogo, 1993). Advanced Learners, According to J. T. Roberts (1980, p. 52), are « learners who have overcome most of the learning problems

posed by phonology and grammar, but where language as a social tool is concerned, they are in the sense at their most vulnerable ». Following J.T. Roberts (1980) and P. Kouraogo (1993), English teachers in Burkina Faso still need assistance, and instructional materials should be clear enough in their approach, methods and procedures, and provide them with guidance.

3.3. Match and Evaluation

The elaborative process of the matching between the findings of the textbook materials analysis and the findings of the context of use analysis reveals that 'English for First Year' in terms of explicit nature offers very little than it should in many aspects regarded what is expected from a textbook. Despite a certain positive attribute, the book unfortunately presents much more deficiencies than benefits.

Table 2: Results of the match and evaluation

Explicit nature components	Benefits	Deficiencies
The administrative concerns	The textbook is accessible to both students and teachers.	The textbook does not inform about its aim.
		The textbook does not inform about its underlying teaching approach and learning process.
		The textbook does not propose a syllabus
		The textbook does not provide students with guidance about its use
		the textbook does provide students with glossary or index or a wordlist
		The textbook does provide students with workbook
		The textbook does not get students an exposure to English culture
		The textbook does not provide teacher with guidance
		The textbook does not provide an audio or video device
The physical make-up	The textbook content is well-spaced	Lack of attractive colors
	The textbook content is legible	Visuals are not authentic
		Visuals are not attractive
		It is not easy to handle the book
The internal organization		Lack of regular learning process
		lack of congruence with the classroom practices

Source: Data collected from the match and evaluation on 'English for First Year' (2021).

In this report (Table 2), it can be observed that the explicit nature of 'English for First Year' presents a certain number of benefits for its related classroom students. The most essential positive aspect of the textbook is its accessibility to both teachers and students. Teachers as well as students can have access to the book from schools' libraries for rent. A textbook is profitable and helpful only in the hands of users. J. Harmer (2007) holds that a good textbook is a book, which is accessible to the students for which it is designed. Another advantage of the book is that its content is clearly written so that students would not be confused in using it. The whole content of the book is well-spaced and legible. There is not any obstacle which can affect the readability of text composition. The spacing between lines of scripts or text composition or between letters is not too tight and too loose; it is aged appropriate (font 12, interface 1.5). Additionally, the textbook content makes use of visuals. They are essentially illustrations or

images and diagrams; all made of drawings. In general, visuals: pictures, photos, images, illustrations and diagrams are good sources of motivation. They are good sources that are likely to generate motivation in students and help them become independent in their learning. Visuals play an important role in the apprehension of the meaning of scripts, words or sentences or texts, and facilitate learning. They attempt to create a unity with the scripts, helping students to notice the messages meaning of language items and features, and thus enhancing the probability of acquisition.

As one can notice in Table 2, the explicit nature of the book presents an important number of demerits. The findings indicate that the textbook does not contain an introduction or a blurb informing about its teaching approach and aims. Likewise, it does not provide users with instructions about the use of the material. As a textbook dedicated to students, it should provide enough guidance and facilities for a pleasant utilization. As indicates the results of the learning context analysis, students live in an environment characterized by a complete missing of English. Additionally, even their teachers still need guidance for an efficient use of teaching-learning materials. 'English for First Year' is the core and the only textbook for English teaching and learning in class of 6^{e}, and as such, it should support learning both inside and outside the classroom. The analysis results implies that the textbook materials do not promote an autonomous use and may be reduced to only classroom use. The students' responses to the questions indicate that they lack abilities to use the textbook effectively. More critically, a great number of teachers seldom makes use it, and very few (only 4.07%) refer students to it for homework (Table 1). 92.30 % of teachers claim that students cannot use the textbook on their own outside the classroom without the help of a resourceful person. All the pedagogical supervisors who participated in the study share this argument. One went farther to declare that students today, even though those for which the book was designed, cannot use it without the assistance. The lack of guidelines and facilities such as, regular teaching method and glossary, give students very little opportunity to use the textbook on their own without the help of their teacher. The learners' familiarity with a learning material is essential in knowledge development. J. C. Richards & T. Rodgers (2001, p. 30) assume that, « The role of instructional materials is to enable learners to practice content without the teacher's help ». Y. Gambo (2023) reports that students construct knowledge due to exposure to learning resources available to them for meaningful interactions. Additionally, the textbook does not provide teachers as well as students supplemental materials. J. McDonough *et al.* (2013) note that a good textbook should provide supplemental materials. The results also reveal that the textbook content is monocultural, yet learners need to broaden their views about culture. An exposure to cultural diversity is fundamental; it helps students to understand better their own culture, contributing to the development of their intercultural awareness. E. Reid (2015) upholds that the acquisition of intercultural communicative competence prepares learners to act appropriately and successfully in real-life situations in a foreign language.

The subject matter is mainly moulded in the students' own cultures. 92.30 % of teachers assume that the textbook materials do not provide students with an exposure to English cultures (Table 1). All pedagogical supervisors were at pain when they argue that the textbook does not keep a room open to the culture of any English-speaking country or any other country. The textbook does not offer students the opportunity to get an exposure to English cultures, though the results of the surveys showed that the students of 6e like English language and its culture. Students declare that they passionately long to be able to speak the language one day. The findings of the questionnaire indicate that 92.30 % of teachers declare that the students' attitudes towards English is positive, and such materials offer students very little opportunity to develop abilities for an appropriate use of English. E. Reid (2015) contends that teaching a language without its culture would be like teaching meaningless symbols to which students add the wrong meanings. In the same vein, M. Byram (1997) claims that a language cannot be taught

separately from its culture. Pedagogical supervisors uphold that without an exposure to English language culture, students will hardly develop abilities to use English for a meaningful or authentic purpose.

As far as the physical make-up is concerned, the findings indicate that 'English for First Year' has a big advantage loss. The data reveal that the textbook completely physical make-up does not attract students. Students note that their textbook is not attractive; it does not contain colors, authentic photographs, and attractive illustrations. Moreover, it is too large. This view is shared by teachers and pedagogical supervisors. 84.53 % of teachers agree that the book physical appearance is not attractive. Supervisors claimed that the materials including pictures, poems and songs are not pleasant enough to enliven the learning process, and claimed for authentic materials and colorful illustrations. D. Cross (1999) believes that for young learners, attractive pictures, games, poems and songs are good source of motivation. The physical appearance of a book is an important part of learning as well as its content. It is the first source of motivation in learning, and as such, it should cater for students' emotional needs. An attractive book provides students stimulation that can motivate them to be independent in learning.

Relating to the internal organization, the findings reveal that the textbook is free of standard teaching methodology. The framework of the learning sessions differs from one another, and even within the same unit. This alternative use of procedures does not make the use of the textbook easy and pleasant for learners and does not make the teaching task easy for teachers either. Only 1.92% of the teachers declare that they regularly use the textbook for classroom work, against 46.15% who do not use it at all. Also, 1.92% of teachers declare that they regularly refer students to it for home assignment, against 95.93% who do not refer students to it for home assignment. J. T. Richards & T. Rodgers (2001) report that, « Particular methods, if followed precisely, lead to more effective levels of language learning than alternative ways of teaching ». J. Harmer (2001, p. 5) takes the same view when, he writes, « Students tend to like a certain amount of predictability; they appreciate a safe structure which they can rely on ». The inconsistency does not help students to develop an autonomy in the use of the textbook and consequently does not help students to be independent in the language learning. It is unsurprising that students struggle to use it. Likewise, the lack of standard methodology makes the task daunting for teachers. According to pedagogical supervisors, teachers do not use the textbook to carry out their classes, and wish they designed a new one. One pedagogical supervisor confidently stated that when she was a teacher, she did not use the book for her classes, and only resorted to it when she had no choice. The lack of regular pattern, in addition to the discrepancy with the PPP framework may also explain teachers' disinterest towards the book. 96.14% of teachers suggest they revised it, and 86.53% simply claim they replaced it. The findings of the study clearly indicate that neither students nor teachers feel comfortable using the textbook. As regarded the weight of the deficiencies over the benefits, it can be concluded that the explicit nature of 'English for First Year' is not suitable for the related classroom students. A good textbook should become a source of learning for students and a reference for teachers to teach.

3.4. Action

This section is the fourth and the last step of the study procedure. It relates to the decision to be made against the textbook future. The study methodology processes on a logical line that opens onto to a general conclusion that inevitably leads to a decision to be made. The decisions open to a textbook after this analysis of materials procedure are essentially: to adopt, or to adapt, or to supplement, or to reject, or to make it a critical object. Regarding the overwhelming weight of the shortcomings based on the match and evaluation conclusion, the class of 6e should not go on using it. The findings result in the withdrawal of 'English for First Year' from the learning

and teaching program in the related classroom. The students expressed the desire for the textbook to be replaced with another textbook, one that is more attractive, with colorful and beautiful illustrations and photographs, interesting topics, games and songs, a glossary, and supported by audios and videos materials. Just like students, teachers (86.53%) wish they replaced with a more engaging one, enriched with colorful and authentic materials, real photographs, songs and games, and supported by audio learning materials. Similarly, to students and teachers, pedagogical supervisors argue that the educational authorities ought to develop a new textbook and remove it. Drawing from the conclusions of the materials and the target context analyses, and the conclusion of the match and evaluation process, the weight of the deficiencies of the explicit nature impose the withdrawal of ‘English for First Year’.

Conclusion

The explicit nature of a textbook as well as its implicit nature play a crucial role in fostering effective learning. Textbooks, depending on the quality of their explicit nature, can promote or impede learning. This study reveals the suitability of the explicit nature of a textbook, ‘English for First Year’, used in Burkina Faso for English learning and teaching in the class of 6e at Secondary School. The results indicate that the textbook is the main learning material which can offer students a permanent contact with English inside and outside the classroom. More importantly, it is dedicated for classroom work. Unfortunately, the study reveals that the textbook does not attract the users, and teachers do not make use of it in their daily classroom practices. The textbook explicit nature offers very little than it should do, regarded its place and role within the classroom learning materials. The deficiencies far outweigh the benefits. Except the accessibility and the clarity of the content, the book fails to fulfil the most essential attributes of a good textbook in terms of explicit nature. The most critically mentioned deficiencies include its failure of stating its teaching aims, approaches and methods, managing visuals and colors, promoting autonomous use and learning, and providing supplemental materials. Additionally, it indicates a lack of a standard pattern and an insufficient support of improving students’ intercultural competences, the dominant and most exclusive focus being on students’ own culture. The results indicate that the textbook is not suitable for both students and teachers, and suggest its withdrawal. The introduction of a new textbook will not necessarily lead the institution to fulfil its promises, but will increase students’ chances of developing the language.

Bibliography

ABDELWAHAB Montasser Mohamed, 2013, "Developing an English language textbook evaluative checklist", *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME, 1*(3), p.55-70, doi: 2320–7388.

ARY Donald, JACOBS Cheser Lucy, SORENSEN Chris & RAZAVIEH Asghar, 2010, *Introduction to research in education,* USA, WADSWORTH CENGAGE Learning. doi: ISBN: 13-978-495-60122-7.

BYRAM Michael, 1997, *Teaching and assessment intercultural communicative competence multilingual matters (Series), Multilingual matters.* doi: 9780585121949.

COHEN Louis, MANION Lawrence & MORRISON Keith, 2007, *Research methods in education* (Fifth ed.), (T. &. Group, Ed.), London and New York: Routledge. doi: ISBN: 978-1-138-20986-2.

COLEMAN Hywel, 2013, *The English language in francophone west Africa (ed),* Dakar: British Council.

ENGLISH INSPECTION/ MESSRS, 2010, *Syllabus Revised 2010*.

GAMBO Yusuf, 2023, "Social constructivist learning principles for designing online learning Environment", *Technology-enhanced learning environments in education*, p.232-250. Retrieved from http://www.istes.org.

HARMER Jeremy, 2001, *How to teach English. An introduction to the practice of English language teaching* (seventh ed.), London: Longman. doi:0582-29796-6

KOURAOGO Pierre, 1993, "Helping advanced EFL learners improve their written English through self-correction Tasks" *EFL journal*, p.325-339.

LANGENBACH Michael, VAUGHN Courtney & AAGAARD Lola, 1994, *An introduction to educational research,* USA: Allyn and Bacon. doi:ISBN: 0-205-13902-7.

LITTLEJOHN Andrew, 2011, "The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan Horse", *Materials development in language leaching*, p,179-2011. doi:ISBN 978-0-521-15704-9.

MALGOUBRI Inoussa, 2018, *The potential of digital audio-visuals aids to boost English as a foreign Language learners' listening and speaking skills*, Mémoire de Master, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso, doi:10.13140/RG.2.2.30400.48647.

MCDONOUGH Jo, CHRISTOPHER Shaw & MASUHARA Hitomi, 2013, *Materials and methods in ELT. A teacher's guide,* doi: 978-1-4443-3692-4.

NEUENDORF Kimberly A, 2002, *Content analysis guidebook.* New Dehli: Sage Publications. doi:IISBN 978-0-7619-1977-3.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DES ARTS ET DE LA CULTURE, LETTRE CIRCULAIRE Numéro 105/MENAC/ICESD du 1 er Décembre 1983.

PARVEEN Huma & KASHMIR Nayeem, 2017, *Content Analysis.*

REID Eva, 2015, "Techniques developing intercultural communicative competences in English language lessons", *Procedia-social and behavioral sciences*, p. 940-943. doi: 186-939–943.

RICHARDS Jack C & RODGERS Theodore S, 1986, *Approaches and methods in language Teaching. A description and analysis* (first ed.), Cambridge University Press, doi:0-521 - 31255-8.

RICHARDS Jack C & RODGERS Theodore S, 2001, *Approaches and methods in languages teaching* (Second ed.), Cambridge University Press, doi: 978-0-521-00843-3.

ROBERTS, J, T, 1980, "Dialogues for transactional competence for teaching foreign languages. (B. C. J, Ed.)", *The practice of communication teaching*, p.51-85.

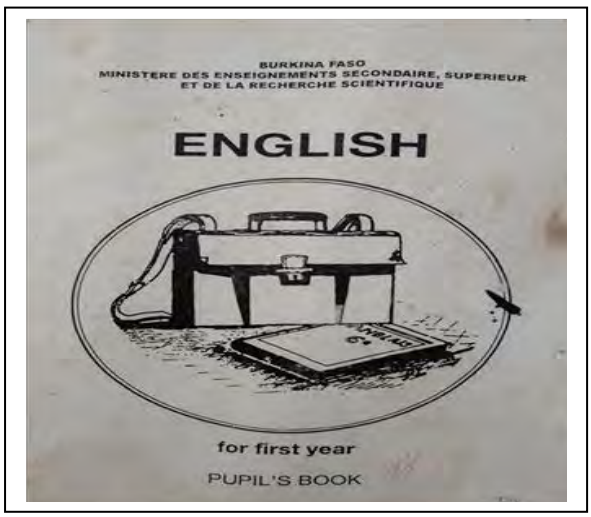
SHELDON Leslie E, 1988, "Evaluating ELT textbooks and materials"*, ELT Journal, 42*(4), p. 237-246.

SOME-GUIEBRE Esther, 2018, ≫Syllabus design. Challenges of implementation in Burkina Faso, (C.C. Education, Ed.), *International Education Studies, 11*(6), p,73-78. doi:doi:10.5539/ies.v11n6p73

UR Penny, 1996, *A course in language teaching. Practice and theories,* Cambridge: Cambridge University Press. doi:978-0-521-44994-6.

Appendices

Appendix A: The cover page



Appendix B: Table of contents

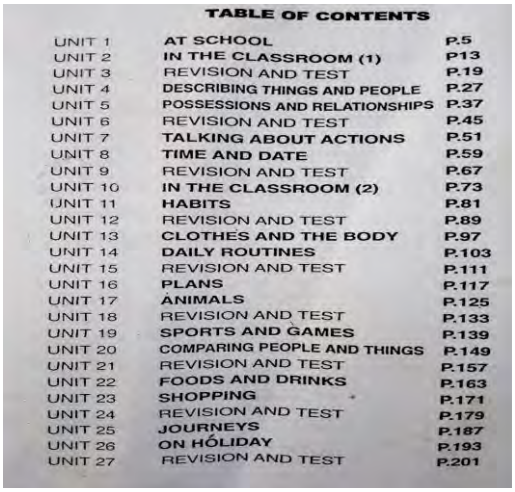


TABLE OF CONTENTS

UNIT 1	AT SCHOOL	P.5
UNIT 2	IN THE CLASSROOM (1)	P.13
UNIT 3	REVISION AND TEST	P.19
UNIT 4	DESCRIBING THINGS AND PEOPLE	P.27
UNIT 5	POSSESSIONS AND RELATIONSHIPS	P.37
UNIT 6	REVISION AND TEST	P.45
UNIT 7	TALKING ABOUT ACTIONS	P.51
UNIT 8	TIME AND DATE	P.59
UNIT 9	REVISION AND TEST	P.67
UNIT 10	IN THE CLASSROOM (2)	P.73
UNIT 11	HABITS	P.81
UNIT 12	REVISION AND TEST	P.89
UNIT 13	CLOTHES AND THE BODY	P.97
UNIT 14	DAILY ROUTINES	P.103
UNIT 15	REVISION AND TEST	P.111
UNIT 16	PLANS	P.117
UNIT 17	ANIMALS	P.125
UNIT 18	REVISION AND TEST	P.133
UNIT 19	SPORTS AND GAMES	P.139
UNIT 20	COMPARING PEOPLE AND THINGS	P.149
UNIT 21	REVISION AND TEST	P.157
UNIT 22	FOODS AND DRINKS	P.163
UNIT 23	SHOPPING	P.171
UNIT 24	REVISION AND TEST	P.179
UNIT 25	JOURNEYS	P.187
UNIT 26	ON HOLIDAY	P.193
UNIT 27	REVISION AND TEST	P.201

Effet des représentations sociales de la déficience visuelle des élèves sans déficience sur l'inclusion scolaire des élèves déficients visuels

Léonce RAMDE, Université Norbert Zongo (Burkina Faso)
E-mail : lionsso547@gmail.com

Harouna DERRA, Université Norbert Zongo (Burkina Faso)
E-mail : derra.harouna47@gmail.com

Maïmouna SIDIBÉ, Université Norbert Zongo (Burkina Faso)
E-mail : sidibemai45@gmail.com

Résumé

Cette étude s'intéresse à l'inclusion scolaire des élèves déficients visuels en lien avec les représentations sociales que les camarades sans déficience ont de la déficience visuelle dans les établissements scolaires au Burkina Faso selon leur expérience en classe avec des camarades déficients visuels. La théorie des représentations sociales développée par J.C. Abric (1994) en constitue la base. Selon cette théorie, les représentations sociales permettent aux individus de donner leur perception et opinion sur les objets et phénomènes sociaux qui leur paraissent nouveau dans leur milieu de vie. En effet, pour cet auteur, les représentations permettent aux individus de donner un sens et une place à tout ce qui les entoure. Pour retrouver ces représentations sociales et leur influence sur l'inclusion scolaire des déficients visuels, un questionnaire sur les évocations hiérarchisées et l'échelle d'opinion dite de Likert a été utilisé. Le traitement a été fait à l'aide des logiciels EVOC, SIMI et R. Les résultats obtenus montrent que les représentations sociales de la déficience visuelle sont plus positives chez les élèves sans déficience qui ont déjà été au contact de leurs camarades de classe déficients visuels que ceux qui n'ont aucune expérience en la matière. Également, les élèves ayant une expérience dans une classe inclusive facilitent l'inclusion des pairs déficients par rapport à ceux sans expérience.

Mots-clés : déficience visuelle, inclusion scolaire, évocations hiérarchisées, représentations sociales.

Effect of the social representations of visual deficiency of the pupils without deficiency on school inclusion of the visual defective pupils

Abstract

This study focuses on the educational inclusion of visually impaired students in connection with the social representations that classmates without disabilities have of visual impairment in schools in Burkina Faso according to their experience in class with visuals impaired classmates. The theory of social representations developed by Abric (1994) constitutes the basis of this study. According to this theory, social representations allow individuals to give their perception and opinion on social objects and phenomena that seem new to them in their living environment. Indeed, for him, they allow individuals to give meaning and a place to everything that surrounds them. To find these social representations and their influence on the educational inclusion of visually impaired people, a questionnaire on hierarchical evocations and the so-called Likert opinion scale was used. The processing was done using EVOC, SIMI and R software. The results obtained show that social representations of visual impairment are much more positive among students without impairment who have already been in contact with visually impaired classmates than those who have no experience

in this area. Also, students with experience in an inclusive classroom facilitate the inclusion of disabled peers compared to those without experience.

Key words: visual impairment, educational inclusion, hierarchical evocations, social representations.

Introduction

La scolarisation de tous les enfants est un droit fondamental en lien avec les besoins sociétaux. Dans cet esprit, l'UNESCO et l'UNICEF développent des outils éducatifs pour aider les enfants à vivre en tant que citoyens du monde. Ces organisations travaillent pour que chaque enfant et chaque adulte ait accès à une éducation de qualité. Ainsi en 1990, le principe de l'Éducation pour Tous (EPT) est acté par la conférence mondiale organisée à Jomtien en Thaïlande. La déclaration issue de cette conférence demande de *«* rendre l'éducation universellement accessible à tous les enfants, jeunes et adultes et promouvoir l'équité *»* (UNESCO, 1990). Elle témoigne de la volonté d'universaliser l'éducation en donnant la chance à tous les enfants du monde d'avoir accès à l'école sans discrimination aucune. Dans la même vision, l'éducation dite inclusive est adoptée à travers le cadre de Salamanque de 1994 en Espagne. Dans la logique de cette nouvelle forme d'éducation, tous les États signataires sont invités à faire de l'éducation de tous les enfants un devoir et une priorité. Les enfants vivant en situation de handicap qui, auparavant oubliés et rejetés par les systèmes éducatifs obtiennent donc, le droit à l'éducation. Ils sont désormais autorisés à s'inscrire dans l'école la plus proche de leur domicile comme leurs pairs sans déficience.

Au Burkina Faso, les dispositions de Jomtien et de Salamanque sont mises en œuvre à travers l'adoption d'un cadre juridique national qui ambitionne de faire de l'éducation de tous les enfants une réalité nationale. De ce cadre juridique, on peut retenir, la loi N° 013-2007/ AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation qui place l'éducation parmi les priorités nationales pour tous les enfants. S'alignant sur les dispositions de la constitution, cette loi indique que toute personne vivant au Burkina Faso a droit à l'éducation sans discrimination aucune, notamment celle fondée sur le sexe, l'origine sociale, la race, la religion, les opinions politiques, la nationalité ou l'état de santé. Ce droit s'exerce sur la base de l'égalité de chances entre tous les citoyens. En plus, on a la Loi n°012-2010/AN du 1er avril 2010 portant protection et promotion des droits des personnes handicapées. Elle est adoptée en faveur des personnes vivant avec un handicap en matière d'éducation, de formation professionnelle, d'emploi et de transports. Elle garantit leurs droits à travers 9 domaines/secteurs d'activité dont l'éducation en sa section II. Par ailleurs, elle recommande l'éducation inclusive comme option éducative dans tous les ordres d'enseignement au niveau du système éducatif burkinabè.

Grâce à ces différents engagements pris, les enfants vivant avec handicap et plus particulièrement, ceux vivant avec la déficience visuelle commencent à bénéficier d'une scolarisation, si timide soit-elle, dans les établissements scolaires du Burkina Faso. Ils commencent à fréquenter dans les mêmes classes que leurs camarades sans déficience. Ce qui donne à espérer dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive au Burkina Faso.

Cependant, une chose est d'accepter leur scolarisation dans les établissements scolaires, dans les mêmes classes que les voyants mais, une autre est de voir si tous les acteurs selon les connaissances ou les représentations sociales qu'ils ont de la déficience visuelle voient leur avenir aux côtés de ces élèves déficients visuels. Des facteurs comme les représentations sociales entourant la déficience visuelle sont à prendre en compte dans la réussite de cette inclusion. La manière dont la déficience visuelle est perçue par les acteurs dans l'environnement scolaire peut déterminer la nature de leurs rapports avec les élèves porteurs de cette déficience.

D'ailleurs, D. Moyse (2010, p. 64) le fait remarquer en soutenant que « pour qu'un regard humanisant se pose sur un homme, encore faut-il déjà en effet qu'il voit un homme en l'homme qu'il regarde ». Pour dire que les représentations sociales que l'on a d'un objet arrivent à déterminer la place à lui donner dans la société. Elles peuvent également impacter les types de relations à entretenir avec cet objet. Pour le cas de la déficience visuelle, ces représentations sociales peuvent avoir des effets sur le climat relationnel entre les autres acteurs du système scolaire et ces élèves déficients visuels. Parlant des représentations sociales, D. Jodelet (2015, p.38) note qu'elles sont des « programmes de perceptions constructions au statut de théorie naïve, servant de guide à l'action et de grille de la réalité ».

Partant de ce constat, on a choisi de mener cette étude afin de voir l'influence que les représentations sociales de la déficience visuelle des élèves vivant sans déficience peuvent avoir sur l'inclusion scolaire des élèves déficients visuels. L'objectif général visé est d'analyser l'influence des représentations sociales de la déficience visuelle des élèves vivant sans déficience sur l'inclusion scolaire des pairs déficients visuels. De façon spécifique, il s'agira d'identifier dans un premier temps les représentations sociales de la déficience visuelle des élèves sans déficience selon leur expérience dans une classe inclusive. Dans un second temps, il s'agira de voir l'influence des représentations sociales de la déficience visuelle des élèves sans déficience selon leur expérience dans une classe inclusive sur le climat relationnel avec les pairs déficients visuels.

1. Cadre théorique

L'étude s'adosse à la théorie des représentations sociales développée par S. Moscovici (1961) et J. C. Abric (1994). Pour revenir sur la genèse de cette théorie, nombreux sont les chercheurs (M. Hidalgo, 2012 ; E. Ouédraogo, 2016 ; J. G. Chouinard, 2019 ; P. Moliner et C. Guimelli, 2015) qui s'accordent à dire que la théorie des représentations sociales est élaborée par S. Moscovici (1961) mais, qu'elle est inspirée des travaux de Emile Durkheim en 1898. En effet, Durkheim dans ses recherches en sociologie avait développé la notion de « représentation collective » qui se différenciait des « représentations individuelles ». Selon lui, la pensée collective prime sur la pensée individuelle et de ce fait, les représentions vont au-delà du cadre individuel parce qu'elles constituent une sorte d'âme collective. Elles sont donc la base qui fonde le jugement des hommes dans la société et représentent le disque dur commun dans lequel chacun trouve son identité et le type de relations qu'il doit entretenir avec son entourage. Pour le sociologue, les représentations collectives se caractérisent par leur grande stabilité à la différence des représentations individuelles qui sont, quant à elles, instables et éphémères.

Á partir des travaux de Durkheim, Serge Moscovici développe dans le cadre d'une recherche en psychologie menée en 1961, la théorie de représentation sociale dans son ouvrage *La psychanalyse, son image et son public*. En effet, dans cet ouvrage, il constate certaines insuffisances sur des aspects de la représentation développée par Durkheim (M. Hidalgo, 2012). Moscovici parle de représentations sociales en lieu et place de représentations collectives. Pour lui, les représentations sociales renvoient à « transférer à la société moderne une notion qui semblait réservée aux sociétés traditionnelles », c'est une réponse à la « nécessité de faire de la représentation une passerelle entre le monde individuel et le monde social, de l'associer ensuite à la perspective d'une société qui change » (S. Moscovici, 1989, p.82). Il fait remarquer que les représentations ne peuvent pas être attribuées à l'ensemble de la société, mais aux groupes sociaux qui la forment et mentionne le caractère diversifié que peuvent avoir les représentations sociales parce qu'en plus de concerner les groupes sociaux, elles peuvent revêtir un caractère individuel. Pour terminer, il ajoute que les représentations acquièrent leur caractère social à travers les interactions qui se font lors des échanges dans les groupes et au sein de la société (M. Hidalgo, 2012).

Dans cette théorie, J.C. Abric (2001, p.83) rappelle que la représentation sociale est « une manifestation de la pensée sociale et que, dans toute pensée sociale, un certain nombre de connaissances collectivement engendrées et historiquement déterminées ne peuvent être remises en question car elles sont les fondements des modes de vie et qu'elles organisent l'identité et la pérennité d'un groupe social ». Il ajoute que les représentations sociales ont des fonctions au sein des sociétés : des fonctions identitaires, justificatives et d'orientation.

- Les fonctions identitaires

Elles définissent l'identité et sauvegarde la spécificité des groupes. Pour J-C. Abric (1994, p.16), « les représentations sociales situent les individus et les groupes dans le champ social, et permettent l'élaboration de leur identité sociale ». Ces fonctions accordent une place aux groupes sociaux dans le processus de comparaison au niveau des représentations. Elles donnent la possibilité aux groupes et aux individus de s'octroyer et de sauvegarder une identité sociale valorisante.

- Les fonctions justificatives

Ces représentations permettent aux individus de pouvoir justifier leurs actions en fonction du groupe social auquel ils appartiennent. Pour S. Moscovici (1961, p.11), elles offrent aux individus « un code pour leurs échanges et un code pour nommer, classer de manière univoque les parties de leur monde, de leur histoire individuelle ou collective ». Ainsi, elles déterminent les comportements et les communications interindividuelles. Les groupes sociaux dominants en profitent pour donner des attributs teintés de négativité aux autres groupes qu'ils dominent à travers des actions de dominations, de discrimination ou encore de ségrégation. Elles justifient et légitiment également les comportements et les prises de positions dans les groupes sociaux.

- Les fonctions d'orientation

Elles guident les orientations, les comportements et les pratiques des individus face à ce qui est étrange ou nouveau. Les fonctions d'orientation déterminent les conduites à tenir et joue de ce fait un rôle prescriptif, car elles déterminent ce qui peut être accepté ou pas par le groupe dans un contexte social déterminé (Abric,1994b). Elles servent de feuille de route pour les groupes sociaux.

Ainsi à partir des détails donnés sur cette théorie plus haut, on estime qu'elle contribuera à mieux éclairer cette étude. De plus, elle servira de point de repère dans l'identification des représentations sociales qui se développent autour de la déficience visuelle dans les établissements scolaires et elle permettra de voir l'influence qu'elles ont sur le climat relationnel des élèves sans déficience selon leur expérience dans une classe inclusive avec les pairs déficients visuels.

2. Méthode de la recherche

La présente étude a été menée dans quatre régions du Burkina Faso : Kadiogo, Nakambé, Nando et Guiriko. Une ville a été retenue dans chaque région. Il s'agit respectivement de Ouagadougou, Koudougou, Tenkodogo et Bobo Dioulasso. Ces villes ont retenu notre attention parce qu'elles abritent des établissements inclusifs, c'est-à-dire des établissements qui accueillent des élèves vivant avec une déficience visuelle et sans déficience. En plus, le RGPH 2019 a montré que ces régions sont celles qui abritent le plus de personnes vivant avec une déficience visuelle. Pour les besoins de notre étude, deux établissements par ville ont été choisis et le cycle post primaire a été retenu.

Dans cette étude, les élèves vivant sans déficience scolarisés dans les établissements scolaires accueillant des élèves déficients visuels ont retenu notre attention. Un échantillon de 308 élèves sans déficience visuelle a pris part aux enquêtes. Les élèves concernés sont ceux

ayant déjà fréquenté la même classe avec des élèves déficients visuels au nombre de 112 et ceux n'ayant jamais été dans la même classe avec eux au nombre de 196.

Les données ont été collectées grâce à deux modèles de questionnaires. Les évocations hiérarchisées et l'échelle d'opinion dite de Likert. Le questionnaire construit sur le modèle des évocations hiérarchisées est inspiré du modèle proposé par P. Vergès et J.C. Abric (1994) pour l'étude du noyau central dans les représentations sociales. Pour J.C. Abric (1994), une représentation sociale est toujours organisée autour d'un noyau central composé de quelques éléments qui, à leurs tours, organisent les autres éléments de la représentation. Le questionnaire des évocations hiérarchisées est l'un des outils permettant de déceler cette organisation dans la représentation sociale. Les évocations hiérarchisées, comme le disent P. Vergès et J.C. Abric (1994), donnent la possibilité aux enquêtés de s'exprimer librement sur un objet social. En effet, dans ce type de questionnaire, on demande aux enquêtés de donner leurs réponses et de procéder ensuite à leur classement selon l'ordre d'importance pour eux. Dans le cadre de cette étude, ces questions ont porté sur ce à quoi pensent spontanément les élèves sans déficience quand ils entendent parler de déficience visuelle et l'image qu'ils ont du porteur. Il leur a été demandé par la suite de procéder à un classement de leurs réponses par ordre d'importance selon eux. L'échelle d'opinion dite de Likert est un type de questionnaire classique qui a pour but de collecter des informations complémentaires. Il est construit sur la base d'une échelle qui permet à l'enquêté de donner son avis selon une échelle de réponses qui lui est soumis. Ainsi, on peut déceler le niveau d'ancrage de la représentation de l'objet qu'a l'enquêté.

Les données récoltées ont subi un traitement sur les logiciels EVOC et SIMI 2005. Ces logiciels permettent la détection des éléments pouvant appartenir au noyau central. Grâce à ces logiciels, l'on peut savoir ce qu'un groupe social a comme représentation sur un objet. Ils permettent de faire le rapprochement de la pensée qui se dégage dans un groupe social. Pour l'analyse des données traitées, l'analyse prototypique et l'analyse de similitude nous ont servi comme outils pour cette phase. De toutes ces opérations effectuées, nous avons obtenus des résultats qui seront présentés dans la partie qui suit.

3. Résultats

Les résultats obtenus seront présentés en trois phases. Dans un premier temps, les représentations sociales de l'ensemble des élèves vivant sans déficience. Dans un second temps, les représentations sociales de la déficience visuelle des élèves vivant sans déficience selon leur expérience dans une classe inclusive et dans un troisième temps de l'influence que ces représentations sociales ont sur leurs rapports avec les pairs déficients visuels.

3.1. Représentations sociales de la déficience visuelle chez l'ensemble des élèves vivant sans déficience

Pour les besoins de l'étude, une grille d'analyse des représentations sociales a été élaborée en vue de procéder au classement des représentations sociales que les élèves sans déficience ont de la déficience visuelle. Cette grille est présentée dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1 : Grille d'analyse des types de représentations sociales

Rubrique thématique	Représentations sociales	Sujets de l'enquête
La déficience visuelle	**Positives :** La déficience visuelle est perçue comme tout dysfonctionnement de l'organe de la vue. Elle a pour origine les maladies, les accidents qui affectent l'organe visuel, les problèmes visuels congénitaux et héréditaires. **Négatives :** Elle est perçue comme une sanction divine, comme un sortilège, une malédiction provenant des génies et des esprits. La déficience visuelle est la manifestation de la colère des ancêtres.	

Les élèves déficients visuels	**Positives :** Les élèves déficients visuels sont vus comme des êtres humains, des élèves comme les autres et doivent bénéficier du même traitement et de la même considération comme les autres élèves voyants. Ils doivent être impliqués dans les différentes activités menées dans les classes et dans les établissements. **Négatives :** Ils sont vus comme des êtres inférieurs, incapables, et maudits. La déficience est utilisée comme une raison de marginalisation, de stigmatisation et d'exclusion.	Les élèves non déficients visuels

Source : Notre enquête terrain 3è trimestre 2024

3.1.1. Analyse des évocations hiérarchisées des élèves vivant sans déficience visuelle

L'ensemble des élèves sans déficience visuelle ont produit au total 1540 mots ou expressions pour désigner la déficience visuelle. De ce dictionnaire produit, on retrouve 492 mots différents. La moyenne des rangs se situe à 3.00. La pensée collective obtenue chez les enquêtés à partir de l'analyse prototypique montre dans le noyau central, une structuration autour des items : *Non-voyant, malvoyant et génies* (cf. Tableau n°1).

Dans cette représentation selon le rapport de C. Flament et M.L. Rouquette (2003) on a, $0 < 492/1540 = 0.31 < 1$. Vu que ce rapport tend vers 0, on peut déduire qu'il y a relativement un consensus autour de l'objet de représentation. La connaissance sur l'objet est donc partagée et le terme inducteur admet une stéréotypie de réponse au niveau du groupe étudié. Selon l'approche structurale d'Abric, toute représentation sociale se compose de deux catégories d'éléments. Une analyse des éléments de la représentation sociale sous étude révèle que certains éléments sont assez significatifs pour les enquêtés. Ces éléments qui appartiennent au noyau central se composent respectivement des items : *non-voyants, malvoyant, et génies* (cf. Tableau n°1).

Tableau 2 : Analyse prototypique des items associés à la représentation sociale de la déficience visuelle chez les élèves voyants

	Rang moyen < 3	Rang moyen ≥ 3
Fréquence ≥ 20	Non-voyants (178) 2,062 Malvoyant (168) 2,565 Génies (24) 2,167	Problème visuel (80) 3,125 Handicap (39) 3,103 Souffrance (33) 3,182 Aveugles (31) 3,161 Sorciers (31) 3,097 Pitié (29) 3,897 Punition divine (20) 3,750
Fréquence < 20	Incapacité de voir (17) 2,941 Handicap des yeux (12) 2,333 Malédiction (10) 2,900	Anomalie yeux (16) 3,188 Maladie des yeux (15) 5,000 Myope (15) 3,600 Absence vue (14) 3,929 Incapacité marcher (11) 3,909 Borgne (10) 4,000

Source : Notre enquête terrain 2è et 3è trimestre 2024

Le noyau central colorié en orangé dans la partie supérieure gauche du tableau se compose d'éléments ayant une fréquence ≥ 20 et un rang moyen < 3 se rencontrent trois éléments centraux. Ces éléments sont ceux que les enquêtés ont priorisés dans leurs évocations. Selon la fréquence d'apparition et le rang, on rencontre respectivement les items non-voyants (178 ; 2.06), malvoyant (168 ; 2.565) et génies (24 ;2.167). L'item non-voyant se présente comme étant le plus important dans ce noyau parce qu'il possède la plus grande fréquence d'apparition. Dans l'ordre d'importance, il est suivi par l'item malvoyant qui entre dans le même registre que le premier. Pour les élèves qui ont mentionné ces items dans leurs évocations hiérarchisées, la déficience visuelle renvoie essentiellement à des problèmes visuels. L'item génies se présente comme le dernier élément du noyau vu la faiblesse de sa fréquence. Cependant, malgré cette faiblesse, sa présence dans le noyau central montre l'existence d'opinions différentes sur la déficience visuelle chez les sujets enquêtés. De ce que l'on constate, on peut apercevoir une hétérogénéité des opinions sur la déficience visuelle chez les sujets.

La case à droite du noyau central représente la première périphérie. Elle est caractérisée par une fréquence ≥ 20 et un rang ≥ 3. En termes d'importance dans l'organisation de la représentation sociale, cette case vient après celle du noyau central. Elle contient sept (07) items à savoir problème visuel (80 ; 03.125), handicap (39 ; 3.103), souffrance (33 ; 3.182), aveugle (31 ; 3.161), sorciers (31 ; 3.097), pitié (29 ; 3.897) et punition divine (20 ; 3.750). Dans cette zone, les items expriment également la présence de deux opinions sur la déficience visuelle. Une qui la rattache à la vue et une qui la lie à des facteurs extérieurs.

La zone de contraste ou zone de potentiel changement comporte des items qui peuvent changer de place pour se retrouver dans la périphérie ou dans le noyau central selon la fréquence et le rang. Elle est située dans la partie inférieure du noyau et est caractérisée par une fréquence < 20 et un rang moyen < 3. On y retrouve trois items à savoir incapacité de voir (17 ; 2.941), handicap des yeux (12 ; 2.233) et malédiction (10 ; 2.900). La même observation des opinions sur la déficience visuelle se rencontre également dans cette zone.

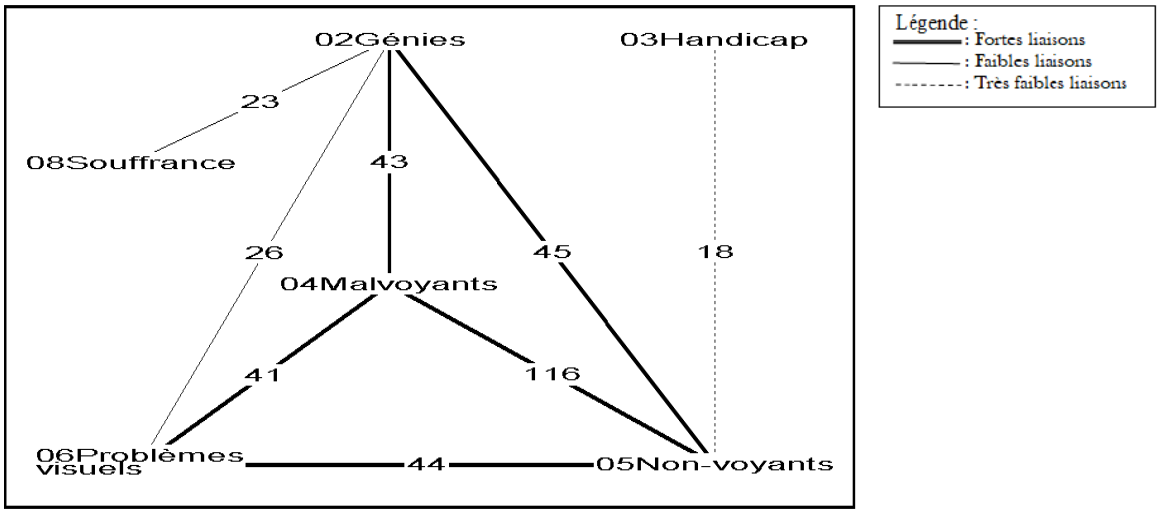
Dans la case à droite de la zone de contraste se trouve la deuxième périphérie. Elle est caractérisée par une fréquence < 20 et un rang moyen ≥ 3. Dans cette zone, six (06) items se présentent. Il s'agit des items, anomalie visuelle (16 ; 3.188), maladie des yeux (15 ; 5.000), myope (15 ; 3.600), absence vue (14 ; 3.929), incapacité de marcher (11 ; 3.909), borgne (10 ; 4.00). Dans cette zone, les évocations mettent en exergue des items qui sont en lien avec les problèmes liés à la vue.

Cependant, pour un approfondissement de la représentation sous étude, l'analyse de similitude reste un moyen important à cet effet parce qu'elle permet d'accéder à l'organisation d'une représentation sociale. Ce graphe de similitude (cf. figure n°3) viendra confirmer ou infirmer les observations faites dans le tableau sur l'analyse prototypique.

3.1.2. Analyse de similitude de la déficience visuelle chez les élèves sans déficience

L'analyse de similitude permet d'accéder à l'organisation des représentations sociales de la déficience visuelle chez les élèves non déficients. L'étude de la structure de ces représentations sous étude met en évidence le graphe suivant : (Cf. Figure n°1).

Figure 1 : Graphe des représentations sociales de la déficience visuelle chez les élèves voyants au seuil de 18%



Source : Notre enquête terrain 2è et 3è trimestre 2024.

Dans ce graphe de similitude, les catégories les plus importantes dans la pensée sociale des élèves sont liées les unes aux autres. Également, le raisonnement des sujets tourne autour de la catégorie, *non-voyants*. Elle se présente comme la plus saillante avec ses quatre connexions et son indice de similitude dont la valeur atteint (.223) points. Elle est suivie par la catégorie *malvoyants* qui totalise trois connexions avec un indice de similitude qui atteint (.200). En troisième position, se place la catégorie *génies.* Elle est en connexion avec quatre autres catégories et totalise (.137) points comme indice de similitude. La catégorie *problèmes visuels* occupe la quatrième place avec un total cumulé de (.111) points comme indice.

Ce résultat montre que sur la question de la représentation sociale de la déficience visuelle, l'analyse prototypique et de similitude vont dans le même sens. Elles démontrent également que les avis sont partagés chez les élèves voyant sur la déficience visuelle. Il y a en premier le groupe de ceux qui pensent que la déficience visuelle est un problème lié à l'organe de la vue qui est l'œil et il y a le second qui pense qu'elle a pour origine, la spiritualité.

En se référant à ces résultats, on pourrait procéder à un classement des représentations sociales de la déficience visuelle chez les élèves vivant sans déficience en deux types selon notre grille d'analyse des représentations sociales élaborées précédemment. Les représentations sociales positives pour le groupe de ceux qui la rattachent à l'organe de la vue et les représentations sociales négatives pour ceux qui la considèrent comme émanant de la spiritualité.

Dans la suite du travail, l'on présentera les représentations sociales de la déficience visuelle des élèves sans déficience selon leur expérience dans une classe inclusive.

3.2. Représentations sociales de la déficience visuelle chez les élèves sans déficience ayant une expérience dans une classe inclusive

Pour l'identification des représentations sociales de la déficience visuelle chez les élèves sans déficience, elle partira de l'analyse prototypique des évocations hiérarchisées et de l'analyse de similitude.

3.2.1. Analyse des évocations hiérarchisées des élèves ayant une expérience dans une classe inclusive sur la déficience visuelle

Les élèves vivant sans déficience ayant une expérience dans une classe inclusive, ont produit un dictionnaire de 565 mots avec un total de 205 mots différents pour un rang moyen

de 3.00. La pensée collective obtenue chez les enquêtés à partir de l'analyse prototypique montre une structuration autour des items : *non-voyants et malvoyant* (cf tableau 3)

Tableau 3 : Analyse prototypique des items associés à la représentation sociale de la déficience visuelle chez les élèves ayant une expérience dans une classe inclusive

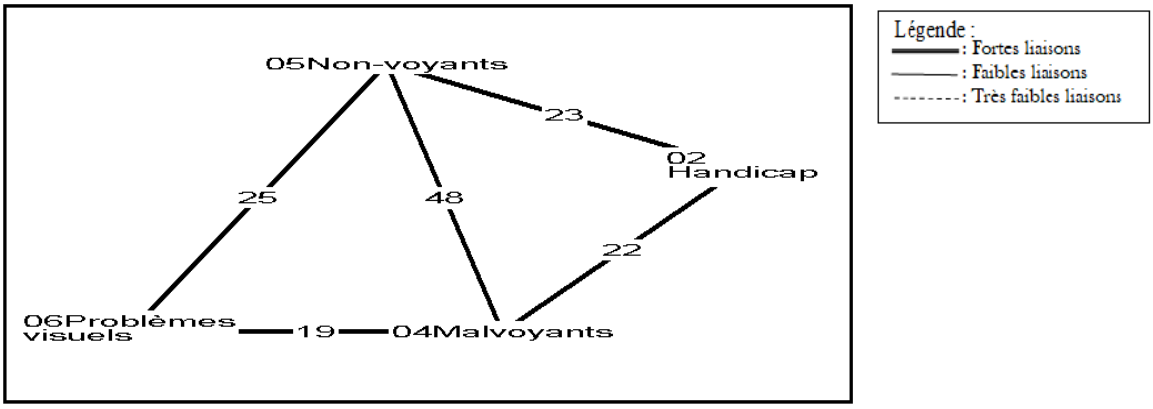
	Rang moyen < 3			Rang moyen ≥ 3		
Fréquence ≥ 19	Non-voyants	69	2,000	Problème visuel	39	3,256
	Malvoyant	62	2,452	Handicap	21	3,048
Fréquence < 19	Aveugle	18	3,000	Sorciers	16	3,313
	Génies	12	2,083	Maux yeux	15	3,267
	Handicap yeux	9	2,333	Pitié	15	3,800
	Incapacité voir	8	2,750	Mauvaise vue	12	3,917
				Souffrance	12	3,333
				Compassion	8	4,000
				Génies yeux	7	5,000
				Malédiction	7	3,429

Source : Notre enquête terrain 2è et 3è trimestre 2024.

L'examen du tableau ci-dessus montre des éléments organisés en quatre systèmes : le noyau central, la première périphérie, la zone de contraste et la seconde périphérie. Le noyau central situé dans la partie supérieure gauche du tableau avec la fréquence ≥ 19 et au rang moyen < 3 contient deux éléments centraux (*non-voyants et malvoyant*). Ces deux éléments sont ceux que les enquêtés ont placé comme prioritaires dans leurs évocations sur la représentation sociale de la déficience visuelle. Pour ces élèves, quand on parle de la déficience visuelle, ces deux items sont ceux qui la traduisent le mieux.

3.2.2. Analyse de similitude de la déficience visuelle chez les élèves sans déficience ayant une expérience dans une classe inclusive

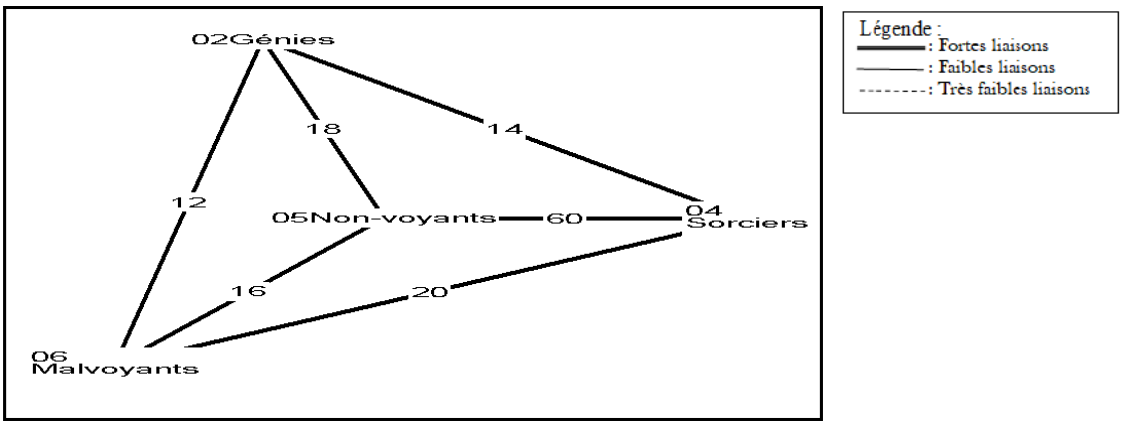
Figure 2 : Graphe de la représentation sociale de la déficience visuelle chez les élèves sans déficience ayant une expérience dans une classe inclusive au seuil de 19%



Source : Notre enquête terrain 2è et 3è trimestre 2024

Dans ce graphe de similitude, apparaissent les items que les sujets enquêtés partagent en commun sur la déficience visuelle. Au nombre de quatre, on retrouve les items non-voyants, problèmes visuels, malvoyants et handicap liés de façon triangulaire. Une hiérarchisation de ces items montre qu'ils n'ont pas la même importance dans le graphe. En termes de relation, les items non-voyants et malvoyants affichent trois arêtes chacun. En termes de saillance, les deux viennent toujours en tête avec un indice de similitude d'une valeur de (.96) pour l'item *non-voyants* et (.89) pour l'item *malvoyants*. La présence de ces items et de la place qu'ils occupent dans ce graphe confirme l'importance de ces items dans les représentations de la déficience visuelle chez nos sujets enquêtés. On constate que les résultats de l'analyse de similitude et de l'analyse prototypique vont dans le même sens.

Figure 3 : graphe de la représentation sociale de la déficience visuelle chez les élèves sans déficience n'ayant aucune expérience dans une classe inclusive au seuil de 12%



Source : Notre enquête terrain 2è et 3è trimestre 2024

Au regard de ce qui se présente comme résultats dans l'analyse prototypique et dans l'analyse de similitude, on peut dire que les élèves sans déficience ayant une expérience dans une classe inclusive rattachent la déficience visuelle uniquement à l'organe de la vue. Ce qui nous permet de dire sur la base du tableau de grille d'analyse des représentations sociales que les représentations sociales de la déficience visuelle dans ce groupe sont positives.

3.3. Représentations sociales de la déficience visuelle chez les élèves sans déficience n'ayant aucune expérience dans une classe inclusive

Pour l'identification des représentations sociales de la déficience visuelle chez les élèves sans déficience, elle partira de l'analyse prototypique des évocations hiérarchisées et de l'analyse de similitude.

3.3.1. Analyse des évocations hiérarchisées des élèves sans déficience n'ayant aucune expérience dans une classe inclusive sur la déficience visuelle

Les élèves vivant sans déficience n'ayant aucune expérience dans une classe inclusive, ont produit un dictionnaire de 975 mots avec un total de 525 mots différents pour un rang moyen de 3.00. La pensée collective obtenue chez les enquêtés à partir de l'analyse prototypique montre une structuration autour des items : *sorciers et génies* (cf tableau…).

Tableau 4 : Analyse prototypique des items associés à la représentation sociale de la déficience visuelle chez les élèves n'ayant aucune expérience dans une classe inclusive

	Rang moyen < 3			Rang moyen ≥ 3		
Fréquence ≥ 19	Sorciers	39	2,551			
	Génies	24	2,117			
Fréquence < 19	Problème visuel	35	2,971	Handicap	15	3,333
	Non-voyants	18	3,000	Pitié	13	4,154
	Anomalie visuelle	13	3,000	Aveugle	12	3,583
	Malvoyant	13	2,846			

Source : Notre enquête terrain 2è et 3è trimestre 2024

Dans le tableau ci-dessus représentant l'analyse prototypique des représentations sociales chez les élèves sans déficience n'ayant aucune expérience dans une classe inclusive, les items qui apparaissent dans le noyau central sont : *sorciers* et *génies*. Pour ce groupe d'élèves, ces items sont ceux qui caractérisent le mieux la déficience visuelle. Cependant pour renforcer cette étude, voyons ce que l'analyse de similitude donne comme résultats.

3.3.2. Analyse de similitude de la déficience visuelle chez les élèves sans déficience n'ayant aucune expérience dans une classe inclusive

Dans ce graphe de similitude, le raisonnement des sujets tourne autour des items *génies*, *sorciers*, *malvoyants* et *non-voyants*. Ce groupe d'élèves à travers leurs évocations sur les représentations sociales de la déficience visuelle pense qu'elle se rapporte aux items qui se trouvent dans ce graphe. Tous les items sont liés entre eux par trois arêtes. Également, les liens qui existent entre eux sont forts au regard de la texture de ces arêtes. Cependant, ceux qui se présentent comme les plus importants sont les items « *sorciers et non-voyants* » parce qu'ils détiennent chacun un indice de similitude dont la valeur cumulée atteint (.94). Mais, notons que la présence des items *génies* et *sorciers* démontre leur importance pour les élèves dans leurs représentations sociales de la déficience visuelle. Cette présence dans le noyau central et dans le graphe montre que pour ce groupe d'élèves, ils sont essentiels pour traduire ce que la déficience visuelle représente pour eux.

Au regard des résultats qui ressortent de l'analyse prototypique du tableau et de ceux de l'analyse de similitude, l'on se compte que les représentations sociales des élèves sans déficience n'ayant aucune expérience dans une classe inclusive tire vers le négatif sur la déficience visuelle.

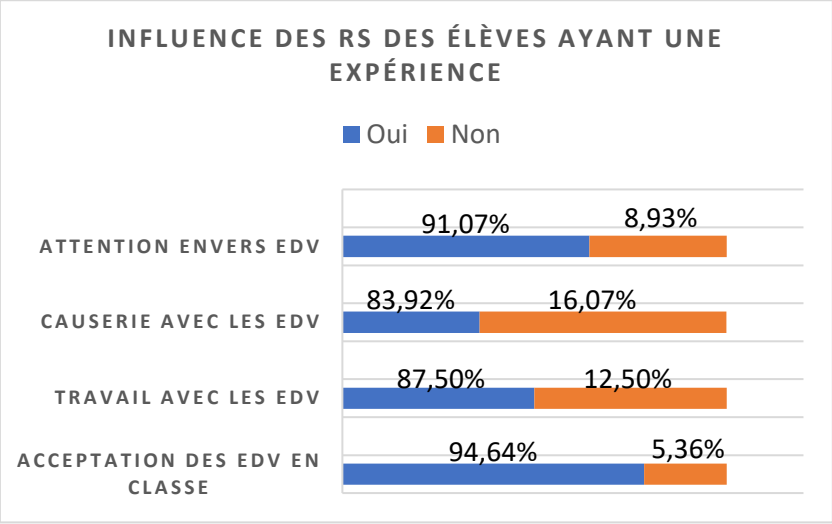
3.4. Influence des représentations sociales de la déficience visuelle des élèves vivant sans déficience sur le climat relationnel avec les pairs déficients

Dans cette partie, les résultats seront présentés selon l'expérience des élèves vivant sans déficience dans une classe inclusive.

3.4.1. Influence des représentations sociales des élèves sans déficience ayant une expérience dans une classe inclusive.

Pour le cas de l'influence des représentations sociales des élèves ayant une expérience dans une classe inclusive, l'on se réfère au graphique ci-dessous.

Graphique 1 : Influence des représentations sociales des élèves sans déficience ayant une expérience dans une classe inclusive



Source : Notre enquête terrain 2è et 3è trimestre 2024

Dans ce graphique contenant les résultats sur l'influence des représentations sociales des élèves ayant une expérience dans une classe inclusive, on peut lire ce qui suit : 91,07% des élèves sans déficience disent faire attention à leurs camarades déficients visuels dans les classes et dans les établissements. Seulement 08,93% disent le contraire. 83,92% de ces élèves acceptent causer avec leurs camarades déficients visuels contre 16,07% qui disent le contraire.

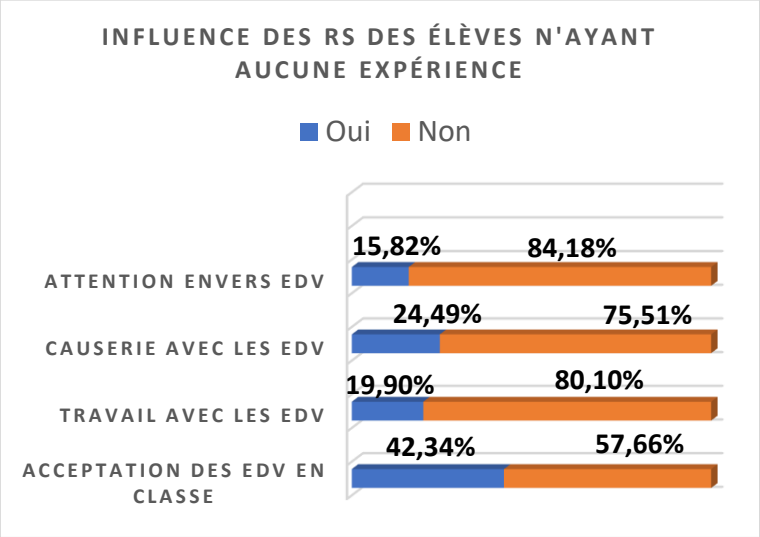
87,50% des élèves disent accepter travailler avec leurs camarades déficients visuels contre 12,50% qui disent le contraire. 94,60% des élèves sans déficience enquêtés disent accepter la présence des élèves déficients visuels à leurs côtés. Par contre 05,36% disent ne pas accepter la présence des élèves déficients visuels.

Au regard de tout ce qui se présente comme résultats, on constate que les élèves vivant sans déficience ayant une expérience dans une classe inclusive dans leur majorité entretiennent de très bonnes relations avec leurs pairs déficients visuels.

3.4.2. Influence des représentations sociales des élèves sans déficience n'ayant aucune expérience dans une classe inclusive

En ce qui concerne l'influence des représentations sociales des élèves ayant une expérience dans une classe inclusive, nous nous référons au graphique ci-dessous.

Graphique 2 : influence des représentations sociales des élèves n'ayant aucune expérience



Source : Notre enquête terrain 2è et 3è trimestre 2024.

Dans ce graphique qui présente les résultats de l'influence des représentations sociales de la déficience on constate que : 84,18% des élèves sans déficience et sans aucune expérience dans une classe inclusive reconnaissent ne pas prêter attention à leurs camarades déficients visuels. Seul 15, 82% d'entre eux le font. 75,51% ont dit ne pas causer avec leurs camarades déficients visuels contre 24,49% qui ont dit le faire. 80,10% ont confié ne pas accepter travailler avec leurs camarades déficients visuels contre 19,90% qui acceptent le faire. 57,66% d'entre ces élèves disent marquer leur désaccord quant à la présence de ces élèves à leurs côtés dans les classes et dans les établissements. Ils sont 42,34% à accepter leur présence.

Les résultats dans leur ensemble montrent que les élèves vivant sans déficience n'ayant aucune expérience dans une classe inclusive ont pour la grande majorité des rapports moins bons avec leurs camarades déficients visuels.

4. Discussion

Ces résultats vont dans le même sens que d'autres études surtout celle de R. Philion et al. (2016). Dans leur étude sur les représentations sociales des professeurs sur l'inclusion des étudiants en situation de handicap. Ils démontrent que l'expérience avec les personnes vivant avec un handicap contribue à rendre plus positives les attitudes et les comportements. En effet, pour eux, la présence continuelle aux côtés de ces personnes permet de les connaitre mieux et cela réduit considérablement les considérations négatives à leur égard. Cela contribue énormément à améliorer davantage la qualité des relations. Toujours en lien avec nos résultats, V. Rouamba-Ouédraogo (2020) fait remarquer que la scolarisation des élèves déficients visuels

aux côtés de leurs pairs sans déficience contribue énormément à développer un autre regard sur la déficience en favorisant une acceptation de l'autre malgré la différence physique qui peut exister. Ce frottement permet de réduire progressivement les préjugés et surtout les représentations négatives à l'endroit de la déficience parce que les uns et les autres ont trouvé des occasions de se connaitre davantage. Il brise également la méfiance et augmente la fréquentation entre les élèves. Á cet effet, E. Goffman (1975) fait remarquer que l'intégration des élèves vivant avec un handicap dans le milieu ordinaire aux côtés de leurs pairs vivant sans handicap fait évoluer positivement les représentations sociales de ces derniers à l'endroit du handicap et du porteur. Pour lui, les activités pédagogiques sont des moments privilégiés où la coopération se manifeste. Elles permettent également de déconstruire les idées préconçues sur le handicap.

Á partir de ce qui se présente, on constate que le fait de ne jamais fréquenter aux côtés d'élèves déficients visuels pour les élèves sans déficience, contribue à rendre négatives leurs représentations de la déficience visuelle. Sous l'éclairage des recherches antérieures et de ce que l'on a constaté, on pourrait dire que le manque d'expérience dans une classe inclusive est un facteur qui contribue à rendre les représentations sociales négatives. Pour nous, cela s'explique parce que sur le plan culturel et social, certaines sociétés n'ont pas de considérations positives à l'égard du handicap. Elles le rattachent généralement à la dimension spirituelle. Ce qui crée la méfiance et la distanciation entre les personnes vivant avec un handicap et celles vivant sans handicap. Mais par le biais du rapprochement, ces considérations peuvent évoluer vers le positif parce que les individus arrivent à se découvrir et à briser les barrières. Cela pourrait expliquer pourquoi les élèves sans déficience qui ont déjà été dans la même classe que des camarades déficients visuels sont ceux-là qui ont des représentations sociales positives à l'endroit de la déficience visuelle. La réduction de ces barrières contribue également à l'amélioration de la qualité des rapports entre les élèves sans déficience et leurs camarades déficients visuels.

Pour une amélioration de la qualité des représentations sociales de la déficience visuelle et des porteurs de cette déficience chez les élèves sans déficience, l'inclusion des élèves déficients visuels dans les classes ordinaires aux côtés de leurs camarades sans déficience se révèle être l'une des solutions. Cette inclusion donne des occasions aux élèves d'apprendre à se connaître davantage et à briser les stéréotypes qu'ils ont reçu sur la déficience visuelle dans leurs différents milieux de vie. Elle permettra également aux élèves sans déficience de voir que malgré la déficience, il est possible de faire des études comme tout le monde.

Conclusion

Cette étude a porté sur les représentations sociales des élèves sans déficience sur la déficience visuelle et de l'influence que ces représentations ont sur l'inclusion scolaire des pairs déficients visuels. Il a été question d'analyser les résultats des questionnaires qui leur sont adressé. Ainsi, de cette analyse, nous avons pu avoir une idée sur les représentations sociales de la déficience visuelle chez l'ensemble des élèves vivant sans déficience enquêtés dans les établissements et voir les représentations de ces élèves selon leur expérience dans une classe inclusive avec les pairs déficients visuels. Les résultats obtenus ont permis de constater une divergence de représentations chez les sujets enquêtés. Nous avons également pu constater que les représentations sociales qu'ils ont de la déficience visuelle arrivent à influencer la qualité de leurs rapports avec leurs pairs déficients visuels.

En effet, il s'est agi d'identifier dans un premier temps, les représentations sociales chez l'ensemble des élèves sans déficience enquêtés et ensuite de voir ce que leur expérience dans une classe avec des pairs déficients visuels peut avoir comme effet sur leurs représentations sociales. Les résultats obtenus après analyse révèlent que les représentations sociales de la déficience visuelle chez nos sujets enquêtés ne sont pas les mêmes. Celles de ceux qui ont une

expérience dans une classe inclusive sont positives alors que celles de ceux qui n'ont jamais été en contact avec un camarade déficient visuel sont négatives.

Ces résultats sur l'influence des représentations sociales ont montré que les élèves ayant une expérience dans une classe inclusive sont nombreux à entretenir de bons rapports avec leurs confrères déficients visuels plus que ceux qui n'ont aucune expérience.

Bibliographie

ABRIC Jean Claude, 2001, *L'approche structurale des représentations sociales : développements récents*, Psychologie et société, 4-2. 81-103.

ABRIC, Jean Claude, 1994, *Pratiques sociales et Représentations*, Paris, Presses Universitaires de France.

ABRIC, Jean Claude et VERGES, Pierre, 1994, *La représentation sociale de la banque,* Études et Recherches du Gifresh.

ASSEMBLÉE NATIONALE, 2007, Loi N^0 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso.

ASSEMBLÉE NATIONALE, 2010, Loi N^0 012-2010/AN du 1er Avril 2010 portant protection et promotion des droits des personnes en situation de handicap, Burkina Faso.

HIDALGO, Maud, 2012, *Représentations sociales et contextes : études autour de l'expression et des comportements en lien avec les éléments masqués,* Thèse de Doctorat. Aix-Marseille Université], https://www.theses.fr

JODELET, Denise, 2015, *Représentations sociales et mondes de vie*, Paris, éditions des Archives.

MOLINER, Pascal et GUIMELLI Christian, 2015, *Les représentations sociales. Fondements historiques et développement récent*. Grenoble, Presse universitaire de Grenoble, coll. « La psychologie en plus », https://doi.org/10.4000/lectures.17340

MOSCOVICI, Serge, 1961 rééd 1976, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, Presses Universitaires de France.

MOSCOVICI, Serge, 1989, *Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire* », in D. Jodelet (Ed.), Les représentations sociales, Paris, Presses Universitaires de France, p.62-86.

MOYSE, Danielle, 2010, *Handicap : pour une révolution du regard*, Grenoble, Presses Universitaires.

PHILION Ruth, DOUCET Manon, CÔTÉ Carole, NADON Martine, CHAPLEAU Nathalie, LAPLANTE Line et MIHALACHE Iulia, 2016, Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent ? Éducation et francophonie, 44(1), 215-237. https://doi.org/10.7202/1036180ar

ROUAMBA-OUEDRAOGO, Valérie, 2020, *Inclusion scolaire des jeunes déficients visuels au Burkina Faso : des défis toujours actuels,* Harmattan Burkina Faso.

FLAMENT, Claude et ROUQUETTE, Michel Louis, 2003, *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales ?* Paris, Armand Colin.

Intersectionnalité et tri institutionnel de l'inclusion au secondaire : une étude mixte sur les parcours d'élèves en situation de handicap au Burkina Faso

Gninneyo Sylvestre-Pierre NIYA, École Normale Supérieure (Burkina Faso)
E-mail :pierreniya@gmail.com

Résumé

Cette étude analyse la manière dont l'enseignement secondaire au Burkina Faso peut produire un tri institutionnel de l'inclusion lorsque se combinent plusieurs vulnérabilités sociales et scolaires. Elle porte sur des élèves présentant un handicap moteur, visuel ou auditif, en interaction avec le genre, la précarité socioéconomique et l'appartenance ethnique. En outre, elle intègre une vulnérabilité spécifique liée à la grossesse en milieu scolaire, susceptible d'exiger des aménagements raisonnables ainsi qu'une protection institutionnelle accrue. L'enquête a été menée dans dix villes moyennes du Burkina Faso, à raison de deux établissements par ville, auprès d'un échantillon de 167 élèves. Les groupes ethniques les plus déclarés sont les Mossi, Peulh, Gourounsi, Bobo, Gourmantché et Sénoufo. Le dispositif méthodologique a été bâti sur une méthode mixte séquentielle explicative. Ainsi, la phase quantitative a combiné l'exploitation de registres scolaires et des questionnaires administrés aux élèves afin de construire un Indice de Tri Institutionnel (ITI). Quant à la phase qualitative, elle explicite les mécanismes organisationnels sous-jacents. Les résultats de l'étude indiquent un accès inégal et souvent discontinu aux aménagements raisonnables, suivant un gradient social défavorable aux élèves issus de ménages à faibles revenus, et une aggravation du risque de tri lorsque les vulnérabilités sont cumulées. En l'absence d'une accessibilité stabilisée, des difficultés de participation tendent à être requalifiées en manquements disciplinaires, entrainant sanctions et absentéisme, tandis que l'orientation et le redoublement fonctionnent fréquemment comme modalités de gestion institutionnelle des difficultés plutôt que comme réponses compensatoires.

Mots-clés : Intersectionnalité, Handicap, Inclusion scolaire, Tri institutionnel, Burkina Faso.

Intersectionnality and institutional sorting of inclusion to the secondary: a mixed study on the courses of pupils in situation of handicap in Burkina Faso

Abstract

Grounded in an intersectional perspective, this study examines how secondary education in Burkina Faso may generate an institutional triage of inclusion when multiple social and school-based vulnerabilities intersect. It focuses on students with motor, visual, or hearing impairments, considered in interaction with gender, socio-economic precariousness, and ethnic affiliation. In addition, the study incorporates a specific vulnerability related to pregnancy in the school setting, which may require reasonable accommodations as well as enhanced institutional protection. The investigation was conducted in ten secondary towns in Burkina Faso, with two schools per town, among a sample of 167 students. The most frequently self-reported ethnic groups included the Mossi, Fulani (Peulh), Gourounsi, Bobo, Gourmantché, and Sénoufo. The study assessed the implementation of indirect exclusion, defined as the accumulation, over a school year, of at least two instances of educational disruption among chronic absenteeism from classes, repeated disciplinary sanctions, grade repetition or forced streaming/tracking, together with the absence or discontinuity of required reasonable accommodations. The methodological design followed an explanatory sequential mixed-

methods approach. Accordingly, the quantitative phase combined the analysis of school records and student questionnaires to construct an Institutional Triage Index (ITI). The qualitative phase, in turn, elucidated the underlying organisational mechanisms. The findings point to unequal and often discontinuous access to reasonable accommodations, following a social gradient that disadvantages students from low-income households, and to an increased risk of triage as vulnerabilities accumulate. In the absence of stabilised accessibility, participation difficulties tend to be reclassified as disciplinary failures, leading to sanctions and absenteeism, while streaming and grade repetition frequently operate as institutional modes of managing difficulties rather than as compensatory responses.

Keywords: Intersectionality; Disability; Inclusive education; Institutional triage; Burkina Faso.

Introduction

Depuis la Déclaration de Salamanque, l'inclusion scolaire est posée en termes de principe de transformation de l'école ordinaire qui est appelée à accueillir la diversité des élèves plutôt qu'à la trier ou la reléguer (UNESCO, 1994). Ce cadrage a été consolidé par la Convention relative aux droits des personnes handicapées qui consacre le droit à une éducation inclusive à tous les niveaux, et par l'Observation générale n°4 (2016) du Comité CDPH, qui perçoit l'inclusion non comme une simple intégration, ni une option marginale, mais une refonte des cultures, politiques et pratiques éducatives pour lever les barrières systémiques (Nations Unies, 2006 ; Comité CDPH, 2016). Dans le même esprit, le Rapport mondial de suivi sur l'éducation (GEM) rappelle que l'exclusion scolaire procède de rapports sociaux (genre, pauvreté, appartenance, handicap, etc.) et que l'inclusion doit être pensée comme une architecture de justice éducative, et non comme une addition d'aménagements isolés (UNESCO, 2020). Or, dans de nombreux pays africains, les travaux montrent un écart entre les normes d'inclusion et les conditions ordinaires de leur mise en œuvre. Cela trouve sa source dans l'insuffisance de la formation et d'appui aux enseignants, le faible outillage pédagogique, les arbitrages organisationnels défavorables aux élèves ayant des besoins spécifiques, et la reproduction du modèle médical du handicap (P. Engelbrecht, M. Nel, et D. Tlale, 2015 ; E. Walton et G. Lloyd, 2011). Ces tensions sont encore plus marquées quand les vulnérabilités s'imbriquent. Exemple, le handicap se combine fréquemment au genre et à la pauvreté, renforçant la probabilité d'assignations scolaires défavorables, de décrochage et de relégation (T. Chataika, 2019 ; UN GEI, 2020). Dans cette perspective, l'intersectionnalité (K. W. Crenshaw, 1989) constitue un cadre analytique permettant de comprendre la façon dont des positions sociales combinées produisent des désavantages cumulatifs souvent invisibilisés par les administrations scolaires prises isolément.

Au Burkina Faso, l'agenda d'inclusion s'inscrit dans des instruments sectoriels et des dispositifs institutionnels qui réaffirment l'équité d'accès et de réussite, notamment à travers le Plan sectoriel de l'éducation et de la formation 2017-2030 (Gouvernement du Burkina Faso, 2017) et la structuration d'une direction dédiée à la promotion de l'éducation inclusive, de l'éducation des filles et du genre (DPEIEFG), appelée à impulser et coordonner les stratégies afférentes (M. Ouédraogo, 2022).

Toutefois, plusieurs études et recherches convergent pour souligner la difficulté à passer d'une volonté politique à une appropriation effective de l'inclusion dans les établissements d'enseignement, avec des pratiques qui s'apparentent encore, par endroits, à une logique d'adaptation de l'élève au système plus que du système à l'élève (MENA, 2012 ; A. Niada, C. Kircher, A. Kangnama, et S. Zouré, 2013 ; B. C. V. Rouamba-Ouédraogo, 2020). Les études consacrées à des publics spécifiques (élèves déficients auditifs) mettent également en évidence

des déterminants organisationnels et pédagogiques susceptibles de peser sur les parcours (A. Kaboré, S. Soulama/Coulibaly, al., 2022).

C'est précisément à l'articulation de ces constats que se situe le présent article, en proposant d'analyser, au secondaire, les mécanismes de tri institutionnel de l'inclusion. Il s'agit ici d'un ensemble de routines et de décisions scolaires qui, sans afficher une intention d'exclure, produisent une exclusion indirecte par accumulation de ruptures de parcours. L'originalité de l'étude tient au fait que ce tri est interrogé dans une lecture intersectionnelle centrée sur la combinaison du handicap (moteur, visuel, auditif) et de la grossesse en milieu scolaire, avec le genre, la précarité des revenus parentaux et l'appartenance ethnique comme dimensions structurantes. La grossesse constitue un marqueur critique de vulnérabilité scolaire au Burkina Faso, traité par des dispositifs d'orientation et de coordination visant la prévention et la gestion des cas en milieu scolaire (MENAPLN, 2020).

Empiriquement, l'enquête a été menée dans dix villes moyennes (un établissement par ville) auprès d'un échantillon de 167 élèves, majoritairement issus des groupes Mossi, Peulh, Gourounsi, Bobo, Gourmantché et Sénoufo. En recourant à une méthode mixte séquentielle explicative, l'étude vise à objectiver les disparités par la construction d'un Indice de Tri Institutionnel (ITI) articulant discipline, orientation et accès effectif aux aménagements, tester des effets d'interaction traduisant les configurations intersectionnelles de risque, puis expliciter les mécanismes par les entretiens, observations et l'analyse documentaire. Cela constitue donc une contribution à l'intelligibilité scientifique des inégalités d'inclusion au secondaire et un suivi ciblé des élèves cumulant les vulnérabilités les plus élevée.

1. Méthodologie

Cette partie concerne les champs de l'étude, la population de l'étude, la Méthode d'échantillonnage et l'échantillon de l'étude, les méthodes de collecte et de traitement de données.

1.1. Champs de l'étude

Cette étude s'inscrit dans le champ de l'éducation inclusive, entendue comme un processus de transformation des environnements scolaires afin de garantir l'accès, la participation et la réussite de tous les apprenants, notamment par la mise en œuvre d'aménagements raisonnables ainsi que la levée des barrières à l'apprentissage et à la participation (Nations Unies, 2006 ; Comité CDPH, 2016 ; UNESCO, 2020).

Au plan analytique, l'étude articule deux cadres complémentaires. Il s'agit d'une part, de l'approche institutionnelle de l'inclusion, centrée sur l'identification des barrières et l'amélioration des cultures, politiques et pratiques des établissements (Booth et Ainscow, 2011). D'autre part, elle est orientée vers une perspective intersectionnelle (K. W. Crenshaw, 1989), qui permet d'appréhender comment des positions sociales imbriquées (handicap, genre, précarité socioéconomique des parents et appartenance ethnique), produisent des expériences scolaires différenciées et des risques inégaux d'exclusion. Dans cette approche, l'appartenance ethnique est mobilisée comme une variable sociale relationnelle (accès différencié à la reconnaissance, aux soutiens et au traitement scolaire), et non comme une catégorie substantielle ou essentialisante.

À la croisée de la sociologie des organisations scolaires et de la sociologie des inégalités, l'objet central qui est le tri institutionnel de l'inclusion, désigne un processus par lequel l'établissement, sans intention explicite d'exclure, distribue de manière différenciée les protections scolaires et les contraintes de régulation, au travers de ses routines ordinaires (discipline, évaluation, orientation, attribution et continuité des aménagements). Ces mécanismes peuvent conduire à une exclusion indirecte, entendue ici comme l'accumulation, sur une année scolaire, d'au moins deux ruptures de parcours (absentéisme chronique, sanctions

répétées, exclusion temporaire, redoublement/orientation contrainte, absence ou discontinuité d'aménagements requis).

Empiriquement, le champ de l'étude est circonscrit à l'enseignement secondaire dans dix villes moyennes du Burkina Faso (Koudougou, Banfora, Dédougou, Tenkodogo, Dori, Ouahigouya, Kaya, Fada N'Gourma, Gaoua et Manga) à raison deux établissements par ville et au regard du caractère - structurant de ce niveau (exigences curriculaires, évaluations plus sélectives, régulation disciplinaire et décisions d'orientation).

1.2. Population de l'étude

La population de l'étude est constituée d'élèves scolarisés dans des établissements d'enseignement secondaire général, au sein de dix établissements situés dans dix villes moyennes. Ces élèves présentent un handicap moteur, visuel ou auditif, et vive une vulnérabilité spécifique liée à la grossesse en milieu scolaire, appréhendée comme un facteur de fragilisation de la participation et de la continuité scolaire, susceptible de requérir des ajustements organisationnels et évaluatifs ainsi qu'une protection contre la stigmatisation (MENAPLN, 2020).

Elle se structure en trois sous-populations d'élèves, complétées, pour la phase qualitative, par des acteurs de la vie scolaire ainsi que des parents d'élèves.

1.2.1. Sous-population principale :

Elle regroupe les élèves présentant un handicap moteur, visuel ou auditif, scolarisés en établissement ordinaire. - Le handicap est appréhendé ici dans une perspective fonctionnelle et scolaire : il renvoie à une limitation durable (motrice, visuelle ou auditive) ayant un retentissement sur la participation aux activités d'apprentissage et/ou d'évaluation et susceptible de requérir des aménagements raisonnables (Nations Unies, 2006 ; Comité CDPH, 2016).

1.2.2. Sous-population associée à une grossesse en milieu scolaire

L'étude intègre des élèves enceintes durant l'année scolaire considérée. La grossesse n'est pas assimilée à un handicap ; elle est traitée comme une vulnérabilité susceptible de fragiliser la participation et la continuité des apprentissages (absences, stigmatisation, contraintes d'évaluation, risques de rupture), et pouvant requérir des ajustements organisationnels et un accompagnement institutionnel (MENAPLN, 2020).

1.2.3. Sous-population comparative (élèves sans vulnérabilité ciblée)

Afin d'apprécier la spécificité des trajectoires associées aux vulnérabilités étudiées, une population comparative est constituée d'élèves ne présentant ni handicap moteur/visuel/auditif ni grossesse. Elle est issue des mêmes établissements et, autant que possible, des mêmes niveaux/classes, avec recherche de comparabilité sur des caractéristiques de base (niveau, âge et genre), afin de distinguer les effets des vulnérabilités et de leur traitement institutionnel des contraintes scolaires générales.

1.2.4. Acteurs scolaires et familiaux

La population d'étude inclut, pour la composante qualitative, des acteurs impliqués dans les décisions et pratiques constitutives du tri institutionnel : chefs d'établissement, enseignants, personnels de vie scolaire (par exemple CPE/surveillants/encadreurs selon l'organisation locale), ainsi que parents ou tuteurs. Leur contribution vise à documenter les routines, les arbitrages normatifs et les conditions d'attribution des aménagements, ainsi que les logiques qui structurent les décisions disciplinaires et d'orientation.

L'appartenance ethnique est recueillie par auto-identification (avec anonymisation et possibilité de non-réponse) et mobilisée à des fins analytiques comme une variable sociale

relationnelle, sans hiérarchisation ni essentialisation, afin d'examiner des expériences différenciées d'accès à la reconnaissance, aux soutiens et au traitement scolaire dans une perspective intersectionnelle

1.3. Méthode d'échantillonnage et échantillon de l'étude

L'étude étant mixte, l'échantillonnage a combiné une logique de sélection raisonnée et une logique de comparabilité (pour constituer un groupe de référence au sein des mêmes contextes scolaires)

Pour la sous-population comparative, la sélection a été réalisée dans les mêmes établissements et dans les mêmes niveaux/classes, selon une logique d'appariement (appariement individuel ou fréquentiel) sur des caractéristiques de base (niveau, âge approximatif et genre), afin de limiter les biais liés au contexte pédagogique et organisationnel.

La sélection des élèves relevant des vulnérabilités ciblées s'est appuyée sur des sources multiples afin de réduire les risques de déclaration particulièrement sensibles pour la grossesse en milieu scolaire.

L'échantillon final comprend – 167 élèves issus de 10 établissements, répartis comme suit : 74 élèves présentant un handicap moteur, visuel ou auditif, 28 élèves enceintes au cours de l'année scolaire et un groupe comparatif de 65 élèves. Tout cela est consigné dans le tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1 : Profil de l'échantillon

Variable	Catégorie	Effectif	%
Sous-population	Handicap (moteur/visuel/auditif)	74	44,3
	Grossesse au cours de l'année scolaire	28	16,8
	Groupe comparatif	65	38,9
Genre	Filles	104	62,3
	Garçons	63	37,7
Niveau de classe	1er cycle (4e-3e)	97	58,1
	2nd cycle (2nde-Tle)	70	41,9
Précarité socioéconomique	Faible	46	27,5
	Moyenne	54	32,3
	Élevée	67	40,1
Auto-identification ethnique	Mossi	72	43,1
	Peulh	28	16,8
	Gourounsi	18	10,8
	Bobo	14	8,4
	Gourmantché	12	7,2
	Sénoufo	10	6,0
	Autres/peu représentés	8	4,8
	Non déclaré	5	3,0

Sources : Données de l'enquête de terrain

1.4. Méthodes de collecte de données

Les données ont été collectées conformément à une méthode mixte explicative comprenant une phase quantitative et une phase qualitative visant à expliciter les mécanismes organisationnels et normatifs sous-jacents (J. W. Creswell et V. L. Plano Clark, 2018 ; R. B. Johnson et A. J. Onwuegbuzie, 2004). Elles ont été recueillies au cours de l'année scolaire 2024-2025, avec une unité d'observation individuelle, tout en tenant compte des particularités de chaque établissement. Ces données recueillies sont fondées sur 4 critères suivants :

- l'assiduité qui comprend les absences et les retards lorsque disponibles ;
- la discipline qui englobe les sanctions et les exclusions temporaires le cas échéant ;

- le parcours entendu les redoublements, les décisions d'orientation, les transferts ou ruptures administratives lorsqu'ils sont tracés ;
- les aménagements qui comprennent la présence, la nature et la continuité des aménagements raisonnables sur la base des traces disponibles (fiches et cahiers de suivi, PV, notes internes).

1.4.1. Questionnaire administré aux élèves

Un questionnaire structuré a été administré aux 167 élèves de l'échantillon afin de recueillir des données comparables sur les déterminants intersectionnels et les expériences de traitement institutionnel. Celui-ci – a pris en charge, les caractéristiques scolaires et socio-démographiques tel que l'âge, le sexe, le genre, le niveau de classe et les antécédents de redoublement. Il a également considéré les vulnérabilités ciblées en l'occurrence le handicap moteur, visuel et auditif, appréhendé selon leurs conséquences sur la participation et l'évaluation et la grossesse en milieu scolaire.

La précarité socioéconomique des parents à travers les indicateurs tel que la profession des parents, le niveau d'instruction parental, a été considéré. Il en a été de même pour l'appartenance ethnique perçue comme variable sociale relationnelle, sans hiérarchisation ni essentialisation. Enfin, il y a eu l'accès aux aménagements et expérience scolaire tel que l'existence, la nature, la continuité et l'accessibilité réelle des aménagements, la stigmatisation et le climat relationnel. La grossesse, entendue comme variable sensible, a été recueillie via une procédure visant à réduire le risque de divulgation involontaire

1.4.2. Entretiens semi-directifs

Des entretiens semi-directifs ont été conduits auprès d'élèves (avec et sans vulnérabilités ciblées), de parents/tuteurs et d'acteurs scolaires (chefs d'établissement, enseignants, personnels de vie scolaire). Les entretiens ont été réalisés jusqu'à une saturation thématique jugée suffisante, en privilégiant des cas contrastés. Les échanges ont porté sur l'accès effectif aux aménagements, la qualification institutionnelle des difficultés, les processus d'orientation les effets du genre, de la précarité et des appartenances sur la reconnaissance des besoins. Pour la grossesse l'étude s'est basée sur les expériences de stigmatisation ou de protection et les arrangements scolaires (MENAPLN, 2020). Tous les verbatim ont été transcrits et anonymés.

1.4.3. Observations et analyse documentaire

Des observations ont été faites dans les établissements à l'aide d'une grille d'observation qui a porté sur l'accessibilité de l'environnement, les médiations pédagogiques, les modalités d'évaluation et les pratiques de régulation.

Parallèlement à cela, une analyse documentaire a été – réalisée sur les textes et traces institutionnelles pertinentes tel que les règlements intérieurs, les procédures d'évaluation et d'orientation, les documents de suivi, les procès-verbaux et le guide MENAPLN relatif à la prévention et à la gestion des grossesses en milieu scolaire (MENAPLN, 2020). Cette analyse visait à identifier les normes explicites et implicites structurant l'action scolaire et l'attribution des aménagements.

1.5. Méthodes de traitement de données

Le traitement et l'analyse des données quantitatives ont été conduits selon une logique mixte intégrée, en cohérence avec le devis séquentiel explicatif sur trois bases distinctes. Il s'agit entre autres, de l'objectivation quantitative des ruptures de parcours, de l'accès et la continuité des aménagements et des effets d'interaction (lecture intersectionnelle), de l'explicitation qualitative des mécanismes institutionnels sous-jacents de l'intégration finale des deux volets afin de produire une interprétation convergente et orientée vers l'action (J. W. Creswell et V. L. Plano Clark, 2018 ; R. B. Johnson et A. J. Onwuegbuzie, 2004). Ainsi, les données qualitatives et quantitatives ont été traitées à travers des méthodes différentes.

1.5.1. Traitement des données qualitatives

Les entretiens, notes d'observation et documents ont été transcrits, anonymés et soumis à une analyse qualitative selon un codage mixte qui est une méthode déductive, à partir d'une grille alignée sur le cadre conceptuel et une méthode inductive, pour faire émerger des catégories spécifiques au terrain (L. Bardin, 2013 ; M. B. Miles, A. M. Huberman, et J. Saldaña, 2014). Le codage quant à lui, a été réalisé à l'aide d'un logiciel d'analyse qualitative à travers un double codage sur un sous-corpus, une discussion des divergences, retraçant les décisions analytiques. L'analyse a produit des thèmes décrivant les mécanismes organisationnels.

1.5.2. Traitement des données quantitatives

Les données quantitatives, issues des registres scolaires et d'un questionnaire élèves ont été réunies dans une base unique après anonymisation, puis fusionnées au niveau individuel. Les variables d'exposition (handicap moteur/visuel/auditif, grossesse, genre, précarité socioéconomique, appartenance) ont été codées de manière standardisée, et les événements scolaires ont été transformés en indicateurs de ruptures sur l'année (absentéisme chronique, sanctions répétées, exclusion temporaire, redoublement/orientation contrainte, absence ou discontinuité d'aménagements requis). Les analyses ont d'abord décrit les ruptures et l'ITI selon les profils, puis examiné l'effet de cumul des vulnérabilités au moyen de modèles multivariés avec interactions (ex. handicap × précarité ; grossesse × précarité), en tenant compte du regroupement des élèves au sein de dix établissements afin de ne pas surestimer les écarts observés.

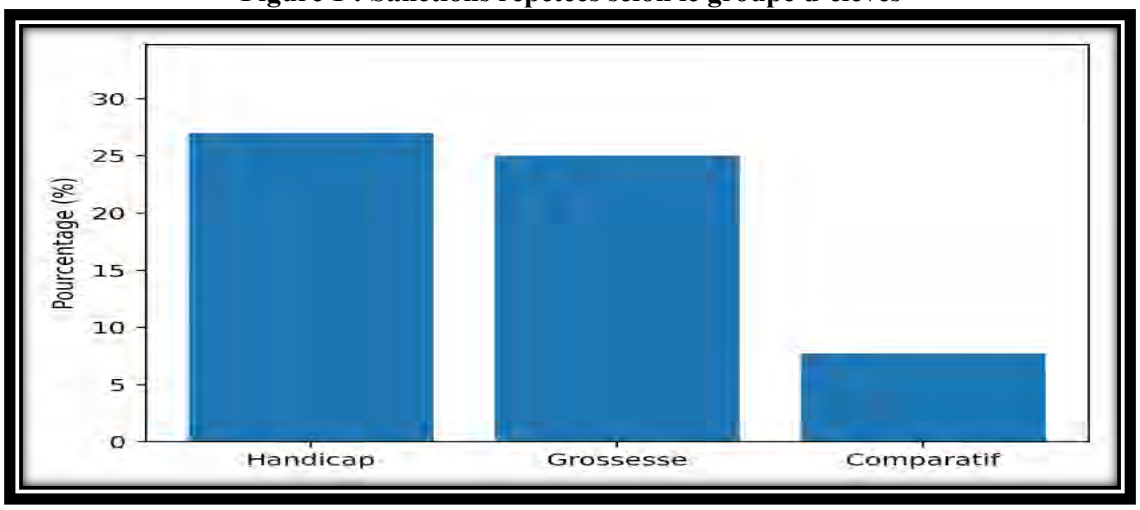
2. Présentation des résultats

La présentation des résultats de l'étude est faite suivant les 5 dimensions de l'Indice de Tri Institutionnel suivantes : la discipline, l'orientation et le parcours, l'accès et la continuité des aménagements. A cela, s'ajoute l'effet de cumul des vulnérabilités (intersectionnalité) et les mécanismes organisationnels mis en évidence par la phase qualitative. Les différentes analyses tiennent compte du fait que les données proviennent de dix établissements sélectionnés, ce qui permet d'éviter la confusion des effets propres aux élèves avec des différences de fonctionnement entre établissements.

2.1. Discipline : Sanctions et régulation scolaire

La dimension disciplinaire met en évidence une exposition inégale aux sanctions répétées. Les élèves en situation de handicap et les élèves enceintes y sont plus souvent exposés que le groupe comparatif.

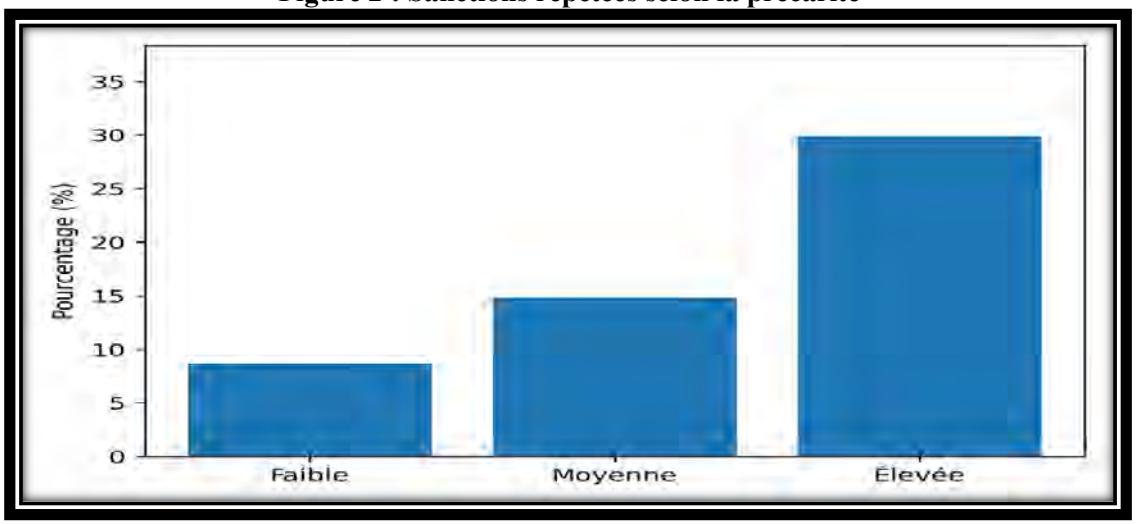
Figure 1 : Sanctions répétées selon le groupe d'élèves



Sources : Données de l'enquête de terrain

Cette exposition est également structurée par un gradient social : plus la précarité est élevée, plus les sanctions répétées sont fréquentes.

Figure 2 : Sanctions répétées selon la précarité



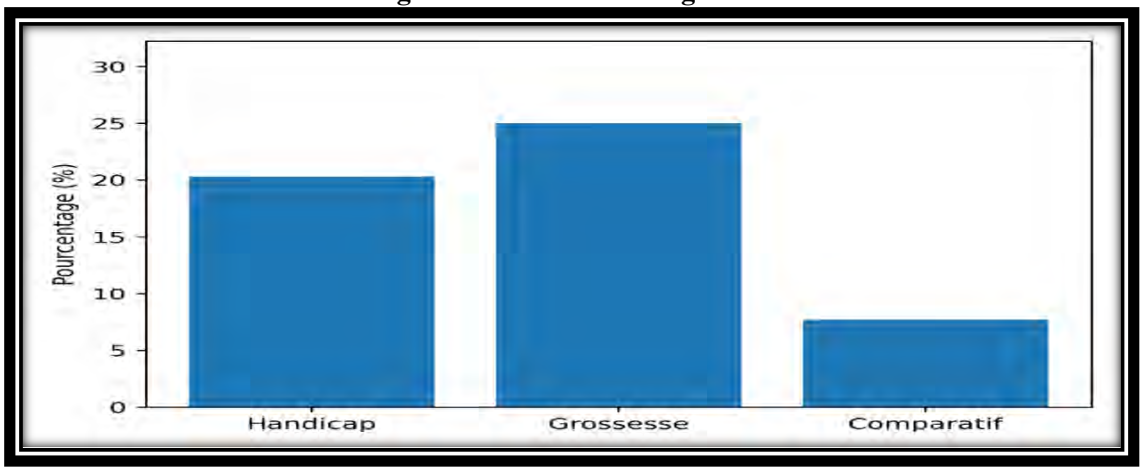
Sources : Données de l'enquête de terrain

Les modèles ajustés corroborent ces tendances : le handicap et la grossesse sont associés à une probabilité plus élevée de sanctions répétées et l'interaction entre handicap et précarité amplifie le risque, indiquant que la vulnérabilité sociale renforce l'exposition à la régulation disciplinaire. L'ensemble converge vers un mécanisme de requalification : lorsque l'accessibilité et les soutiens sont insuffisants, les obstacles de participation tendent à être interprétés comme des manquements à la norme scolaire (assiduité, conformité), ce qui alimente sanctions et absentéisme.

2.2. Orientation et parcours : redoublement et orientation contrainte

Les résultats relatifs aux parcours confirment une fragilisation plus marquée dans les groupes vulnérables, surtout pour l'orientation contrainte. Les élèves en situation de handicap et les élèves enceintes sont plus souvent concernés que le groupe comparatif comme le montre la figure 2. Cette distribution suggère que les décisions d'orientation et/ou de redoublement s'inscrivent souvent dans des trajectoires déjà fragilisées par l'accumulation d'absences, de sanctions et d'aménagements discontinus. La grossesse est ici traitée comme vulnérabilité de participation et de continuité nécessitant protection et ajustements, sans assimilation au handicap. 25% des filles enceintes sont exposées à des contraintes contre seulement 7,7 pour le groupe témoin.

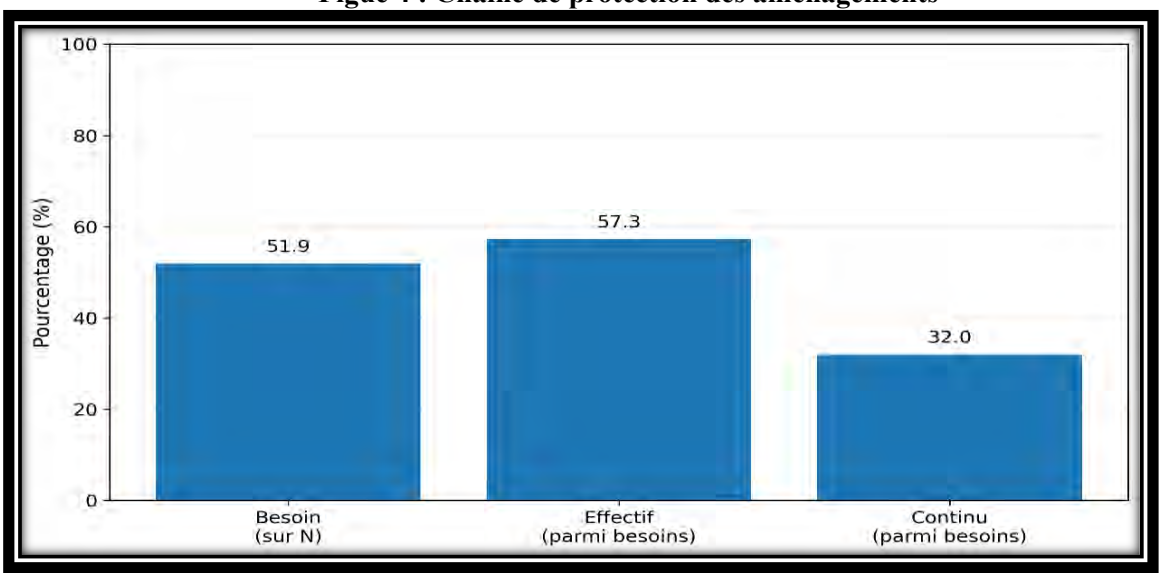
Figure 3 chaine d'aménagement



Sources : Données de l'enquête de terrain

La figure 3 ci-dessus précise la distribution conjointe du redoublement et de l'orientation contrainte. Dans une lecture cohérente avec votre discussion, ces décisions de parcours s'inscrivent fréquemment dans des trajectoires déjà marquées par des ruptures (absences, sanctions) et une protection instable (aménagements non continus), ce qui tend à rapprocher l'orientation contrainte d'une modalité de gestion institutionnelle des difficultés, plutôt que d'une réponse compensatoire centrée sur la levée des obstacles.

Figue 4 : Chaine de protection des aménagements



Sources : Données de l'enquête de terrain

2.3. Accès et continuité des aménagements raisonnables : continuité et traçabilité au cœur du tri

Le résultat le plus structurant concerne la chaîne de protection : besoin-effectivité-continuité. Plus d'un élève sur deux déclare un besoin d'aménagement, mais une proportion nettement plus faible bénéficie d'un aménagement réellement mis en œuvre, et une proportion encore plus faible d'un aménagement continu sur l'année et lors des évaluations à enjeu.

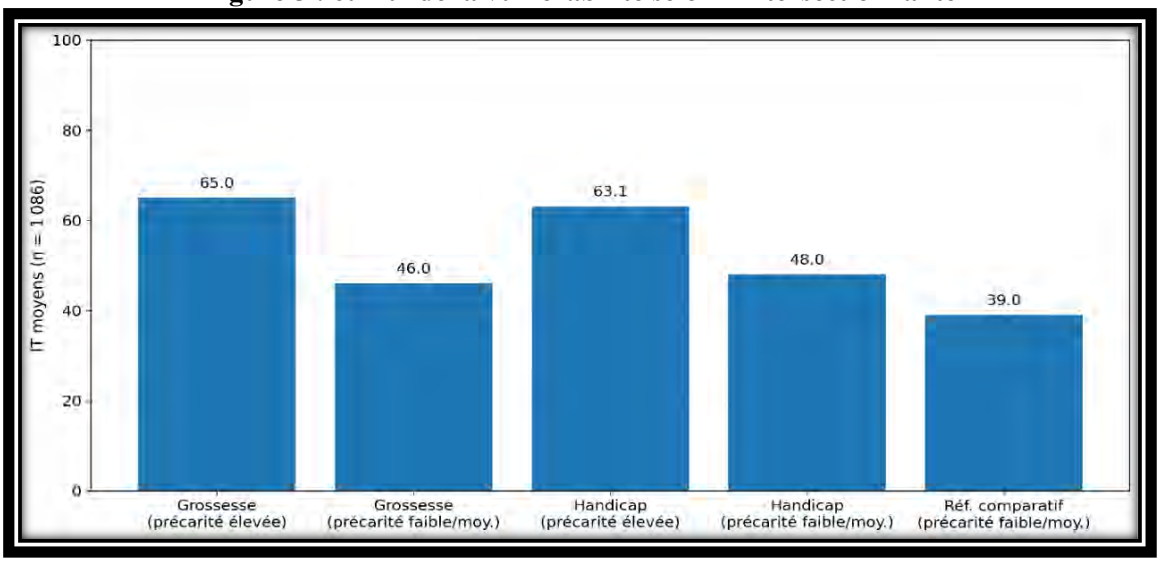
La continuité diminue nettement en contexte de précarité élevée et une part importante des ajustements demeure informelle, c'est-à-dire peu ou pas inscrite dans des traces institutionnelles (Illustration 7). Or, une protection non traçable est – difficile à maintenir (changements d'enseignants, transitions, examens), ce qui fragilise l'inclusion précisément aux moments critiques.

2.4. Effet de cumul des vulnérabilités : l'intersectionnalité comme gradient de risque

L'exclusion indirecte concerne une part importante de l'échantillon et touche davantage les élèves en situation de handicap et les élèves enceintes que le groupe comparatif comme présenté dans le graphique. Les combinaisons les plus fréquentes associent notamment sanctions répétées, absentéisme ou discontinuité d'aménagements et décisions de parcours défavorables, ce qui rend visible le caractère cumulatif du tri institutionnel.

Pour rendre ce cumul plus lisible par profils, la figure synthétise un gradient clair : lorsque la vulnérabilité (handicap ou grossesse) se combine à une précarité élevée, les ruptures sont plus fréquentes et, simultanément, la continuité des aménagements est plus faible. Ce résultat soutient l'idée que la vulnérabilité n'est pas seulement additive : elle est imbriquée, et se joue au croisement des positions sociales et scolaires. Enfin, l'Illustration 5 montre que l'ITI augmente nettement dans ces profils cumulant les vulnérabilités.

Figure 5 : cumul de la vulnérabilité selon l'intersectionnalité



Sources : Données de l'enquête de terrain

2.5. Mécanismes organisationnels : routines, discrétionnarité, traçabilité

La phase qualitative permet d'expliquer - la façon dont ces résultats se fabriquent dans la gouvernance quotidienne des établissements. Trois mécanismes convergents se dégagent.
Reconnaissance instable des besoins : l'identification des besoins et l'activation des aménagements reposent souvent sur des initiatives individuelles (acteurs "ressources") plutôt que sur une procédure standardisée.

Discrétionnarité : la mise en œuvre des aménagements dépend de marges d'appréciation locales, produisant des protections inégales et intermittentes.
Faible traçabilité : l'absence de traces formelles (aménagements, décisions, suivi) fragilise la continuité et favorise la transformation des obstacles de participation en incidents disciplinaires, puis en décisions de parcours défavorables. Concernant la grossesse, les récits montrent des configurations contrastées : certains établissements mettent en place des arrangements protecteurs (confidentialité, ajustements), tandis que d'autres laissent agir la stigmatisation, augmentant absences et ruptures.

3. Discussion

Les résultats de l'étude suggèrent que le tri institutionnel de l'inclusion au secondaire se fabrique moins par exclusion explicite que par l'accumulation de micro-dysfonctionnements dans la prise en charge ordinaire des besoins éducatifs particuliers. Le point central concerne la protection effective. Lorsque les aménagements raisonnables sont inexistants, intermittents ou peu stabilisés, les obstacles de participation ne sont pas compensés à temps. Ils tendent alors à se traduire par une baisse de participation, des absences et des tensions normatives, susceptibles d'alimenter sanctions et décrochage progressif.

L'apport central du cadre intersectionnel est de montrer que ces mécanismes ne touchent pas uniformément les élèves car le risque s'accroît nettement lorsque les vulnérabilités se cumulent, notamment lorsque le handicap ou la grossesse se combinent à la précarité socioéconomique et, selon les contextes, à des rapports sociaux localisés associés à l'appartenance. Il en découle une implication forte d'autant plus que la prévention du tri institutionnel suppose moins d'actions ponctuelles que la mise en place d'une gouvernance inclusive stable, prioritairement orientée vers les élèves situés au croisement des vulnérabilités les plus élevées. L'interprétation des variations associées à l'ethnicité doit rester non essentialisante et prudente, en les rapportant d'abord aux contextes scolaires et aux conditions d'accès différencié à la reconnaissance et aux ressources

Conclusion

Cette étude, conduite dans des établissements d'enseignement secondaire de dix villes moyennes du Burkina Faso auprès de 167 élèves, montre que l'inclusion peut être compromise non par une exclusion formelle, mais par un tri institutionnel produit par les routines scolaires lorsque se cumulent handicap, grossesse en milieu scolaire, genre, précarité socioéconomique et appartenance ethnique. L'exclusion apparaît surtout indirecte, par l'accumulation de ruptures de parcours. Le résultat central est que les aménagements raisonnables, lorsqu'ils sont inégalement accessibles, et surtout discontinus, constituent des obstacles de participation. Ils tendent alors à être requalifiés en manquements disciplinaires, alimentant sanctions et absentéisme. Les vulnérabilités imbriquées amplifient ces mécanismes, confirmant l'intérêt d'une lecture intersectionnelle pour identifier les profils les plus exposés. L'appartenance ethnique est interprétée avec prudence, comme variable relationnelle, en évitant toute lecture essentialisante. Ces résultats appellent un renforcement pragmatique de la gouvernance inclusive au secondaire en formalisant les aménagements, car il a été relevé que l'exclusion indirecte observée est d'abord un produit institutionnel et donc un phénomène sur lequel l'action publique et les établissements peuvent intervenir.

Références bibliographiques

BARDIN Laurence, 2013, *L'analyse de contenu* (2e éd.), Paris, Presses Universitaires de France.

BOOTH Tony et AINS COW Mel, 2011, *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.), Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education.

CHATAIKA Tapiwa, 2019, « The intersectionality of disability and gender in education: Challenges and possibilities », *Disability & Society*, vol. 34, n°2, p. 257-276.

COMITÉ DES DROITS DES PERSONNES HANDICAPÉES (CDPH), 2016, *Observation générale n°4 sur le droit à l'éducation inclusive (CRPD/C/GC/4)*, New York, Nations Unies.

CRENSHAW Kimberlé Williams, 1989, « Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics », *University of Chicago Legal Forum*, vol. 1989, n°1, p. 139-167.

CRESWELL John W. et PLANO CLARK Vicki L., 2018, *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.), Thousand Oaks, SAGE.

ENGELBRECHT Petra, NEL Melanie et TLALE Dikeledi, 2015, « Enacting understanding of inclusion in complex contexts: Classroom practices of South African teachers », *South African Journal of Education*, vol. 35, n°3, p. 1-10.

GOUVERNEMENT DU BURKINA FASO, 2017, *Plan sectoriel de l'éducation et de la formation 2017-2030*, Ouagadougou, Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation.

JOHNSON R. Burke et ONWUEGBUZIE Anthony J., 2004, « Mixed methods research: A research paradigm whose time has come », *Educational Researcher*, vol. 33, n°7, p. 14-26.

KABORÉ Abdoulaye, SOULAMA/COULIBALY Salamata et al., 2022, « Inclusion scolaire des élèves déficients auditifs au Burkina Faso : Enjeux pédagogiques et organisationnels », *Revue Africaine de l'Éducation Inclusive*, vol. 6, n°1, p. 45-68.

MENAPLN, 2020, *Guide de prévention et de gestion des grossesses en milieu scolaire*, Ouagadougou, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales.

MENA, 2012, *Stratégie nationale d'éducation inclusive au Burkina Faso*, Ouagadougou, Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation.

MILES Matthew B., HUBERMAN A. Michael et SALDAÑA Johnny, 2014, *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.), Thousand Oaks, SAGE.

NATIONS UNIES, 2006, *Convention relative aux droits des personnes handicapées*, New York, Organisation des Nations Unies.

NIADA Abdoulaye, KIRCHER Christian, KANGNAMA Amadou et ZOURÉ Salif, 2013, « État des lieux de la scolarisation des enfants handicapés au Burkina Faso », *Revue Burkinabè de l'Éducation*, vol. 2, n°1, p. 67-91.

OUÉDRAOGO Mahamadi, 2022, « Gouvernance de l'éducation inclusive au Burkina Faso : Enjeux institutionnels et défis opérationnels », *Revue Africaine de Gouvernance Éducative*, vol. 4, n°2, p. 89-113.

ROUAMBA-OUÉDRAOGO Bowendsom Claudine Valérie, 2020, « Politiques éducatives et inclusion scolaire au Burkina Faso : Analyse critique des pratiques institutionnelles », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°83, p. 113-127.

UNESCO, 1994, *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux*, Paris, UNESCO.

UNESCO, 2020, *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*, Paris, UNESCO.

UNGEI, 2020, *Gender and disability in education: Intersectional challenges and policy responses*, New York, United Nations Girls' Education Initiative.

WALTON Elizabeth et LLOYD Geoff, 2011, « An analysis of factors that influence the implementation of inclusive education in developing countries », *International Journal of Inclusive Education*, vol. 16, n°5-6, p. 595-610.

La didactique des mathématiques : enjeux et apports pour la qualité de l'enseignement-apprentissage en République Démocratique du Congo

Benjamin MUGARU DAWA, Université de Bunia (RDC)
E-mail : benjamin.dawa@yahoo.fr

Résumé

La littérature récente en République démocratique du Congo (RDC) fait état des difficultés liées au contenu de l'enseignement et à une mise en place viable tant des réformes que des structures institutionnelles de recherche (regroupant enseignants et chercheurs), pouvant assurer à la fois la continuité de formation et la qualité de l'enseignement. Dans ce contexte, le recours à la didactique des mathématiques apparaît pertinent puisqu'elle propose des outils opérationnels aptes à la fois à l'analyse, à la compréhension et à la mise en place d'un dispositif réfléchi d'enseignement-apprentissage. Après l'analyse des contenus des deux dernières réformes, ce travail se propose de relever des apports possibles de la didactique des mathématiques, dont les outils issus de la théorie des situations didactiques (TSD), susceptibles d'améliorer le fonctionnement (ou la conception) des enseignants comme la compréhension de l'apprentissage des mathématiques.

Mots-clés : Didactique des mathématiques, Enseignement-apprentissage, Réformes, RDC, Théorie des situations didactiques.

Didactics of Mathematics : Challenges and Contributions to Enhancing the Quality of Teaching and Learnig in DRC

Abstract

Recent literature on the Democratic Republic of Congo (DRC) highlights persistent challenges related both to the content of instruction and to the effective implementation of educational reforms, as well as to the establishment of sustainable institutional reaserch structures bringing together teachers and researchers. Such structures are essential to ensure both the continuity of teacher training and the overall quality of education. In this context, Didactic of Mathematics emerges as a particularly relevant framework, as it provides operational tools for analyzing, understanding, and designing effective teaching-learning precesses. Building on analysis of the content of the two most recent educational reforms, this study aims to identify the potential contributions of mathematics didactic, with particular emphasis on tools derived from the Theory of Didactical Situation (TDS). These tools are likely to enhance both teachers' instructional practices and their understanding of students' learning process in mathematics. Ultimatily, these issues remain the core of the persistent challenges facing mathematics education in the DRC, despite the numerous reforms undertaken.

Keywords : Didactic of Mathematics ; Teaching and learning processes ; Educational reforms ; DRC ; Theory of Didactical Situations (TDS).

Introduction

En République démocratique du Congo (RDC), la didactique des mathématiques peine encore à s'institutionaliser, bien qu'il y ait nécessité d'en outiller les réflexions, la recherche et la formation des enseignants dans un cadre institutionnel. Malgré les efforts d'un cercle restreint de chercheurs, la diffusion des résultats des recherches se heurte à des contraintes administratives et politiques. Ces recherches tentent de caractériser des problèmes de l'enseignement de mathématiques. Citons-en quelques-unes. Pour ce qui concerne les réformes et la formation continue (A. Mopondi, 2023, 2019), la qualité des contenus de l'enseignement ou la question de sens de notions (B.Mugaru, 2025 ; A. Mopondi et B. Mugaru, 2022 ; A. Mopondi et al., 2015, etc.).

Un des problèmes majeurs, qui aurait des conséquences sur tout le système éducatif est la persistance de la conception réductrice de l'enseignement des mathématiques (ou tout simplement de l'enseignement en général). Malgré des multiples réformes de l'enseignement, suivies généralement des formations de type « recette », les enseignants gardent un mode de fonctionnement qui privilégie le moins de travail sur le contenu dans le sens de créer les conditions d'apprentissage. Dans ces conditions, comment aider les enseignants à rompre d'avec leur fonctionnement traditionnel qui s'avère inefficace ? Quel rôle peut jouer la didactique des mathématiques dans l'amélioration de la qualité de contenu d'enseignement-apprentissage ?

Ainsi, nous partons de l'idée suivante. Dans ce contexte, le recours à la didactique des mathématiques apparaît pertinent puisqu'elle propose des outils opérationnels aptes à la fois à l'analyse, à la compréhension et à la mise en place d'un dispositif réfléchi d'enseignement-apprentissage

La didactique des mathématiques, notamment la TSD (G. Brousseau, 1998), offre des outils méthodologiques et de formation susceptible d'améliorer tant la conception (ou la compréhension) de l'enseignement que le contenu d'enseignement-apprentissage. Le présent travail tente d'indiquer les enjeux et apports des concepts issus de la théorie des situations aux questions posées dans le contexte congolais.

Pour ce faire, dans un premier temps, il analyse non seulement les contenus des programmes des deux dernières reformes, mais aussi les formations organisées précisément sur la dernière réforme, dans leurs aspects didactiques. Il s'intéresse particulièrement aux échanges entre formateurs (y compris les inspecteurs principaux) et les enseignants dans le déroulé de ces formations. Dans un second temps, il s'appuie sur les travaux déjà réalisés pour dégager les problèmes posés et revenir sur les rôles des outils de la TSD dans la recherche de solution.

Son développement se déroule en trois temps. On commence par un retour sur le contexte général. Ensuite l'analyse des deux dernières réformes et enfin, on reviendra sur des apports de la didactique des mathématiques aux problèmes posés puis on conclura.

1. Contexte théorique

1.1. Conception de l'enseignement

Après visite d'au moins 18 classes de mathématiques, B. Mugaru et al. (2020) relèvent des constats similaires. Tous les enseignants s'expriment devant les élèves selon un schéma standard, simplifié où : L'enseignant monopolise la parole ; il maintient l'attention des élèves par des questions/réponses, il n'a pas de contradicteur, les informations qu'il donne sur une notion sont les seules qui constituent le bilan de la leçon, les élèves sont rarement envoyés au tableau. Le plus important pour eux, c'est de terminer la séance dans le temps imparti. La séance se clôture avec ou sans quelques exercices généralement fermés, vérifiant la maitrise des procédures de calcul… On constate par-dessus tout que les contenus de l'enseignement sont, sans rupture, importés en classe à l'état brut sans un travail sur les conditions d'apprentissage.

Il y a donc des réelles difficultés concernant tout à la fois la *didactification* de contenu (A. Mopondi, 2019, p. 9) et donc logiquement la *dévolution* de l'apprentissage : tout au long de la séance les enseignants conservent la responsabilité de l'apprentissage au lieu de la transférer aux élèves !

Cette simplification de l'enseignement des mathématiques au secondaire en RDC ne le réduit qu'à un seul aspect de l'apprentissage des mathématiques : les algorithmes de calcul. Elle laisse de côté la signification ou sens des notions avec des conséquences sur leur réinvestissement.

Devant ce tableau, les réactions des élèves sont sans appel : « *À quoi servent les formules ? Les mathématiques, à quoi peuvent-elles nous " servir " ? Ont-elles une histoire ? Y a-t-il encore des résultats à découvrir ?[...] »* Des questions qui illustrent bien la *non appropriation des savoirs mathématiques !*

Ainsi, cette conception à tout le moins réductrice de l'enseignement de mathématiques pose un problème de fonctionnement, voire de la compréhension de l'apprentissage des mathématiques. Alors, comment justifier cette stabilité dans le fonctionnement des enseignants ? ou comment rompre avec ce mode de fonctionnement « traditionnel » ?

Avant de nous avancer davantage, revenons sur quelques caractéristiques des réformes en RDC.

1.2. Spirale des reformes de l'enseignement des mathématiques en RDC

B. Mugaru (2024) constate que les reformes en RDC s'avèrent complexes, assez souvent inachevées ou sans articulation. Cette situation perdure depuis l'époque coloniale (A. Mopondi, 2010, 2015 ; A. Mopondi et al. 2009). Quel est son impact sur la pratique des enseignants ? Les déroulés de ces réformes posent la question d'appropriation aussi bien des contenus des reformes que de leurs esprits.

On relève, en outre, la complexité des structures tant de réformes que de formations continues des enseignants. D'abord, on remarque que ces structures sont essentiellement attachées au ministère de l'enseignement primaire et secondaire, et sans rapport décisif avec les structures universitaires de recherche dans le domaine (quasi inexistantes). Ensuite, ces dernières traiteraient directement avec des organisations extérieures au pays. Ainsi, la plupart des reformes, pour ne pas dire toutes, sont à des initiatives purement externes. Elles se sont faites sur bases de financements, voire des convictions externes. Avec des conséquences non négligeables telles que, notamment, l'arrêt de travaux à la fin de financement (pas de formation continue), formations inachevées, chevauchement des reformes au gré des financements (Belge, Espagnol, Banque mondiale…), sans bilan explicite ni remise en cause et des enseignants dégoutés ou perdus qui reviennent à leurs anciennes pratiques (B. Mugaru, 2024 op.cit.).

Enfin, la compartimentation de ces structures ainsi que des interventions à régularités variables des structures technico-financières d'appui pose le problème d'unité d'action et d'harmonisation des vues. Ce qui complique davantage la situation sur terrain.

Dans ce contexte politico-administratif confus où la didactique des mathématiques demeure trop peu voire mal diffusée, un groupe restreint des didacticiens des mathématiques tentent de répondre sur trois fronts : formation initiale des enseignants, formation continue et la recherche. Le but est l'institutionnalisation de leur démarche enfin de sensibiliser la *noosphère* éducative congolaise. Il y a quelques tentatives, mais le chemin est encore long…

2. Programmes de 2005 et DAS

2.1. Programme de 2005

Le programme de 2005 marque ce que l'on peut qualifier de « transition curriculaire ». C'est un programme qui se propose de rompre avec tous les programmes du passé déclarés surannés ! Non seulement ce programme (2005) cohabite avec le nouveau programme du DAS[1], mais aussi regorge-t-il des litiges non encore réglés : non applicabilité dans la forme et esprit du législateur, des concepts non entièrement maitrisés, tel que « situation » (terme mystérieux). Le mot *situation* apparait de façon officielle pour la toute première fois dans le *programme national* des mathématiques de 2005 à sa deuxième page : « c*e programme révisé propose une construction progressive des concepts. Il préconise le recours à des situations-problèmes comme points de départ à une structuration théorique ». Ce*pendant, plus de dix ans après, cette citation du programme a souffert d'applicabilité. C'est une des illustrations éloquentes de non appropriation des réformes envisagées. Ce serait également une occasion d'attirer l'attention sur des possibles exigences quant aux articulations des projets de réformes dans notre enseignement. Des projets dont le cumul d'effets interroge.

2.2. Programme DAS[2]

Le nouveau programme du DAS semble se proposer de résoudre le problème lié au concept « situation ». Puisqu'elle prône l'approche par des situations (APS). Mais qu'en est-il ?

L'immersion dans les séances des formations organisées par l'équipe du DAS, a révélé des caractéristiques suivantes.

Tableau 1 : Extrait d'échanges entre enseignants et formateurs

E[3] : « on nous a parlé de l'approche par objectif (PPO), ensuite par compétente (APC). Maintenant voulez-vous dire que l'APS est meilleure que les précédents ?
F[4] : « APS donne moins de travail aux enseignants… »
E[5] : « du point de vue scientifique [contenu] rien n'a changé…l'approche est pédagogique »
Un des formateurs ajoute (lisant dans son support) :
Avantages de l'APS : - Élève au centre - Résultats observables - Construction des compétences chez l'apprenant par le traitement des situations

Source : Rapport d'observations de formation DAS (du 31 juillet et le 09 Aout 2019, Kinshasa-FUNA) (inédit)

La compréhension essentielle de la réforme DAS qui a émergé de cette formation est que l'APS, l'approche par des situations est plus une approche pédagogique (méthodologique) que didactique. Par conséquent, on a constaté l'absence des travaux spécifiques aux contenus (mathématiques) indispensables à la construction des situations ; et donc les enseignants n'ont

[1] Domaine d'Apprentissage des Sciences.

[2] Domaine d'Apprentissage des Sciences. Un programme éducatif appuyé par la Banque Mondiale prônant l'amélioration de la qualité des contenus scientifiques dans le système scolaire en République Démocratique du Congo. Programme élaboré dans le cadre du Projet d'Education pour la Qualité et la Pertinence des Enseignement aux niveaux secondaire et Universitaire (PEQPESU). La première édition du programme a été mise à l'essai à l'année 2017-2018 puis généralisée en l'année 2018-2019 au cycle terminal de l'Education de Base (CTEB), dans la classe de 7ème (Jadis 1ère Secondaire) (Loi-Cadre N°14/004 du 11 février 2014).

3 E : enseignant ; F : formateur.

4 Inspecteur responsable de la formation sur le site (au moins 66 écoles représentées)

5 Enseignant qui a suivi les formations DAS depuis le début (2016-2017)

pas été suffisamment formés pour construire des situations. La dimension utilitaire du savoir occulte le travail sur le sens du savoir ; et donc il n'y a pas eu une initiation au travail précis sur les productions (bonnes ou mauvaises) des élèves : traitement des erreurs, etc.

La formation a plutôt insisté sur la construction des compétences. Voici des observations faites par les pères des didactiques françaises sur les compétences (F. Pluvinage et R. Adjiage, 2012, p. 46) :

> G.Brousseau (2003, p. 6-7) énonce : seuls les savoirs sont assez facilement traités dans les évaluations [destinées à déterminer à quel degré des compétences sont acquises] et dans les Décisions didactiques actuelles. Or les connaissances sont indispensables à la mise en œuvre des savoirs. Les décisions prises sans en tenir compte conduisent à de mauvaises corrections et à des résultats décevants.
>
> Y.Chevallard (2002, p. 55) craint que l'école ne devienne un lieu de diffusion et de validation de compétences variées… acquises et validées sans référence ni révérence obligée aux savoirs 'monumentaux'. Une telle école peut prendre l'allure d'une salle des marchés ou, loin des trop longs détours de la connaissance 'théorique', on gère fiévreusement un 'portefeuille de compétences' qu'il convient d'actualiser rapidement pour répondre aux demandes des différents marchés sur lesquels l'individu est censé réaliser sa valeur.

Tableau 2 : Extrait de formation DAS

Une situation est un cas, circonstances, qui nécessitent une solution. Les composantes d'une situation nous avons : l'objet (les données), opérateurs (voie à suivre, formule) et produits (résultats). Types de situations : - Situation simple : une seule tâche - Situation complexe : plusieurs tâches à réaliser - Situation-problème : situation impossible. « il ne faut pas mettre les enfants devant une situation-problème »

Source : Rapport d'observations de formation DAS (du 31 juillet et le 09 Aout 2019, Kinshasa-FUNA) (inédit)

Qu'en est-il alors de « situations » ? L'évocation de *situation* dans l'enseignement en ces jours prend au moins deux directions. Première direction : la *situation* comme moyen d'émergence des connaissances-savoirs (G. Brousseau, 1998) ; la situation permet aux apprenants, en manipulant un milieu, de donner du *sens* aux notions étudiées. Les connaissances apparaissent donc comme des moyens d'action, moyens d'anticipation, règle du jeu, une stratégie gagnante, etc. De sorte que, la notion elle-même est la réponse optimale au problème posé. Comme on peut le lire dans les analyses des pratiques d'enseignement de décimaux de G. Brousseau (1987, p. 440) : « …pour comprendre l'apprentissage des décimaux, il faut chercher quelles situations-problèmes dans lesquels ils sont de façon évidente une meilleure solution que les autres structures, en particulier, celles déjà connues de l'enfance ».

Signalons qu'une situation peut être un jeu de société[6]. Par l'*ingénierie didactique* le jeu peut être transformé en situation de classe. L'enjeu principal en est la contextualisation de l'enseignement.

Dans la seconde direction, la *situation* ou *situation-problème* est un moyen de construction ou de développement des compétences. C'est l'orientation principale par exemple de l'enseignement Québécois. Et également des chercheurs de ce ressort. « *C'est le cas au Québec où la dernière réforme du ministère de l'éducation, des loisirs et du sport (MELS) a pour finalité le développement de compétences »* (Z. Antoun, 2014, p. 21).

Mais qu'est-ce que cela signifie pour l'enseignement des mathématiques ?

[6] Un exemple sur le jeu de la basse-cour travaillé pour enseigner la nation de *repère* en maternelle (A. Mopondi, *2010*)

« Ainsi, le nouveau programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2003, 2007) qui repose sur le développement de compétences énonce sa première compétence en mathématique comme suit « Résoudre une situation-problème » (Antoun, Op.cit.).

Le modèle proposé par P. Jonaert[7] et al. (Z. Antoun op cit., p. 22) caractérise la situation *en* précisant les concepts tels que *tâche, problème, situation* et *contexte.*

Une situation-problème est donc caractérisée par le degré de complexité des tâches qu'elle regorge. C'est-à-dire par rapport au nombre des tâches et à la disponibilité ou non des informations permettant aux élèves de *résoudre* le problème posé.

La conception de l'APS selon DAS (Figure2) parait celle dans la seconde orientation. Cette conception s'apparente à celle de résolution des problèmes. Où une situation est un moyen d'illustrer l'application du savoir (sous sa forme algorithmique), supposé posséder par les élèves.

Du coup, la question suivante se pose. Le but de l'enseignement est-il seulement de résoudre ou d'emmener à comprendre le but pour lequel un savoir a été créé (M. Legrand, 2018)?

3. Des apports de la didactique des mathématiques

Des successions des programmes d'enseignement de mathématiques qui posent problème tant dans leurs élaborations que dans leurs exécutions, laissant les enseignants insuffisamment formés, indifférents dans leurs pratiques. Les enseignants continuent à fonctionner de manière classique, en modèle transmissif. Voilà en gros le contexte de l'enseignement des mathématiques en RDC. Ainsi, se posent des questions sur les contenus du programme national des mathématiques, leurs agencements ainsi que les conceptions des enseignants. Devant ce tableau, quel rôle peut jouer la didactique des mathématiques dans ce contexte ? Plus concrètement, comment passer d'une formation de type « recette » à la conception de contenu outillée par la didactique des mathématiques ?

Quand on parle de l'amélioration de la qualité de contenu d'enseignement-apprentissage, il s'agit d'assurer un travail sérieux en amont sur le contenu à apporter en classe ; un travail sur les conditions d'apprentissage en vue de donner du sens aux notions mathématiques. Le but est de sortir d'un enseignement trop simplifié, uniquement basé sur la transmission en sens unique des algorithmes de calcul au détriment de la signification des notions. La didactique des mathématiques dont la théorie des situations didactiques offre pour ce faire, des outils tels que l'*analyse a priori, les variables didactiques, l'ingénierie etc.* Ces outils permettent de gérer et de garder contrôle sur la *situation* en classe.

Donnons quelques exemples de mise en œuvre de ces concepts dans la formation de enseignants sur terrain. A. Mopondi (2023), dans son essai sur la formation continue des enseignants donnant un aperçu critique sur les réformes et la formation des enseignants en RDC, rapporte comment la didactique des mathématiques intervient dans la formation continue de ces derniers. Il y détaille la place de la didactique des mathématiques dans cette formation de *l'analyse a priori* à la préparation des *fiches*. B. Mugaru (2025), toujours dans un cadre de formation continue des enseignants, montre la façon dont une *situation* peut permettre de travailler le *sens* d'une notion ou un objet mathématique (ici théorème de Thalès) et le rôle des *variables pertinentes* dans la diversification des *procédures*. Encore, plus loin, A.Mopondi (2010) dit la manière de transformer par *ingénierie didactique* des situations (jeux) issus du milieu local en des situations de classe. Ceci soulève une autre problématique de l'enseignement en Afrique (subsaharienne) : la *contextualisation de l'enseignement.* Et c'est un atout majeur de la théorie des situations didactiques. Cette dernière permet de rattacher les mathématiques à des réalités locales. Cette perspective est largement possible. D'importants éléments à visés

[7] Il faut signaler que c'est lui qui a supervisé (dirigé) des travaux de la reforme DAS en RDC.

pédagogiques ont été rassemblés dans le cadre d'Ethno Mathématique en Afrique (P. Gerdes, 2009). Il ne reste plus qu'à les transformer pour des usages didactiques en classe.

Enfin, tout comme les problématiques liées à l'organisation des structures de formation ou la recherche, la didactique des mathématiques pourrait constituer un levier structurant. Toutefois, une telle perspective nécessite encore des réflexions approfondies.

Conclusion

Dans le contexte d'une conception réductrice de l'enseignement-apprentissage des mathématiques, impactant la viabilité aussi bien des réformes que des structures institutionnelles de formation continue RDC, ce travail, basé sur des recherches de terrain, revient sur des outils opérationnels issus de la didactique des mathématiques dont la TSD, susceptibles de débloquer ou d'améliorer le fonctionnement traditionnel des enseignants dans une perspective réflexive sur le contenu d'enseignement-apprentissage.

Plus concrètement, l'appropriation par les enseignants d'outils tels que *situation didactique*, le jeu des *variables didactiques* et la pratique systématique de l'*analyse a priori* constitue un levier majeur de la réflexion et de la création de conditions efficaces d'apprentissage. Ces dispositifs permettent non seulement d'anticiper les obstacles cognitifs des élèves, mais aussi d'ajuster les contenus d'enseignement pour favoriser un apprentissage profond et moins mécanique.

Certes, la didactique des mathématiques offre une variété d'outils issus des diverses théories didactiques pouvant approfondir la compréhension du processus d'apprentissage. Mais du fait des atouts pratiques surtout en situation de classe, il est apparu judicieux de débuter par ceux de la TSD.

Du reste, le travail insiste sur l'amélioration du contenu d'enseignement des mathématiques. La question peut s'étendre à d'autres domaines d'autant plus qu'à ce jour, les influences de la didactique des mathématiques et ses théories débordent largement le domaine mathématique. Pour l'exemple de la seule TSD. C. Derouet et al. (2025) présentent, à l'issue du colloque en hommage à Guy Brousseau, les fondements, les évolutions et surtout l'emprise des concepts de la TSD sur divers domaines scientifiques (y compris l'éducation physique) en contextes variés (enseignement, recherche et formation).

Enfin, dans le prolongement des éléments développés, cette analyse à visée a priori informationnelle ouvre des perspectives de réflexion sur les enjeux liés à la contextualisation de la didactique des mathématiques. Elle met en évidence la nécessité d'approfondir les recherches afin de mieux comprendre les conditions de son intégration effective dans les systèmes éducatifs. Dès lors, il devient essentiel d'interroger les modalités par lesquelles la didactique des mathématiques peut être érigée en véritable levier institutionnel, au service de l'amélioration durable de la qualité de l'enseignement.

Références bibliographiques

BROUSSEAU Guy, 1998, *La théorie des situations didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage.

BROUSSEAU Guy et BROUSSEAU Nadine, 1987, « Rationnels et décimaux dans la scolarité obligatoire », *IREM de Bordeaux*, p.535, 1987, Jean Colmez. <hal-00610769>.

DEROUET Charlotte, DURAND-GUERRIER Viviane, Lemrich Chloé, & MATHE Anne Cécile (Dir.), 2025, *Pre-actes du Colloque international en hommage à l'œuvre de Guy Brousseau*, IREM d'Aquitaine.

DIPROMAD/MEPSP, 2019, *Guide en appui au Programme Educatif du Domaine d'Apprentissage des Sciences, 1ème années des Humanités Scientifiques/ sous domaine mathématiques*, Kinshasa.

DIPROMAD/MEPSP,2019, *Guide en appui au Programme Educatif du Domaine d'Apprentissage des Sciences, 2ème année des Humanités Scientifiques/ sous domaine mathématiques*, Kinshasa.

DIPROMAD/MEPSP, 2019, *Programme Educatif du Domaine d'Apprentissage des Sciences/1ème années des Humanités scientifiques/ sous domaine mathématiques,* Kinshasa.

DIPROMAD/MEPSP, 2019, *Programme Educatif du Domaine d'Apprentissage des Sciences/2ème années des Humanités scientifiques/ sous domaine mathématiques,* Kinshasa 2019.

GERDES Paulus,2 009, *EthnoMathétique en Afrique,* Centre des études mozambicaines et de l'ethnoscience (CEMEC), Université Pédagogique, (http://stores.lulu.com/pgerde)

LEGRAND Marc, 2018, *Puissance à être d'un débat scientifique en classe ou en amphi,* Grenoble le 12/04/2018.

MOPONDI Alexandre, MOLEKA Batumbi, MUGARU Benjamin, 2015, « L'Enseignement de la notion d'équation en République Démocratique du Congo : cas de quelques établissements de la capitale Kinshasa », in Theis L. (Ed.) *Pluralités culturelles et universalité des mathématiques : enjeux et perspectives pour leur enseignement et leur apprentissage* – Actes du colloque EMF2015 – GT1, p. 129-138.

MOPONDI Alexandre, MUGARU Benjamin, 2022, « À propos de l'Articulation Primaire & Secondaire : cas du théorème de Thalès. Laboratoire de Recherche en Sciences de l'éducation (LARSCED) », *LAKISA, Revue des Sciences de l'éducation*, N°3 Juin, p.19-127, Brazza-ville.

MOPONDI Alexandre, 2010, *Approches socioculturelles de l'enseignement en Afrique subsaharienne*, Paris, L'Harmattan.

MOPONDI Alexandre, 2015, *Didactique des mathématiques, Eléments de contextualisation de l'enseignement en RD Congo,* Paris, L'Harmattan.

MOPONDI Alexandre, 2023, *Formation continue. Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et technique (EPST), République démocratique du Congo-Essai,* Paris, Les impliqués.

MOPONDI Alexandre, 2019, *Didactique des mathématiques dans la formation continue, Enseignants des mathématiques dans l'enseignement secondaire,* Éditions Universitaires Européennes (EUE).

MUGARU Benjamin, BOMA Kitir et MBALA Godefroy, 2020, « État des lieux et perspectives de la formation continue des Enseignants de mathématiques du secondaire en RDC », *Actes du deuxième colloque de l'Association de Didacticiens des Mathématiques Africains ADiMA 2, Institut de Mathématiques et de Sciences Physiques du 16 au 18 août 2018 à Dangbo (Bénin).*

MUGARU Benjamin, 2025, « L'impact de sens donné au théorème de Thales sur les liens entre mathématiques et physique », *LAKISA, Revue des Sciences de l'éducation,* N°9 Juin, p 3-24, Brazzaville.

MUGARU Benjamin, 2024, *Théorème de Thales, quel champ conceptuel pour un enseignement-apprentissage efficace en République démocratique du Congo ?* Thèse de doctorat à l'Université Pédagogique Nationale (UPN).

PLUVINAGE François et ADJIAGE Robert, 2012, « Strates de compétence en mathématiques », *Repères IREM* N° 88, juillet 2012, p.43-72.

PROGRAMME NATIONAL DE MATHÉMATIQUES 2005**,** *Cellule de Mathématique, Centre d'Edition, de Recherche et de Diffusion de l'Information Pédagogique (CEREDIP) EDIDEPS*, Kinshasa.

ZITA Antoun, 2014, « Présentation d'une typologie de situations en fonction de la structure des tâches », in *Actes du Colloque de didactique des mathématiques du Québec GDM 2014*, p. 21-33

Transformations esthétiques maternelles et socialisation de genre chez l'enfant de 4 à 11 ans : une approche développementale

Louvrance Michèle MAKOUEGHA FOTSING, Université de Garoua (Cameroun)
E-mail: michelefotsing@yahoo.fr

Serge-André BATIKALAK, Université de Garoua (Cameroun)
E-mail: sergebatikalak@yahoo.fr

Résumé

Cette étude s'intéresse à l'impact des transformations esthétiques des mères à travers le maquillage, la chirurgie et les tatouages sur la perception des rôles de genre et la construction identitaire chez les enfants âgés de 4 à 11 ans. En adoptant une approche développementale associée à la sociologie du genre et de l'éducation artistique, et un design méthodologique mixte, la recherche montre que ce n'est pas tant la pratique esthétique elle-même qui influence l'enfant, mais plutôt le discours et les croyances qui l'accompagnent. Les commentaires maternels sur le poids et l'importance accordée aux standards de beauté sont fortement corrélés à une stéréotypie de genre plus marquée chez l'enfant. Les enfants plus jeunes se font des représentations plus rigides, tandis que les enfants plus âgés font preuve d'une plus grande flexibilité cognitive. L'étude souligne le rôle du corps maternel comme un vecteur puissant de socialisation de genre avec des implications pour la prévention et l'éducation.

Mots clés : enfant, esthétiques, genre, identité, perception.

Maternal aesthetic transformations and socialization of kind in the child from 4 to 11 years: an approach développementale

Abstract

This study examines the impact of mothers' aesthetic transformations through make-up, cometic surgery and tattoos on children's perceptions of gender roles and identity formation among children aged 4 to 11. By adopting a developmental approach combined with gender sociology and the sociology of arts education, and employing a mixed-methods design, the research shows that it is not so much the aesthetic pratice itself that infleunces the child. But the rather the discourse and beliefs that accompany it. Mothers' comments on weight and the importance placed on beauty standars are strongly correlated with more pronounced gender stereotyping in children. Younger children form more rigid mental representations, whilst older children demonstrate greater cognitive flexibility. The study highlights the of the mother's body as a powerful vehicle for gender socialisation, with implications for prevention and education.

Keywords: Child, aesthetics, gender, identity, perception.

Introduction

La construction de l'identité de genre chez l'enfant est un processus complexe et multidimensionnel influencé par de multiples agents de socialisation, au premier rang desquels figure la famille. Dans les sociétés contemporaines marquées par la globalisation des canons de beauté et l'omniprésence des réseaux sociaux, le corps féminin fait davantage l'objet d'une attention croissante devenant un véritable projet identitaire malléable (A. Abdoul, 2025). Les mères premières figures d'attachement et principaux modèles identificatoires, sont de plus en plus nombreuses à recourir à des transformations esthétiques, allant des modifications

temporaires telles que le maquillage ou la coiffure, à des interventions plus permanentes comme la chirurgie esthétique ou les tatouages. Ces pratiques autrefois marginalisées, s'inscrivent désormais dans une dynamique sociale ou l'apparence corporelle est investie d'une forte valeur symbolique et communicationnelle. La période de 4 à 11 ans constitue une fenêtre développementale importante pour la compréhension et l'intériorisation des rôles de genre. Selon la théorie cognitiviste de L. Kohlberg (1966), l'enfant traverse des étapes distinctes : une phase de rigidité stéréotypée entre 4 et 6 ans, suivi d'une capacité croissante à nuancer et à contextualiser les catégories de genre à partir de 7 ans. C'est précisément durant cette période que l'enfant en observant et en imitant les comportements des adultes significatifs, élabore ses propres schémas cognitifs sur ce qui définit le masculin et le féminin. La figure maternelle en tant que modèle primaire, joue un rôle prépondérant dans cette transmission. Son apparence ses choix vestimentaires et ses pratiques esthétiques véhiculent des messages implicites puissants sur les normes sociales, les attentes de genre et la relation au corps, car de ce dernier selon C. Le Baron (2012) naissent et se propagent des significations qui fondent l'existence individuelle et collective. De nombreuses recherches se sont intéressées à l'influence des jouets de genre, des médias ou attentes éducatives parentales, peu d'étude ont spécifiquement interrogé l'impact des transformations esthétiques maternelles sous la perception des rôles de genre chez l'enfant. Une mère qui modifie radicalement son apparence transmet-elle une image plus flexible et émancipée de genre, ou au contraire renforce-t-elle des stéréotypes liés à l'objectivation du corps féminin ? Comment l'enfant interprète-il ces changements : comme une menace à l'ordre établi, comme une expression créative de soi ou comme une obligation sociale ? L'âge de l'enfant module-t-il cette interprétation en lien avec son stade de développement cognitif et socio-affectif ?

1. Contexte de l'étude

Dans les sociétés contemporaines, l'esthétique corporelle fait l'objet d'une attention croissante, notamment sous l'influence des médias sociaux. Les mères sont de plus en plus nombreuses à recourir à diverses transformations esthétiques depuis les modifications temporaires tels que la coiffure, le maquillage jusqu'aux interventions permanentes comme les chirurgies esthétiques et les tatouages. Ces pratiques autrefois marginales s'inscrivent désormais dans un paysage social où le corps devient un projet identitaire malléable ; la « corporéité humaine » étant d'ailleurs appréhendée comme un phénomène social et culturel, matière de symbole, objet de représentations et d'imaginaires (C. Le Baron, 2012). Cette évolution interroge son impact sur les jeunes générations en plein développement sociocognitif, particulièrement sensible aux signaux émis par l'environnement familial. Le développement de l'identité de genre chez l'enfant s'élabore au croisement d'influences multiples où la figure maternelle occupe une place prépondérante et est considérée comme agent fondamental de socialisation et de transmission des valeurs morales et pratiques. Entre 4 et 11, l'enfant forge sa perception des rôles de genres à travers l'observation et l'imitation des modèles familiaux. Les transformations esthétiques maternelles qu'elles soient modestes ou radicales constituent autant de signes visibles que l'enfant doit décoder et intégrer à sa compréhension du monde social. Ce processus d'interprétation soulève des questions essentielles sur la manière donc les modifications corporelles parentales influences l'élaboration des stéréotypes et la flexibilité des représentations de genre chez l'enfant. D'un point de vu développemental, la tranche d'âge 4-11 ans présente un intérêt particulier car elle correspond à des étapes clés dans la compréhension du genre. Selon la théorie du développement moral chez L. Kolhberg, les enfants de 4 à 6 ans manifestent une rigidité dans les stéréotypes de genre, tandis qu'à partir de 7 ans émerge une capacité croissante à nuancer ces représentations. Les transformations esthétiques maternelles pourraient ainsi être perçues différemment selon l'âge de l'enfant, alternativement comme une menace à l'ordre établi ou comme une illustration de la diversité des expressions identitaires.

La socialisation de genre chez l'enfant est un processus complexe influencé par divers agents, dont la famille, l'école et les médias. Elle peut se définir comme « l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit « formé », « modelé », « façonné », « fabriqué », « conditionné » par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels il acquiert « apprend », « intériorise », « incorpore », « intègre », des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement » (M. Darmon, 2006, p. 6). Parmi ces acteurs les parents jouent un rôle indispensable dans la transmission des normes et stéréotypes liées au genre. Dès l'âge de 4 ans, les enfants développent une conscience aigüe des rôles de genre en s'appuyant sur des observations des comportements et de l'apparence des adultes qui les entourent en particulier leurs figures d'attachement principales (V. Rouyer et al., 2024). Les mères souvent perçus comme des premiers modèles féminins, véhiculent des messages implicites sur ce qui signifie être une femme à travers leur apparence, leur choix vestimentaire et leurs pratiques esthétiques. Or, dans un contexte social où les normes de beauté évoluent rapidement (influence des réseaux sociaux, démocratisation de la chirurgie esthétiques...) certaines mères modifient volontairement leurs apparences que ce soit par des changements mineurs (maquillage, coiffure) ou plus radicaux (chirurgie, modifications corporelles permanentes). De nombreuses études se sont penchées sur l'influence des jouets de genre, des médias ou des attentes éducatives parentales. Cependant, peu ont exploré comment les transformations esthétiques des mères affectent la perception des rôles de genre chez l'enfant. Pourtant ces modifications peuvent bousculer les repères traditionnels.

Une mère qui adopte une apparence androgyne ou non conforme transmet-elle une image plus flexible du genre ? Un changement radical (exemple chirurgie esthétique visible) peut-il créer une dissonance chez l'enfant renforçant ou au contraire remettant en question les stéréotypes ? Comment l'âge de l'enfant (4-11 ans) module-t-il cette perception sachant que la compréhension du genre évolue durant cette période. Une approche développementale cette étude permet de comprendre comment les enfants interprètent ces changements et permet d'éclairer les mécanismes d'identification et d'apprentissage social (A. Bandura, 1986). D'un point de vu sociétal, les normes de beauté proposées aux femmes sont de plus en plus questionnées. Cette étude peut contribuer à évaluer la mesure dans laquelle les choix esthétiques maternels participent à la reproduction ou à la subversion des stéréotypes de genre et par là travaille au façonnement d'une identité féminine juvénile qui prépare la jeune fille à intégrer l'univers complexe de reconstruction du corps à partir de l'esthétique.

2. Théories de l'étude

Les théories psychanalytiques à travers l'identification et le complexe d'œdipe (Freud). L'enfant s'identifie au parent de même sexe pour résoudre le conflit œdipien. Une transformation esthétique maternelle radicale à l'exemple changement de silhouette post-chirurgie pourrait perturber ce processus d'identification surtout chez les garçons. L'analyse des modifications corporelles maternelles affecte l'identification genrée, notamment dans les cultures ou l'apparence féminine est fortement stéréotypée. Le rôle du père préœdipien (R. Stoller, 1968) et (M. Mahler, 1975) aident l'enfant à se différencier de la mère, si la mère adopte une apparence androgyne cela pourrait influencer la construction de la triangulation psychique. Pour les théories cognitivo- constructivistes de L. Kohlberg (1969), les enfants catégorisent les genres en stades de développement. De 4-6 ans on a la rigidité des stéréotypes exemple une mère doit être féminine. De 7-11 ans on assiste à la flexibilité croissante dans la compréhension que l'apparence ne finit pas le genre. Cette théorie évalue si les transformations maternelles renforcent ou atténuent les stéréotypes selon l'âge. Les enfants agissent comme des détectives du genre cherchant activement des indices pour conformer leur comportement aux normes perçues. L'apparence maternelle devient un modèle à imiter ou rejeter (K. Bussey et A.Bandura, 1977). Vers 4-5 ans, l'enfant comprend que les croyances peuvent être fausses. Une mère

modifiant son apparence pourrait brouiller ses attentes sur ce qu'est une femme. Pour les théories socio culturelles d'A. Bandura (1977), les enfants imitent les modèles parentaux. Une mère avec les tatouages ou une coiffure masculine pourrait remettre en question les rôles traditionnels. Le développement est médiatisé par la culture (L. Vygotski, 1969). Dans certains contextes africains les scarifications maternelles transmettent une identité genrée, tandis qu'en Occident la chirurgie esthétique peut véhiculer des normes de beauté globalisées. Les théories contemporaines sur le corps et le genre à partir du capital corporel (P. Bourdieu et A. Abdoul, 1998). Les mères investissent dans l'apparence de leur enfant comme un capital social. Ce concept explique pourquoi certaines mères optent pour les chirurgies correctrices pour éviter la stigmatisation de leur enfant. Les mères aisées légitiment davantage la transformation comme un choix éclairé. Dans les cultures somatiques, les normes esthétiques varient selon les milieux. Une mère issue d'un milieu traditionnel africain pourrait voir ses modifications exemple perçages comme un marqueur identitaire contrairement à une mère urbaine adoptant des standards occidents.

Kohlberg (1966) postule que la compréhension du genre par l'enfant passe par les étapes cognitives telles que : identité de genre, stabilité de genre et constance de genre. Un enfant de 4-11 ans est précisément entrain de parcourir ces étapes. La transmission esthétique de la mère pourrait être un test pour sa compréhension de la constance du genre (une femme reste une femme même si elle modifie son apparence de manière stéréotypé ou non. Or la théorie sociocognitive du genre d'A. Bandura (1986) insiste sur l'apprentissage par observation et imitation des modèles. La mère est le modèle primaire son comportement (se maquiller, se faire chirurgiquement modifier…) est observé, mémorisée potentiellement imité par l'enfant. Cela enseigne à l'enfant quels comportements et quelles préoccupations esthétiques sont valorisés ou attendus pour son genre. La théorie du schéma du genre de S. Bem (1981), l'enfant développe des schémas (réseaux d'associations) sur ce qui est masculin et féminin. L'apparence de la mère est une source majeure d'information pour construire le schéma du féminin. Une transformation esthétique comme une chirurgie augmentant la poitrine pourrait renforcer les schémas stéréotypés (le féminin est lié à certains canons de beauté, tandis qu'une transformation plus androgyne (coupe des cheveux très court) pourrait les brouiller. La théorie des attentes liées aux rôles de genre et la théorie développementale des intergroupes de L. Liben et R. Bigler (2002) sont un cadre pour comprendre comment et pourquoi les enfants deviennent sensibles aux indices de genre dans leur environnement. Ils montrent que les environnements rendent le genre saillant par exemple une forte différenciation vestimentaire ou les commentaires de genre renforce la catégorisation des stéréotypes.

3. Revue de la littérature

3.1. Socialisation de genre et influences parentales

La construction de l'identité de genre chez l'enfant résulte d'une socialisation primaire, où les figures parentales jouent un rôle central. Les travaux de V. Rouyer et al. (2024) soulignent que les enfants internalisent les normes de genre dès 4 ans via des processus d'imitation et d'identification, notamment en observant les comportements et l'apparence de leurs parents. Les mères en particulier servent de modèles pour les représentations du féminin, influençant la perception des rôles sociaux attribués aux femmes. Les études sur la littérature enfantine (C. Brugeilles et al. 2002) montrent que les stéréotypes genres sont souvent renforcés par les supports culturels, mais les transformations esthétiques maternelles pourraient introduire les modèles alternatifs susceptibles de remettre en question ces normes. Par exemple une mère modifiant radicalement son apparence pourrait brouiller les repères traditionnels de l'enfant sur le féminin acceptable.

3.2. Transformations esthétiques maternelles : enjeux psychosociaux

Abdoul (2025), révèle que les modifications corporelles parentales sont perçues comme un investissement capitaliste dans le corps de l'enfant reflétant les normes de classe et de genre. Les mères qui optent pour des transformations visibles comme les tatouages, les rhinoplasties transmettent des messages implicites sur l'agentivité corporelle qui conçoit le corps comme un objet de contrôle et de transformation. Une étude portugaise (S. Goncalves et al., 2025) note que les enfants de 6 à 8 ans associent plus fréquemment les traits esthétiques non traditionnels exemple cheveux court d'une mère a des rôles de genre atypiques exemples carrières masculines. Les travaux de S. Murnen et ses collaborateurs en 2019 explorent en profondeur la manière donc la sexualisation internalisée des mères influence leurs filles. Ils montrent que les mères qui sont elles-mêmes préoccupées par leur apparence et leur objectivation corporelle sont plus susceptibles d'utiliser des produits axés sur l'apparence (vêtements, accessoires) avec leurs filles. Ces travaux fournissent un cadre solide pour interpréter le lien entre les pratiques corporelles maternelles et la transmission des valeurs spécifiques concernant le corps féminin et les rôles de genre aux enfants. H.Tenenbaum (2002) a largement étudié comment les conversations au sein de la famille façonne les schémas de genre chez l'enfant. Il montre que le discours parental est un vecteur plus puissant que les commentaires non verbaux. Les travaux de C. Starr et C. Ferguson (2012) sont particulièrement pertinents car ils examinent simultanément l'influence des mères et des medias. Le fait de considérer son corps comme un objet à regarder et à évaluer peut-être interpréter comme une forme de pratique d'objectivation. Ces travaux offrent un cadre conceptuel pour discuter de comment ces pratiques maternelles peuvent amener les enfants, en particulier les filles à internaliser un regard objectivant dur leur propre corps

4. Mécanismes développementaux

Entre 4 et 6 ans, c'est la phase d'identification rigide où les enfants catégorisent les genres de manière binaire. Une transformation maternelle exemple la perte de cheveux due à un traitement peut provoquer une confusion temporaire. Entre 7 et 11 ans on a la capacité croissante à intégrer les nuances. Les enfants comprennent que l'apparence ne détermine pas le genre, mais reste sensibles aux discours sociaux. Une mère avec des modifications esthétiques radicales pourrait être perçu comme transgressive. Les conflits identitaires peuvent émerger si l'enfant associe les transformations maternelles à un rejet des normes de genre.

4.1. La construction d'un schéma corporel élargi

Entre 4 et 6 ans l'enfant développe une conscience plus aigüe de son corps et de son apparence, ce n'est plus seulement le reflet dans le miroir qu'il reconnait, mais celui d'une mère donc l'image se transforme. Il perçoit les changements physique (une prise de poids, une nouvelle coupe de cheveux) et les intègre progressivement à son schéma corporel relationnel. La mère n'est plus une entité immuable, mais un être en mouvement. L'enfant apprend à associer ces transformations a des états émotionnels (maman est belle quand elle sourit) posant les bases d'une esthétique lié au bien-être et à l'affect.

4.2. L'intégration des codes sociaux et culturels

De 6 à 8 ans, l'enfant, désormais scolarisé, est exposé à un univers social élargi. Il devient un lecteur actif des codes esthétiques de son environnement. Comme le relève D. Le Breton (2012, p.49) : « L'apprentissage de l'étiquette corporelle, dans son étendue et ses variations, est peu le fait d'une éducation formelle comme pour les techniques du corps. Le mimétisme de l'acteur et les identifications qu'il soutient envers son entourage immédiat jouent ici un rôle important ». Il compare sa mère à celle de ses camarade, remarquant les vêtements, les accessoires, les maquillages. C'est l'âge des questions pourquoi tu ne mets pas de rouge à lèvres

comme la « maman de Léa » ? Ces interrogations révèlent une compréhension naissante de la dimension sociale et culturelle de l'apparence, et C. Guionnet et al., (2021, p.9) le montre à suffisance en affirmant que « le corps fait pont entre nature et culture. Il est une chose « naturelle » que l'on peut transformer (tatouages, coupes de cheveux, scarification, circoncision) ou utiliser conformément à des modèles culturels ». La transformation esthétique maternelle n'est plus seulement perçue comme un changement personnel, mais comme un signe appartenant à un langage social qu'il commence à déchiffrer.

4.3. La dimension intentionnelle et identitaire

Entre 8 et 10 ans l'enfant accède à une compréhension plus sophistiquée de l'intentionnalité. Il saisit que la transformation esthétique de sa mère, une nouvelle couleur des cheveux, un style vestimentaire adopté n'est pas anodin ; elle est un choix un message, un acte d'affirmation de soi. Il peut associer ces changements à des évènements de vie (maman a changé de coiffure après avoir commencé son nouveau travail). L'esthétique maternelle est désormais interprétée comme un langage de l'identité et de l'humeur, une manière pour sa mère qui elle ou aspire à être à un moment donné.

4.4. La critique et la différentiation esthétique

Approchant les 11 ans, à l'aube de la préadolescence, l'enfant développe un regard plus critique et autonome. Son propre système de valeurs esthétiques influencé par les pairs et la culture médiatique entre parfois en conflits avec celui de sa mère. Il peut émettre des jugements explicites (cette robe ne te va pas bien) ou au contraire adhérer avec enthousiasme à son style ce qui est indispensable dans le processus de différenciation. La transformation esthétique maternelle devient un matériau sur lequel il exerce son jugement personnel négociant son admiration et son attachement avec son besoin croissant d'affirmer sa propre identité distincte.

5. Cadre méthodologique

5.1. Type de recherche

Cette étude adopte un design mixte. Elle combine une approche quantitative pour mesurer la prévalence et l'intensité des liens entre variables et une approche qualitative pour en comprendre la signification et les mécanismes sous-jacents. Le recrutement des participants s'est fait par un échantillonnage de convenance ciblant des mères ayant des pratiques esthétiques variée (du maquillage quotidien à la chirurgie esthétiques) et leurs enfants âgés de 4 à 11 ans repartis en deux sous-groupes 4-7 ans (début de la constance de genre) ,8-11 ans (pensée plus abstraite). Ce dispositif permet à la fois une généralisation statistique limitée et une compréhension approfondie des expériences vécues.

5.2. Instruments et procédures de collectes des données quantitatives et qualitatives

Dans un premier temps un questionnaire standardisé a été administré aux mères pour évaluer la fréquence et la nature de leurs pratiques esthétiques à partir d'une échelle de Likert et leur propre adhésion aux stéréotypes de genre (avec une adaptation de l'échelle des rôles sexuels de Bem). Parallèlement la perception des rôles de genres, la flexibilité des stéréotypes a été mesurée chez l'enfant. Ces données permettront de corréler les pratiques maternelles avec le degré de stéréotypie chez l'enfant. La phase qualitative a consisté en des entretiens semi-directifs individuels avec les enfants. Un guide d'entretien a été produit pour explorer la perception et l'interprétation des pratiques esthétiques de la mère, les justifications des préférences et la conception de ce qui signifie être un garçon/fille. Les entretiens ont été enregistrés, transcrits et analysés selon la méthode d'analyse de contenu thématique. La recherche a respecté scrupuleusement les principes éthiques : consentement éclairé et assentiment des enfants, anonymat strict et droit de se retirer à tout moment.

6. Résultats

6.1. Présentation des données qualitatives

Verbatim 1 : l'observation normative et stéréotypée

Enfant 10 ans

« Ma mère elle met du rouge à lèvres et des talons pour aller travailler. Elle dit que ça fait professionnel et que ça montre qu'on a fait un effort. Moi je trouve que ça la rend belle et sérieuse. Les femmes c'est un peu leur rôle d'être belle non ? En tout cas ça fait partie du travail. Mon père lui il se rase et met une cravate, c'est pareil. Mais pour une femme c'est plus sur le visage ».

Analyse

Cet enfant a intériorisé un stéréotype de genre lié à l'apparence « le rôle des femmes » il fait le lien direct entre l'esthétique maternelle et un impératif professionnel et social. Pour ce qui est du développement sociocognitif, il est capable de conceptualiser une règle sociale comme l'effort d'apparence au travail et de l'appliquer de manière différenciée selon le genre (maquillage / cravate) cela montre un schéma de genre bien établi. Ce verbatim illustre parfaitement le processus de socialisation de genre différentielle tel que décrit par (E. Maccoby, 1999). L'enfant apprend que les attentes sociales en matière d'apparence (se montrer professionnel) s'expriment différemment selon le genre : par maquillage et les talons pour les femmes, la cravate pour hommes. Cette différenciation renforce les stéréotypes de genre en associant des codes esthétiques spécifiques à l'identité féminine. L'affirmation « les femmes, c'est un peu leur rôle d'être belle » montre que l'enfant a intériorisé une norme sociale qui fait de l'apparence une composante du rôle de genre féminin, une idée proche des travaux sur la sexualisation précoce de l'APA. D'un point de vu cognitif, l'enfant reste au stade de la constance de genre (L. Kolhberg, 1967) : il sait que genre est invariant, ce qui lui permet de catégoriser de manière stable les comportements masculins et féminins sans remise en cause. Son raisonnement s'appuie sur un schéma de genre 'Bem) bien établi qui lui sert de filtre pour interpréter le comportement de ses parents. Il ne perçoit pas la transformation esthétique de sa mère comme un choix individuel, mais comme l'accomplissement d'un rôle social attendu, ce qui renforce la rigidité de ses propres représentations sur ce qui signifie être un homme ou une femme.

Verbatim 2 : l'inquiétude et l'internalisation des complexes

Fille 11 ans

« Des fois, ma mère se regarde dans le miroir et elle dit qu'elle est grosse ou qu'elle a des rides. Après elle veut faire un régime ou elle commande des crèmes très chères. Ça me fait un peu peur. Est-ce que je devrai faire ça, moi aussi quand je serai grande ? J'aime bien quand elle se maquille pour une fête, elle a l'air heureuse. Mais le reste de temps j'ai l'impression qu'elle n'est jamais contente de comment elle est. Du coup moi aussi je regarde mon ventre dans le miroir ».

Analyse

Cette jeune fille montre comment les pratiques et les discours maternels « les régimes, les crèmes » ne sont pas neutres et peuvent transmettre une anxiété corporelle et une insatisfaction à l'enfant. Au niveau du développement socio cognitif on observe un processus d'identification et d'apprentissage par observation. La fille projette l'inquiétude de sa mère sur son propre corps ce qui influence directement la construction de son identité et de son estime de soi. De plus ce témoignage est un exemple saisissant de la transmission intergénérationnelle de l'insatisfaction corporelle via l'apprentissage par observation décrit par (A. Bandura, 1977). La mère en verbalisant son propre complexe « elle dit qu'elle est grosse » agit comme un modèle qui enseigne à sa fille que le corps féminin est un objet de surveillance et de critique constant. La

question « est ce que je devrais faire ça, moi aussi ? Révèle un processus d'identification ou la fille anticipe et intègre ces préoccupations dans la construction de sa propre identité féminine. Ce mécanisme est bien documenté dans les études sur les troubles alimentaires qui montrent une corrélation entre les régimes maternels et les préoccupations pondérales des filles. La phrase « du coup, moi aussi je regarde mon ventre » montre que cet apprentissage n'est pas seulement cognitif, mais aussi comportemental et émotionnel. L'enfant développe une anxiété anticipatoire concernant son propre corps, ce qui peut entraver le développement d'une estime de soi saine. D'un point de vue du développement sociocognitif, son attention se tourne précocement vers l'auto-évaluation de son apparence selon les standards externes, au détriment d'autres dimensions de son identité. Cela illustre comment les pratiques esthétiques maternelles lorsqu'elles sont empreintes d'insatisfaction peuvent devenir une source de vulnérabilité pour le développement identitaire de l'enfant.

Verbatim 3 : la perception du changement et de l'authenticité

Garçon 9 ans

« L'année dernière ma maman s'est fait des gros trous dans les oreilles. Au début c'était bizarre. On voyait tout le temps ses boucles. Maintenant on est habitué. Elle a aussi eu des cheveux bleus une fois. Ma camarade trouvait ça bizarre, mais moi je m'en fiche. Elle est toujours ma mère. Ce qui serait bizarre c'est que ci papa faisait ça. Lui il a toujours la même tête. C'est maman qui aime essayer des nouveaux trucs ».

Analyse

Ce garçon perçoit les transformations esthétiques comme une expression de la personnalité de sa mère « elle aime essayer des nouveaux trucs ». Il montre une certaine flexibilité, mais renforce aussi un stéréotype de genre en trouvant que cela serait bizarre chez son père. Pour L. Kohlberg (1969)), il atteint la constance de genre, il sait que sa mère reste sa mère malgré les changements d'apparence. Son identité de garçon se construit aussi en opposition à ce qui serait acceptable pour l'autre genre. Toutefois la réaction de cet enfant démontre une compréhension mature de la constance de l'identité au-delà des apparences, un concept clé dans la théorie de (L. Kolhberg, 1968). L'affirmation « elle est toujours ma mère » indique qu'il a solidement acquis la constance de genre et l'invariance de l'identité personnelle. Les transformations « trous d'oreille, cheveux bleus » sont perçus comme des modifications superficielles et non essentielles. Ce qui témoigne d'une pensée cognitive flexible. Cette capacité à distinguer l'apparence changeante de l'identité permanente est une étape indispensable du développement socio cognitif. Cependant le commentaire sur le père « ce qui serait bizarre, ce serait si papa faisait ça » renforce la théorie des schémas de genre de Bem. L'enfant possède un schéma bien défini de la masculinité qu'il associe à la stabilité et à l'immuabilité « lui il a toujours la même tète ». La transformation esthétique est ainsi catégorisée comme un attribut acceptable, voire attendu, du schéma féminin « c'est maman qui aime essayer », mais comme une déviance potentielle du schéma masculin. Cet extrait montre donc une coexistence entre une avancée sur l'identité personnelle et le maintien de stéréotypes de genre assez traditionnels concernant l'expression de soi.

Verbatim 4 : la rationalisation et la distinction des rôles

Garçon de 11 ans

« Ma mère, elle est esthéticienne, donc elle est toujours bien maquillée avec les ongles faits. C'est sa publicité en quelque sorte. A la maison, elle est plus tranquille, moi je comprends que c'est son travail. Ma sœur, adore emprunter ses vernis. Moi garçon je ne m'intéresse pas, mais je peux vous dire la différence entre un rouge à lèvre et un brillant. Ce n'est pas vraiment un rôle c'est plutôt une compétence ».

Analyse

L'enfant opère une distinction sophistiquée entre l'apparence comme obligation professionnelle et l'apparence dans la sphère privée. Il dé-genre partiellement la compétence « c'est une compétence » tout en réaffirmant son propre désintérêt en tant que garçon. Il fait preuve d'une capacité d'analyse contextuelle avancée. Il ne généralise pas le comportement de sa mère à toutes les femmes, mais le restitue dans un cadre logique (métier), qui montre un développement cognitif permettant de nuancer les schémas de genre (Bem). Cet enfant fait preuve d'une capacité d'analyse contextuelle sophistiquée qui dépasse le stade des stéréotypes rigides. En distinguant l'apparence comme publicité (rôle professionnelle) de l'apparence dans la sphère privée, il démontre une compréhension avancée des codes sociaux. Cette capacité à nuancer son jugement en fonction du contexte et une caractéristique du développement cognitif de la fin de l'enfance. Il utilise un raisonnement pragmatique pour expliquer le comportement de sa mère ce qui lui permet de ne pas essentialiser les pratiques esthétiques comme un trait féminin inné, mais de les voir comme une compétence acquise. Ce verbatim illustre également la complexité de la socialisation de genre. D'un côté l'enfant réaffirme son propre genre en exprimant son désintérêt pour le vernis « moi garçon ça ne m'intéresse pas ». De l'autre côté son exposition constante lui a conféré un savoir expert « je peux vous dire la différence… », Brouillant les frontières traditionnelles des connaissances de genres. Cette situation reflète les théories plus récentes sur la socialisation, qui montrent que les enfants ne sont pas des réceptacles passifs, mais des interprètes actifs des messages de genres. Ils peuvent intériorisés certaines règles tout en rationnalisant d'autres, construisant ainsi une identité de genre personnelle et contextuelle.

6.2. Présentation de données quantitatives

Tableau n°1 : Caractéristiques de l'échantillon et pratiques esthétiques maternelles descriptives

Variable	Catégorie	Effectif (n)	(%) ou Moyenne (écart-type)
Genre de l'enfant	Fille	185	52.9
	Garçon	165	47.1
Groupe d'âge de l'enfant	4-7 ans	170	48.6
	8-11 ans	180	51.4
Pratique esthétique (item1)	Fréquence maquillage (1-5)	-	3.8 (+-1.1)
Pratique esthétique (item 3)	Recours à la chirurgie	28	8.0

Source : Garoua, mai 2025

Analyse

L'échantillon est équilibré en termes de genre et d'âge des enfants. Les données descriptives révèlent que les mères de l'échantillon ont en moyenne une fréquence élevée d'utilisation de maquillage (M=3.8/5), indiquant une pratique régulière. Une proportion notable mais minoritaire (8%) a eu recours à la chirurgie esthétique. Ce qui fournit un sous-groupe pertinent pour les analyses comparatives ultérieures. Ces chiffres situent le contexte des pratiques maternelles dans notre population d'étude.

Tableau n° 2 : Corrélation entre les pratiques maternelles et les stéréotypes de genre des enfants

Variable	1	2	3	4
1. Fréquence maquillage mère	-			
2. Importance standards beauté	.58**	-		
3. Commentaires poids mère	.32**	.45**	-	
4. Score de stéréotypie de l'enfant (SERLI)	.25**	.31**	.38**	-

*/*p .05, *p .01

Source : Garoua, septembre 2025

Analyse

Une matrice de corrélation de Pearson révèle des liens significatifs positifs et de faible moyenne d'amplitude. Deux résultats clés émergent. Plus les mères accordent l'importance aux standards de beauté plus leurs enfants ont des scores de stéréotypies élevés (r=) le fait pour une mère de commenter son poids devant l'enfant est la variable la plus fortement corrélée avec le niveau de stéréotypie de l'enfant (r=.38). Cela suggère que le discours accompagnant les pratiques esthétiques pourrait être un vecteur d'influence plus puissant que la pratique elle-même.

Tableau n° 3 : comparaison des scores de stéréotypie des enfants selon le genre et le groupe d'âge

Groupe	N	Score de stéréotypie (SERLI)	Écart-type	Test statistique
Genre de l'enfant				t(348)=4.12 p 0.01
Filles	185	68.5	10.2	
Garçons	165	62.1	11.5	
Groupe d'âge				t(348)=-2.88 p=.004
4-7 ans	170	67.2	10.8	
8-11 ans	180	63.8	11.1	

Source : Garoua, septembre 2025

Analyse

Une ANOVA à deux facteurs confirme des effets principaux plus significatifs. Effet du genre : les filles présentent des scores de stéréotypie significativement plus élevé que les garçons. Ce résultat est cohérent avec la littérature qui montre souvent une socialisation de genre plus rigides pour les filles notamment autour des questions d'apparence. Tandis que l'effet de l'âge contrairement à ce que l'on pourrait attendre les enfants les plus âgés (8-11 ans) montre une stéréotypie moins marquée que les plus jeunes. Cela pourrait s'expliquer par le développement de la flexibilité cognitive et de la capacité de nuancer les catégories sociales avec l'âge.

Tableau n°4 : Analyse de régression prédisant le score de stéréotypie de l'enfant

Variable prédictive	B	b	T	p
Constance	45.21		9.85	.001
Genre de l'enfant (fille)	4.98	.21	3.92	.001
Age de l'enfant	-1.05	-.18	-3.41	.001
Commentaire poids mère	2.12	.25	4.15	.001
Importance standards beauté	1.58	.16	2.65	.009
Fréquence maquillage	.45	.07	1.05	.295

R2= .24, F(5.344) = 21.7 p .001

Source : Garoua, septembre 2025

Analyse

Une régression linéaire multiple a été effectuée pour identifier les prédicteurs significatifs de la stéréotypie de l'enfant. Le modèle est significatif et explique 24% de la variance (R2 = .24). Les résultats montrent que le genre et l'âge de l'enfant sont des prédicteurs démographiques robustes. Parmi les pratiques maternelles, les commentaires sur le poids (b= .25) et l'importance accordée aux standards de beauté (b= .16) sont des prédicteurs significatifs et indépendant de la stéréotypie de l'enfant. La fréquence de maquillage, en revanche n'est pas un prédicteur significatif lorsque l'on contrôle les autres variables. Cela renforce l'idée que

c'est la dimension cognitive et discursive (les croyances et les verbalisations) des pratiques esthétiques, bien plus que leur simple fréquence qui influencent le développement des représentations de genre chez l'enfant.

7. Discussion des résultats

Les résultats de cette étude en croisant les approches quantitative et qualitative, éclairent de manière significative les mécanismes par lesquels les transformations esthétiques maternelles influencent la perception des rôles de genre et la construction identitaire chez l'enfant. Les données quantitatives corroborent et précisent les prédictions de la théorie sociocognitive d'A. Bandura (1986). Si la fréquence du maquillage n'est pas un prédicteur significatif en soi, l'importance accordée par la mère aux standards de beauté et surtout ses commentaires négatifs sur son poids le sont nettement. Ceci suggère que l'influence ne réside pas dans l'acte esthétique observé, mais dans sa charge sémantique et émotionnelle. Le verbatim de la fille de 11 ans « du coup moi aussi je regarde mon ventre » illustre parfaitement ce mécanisme de transmission internalisée : la mère n'est pas seulement un modèle à imiter, mais une source d'anxiété anticipatoire qui enseigne à son enfant que le corps féminin est un objet de surveillance et d'insatisfaction permanent, rejoignant ainsi les travaux de S. Murnen (2019) sur la sexualisation internalisée. L'articulation des résultats de cette étude avec la théorie des schémas de genre de S. Bem (1981) et les travaux de L. Liben et R. Bigler (2002) permet de comprendre le processus cognitif sous-jacent. En observant les pratiques maternelles, l'enfant affine son schéma de ce qui est féminin. L'analyse quantitative montre que ce schéma est plus rigide chez les filles et chez les plus jeunes. Les entretiens qualitatifs révèlent toutefois une nuance développementale importante. Alors que le jeune garçon de 9 ans associe encore clairement les transformations à un schéma féminin « c'est maman qui aime essayer les nouveaux trucs, ce qui serait bizarre ce serait si papa faisait ça », l'enfant de 11ans fait preuve d'une capacité à contextualiser et à dépasser le stéréotype « ce n'est pas vraiment un rôle, c'est plus une compétence ». Cette évolution va dans le sens de la théorie développementale de L. Kohlberg (1969) confirmant que la flexibilité cognitive accrue avec l'âge permet une conceptualisation plus nuancée des rôles de genre. Par ailleurs, les résultats de l'étude invitent à une réflexion sur la nature multidimensionnelle des transformations esthétiques. L'analyse qualitative distingue clairement les pratiques perçues comme des expressions de créativité ou de professionnalisme de celles perçues comme des réponses à une anxiété corporelle. La première catégorie, illustrée par les cheveux ou le maquillage professionnel, semble avoir un impact limité sur la rigidité des stéréotypes, voire peut modéliser une expression de soi positive. En revanche la seconde catégorie centrée sur la correction d'un défaut (régimes, commentaires sur les rides) est fortement corrélée à une perception stéréotypée et anxiogène du genre. Cette distinction est importante et rejoint les travaux de C. Starr et C. Ferguson (2012) sur l'auto-objectivation, en soulignant que ce n'est pas le soin porté à l'apparence en soi, mais le rapport instrumental et insatisfait au corps qui constitue le vecteur de transmission des stéréotypes les plus préjudiciables.

Cette recherche comporte des limites notamment son caractère corrélationnel qui interdit toute affirmation de causalité. La taille de l'échantillon, bien que substantielle, mériterait d'être élargie pour explorer davantage des variables modératrices comme le rôle du père ou l'influence des pairs. Néanmoins elle ouvre des perspectives significatives, non seulement en psychologie clinique et dans le domaine de la prévention mais aussi en sociologie du genre et précisément sur la problématique de la socialisation ou de l'éducation à partir de l'esthétique corporelle. Elle suggère que des interventions visant à promouvoir une image corporelle positive chez l'enfant devraient cibler non seulement les médias, mais aussi le discours familial en aidant les parents et particulièrement les mères à prendre conscience de l'impact de leurs propres commentaires et de leurs relations à leur corps. Cette étude démontre que le corps maternel,

dans sa malléabilité et dans les discours qui l'accompagnent, constitue un premier et puissant manuel de socialisation de genre.

Conclusion

En définitive, les résultats de cette étude, issue d'une approche méthodologique mixte viennent éclairer de manière substantielle les mécanismes subtils et complexes par lesquels les transformations esthétiques maternelles participent à la socialisation de genre chez l'enfant. Ils confirment l'hypothèse générale selon laquelle l'influence ne réside pas principalement dans l'acte esthétique observable, mais dans la charge sémantique et affective qui l'entoure. En effet les analyses quantitatives démontrent de manière robuste que les commentaires maternels sur le surpoids et l'adhésion déclarée aux standards normatifs de beauté constituent des prédicteurs significatifs et indépendant d'une stéréotypie de genre plus élevée chez l'enfant. En revanche la simple fréquence d'une pratique comme le maquillage, une fois isolée des discours qui l'accompagnent, ne présente pas d'effet causal significatif. Cette distinction cruciale met en lumière le rôle prépondérant de la verbalisation et des croyances parentales dans la transmission intergénérationnelle des normes corporelles et de genres. Ce travail a permis d'opérer une distinction fondamentale entre deux types de pratiques esthétiques maternelles aux impacts divergents. D'un côté, les transformations perçues comme des expressions de créativité de professionnalisme ou de bien être semblent avoir un impact neutre voire positif, en modélisant une relation affirmative et argentique au corps. De l'autre côté, des pratiques motivées par une insatisfaction corporelle, une anxiété ou une quête de conformité à un idéal normatif souvent rendu visibles par des commentaires autocritiques, s'avèrent étroitement corrélées à l'intériorisation d'une anxiété anticipatoire et de stéréotypes rigides par l'enfant. Cette recherche comporte néanmoins certaines limites, principalement liées à son design corrélationnel qui interdit d'établir avec certitude des liens de causalité. La généralisation des résultats pourrait être affinée par des échantillons plus larges et plus diversifiés intégrant systématiquement des variables modératrices telles que le rôle du père, le milieu socio culturel, l'exposition aux médias ou l'influence des pairs. Des études longitudinales permettraient également de mieux tracer l'évolution des représentations de l'enfant en lien avec les pratiques maternelles sur la durée. Malgré ces limites, les implications de cette étude sont à la fois théoriques, cliniques et sociétales. Sur le plan théorique, elle contribue à enrichir les modèles de la socialisation de genre en y intégrant la dimension corporelle et esthétique comme canal de transmission actif. Sur le plan pratique, elle plaide pour l'intégration dans les programmes de prévention en santé mentale et d'éducation parentale, d'une sensibilisation au poids des mots et du non-dit.

Références bibliographiques

BIGLER Rebecca, et LIBEN Lynn, 2007, "Developmental intergroup theory: explaining and reducing children's social stereotyping and prejudice", *Current Directions in Psychological Science,* 16(3), p.162-166.

Darmon Muriel, 2006, *La socialisation*, Paris, Armand Colin.

FRIEDMAN Graeme, LEAPER Campbell, et BIGLER Rebecca, 2007, "Do mothers' gender-related attitudes or comments predict young children's gender beliefs?", *Child Development*, 78(4), p.1277-1291.

GUIONNET Christine, et NEVEU Erik, 2021, « Féminins/Masculins », *Sociologie du genre*, 3è édition, Armand Colin.

ISABELLE Claire, 2023, *La sociologie du genre*, Armand Colin, 2è édition.

LE BARON Cathérine, 2012, « La Sociologie du corps », Collection *Que-sais-je*, Puf, 8è édition.

LIBEN Lynn, et BIGLER Rebecca, 2002, "The develomental course of gender differenciation", *Monographs of the Soceity for research in Child Development,* 67(2), i-183.

MAHLER Margaret, PINE Ayala et BERGMAN Annie, 1975, *The psychological birth of the human infant: symbiosis and individuation*, Basic Books.

MURNEN Sarah et SMOLAK Linda, 2019, "The sexualization of girls: A primer for School personnel", in C. L. T.-V. D. T. A. Johson (Ed.), *Sexual Violence on Campus*, Elsevier, p.1-28.

ROGERS CARL Ransom et al., 2021, "Mothers' and fathers' fat talk and emerging adult children's weight control attitudes and behaviors: A dyadic analysis", *Body Image,* 39, p.1-10.

STARR Christine, et FERGUSON Christopher, 2012, "Sexy dolls, sexy grade-schoolers?", *Media et maternal influences on young girls' self- sexualization Sex Roles,* 67(7-8), p.463-476.

STOLLER Robert, 1968, *Sex and gender: on the devlopment of masculinity and femininity*, Science House.

TANENBAUM Harriet et LEAPER Campbell, 2002, "Are parents' gender schemas related to thier children's gender-related cognitions?", *A meta-analysis. Developmental Psychology,* 38(4), p.615-630.

Équité dans l'accès et l'allocation des ressources éducatives dans l'enseignement primaire public au Cameroun

Ronald Emery MINKA, Ministère de l'Éducation de Base (Cameroun)
E-mail : ronaldminka@yahoo.com

Résumé

L'analyse de l'enseignement primaire public au Cameroun met en évidence des progrès notables, mais révèle des inégalités structurelles persistantes dans l'accès et l'allocation des ressources éducatives. En 2024/2025, une parité est observée entre filles-garçons (IPS lié au TBS) au niveau national, mais des écarts importants subsistent, notamment dans les régions de l'Est, de l'Adamaoua, du Nord et de l'Extrême-Nord. Le taux d'achèvement du primaire demeure faible dans les régions de l'Extrême-Nord et du Nord-Ouest, avec un désavantage quasi généralisé pour les filles. L'offre privée est non négligeable car, 26% des élèves du primaire y étaient scolarisés au courant de l'année scolaire 2024/2025, une proportion atteignant 66% dans le Littoral, 47% dans le Centre et le Nord-Ouest, traduisant des inégalités d'offre publique. Sur le plan des ressources humaines, le ratio moyen est de 51 élèves par enseignant (formé ou non) et de 64 élèves par enseignant formé en 2024/2025, avec des pics atteignant 92 élèves par enseignant dans le Nord et l'Extrême-Nord. Le degré d'aléa de 90,37% dans l'affectation des enseignants traduit une faible adéquation entre besoins réels et allocations. S'agissant des manuels scolaires essentiels, les ratios restent inférieurs à la norme (1 manuel par élève). Pour les deux sous-systèmes d'enseignement l'on enregistre 73 manuels de lecture/reader et 71 manuels de mathématiques/mathematics pour 100 élèves marqué par un grand déficits pour le niveau 3 (CM1/Class5 et CM2/Class6). Les commodités offertes aux écoles ne garantissent pas un environnement scolaire sain, sûr et protecteur : 59% des écoles n'ont pas accès à l'eau potable, 86% ne disposent pas d'électricité fonctionnelle et 28% sont dépourvues de latrines fonctionnelles, compromettant l'équité et la qualité des apprentissages.

Mot-clés : équité, demande d'éducation, Offre d'éducation, Environnement scolaire.

Equity in access and allocation of educational resources in public primary education in Cameroon

Abstract

The analysis of public primary education in Cameroon highlights notable progress, but reveals persistent structural inequalities in access and allocation of educational resources. In 2024/2025, parity is observed between girls and boys (IPS linked to GER) at the national level, but significant gaps remain, particularly in the East, Adamaoua, North and Far North regions. The primary completion rate remains low in the Far North and North West regions, with an almost generalized disadvantage for girls. Private provision is significant because 26% of primary school students were educated there during the 2024/2025 school year, a proportion reaching 66% in the Littoral, 47% in the Center and the North-West, reflecting inequalities in public provision. In terms of human resources, the average ratio is 51 students per teacher (trained or not) and 64 students per trained teacher in 2024/2025, with peaks reaching 92 students per teacher in the North and the Far North. The degree of uncertainty of 90.37% in the assignment of teachers reflects a poor match between real needs and allocations. Regarding essential school textbooks, the ratios remain below the standard (1 textbook per student). For the two teaching subsystems, there are 73 reading/reader manuals and 71 mathematics/mathematics manuals for 100 students marked by a large deficit for level 3

(CM1/Class5 and CM2/Class6). The amenities offered to schools do not guarantee a healthy, safe and protective school environment: 59% of schools do not have access to drinking water, 86% do not have functional electricity and 28% do not have functional latrines, compromising the equity and quality of learning.

Keywords: Equity, education application, education offer, school environment.

Introduction

L'enseignement de base constitue un pilier fondamental du développement humain et un levier stratégique de transformation sociale et économique. Au Cameroun, il occupe une place centrale dans les politiques publiques, en témoignent les orientations de la Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation 2023-2030 (SSEF 2023-2030), la Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 (SND30) et les engagements internationaux du pays en faveur de l'Objectif de Développement Durable 4 (ODD4), etc. Ces orientations visent à « *garantir une éducation inclusive, équitable et de qualité pour tous* ». Ces dernières années, des progrès notables ont été enregistrés en matière de scolarisation, notamment l'atteinte de la parité filles-garçons au niveau national. Ceci en droite ligne avec le principe de « *ne laisser personne de côté* », pour atteindre l'inclusion sociale et l'équité. Toutefois, ces avancées masquent des disparités persistantes selon les régions, le milieu de résidence et le niveau socio-économique, en particulier dans les Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP). Dans ce contexte, la question de l'équité dans l'accès et l'allocation des ressources éducatives demeure un enjeu majeur pour le système éducatif camerounais. Les inégalités observées dans la disponibilité des infrastructures scolaires, la répartition des enseignants, l'accès aux manuels scolaires et la qualité de l'environnement scolaire compromettent non seulement l'égalité des chances, mais aussi l'efficacité globale des investissements publics en éducation. La problématique centrale de cette étude s'articule ainsi autour de la question suivante : *dans quelle mesure les inégalités d'accès à l'enseignement primaire public au Cameroun s'expliquent-elles par des iniquités dans l'allocation et la distribution effective des ressources éducatives ?* Cette interrogation renvoie à la capacité du système éducatif à assurer une offre scolaire équitable, adaptée aux besoins réels des élèves et des territoires, au-delà des progrès globaux affichés par les indicateurs nationaux. L'objectif général de cette analyse vise à *mettre en évidence les disparités territoriales et structurelles dans l'accès et l'offre éducative au primaire public, afin de souligner la nécessité de placer l'équité au cœur des politiques éducatives et des processus de planification*. De manière spécifique, l'étude vise à (i) analyser les inégalités d'accès à l'éducation primaire, (ii) examiner la répartition des principales ressources éducatives (infrastructures, enseignants, manuels scolaires et environnement scolaire) et enfin (iii) apprécier leur cohérence avec les besoins observés. L'hypothèse qui sous-tend cette problématique repose sur *les inégalités d'accès à l'enseignement primaire public entre les régions résultent essentiellement des inéquités dans l'allocation et la distribution effective des ressources éducatives*. L'étude repose sur une approche analytique et comparative, menée à l'échelle régionale et fondée sur l'exploitation des données, des annuaires statistiques et rapports d'analyse du recensement scolaire annuel du Ministère de l'Éducation de Base, afin d'éclairer la planification et la prise de décision en faveur d'une éducation primaire plus équitable. L'article aborde trois principaux points : (1) l'accès à l'éducation, (2) l'offre d'éducation, (3) quelques initiatives et politiques éducatives en faveur de l'équité.

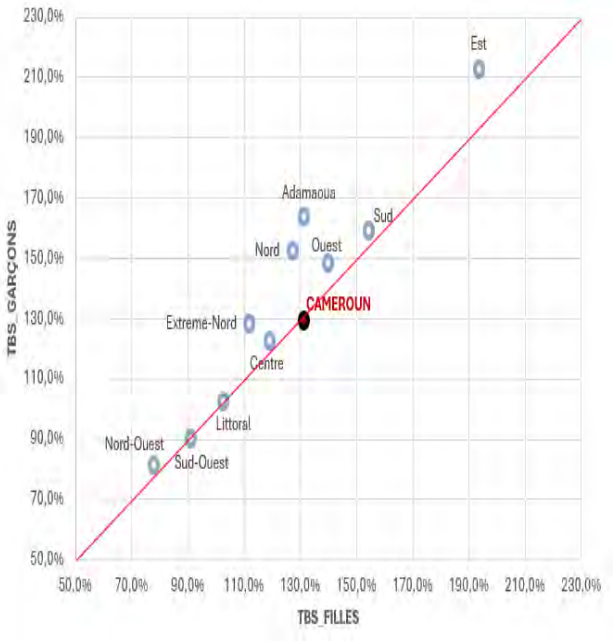
1. Vers un accès à l'éducation équitable

Le Cameroun enregistre des progrès dans la scolarisation, mais avec de fortes disparités territoriales, socioéconomiques et culturelles. Pour l'analyse de l'équité dans l'enseignement primaire, quatre indicateurs d'accès ont été analysés : le Taux Brut de Scolarisation (TBS), le Taux Brut d'Admission (TBA), le Taux d'Achèvement du cycle Primaire (TAP) et la Proportion d'élèves scolarisés dans le privé.

1.1. Analyse du Taux Brut de Scolarisation

La droite de parité lié au TBS permet non seulement de mettre en évidence les inégalités entre filles et garçons, mais aussi de comparer les disparités régionales. Le graphique ci-contre montre une égalité parfaite au niveau national en matière de scolarisation entre filles et garçons au primaire. Mais un regard discursif selon les régions, établit clairement des inégalités entre filles et garçons. Ces inégalités sont plus observées dans les régions de l'Est, de l'Adamaoua, du Nord et de l'Extrême-Nord. Ces quatre régions en plus d'être considérées comme poches de sous-scolarisation sont aussi sous l'effet des pesanteurs socioculturelles en défaveur des filles.

Graphique 1.1 : Taux Brut de Scolarisation (Filles- garçons) – droite de parité

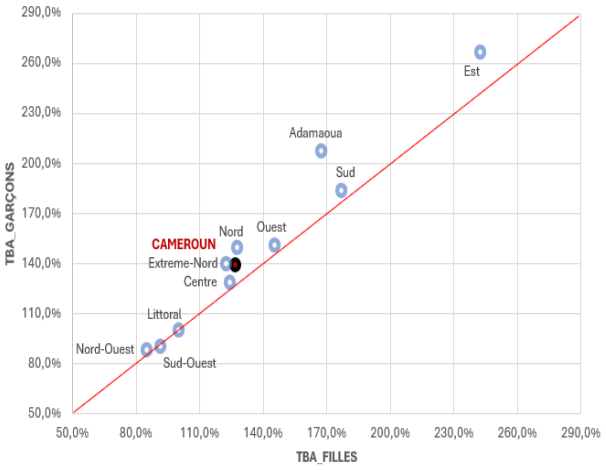


Source : Carte scolaire 2024/2025

1.2. Analyse du Taux Brut d'Admission

L'analyse de la parité liée au TBA au primaire, montre qu'au niveau national, le niveau d'accès diffère selon le sexe soit 126,9% (filles) contre 139,2% (garçons) pour un IPS de 0,91. Une parité parfaite entre les filles et les garçons en matière d'accès à la scolarisation est observée au niveau régional, notamment dans les régions du Littoral, du Centre, du Nord-Ouest et du Sud-ouest. Par ailleurs, les cas où l'inégalité d'accès est constatée, elle est toujours en défaveur des filles.

Graphique 1.2 : Taux Brut d'admission (Filles-garçons) - droite de parité

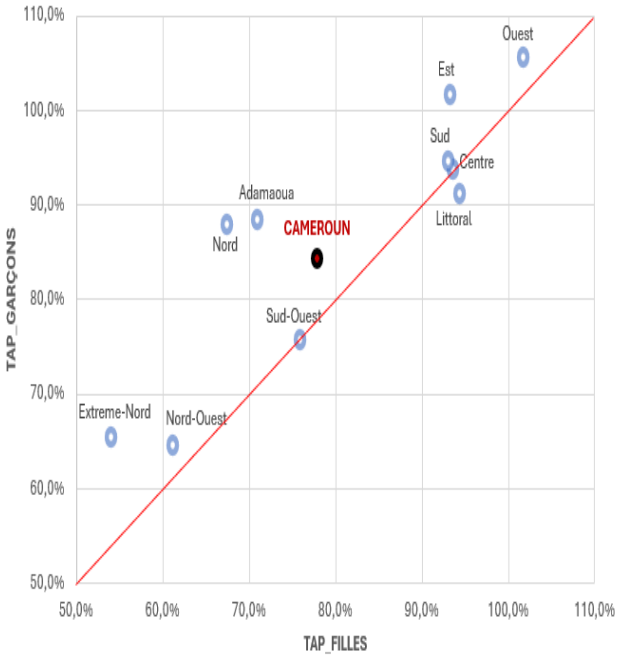


Source : Carte scolaire 2024/2025

1.3. Analyse du Taux d'Achèvement au Primaire

L'achèvement du cycle primaire demeure un défi (TAP= 81,1% en 2025) plombé par les abandons et redoublements (***CEI global***[1]= 0,68) dont la conséquence est l'entrainement d'un gaspillage de 32% des ressources éducatives. L'analyse de la droite de parité liée au taux d'achèvement du cycle primaire montre des différences très sensibles selon le sexe et établit de fortes variations d'une région à l'autre. Comparativement à la moyenne nationale, l'accès à la dernière année du cycle primaire est plus élevé pour les régions du Littoral, du Centre, du Sud, de l'Est et de l'Ouest. Inversement, les régions de l'Extrême-Nord et du Nord-Ouest enregistrent des taux d'achèvement nettement plus faibles.

Graphique 1.3 : Taux d'achèvement (Filles-garçons) - droite de parité



Source : Carte scolaire 2024/2025

De plus, dans la quasi-totalité des régions, les garçons atteignent plus fréquemment la dernière année du primaire que les filles, mettant en évidence des disparités persistantes liées au genre. Il apparait donc clairement que, *l'équité ne se joue pas seulement à l'entrée du cycle primaire, mais également à la sortie de celui-ci.*

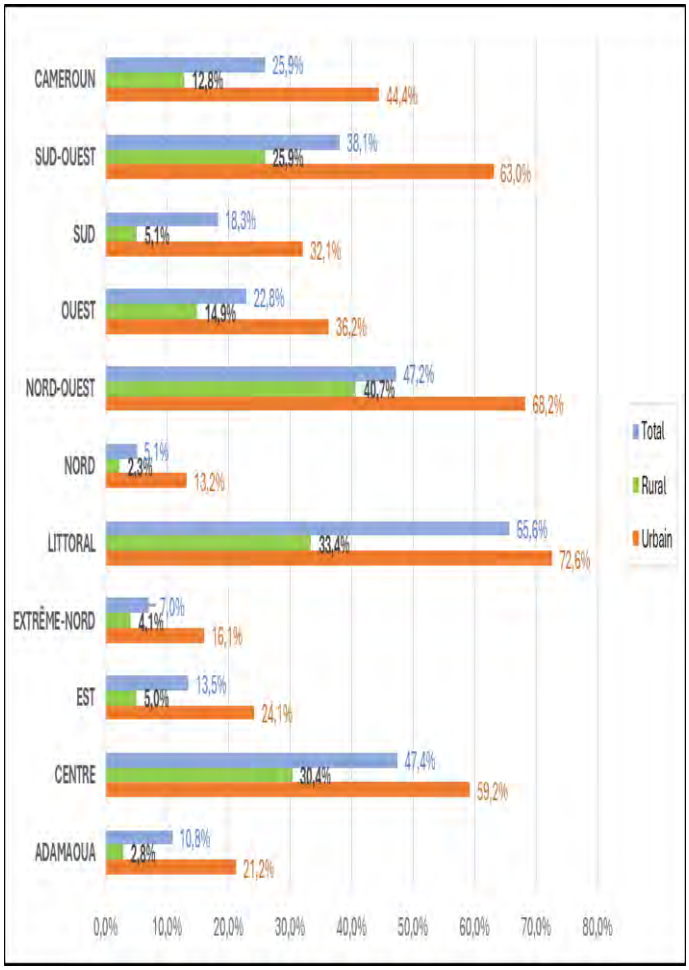
Encadré *: l'absence des données de population désagrégées (Urbain-Rural, département, commune) a été l'une des limites dans l'analyse holistique de l'équité en matière d'accès, entravant ainsi une évaluation précise des disparités existantes.*

[1] Coefficient d'Efficacité Interne qui mesure la performance d'un système éducatif en comparant le nombre d'années d'études idéalement requis pour qu'une cohorte termine un cycle au nombre d'années réellement consommées.

1.4. Proportion d'élèves inscrits dans le privé (%)

L'on ne saurait parler de la scolarisation des enfants sans relever l'importance du secteur privé dans l'offre éducative. L'un des indicateurs phares de l'accès est la proportion d'élèves inscrits dans les écoles privées par rapport à l'ensemble des élèves scolarisés. Le graphique ci-contre montre qu'au cours de l'année scolaire 2024/2025, 1 élève sur 4 en moyenne (soit 26% des élèves au primaire) est scolarisé dans le privé. Cette part non négligeable témoigne de la place du secteur privé dans la scolarisation des enfants. Comparativement à la moyenne nationale, le poids du privé est plus observé dans les régions du Littoral (65,6%), du Centre (47,4%) et du Nord-Ouest (47,2%). Selon le milieu de résidence, bien qu'à des proportions différentes, il ressort que quelle que soit la région considérée, la proportion des enfants qui fréquentent les écoles primaires privés est plus élevée en zone urbaine qu'en zone rurale (*Graphique 1.4*).

Graphique 1.4 : Pourcentage des élèves inscrits dans l'enseignement privé au primaire par région selon le milieu de résidence



Source : Carte scolaire 2024/2025

La conséquence c'est que l'enseignement privé compense les insuffisances du public, tout en creusant davantage les inégalités sociales, car le privé devient un privilège quand le public se montre insuffisant.

2. Vers une offre à l'éducation équitable

L'analyse de l'offre éducative repose sur un ensemble de standards nécessaires à la scolarisation des enfants, notamment les écoles en quantité suffisantes, les salles de classe, les équipements, certaines commodités essentielles (eau, électricité, latrines, etc.), les manuels et divers matériels scolaires sans oublier la ressource humaine (enseignants, personnel d'encadrement, etc.). Cette analyse est centrée uniquement sur le primaire public dans la mesure où les politiques éducatives sont prioritairement orientées vers cet ordre d'enseignement même s'il est vrai que le secteur privé bénéficie quelques fois des subventions de l'État.

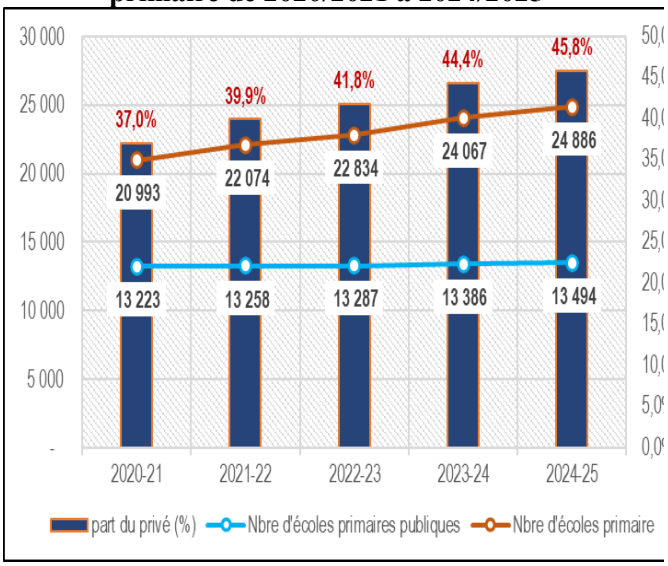
2.1 Couverture en termes d'infrastructures scolaire

Au-delà de l'apport du secteur privé dans la scolarisation des enfants, l'offre en structures d'accueil dans le primaire public reste insuffisante. Dans son étude, Collins. Kana (2018), a

relevé la distance[2] qui sépare un ménage à l'école primaire publique la plus proche comme l'un des facteurs entravant l'accès à l'éducation.

Le graphique ci-contre présente une évolution croissante des structures d'accueil dans le primaire public. Au cours des cinq dernières années, le nombre d'écoles est passé de 20 993 en 2020/2021 à 24 886 écoles en 2024/2025 soit un Taux d'Accroissement Annuel Moyen (TAAM) de 4,3% (*MINEDUB, 2025*). L'apport du secteur privé tel que relevé plus haut se confirme davantage. Sur la période 2021-2025, en moyenne 42% des écoles primaires relèvent de l'enseignement privé. Ces chiffres incluent aussi bien les écoles fonctionnelles et non-fonctionnelles ; ces dernières étant de l'ordre de 9% sur l'ensemble.

Graphique 2.1: Évolution du nombre d'écoles au primaire de 2020/2021 à 2024/2025



Source : Annuaires statistiques de 2020/2021 à 2024/2025

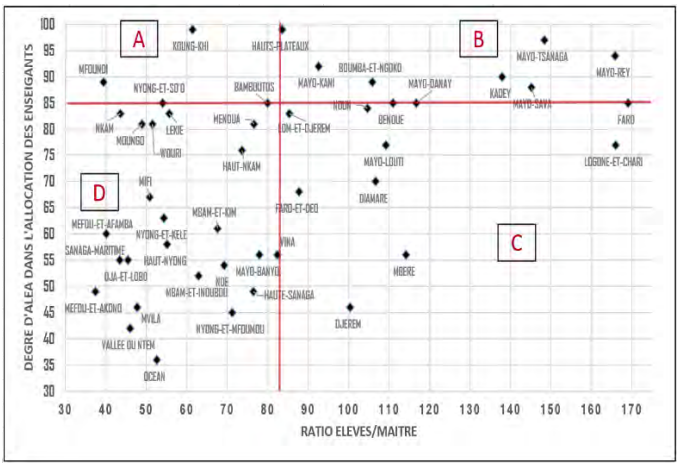
Même s'il est vrai que l'enclavement d'une localité renforce davantage les difficultés d'accès aux établissements scolaires, la proximité d'une école ne signifie toujours pas qu'elle dispose des capacités d'accueil suffisantes et de qualité pour satisfaire la demande. Selon le type de matériaux de construction : 92,4% des salles de classe dans le primaire public sont bâties en matériaux définitifs contre 7,6% en matériaux provisoires (MINEDUB*, 2025*).

2.2 Défis en matière d'encadrement (Ratio élèves-Maitre)

Le problème de l'offre en personnel enseignant dans le public reste préoccupant pour le système éducatif. En effet, le nombre d'enseignants payés par l'État reste insuffisant malgré les efforts consentis par le gouvernement pour réduire le déficit en enseignant. Notons que l'inadéquation entre les besoins en enseignants par école et leur répartition demeure (MINEDUB*, 2025*). De plus, le nombre d'enseignants disponibles n'est pas toujours reparti dans les écoles en fonction des besoins. Cette réalité accentue les inéquités. En effet, le degré d'aléa de 90,37% en 2024/2025 est un témoin. Il révèle que seulement 9,63% des affectations des enseignants dans les écoles sont justifiées par le nombre d'élèves scolarisés.

[2] Les normes UNESCO estiment entre 1 et 1,5 km la distance maximale entre les ménages et une école primaire.

Graphique 2.2 : Degré d'aléa et ratio élèves/maitre par département, calculé pour les écoles primaires publiques



Source : Auteur, 2024/2025

Les blocs ont été construits en fonction des moyennes nationales du ratio élèves-maitre et du degré d'aléa.

Bloc A : Les départements qui s'y trouvent sont mieux dotés en enseignants, mais les allouent aux écoles de façon inéquitable et incohérente. On peut citer entre autres le MFOUNDI, BAMBOUTOUS, KOUNG-KHI, etc.

Bloc B : ces départements (MAYO-KANI, KADEY, MAYO-TSANAGA, MAYO-REY, etc.) sont moins dotés en enseignants et, en plus, elles les allouent aux écoles de façon inéquitable et incohérente.

Bloc C : les départements concernés (DIAMARE, DJEREM, MAYO-LOUTI, LOGONE ET CHARI, etc.) sont moins dotés en enseignants. Par contre, les enseignants qui s'y trouvent sont alloués aux écoles de façon équitable et cohérente.

Bloc D : ces départements remplissent les conditions souhaitées, car mieux dotées en enseignants et arrivent à les allouer aux écoles de façon plutôt équitable et cohérente. Nous avons entre autres. On peut citer : MVILA, MIFI, NYONG ET MFOUMOU, HAUT-NYONG, etc.

Toutefois, cette approche essentiellement quantitative ne rend pas compte de la qualité des ressources humaines. Or, des travaux récents soulignent que la formation initiale et continue des enseignants constitue un facteur déterminant de la qualité des apprentissages et de l'équité du système éducatif (UNESCO, 2024). Cette section vise ainsi à compléter l'analyse en intégrant la dimension qualitative de l'enseignement.

L'équité dans la répartition des enseignants formés est un principe fondamental de justice sociale et d'efficacité éducative. Elle vise à garantir que tous les enfants, quel que soit leur région ou milieu de résidence, aient accès à un enseignement de qualité, dispensé par des enseignants compétents et bien formés.

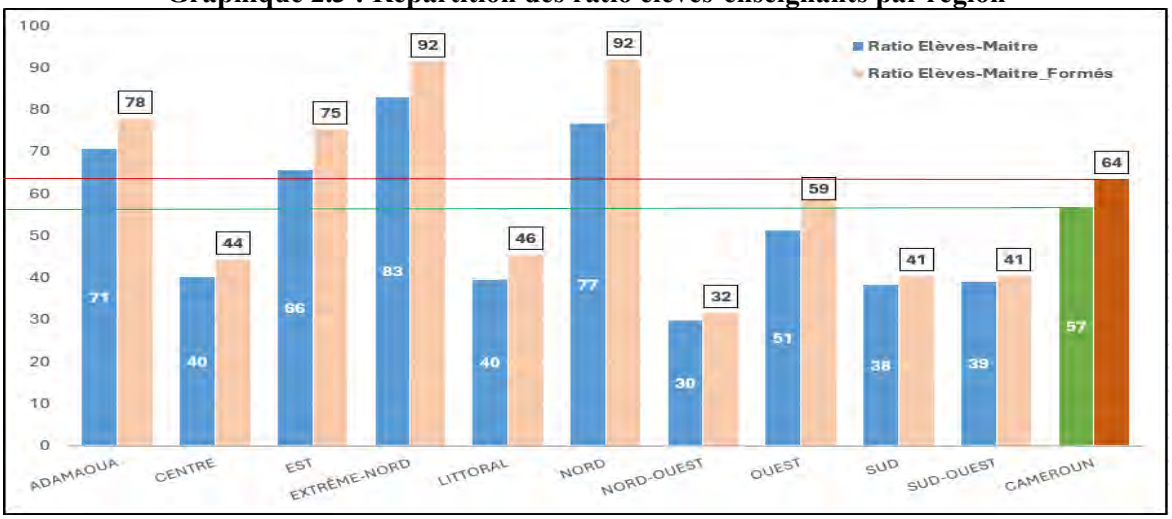
La qualification et la compétence des enseignants constituent un pilier essentiel de la qualité de l'éducation. Ceci étant, « *le droit à l'éducation c'est aussi le droit à un enseignant qualifié*[1] ». Selon la même source, cette assertion mérite à ce que l'on s'interroge sur la signification profonde de « *personnel enseignant qualifié* ». Est considéré comme enseignant qualifié celui « *ayant les qualifications académiques minimales nécessaires pour enseigner à un niveau d'éducation spécifique dans un pays donné* ». Cependant, posséder le diplôme académique requis pour enseigner un niveau ne garantit pas nécessairement que l'on soit compétent. D'où l'importance d'y associer la formation pédagogique qui diffère aussi au sein du pays créant des disparités territoriales dans la qualité de l'enseignement dispensé. Ce volet formation (initiale ou continue) permet de distinguer cette première catégorie d'enseignants d'un enseignant formé. Dans le cadre de cette étude, est considéré comme enseignant formé celui qui possède non seulement les qualifications académiques minimales requises mais également une formation professionnelle pédagogique, conformément à la définition de l'UNESCO selon laquelle un enseignant formé est celui ayant reçu la formation pédagogique minimale requise pour enseigner à un niveau donné (UNESCO Institute for Statistics, 2019).

À partir de ces deux définitions, il ressort que les conditions d'encadrement des élèves, en particulier dans les écoles primaires publiques, demeurent préoccupantes. En 2025, environ

3 933 303 élèves scolarisés dans ces établissements étaient pris en charge par 69 036 enseignants (formés ou non), soit un ratio moyen de 57 élèves pour 1 enseignant (MINEDUB, 2025). Toutefois, cette moyenne nationale masquerait de fortes disparités régionales, allant de 30 élèves par enseignant dans la région du Nord-Ouest à 83/1 dans la région de l'Extrême-Nord (*cf. graphique 2.3*). En s'intéressant uniquement aux enseignants formés ces ratios se détériorent davantage. En 2024/2025, le ratio élèves enseignant formé est de 64/1. Les quatre régions considérées comme Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) présentent des ratios largement supérieurs à la moyenne nationale, avec 92/1 dans les régions du Nord et de l'Extrême-Nord, et respectivement 78/1 et 75/1 dans les régions de l'Adamaoua et de l'Est. À l'inverse, les régions du Nord-Ouest (32/1), du Sud et du Sud-Ouest (41/1 chacune), du Centre (44/1) et du Littoral (46/1) affichent des ratios relativement plus favorables. Ces écarts illustrent clairement les inéquités persistantes dans l'allocation des enseignants formés entre les régions. Une analyse plus approfondie, à travers le calcul du coefficient de variation, permettrait par ailleurs de mieux apprécier les disparités du ratio élèves-maître entre les écoles d'une même région par rapport à la moyenne régionale.

Les valeurs du coefficient de variation sont relativement faibles dans les régions de l'Ouest (0,53) et de l'Adamaoua (0,56) et nettement plus élevées à l'Est (0,87) et au Sud-Ouest (0,92). Ce résultat indique que la répartition des enseignants formés entre les écoles primaires publiques est plus inéquitable dans les régions de l'Est et du Sud-Ouest que dans celles de l'Ouest et de l'Adamaoua. Dans la région du Sud-Ouest particulièrement, l'écart entre le ratio élèves-maître (REM) d'une école et la moyenne régionale atteint 92%, traduisant une forte dispersion. À titre comparatif, cet écart est estimé à 53 % dans la région de l'Ouest, ce qui reflète une répartition relativement plus homogène des enseignants formés.

Graphique 2.3 : Répartition des ratio élèves-enseignants par région



Source : Carte scolaire 2024/2025

2.3 Allocation et distribution des manuels scolaires

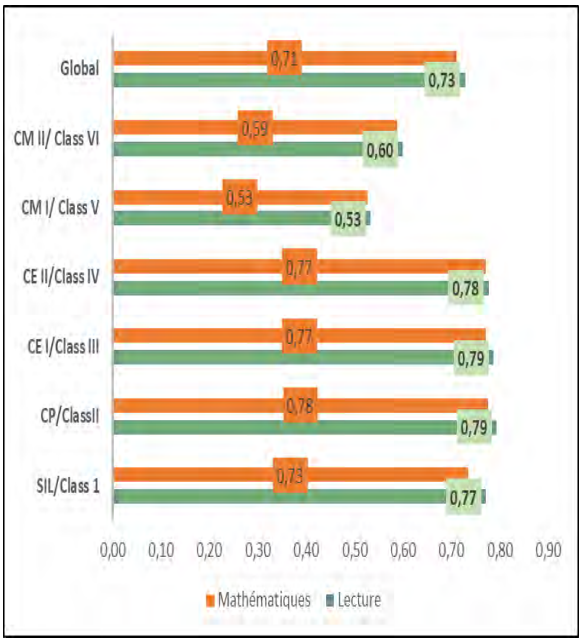
L'allocation adéquate des manuels scolaires constitue un facteur déterminant de l'amélioration de la qualité des apprentissages au primaire. La littérature montre que la disponibilité effective de manuels adaptés aux programmes officiels, associée à un usage pédagogique approprié et à une évaluation continue des pratiques éducatives, influence positivement les performances des élèves (Glewwe et al, 2009*)*. Les manuels scolaires représentent ainsi un outil central de transmission des savoirs et de réduction des disparités pédagogiques, en particulier dans les contextes marqués par des inégalités socio-économiques.

Dans cette dynamique, le Ministère de l'Éducation de Base du Cameroun a mis en œuvre, depuis 2020, une politique de distribution gratuite des manuels scolaires essentiels à travers le

Programme d'Appui à la Réforme de l'Éducation au Cameroun (PAREC), couvrant progressivement l'ensemble des classes du primaire dans les écoles publiques. Cette initiative s'inscrit dans les recommandations internationales qui soulignent le rôle des politiques d'accès équitable aux ressources éducatives dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'équité scolaire (UNESCO, 2016 ; UNICEF, 2019). La distribution massive des manuels contribue ainsi à renforcer les conditions d'apprentissage et à garantir un accès équitable aux connaissances pour tous les élèves, indépendamment de leurs origines socio-économiques.

Au cours de l'année scolaire 2024/2025, l'analyse des données issues du recensement scolaire annuel révèle que le taux de possession des manuels scolaires demeure inférieur à la norme d'un manuel par élève, avec 73 manuels pour 100 élèves en lecture et 71 pour 100 élèves en mathématiques. Cette insuffisance est particulièrement marquée dans les classes du niveau 3, où les ratios s'établissent à 0,53 en CM1 (Class 5) et à 0,6 en CM2 (Class 6), traduisant un déficit plus prononcé comparativement aux niveaux 1 et 2. Cette situation s'explique en partie par la mise en œuvre progressive de la politique de distribution des manuels, initialement ciblée sur le niveau 1 en 2020-2021, puis étendue au niveau 2 en 2021-2022, avant d'atteindre plus récemment les classes du niveau 3 dans les deux sous-systèmes éducatifs.

Graphique 2.4 : Ratio manuels/élèves en mathématiques et en lecture

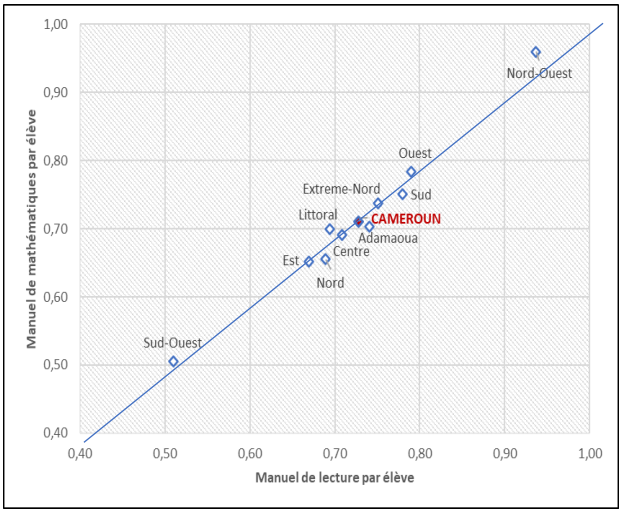


Source : Carte scolaire 2024/2025

Au-delà de la problématique de la disponibilité des manuels scolaires en quantité suffisante dans les écoles, des défis énormes demeurent notamment : les coûts de distribution toujours supérieur aux coûts d'achat, la détérioration des manuels distribués aux écoles dû à leur faible sécurisation, leur faible utilisation par les élèves et enseignants dans les salles de classe.

Pour relever ces défis, le gouvernement gagnerait à *doter plus de cantines avec cadenas pour mieux conserver et sécuriser les manuels, à sensibiliser et former les directeurs d'écoles et les enseignants à l'utilisation et gestion des manuels essentiels ; à réguler la proportion entre le coût de distribution et le coût d'achat.*

Graphique 2.5 : corrélation dans la dotation en manuels (mathématiques et lecture) par région



Source *: Carte scolaire 2024/2025*

L'analyse ci-contre met en évidence de fortes disparités régionales dans la dotation en manuels. Le graphique 2.5 montre que la dotation en manuels scolaires pour les deux matières, lecture et mathématiques, suit une tendance similaire dans huit des dix régions, avec des ratios variants entre 0,67 à 0,79 pour la lecture et les mathématiques. Les régions du Nord-Ouest (mieux dotée) et du Sud-Ouest (moins dotée), se distinguent par un écart marqué dans la possession des manuels. Ces inégalités peuvent s'expliquer par des facteurs administratifs, organisationnels et sécuritaires, tels que le manque de stockage sécurisé, la détérioration, la destruction ou le vol des manuels, accentuant ainsi les disparités régionales et limitant l'équité dans l'accès aux ressources pédagogiques.

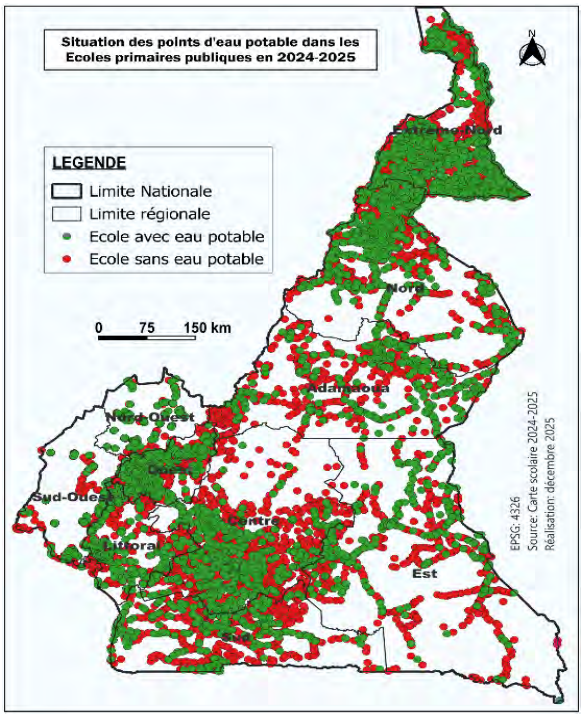
2.4 Environnement scolaire (approvisionnement en eau potable, en électricité, aux toilettes)

L'environnement scolaire pourrait se définir comme le cadre de vie, d'apprentissage et d'épanouissement de l'élève ainsi que tous les éléments qui entourent l'établissement. C'est un aspect non négligeable lié à la santé et au bien-être de celui-ci. En croisant les coordonnées GPS des écoles aux données statistique, cette section fait une analyse thématique de la disponibilité de certaines commodités (installations en eau potable, en électricité fonctionnelle, aux toilettes fonctionnelles et boites à pharmacie**)** non pas sur l'ensemble des écoles du primaire publique mais plutôt sur un échantillon de 11 543[3] écoles.

2.4.1 Approvisionnement en source d'eau potable

Le rapport publié en 2023 par l'UNESCO souligne que dans le monde, près d'une école sur quatre ne dispose pas d'un approvisionnement en eau potable et une école sur cinq ne dispose pas d'installations sanitaires élémentaires[2]. La carte ci-dessous, conçu à partir des données du recensement scolaire annuel 2024/2025, met en évidence la disponibilité des sources d'approvisionnement en eau potable dans les écoles primaires publiques. Sur l'ensemble des 11 543 écoles, 59% ont déclaré ne pas disposer d'une source d'eau potable, pourtant la littérature souligne que l'accès à l'eau est un facteur déterminant du bien-être, de la santé et de la rétention scolaire des élèves (UNICEF, 2019 ; WHO, 2024). Cette situation est particulièrement préoccupante dans les régions de l'Extrême-Nord et du Centre (16,8% chacune), ainsi que du Nord et de l'Ouest (13,0% chacune) ; elle révèle de fortes disparités territoriales.

[3] Ecoles géoréférencées et déclarées fonctionnelle lors du recensement scolaire annuel 2024-2025.

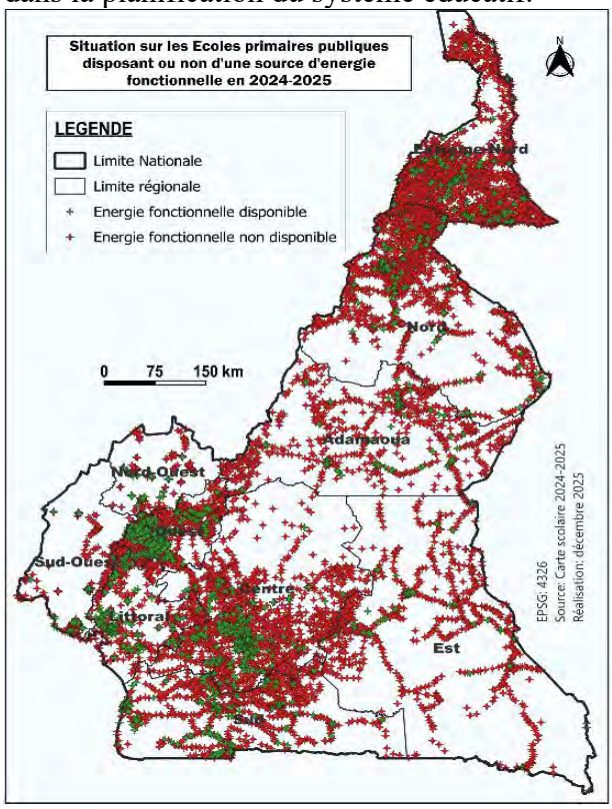


Il revient donc de renforcer les investissements dans les infrastructures d'eau et d'assainissement en milieu scolaire, en ciblant prioritairement les régions les plus déficitaires, et d'intégrer l'accès à l'eau potable comme critère essentiel de planification et de suivi des politiques éducatives.

2.5 Disponibilité en source d'énergie fonctionnelle

À l'ère de la transformation numérique de l'éducation, les apprentissages numériques occupent une place centrale dans l'amélioration de la qualité des enseignements, comme le soulignent de nombreuses études de la littérature (UNESCO, 2023 ; World Bank, 2020). Leur mise en œuvre effective suppose la disponibilité d'une source d'énergie fonctionnelle et fiable au sein des établissements scolaires. Or, les résultats de l'analyse montrent que 85,5% des écoles primaires publiques ne disposent pas d'une source d'énergie fonctionnelle, limitant ainsi l'intégration des outils numériques dans les pratiques pédagogiques. Cette situation apparaît particulièrement préoccupante dans les régions de l'Extrême-Nord (20,0%), du Nord et du Centre (14,0% chacune) ainsi que de l'Ouest (11,7%), qui concentrent les proportions les plus élevées d'écoles non électrifiées.

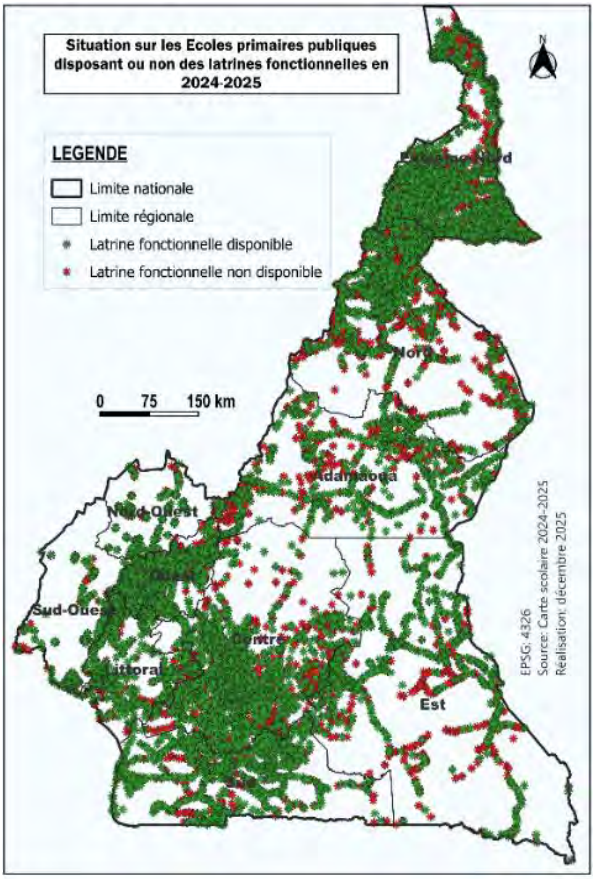
Conformément à la littérature disponible, l'absence d'énergie dans les écoles accentue les inégalités d'accès aux ressources éducatives et nuit à la qualité de l'enseignement. Il est donc recommandé de renforcer l'électrification scolaire, en privilégiant les énergies renouvelables en milieu rural, et d'intégrer l'accès à l'énergie dans la planification du système éducatif.



2.4.2 Disponibilité des latrines fonctionnelle

L'existence de latrines fonctionnelles au sein des établissements scolaires constitue un élément fondamental des conditions d'apprentissage, en particulier lorsqu'elles sont séparées selon le genre (Filles-Garçons) et le statut (élèves-enseignants), comme le recommandent de nombreuses études en matière d'hygiène et d'assainissement en milieu scolaire (UNICEF, 2019 ; WHO, 2024). La cartographie réalisée met en évidence une couverture spatiale globalement satisfaisante sur l'ensemble du territoire, avec seulement 28,0% des écoles primaires publiques déclarant ne pas disposer de latrines

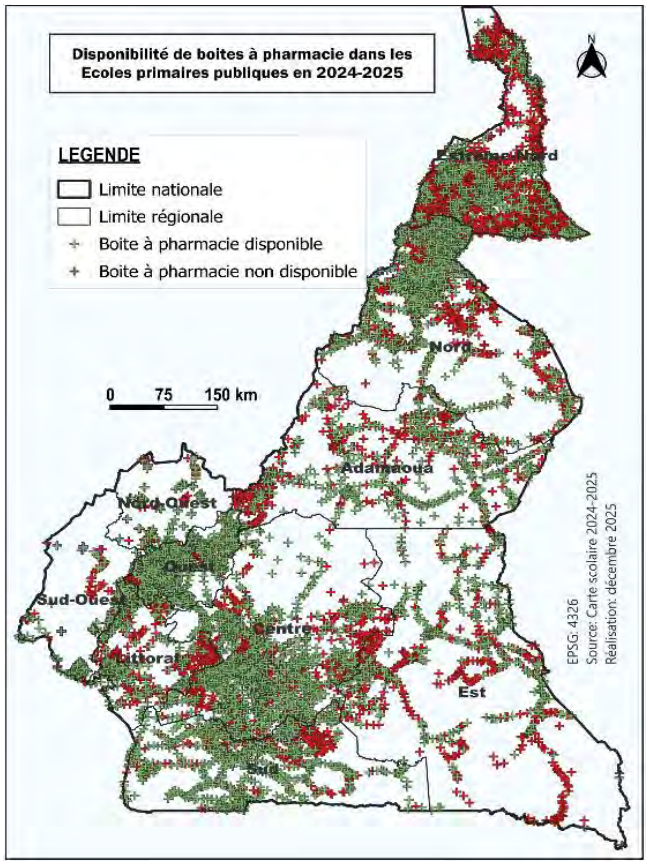
fonctionnelles. Toutefois, des disparités régionales persistent, ces établissements étant majoritairement concentrés dans les régions de l'Extrême-Nord (20,4%), du Nord (21,7%) et du Centre (15,1%), qui regroupent à elles seules 57,2% des écoles concernées.



Il est recommandé de renforcer les programmes d'assainissement scolaire, en ciblant prioritairement les régions les plus déficitaires. La construction et la réhabilitation de latrines fonctionnelles, séparées par genre et par statut, doivent être intégrées aux politiques de planification éducative. Ces actions contribueraient à améliorer l'hygiène, la santé et la rétention scolaire, notamment des filles.

2.4.3 Disponibilité d'armoires à pharmacie

L'existence d'une boîte à pharmacie équipée de produits de premiers soins dans les écoles constitue un élément clé de la sécurité et du bien-être des élèves (UNICEF, 2019 ; WHO, 2024). En 2024/2025, 40,4% des écoles primaires publiques ont déclaré ne pas disposer d'une telle boîte à pharmacie, avec une concentration plus marquée dans l'Extrême-Nord (32,1%), le Nord (13,0%), le Centre (11,0%) et l'Adamaoua (8,1%). Cette situation persiste, malgré la distribution quasi généralisée du paquet minimum aux écoles, composé de kits incluant matériel didactique, fournitures et accessoires de premiers soins, ce qui souligne un écart entre disponibilité théorique et mise en œuvre effective.



Il est nécessaire de renforcer l'équipement effectif des écoles en boîtes à pharmacie fonctionnelles et de s'assurer de la maintenance régulière des produits de premiers soins, en ciblant prioritairement les régions les plus déficitaires, afin de garantir la sécurité et le bien-être des tous les élèves.

3. Quelques initiatives et politiques éducatives en faveur de l'équité

Face à toutes ces inéquités observés, le gouvernement camerounais ne cesse de ménager ses efforts pour résorber une bonne partie des manquements observés. C'est dans ce sens que, des initiatives et politiques éducatives ont été mises en œuvre pour

réduire les inéquités dans l'accès, l'offre scolaire et la qualité des enseignements. L'on peut énumérer entre autres :

- La **Politique Nationale de l'Education Inclusive (PNEI).** Elle trouve son fondement dans les engagements du Cameroun au plan international et national, relatifs à l'accès de tous les enfants à une éducation de qualité quelle que soit leur situation ;
- Le **Guide d'Exercice des Compétences Transférées aux Collectivités Territoriales Décentralisées dans le Sous-Secteur Education de Base** est un outil qui vise l'harmonisation des plans types et l'amélioration de la gestion à cet égard. Il présente le cadre juridique des plans types et devis estimatifs et quantitatifs ;
- Le **Programme d'Appui à la Professionnalisation du Métier de l'Enseignant au Cameroun (PAPMEC)** qui vise à transformer le système éducatif par le développement des compétences des enseignants, avec un accent sur la modernisation de la formation et l'amélioration de la qualité de l'enseignement ;
- **Projet d'Appui à l'Éducation de Base au Cameroun (PAEBC)**, aligné sur la Stratégie Sectorielle de l'Éducation et de la Formation 2023-2030 et sur les Objectifs de Développement Durable, le PAEBC se veut une réponse concrète aux défis persistants du secteur : déficit d'infrastructures, inégalités territoriales, qualité des apprentissages et gouvernance éducative. Il vise à améliorer durablement l'accès et la qualité de l'enseignement primaire dans les zones les plus vulnérables du pays, notamment dans les régions du Centre, du Littoral, de l'Est, d'Adamaoua, du Nord, de l'Extrême-Nord et du Sud ;
- La **Politique des TIC et Cadre Stratégique pour l'Education de Base au**
- **Cameroun** dont l'objectif est de s'assurer que les TIC sont efficacement intégrées dans le sous-secteur de l'éducation de base afin d'atteindre les objectifs définis dans la SSEF. C'est dans cette dynamique que s'inscrit la récente dotation de kits (des tablettes, des ordinateurs, des serveurs Raspberry, des vidéoprojecteurs et écrans) à 33 écoles primaires publiques par la Fondation Orange Cameroun dans le cadre de son programme « ***École Numérique*** ». L'objectif du programme est de favoriser l'inclusion numérique, moderniser les pratiques pédagogiques et rendre l'école plus inclusive ;
- La **Politique du manuel scolaire** à travers le Programme d'Appui à la Réforme de l'Éducation au Cameroun (PAREC), visant à vise à rendre le manuel scolaire accessible et disponible à tous les élèves du primaire. De manière pratique, elle vise à distribuer gratuitement les trois manuels essentiels (mathématiques, français, anglais) pour le sous-système francophone et (Mathematics, English, and French) pour le sous-système anglophone ; aux élèves.

5.1 Recommandations

Au terme de cet analyse et sur la base des données utilisées, les recommandations suivantes ont été formulées :

Axe stratégique	Recommandation	Moyens de mise en œuvre	Responsables
Renforcement de l'équité territoriale	Redéployer les enseignants vers les régions déficitaires et instaurer des incitations ciblées	Dispositif national de répartition basé sur le REM et zones ZEP, primes, logement, accompagnement professionnel.	▪ Direction des Ressources Humaines/MINEDUB ▪ Cellule de la Planification/MINEDUB
Optimisation de l'allocation et formations des enseignants	Planifier les effectifs en fonction des besoins réels et des disparités inter et intrarégionales	Utilisation systématique d'outils statistiques (Annuaires statistiques, Rapport d'Analyse), redéploiement et recrutement guidé par les données.	▪ Direction des Ressources Humaines/MINEDUB ▪ Cellule de la Planification/MINEDUB ▪ Inspection Générale des Enseignements /MINEDUB ▪ PAREC
	Renforcer la formation initiale et continue, suivi des compétences	Programmes de formation ciblés, certification et suivi des enseignants, mentoring.	
Renforcement de l'accessibilité aux manuels scolaires, Optimisation dans la planification et distribution	Assurer la disponibilité d'un manuel par élève, en priorisant les classes CM1 et CM2 les plus déficitaires	Identifier les établissements sous-dotés via le recensement scolaire et organiser une distribution ciblée	▪ Direction des Ressources Humaines/MINEDUB ▪ Cellule de la Planification/MINEDUB ▪ PAREC ▪ Chef d'établissement
	Ajuster la distribution annuelle en fonction des besoins réels par niveau et établissement	Utiliser les données du recensement scolaire pour planifier la répartition et suivre les stocks	
Approvisionnement en eau potable	Renforcer l'accès à l'eau potable dans les écoles, en ciblant prioritairement les régions les plus déficitaires (Extrême-Nord, Centre, Nord, Ouest)	Construction de points d'eau (puits, forages, robinets), maintenance régulière des installations, intégration de l'accès à l'eau dans la planification scolaire	▪ Directeur de la Santé, du Sport et des Activités Post et Péri Scolaires (DSSAPPS)/MINEDUB ▪ Planification/MINEDUB ▪ Partenaires Techniques et Financiers (PTFs)
Disponibilité en énergie fonctionnelle	Électrifier les écoles primaires publiques, en privilégiant les énergies renouvelables pour les zones rurales	Installation de panneaux solaires, raccordement au réseau électrique, suivi et maintenance des installations	▪ Planification/MINEDUB ▪ Partenaires Techniques et Financiers (PTFs)
Disponibilité de latrines fonctionnelles	Accroître le nombre de latrines fonctionnelles, séparées par genre et par statut (élèves/enseignants), dans les écoles les plus déficitaires	Construction et réhabilitation de latrines, campagnes de sensibilisation à l'hygiène, suivi de l'entretien régulier	▪ DSAPPS/MINEDUB ▪ Cellule de la Planification/MINEDUB ▪ PTFs
Disponibilité d'armoires à pharmacie	Fournir et maintenir des boîtes à pharmacie fonctionnelles dans toutes les écoles, avec suivi des stocks	Distribution de kits de premiers soins, formation du personnel scolaire à leur utilisation et maintenance, suivi régulier des stocks	▪ DSAPPS/MINEDUB ▪ DRFM/MINEDUB ▪ Cellule de la Planification/MINEDUB ▪ Partenaires Techniques et Financiers (PTFs)

Gouvernance et promotion dans l'utilisation des données	Fiabiliser les données et intégrer l'analyse dans la prise de décision	Modernisation des systèmes d'information, collecte et analyse régulière des données désagrégées	▪ Cellule de la Planification/MINEDUB ▪ Institut National de la Statistique (INS)

Conclusion

L'éducation primaire constitue la base du développement humain et un levier majeur pour la transformation socio-économique au Cameroun. Malgré les progrès réalisés, de fortes disparités territoriales et socio-économiques persistent. Elles affectent la disponibilité de dispositifs de fourniture d'eau, d'accès à l'énergie, aux latrines, aux manuels scolaires et un nombre insuffisant d'enseignants qualifiés, en particulier dans les zones d'éducation prioritaire et pour les enfants vulnérables. L'analyse révèle que qualité et équité sont indissociables : l'amélioration des infrastructures et la disponibilité des ressources pédagogiques doit être accompagnée d'une augmentation quantitative associée à une répartition équitable des enseignants qualifiés et des matériels afin de garantir un accès inclusif et efficace à l'éducation. Ces mesures ciblées, intégrées dans la planification stratégique nationale, sont essentielles pour réduire les inégalités et atteindre les ambitions de la SND30 et des ODD4.

Références bibliographiques

GLEWWE Paul, KREMER Michael, MOULIN Sylvie, 2009, « Many children left behind? Textbooks and test scores in Kenya », *American Economic Journal : Applied Economics*, Vol. 1, No. 1, p. 112–135.

KANA Collins Etienne, 2018, « L'inadéquation entre l'offre et la demande d'éducation au Nord Cameroun : le cas du Département du Logone-et-Chari », *Éducation et socialisation, Journal of Geographic Information System*, Vol. 14, No. 3.

MINEDUB, 2025, *Annuaire Statistique du Ministère de l'éducation de base et son Rapport d'analyse 2024/2025*, Yaoundé, MINEDUB.

UNESCO et Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, 2024, *Rapport mondial sur les enseignants : remédier aux pénuries d'enseignants et transformer la profession*, Paris, UNESCO.

UNESCO, 2024, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2023 : Les technologies dans l'éducation – Qui est aux commandes ?* Paris, UNESCO.

UNESCO, 2023, *Ready to learn and thrive: school health and nutrition around the world; highlights,*

UNESCO, 2022, *UIS Glossary for Education*, Montréal, UNESCO Institute for Statistics.

UNESCO Institute for Statistics, 2019, *SDG 4 Indicators Metadata: Indicator 4.c.1 – Proportion of teachers with the minimum required qualifications*, Montréal, UNESCO Institute for Statistics.

UNESCO, 2016, *Global education monitoring report 2016: Education for people and planet – Creating sustainable futures for all*. Paris : UNESCO.

UNICEF, 2019, *Every child learns: UNICEF education strategy 2019–2030*, New York: United Nations Children's Fund.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO), 2024, *Ligne directrice de l'OMS relative aux services de santé scolaires (version française)*, Chaire UNESCO Éducation et Santé.

World Bank, 2020, *Reimagining Human Connections : Technology and Innovation in Education at the World Bank*, Washington, DC, World Bank.

En quoi consiste un enseignant qualifié ? | Équipe spéciale sur les enseignants, consulté le 05 février 2026.

Santé et nutrition scolaires | UNESCO , consulté le 05 février 2026.

Le métier d'éducateur spécialisé au Cameroun : rôle institutionnel et déficit de reconnaissance sectorielle

Aimé MBOYANA NDONGO, Université de Yaoundé 1 (Cameroun)
E-mail : mboyana.aime@univ-yaoundé1.cm

Résumé

Au Cameroun, le métier d'éducateur spécialisé s'est progressivement institutionnalisé pour répondre aux besoins croissants d'accompagnement des personnes vulnérables. Pourtant, un décalage persistant s'observe entre l'importance du rôle confié à ces professionnels et la faible reconnaissance dont ils bénéficient. Cet article se propose d'analyser ce paradoxe en se fondant sur trois cadres conceptuels : la théorie de la dissonance cognitive de L. Festinger (1957, p. 291), le modèle de la fonction alpha et des éléments bêta de W.R Bion (1962, p. 158), et la notion de singularité désarmante issue de la philosophie du Care. L'hypothèse centrale est que ce déficit de reconnaissance résulte d'une configuration où l'absence de cadre légal protecteur, la persistance de représentations sociales disqualifiantes et l'invisibilisation du travail psychique spécifique à l'éducation spécialisée se conjuguent pour produire, chez les praticiens, une dissonance cognitive durable. L'objectif est de construire une grille d'analyse théorique des tensions structurelles qui traversent cette profession en contexte camerounais. L'approche est réflexive et procède par articulation des différents cadres conceptuels mobilisés.

Mots-clés : Éducateur spécialisé, Reconnaissance professionnelle, Dissonance cognitive, Cameroun.

The role of special needs teachers in Cameroon: institutional role and lack of sectoral recognition

Abstract

In Cameroon, the profession of special education teacher has gradually become institutionalized to meet the growing needs for support for vulnerable individuals. However, a persistent gap exists between the importance of the role entrusted to these professionals and the limited recognition they receive. This article aims to analyze this paradox using three conceptual frameworks: L. Festinger's theory of cognitive dissonance (1957, p. 291), W.R. Bion's alpha function and beta element model (1962, p. 158), and the notion of disarming singularity from the philosophy of care. The central hypothesis is that this lack of recognition stems from a situation where the absence of a protective legal framework, the persistence of disqualifying social representations, and the invisibility of the specific psychological work involved in special education combine to produce a lasting cognitive dissonance among practitioners. The objective is to construct a theoretical framework for analyzing the structural tensions that permeate this profession in the Cameroonian context. The approach is reflexive and proceeds by articulating the various conceptual frameworks used.

Keywords: Special needs educator, Professional recognition, Cognitive dissonance, Cameroon.

Introduction

La question de la reconnaissance professionnelle dans le champ du travail social constitue un objet d'étude qui traverse, depuis plusieurs décennies, la littérature sociologique et psychosociologique. En contexte africain, et plus spécifiquement au Cameroun, cette question

revêt une acuité particulière tant les métiers du social peinent encore à trouver leur place dans les représentations collectives et les politiques publiques. Parmi ces professions, celle d'éducateur spécialisé occupe une position singulière. Née de la volonté de professionnaliser l'accompagnement éducatif des personnes vulnérables, elle s'est progressivement institutionnalisée à travers la création de filières de formation universitaires et la multiplication des structures d'accueil. Pourtant, cette institutionnalisation formelle contraste avec la faible reconnaissance effective dont bénéficient ces professionnels sur les plans statutaire, salarial et symbolique.

Ce paradoxe mérite d'être interrogé. Comment comprendre qu'un métier dont la mission est socialement essentielle accompagner les enfants de la rue, les personnes handicapées, les jeunes en conflit avec la loi reste si peu valorisé ? Cette interrogation ouvre le dossier d'une problématique plus large, celle des mécanismes par lesquels une activité professionnelle accède ou non à la reconnaissance sociale. Dans le cas camerounais, cette problématique s'inscrit dans un contexte marqué par la faiblesse des cadres légaux régissant les métiers du social, l'absence de conventions collectives spécifiques, et une représentation sociale encore largement imprégnée d'une logique caritative et vocationnelle plutôt que professionnelle.

L'hypothèse qui guide cette réflexion est que le déficit de reconnaissance du métier d'éducateur spécialisé au Cameroun résulte d'une configuration où se conjuguent plusieurs facteurs : l'absence d'un cadre légal protecteur, la persistance de représentations sociales disqualifiantes, et l'impossibilité pour les professionnels de faire reconnaître la spécificité de leur travail notamment cette fonction alpha qui est au cœur de leur pratique. Cette configuration produit, chez les praticiens, une dissonance cognitive durable qui affecte non seulement leur rapport au métier mais aussi, en retour, la qualité de l'accompagnement proposé aux publics vulnérables.

Dans l'optique de l'éclairer, plusieurs cadres théoriques apparaissent heuristiques. La théorie de la dissonance cognitive développée par L. Festinger (1957, p. 3) permet d'appréhender le malaise vécu par les professionnels pris entre l'importance qu'ils accordent à leur mission et la dévalorisation qu'ils subissent quotidiennement. Festinger définit la dissonance cognitive comme un état de tension désagréable qui survient lorsqu'un individu est simultanément confronté à deux cognitions psychologiquement inconsistantes (L. Festinger, 1957, p. 3). Dans son ouvrage fondateur, il expose les fondements de cette théorie en montrant comment les individus déploient des stratégies pour réduire cette tension, soit en modifiant leurs cognitions, soit en en ajoutant de nouvelles qui restaurent la cohérence (L. Festinger, 1957, p. 18). Transposé ici, ce concept éclaire les mécanismes psychologiques par lesquels les éducateurs spécialisés, confrontés à l'écart entre l'idéal de leur mission et la réalité de leurs conditions d'exercice, tentent de donner sens à une situation professionnelle objectivement contradictoire.

Par ailleurs, les travaux de W.R. Bion (1962) sur la fonction alpha et les éléments bêta offrent un éclairage complémentaire sur la nature même du travail éducatif. Dans *Aux sources de l'expérience*, cet auteur développe l'idée que la pensée émerge de la capacité à transformer les impressions sensorielles brutes en éléments psychiques assimilables (W.R. Bion, 1962, p. 15). Il nomme "éléments bêta" ces impressions brutes, ces émotions non élaborées qui ne peuvent être ni pensées ni mémorisées, et "fonction alpha" le processus qui les transforme en "éléments alpha", c'est-à-dire en images, en pensées oniriques, en souvenirs utilisables pour la réflexion (W.R. Bion, 1962, p. 15). Pour lui, cette fonction est essentielle à la constitution de l'appareil à penser, et son absence ou sa défaillance expose le sujet à un vécu psychique chaotique (W.R. Bion, 1962, p. 42). Dans le champ éducatif spécialisé, cette fonction est constamment sollicitée : l'éducateur reçoit les projections émotionnelles des personnes accompagnées et doit les "digérer" pour les rendre supportables et porteuses de sens. Mais cette

fonction ne peut s'exercer durablement sans un cadre institutionnel qui reconnaît et soutient ce travail psychique.

La notion de singularité désarmante, empruntée à la philosophie du soin et de l'accompagnement développée par P. Ricœur (1990) ou, plus récemment, par des penseurs du Care tels que J. Tronto (1993) ou P. Paperman (2010, P.53), permet, quant à elle, de saisir une autre dimension du problème. Ricœur, dans *Soi-même comme un autre*, insiste sur l'irréductibilité de la personne singulière face aux catégorisations génériques (P. Ricœur, 1990, p. 138). Chaque personne accompagnée par un éducateur spécialisé est porteuse d'une histoire unique, d'une trajectoire singulière qui résiste aux catégorisations et aux protocoles standardisés. Cette singularité est désarmante pour les institutions, qui fonctionnent souvent sur des logiques gestionnaires et normatives. La position de P. Molinier (2013, P. 12) sur le care est claire, « Il s'agit ici de comprendre le care comme travail et de questionner le travail à partir du care ». Voilà qui montrent comment le travail de soin et d'accompagnement implique une attention particulière à cette singularité, une capacité à s'adapter à l'imprévu et à l'irréductibilité de chaque situation. P. Molinier (2013) prolonge cette réflexion en soulignant qu'aucune taxonomie ne peut décrire à l'avance ce qu'il faut faire pour que le care soit ressenti comme adéquat ou suffisamment bon. Cette attention à la singularité est précisément ce qui rend le travail de care invisible car non quantifiable. Car « le care idéal n'existe pas » P. Molinier (2013, P. 24).

L'objectif de cet article est de proposer une grille d'analyse théorique de cette situation, en mobilisant les concepts évoqués pour éclairer les tensions structurelles qui traversent le métier d'éducateur spécialisé en contexte camerounais. Il s'agit de construire un cadre conceptuel permettant de penser les conditions d'une reconnaissance possible. L'approche adoptée est résolument théorique et réflexive. Elle procède par confrontation et articulation de différents cadres conceptuels issus de la psychologie sociale, de la psychanalyse et de la philosophie du soin, appliqués à un objet encore peu exploré par la littérature scientifique en contexte africain.

1. Le rôle institutionnel de l'éducateur spécialisé au Cameroun

1.1. Origine et institutionnalisation du métier

L'émergence du métier d'éducateur spécialisé au Cameroun s'inscrit dans un mouvement plus large de professionnalisation du travail social en Afrique subsaharienne. Historiquement, la prise en charge des personnes vulnérables relevait principalement de la solidarité familiale et communautaire, ainsi que de l'action caritative des missions religieuses. Gisèle PIEBOP (2025, P.42) donne la plus-value de l'éducation inclusive dans l'optique de résorber les disparités socio-scolaires.

Avec le soutien financier de : l'Union Européenne à travers le programme d'Appui à la réforme des finances publiques volet statistique (PARFIP/SSN) ; la Fondation pour le renforcement des capacités en Afrique (ACBF) à travers le Programme de Renforcement des Capacités de Gestion Économique et Financière du Cameroun (CAMERCAP), et le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD), la nomenclature Camerounaise des métiers emplois et professions (MPEC) de (2013, P.8) est définie de manière à permettre un classement systématique des professions de l'ensemble de la population active. Elle s'articule et s'étage en ordre croissant sur trois niveaux : grands groupes ; sous-groupes ; Groupes de base.

Dans les professions intellectuelles et scientifiques, le métiers d'éducateur spécialisé n'est pas explicitement représenté. Cependant le code CITP N° 2359 prévoit néanmoins « Autre spécialiste de l'enseignement non classé ailleurs ». Ceci traduit à suffisance le manque de reconnaissance sectorielle évoqué en amont.

La formation des éducateurs spécialisés se structure encore autour des filières universitaires, notamment à l'Université de Yaoundé 1, qui a proposé depuis 2005 un parcours

en éducation spécialisée au sein de la Faculté des Sciences de l'Éducation. Cet état des faits contribue à doter le métier d'un socle de connaissances théoriques et méthodologiques, renforçant ainsi sa légitimité au niveau académique.

1.2. Les missions prescrites : une fonction de "contenance" psychique

L'analyse des textes officiels et des projets d'établissement révèle l'ampleur des missions confiées aux éducateurs spécialisés. Au-delà des tâches apparentes d'animation et de surveillance, c'est bien une fonction de "contenance" psychique qui leur est implicitement assignée. Cette fonction peut être éclairée par le concept bionien de fonction alpha.

Pour W.R Bion (1962, p. 15), la fonction alpha est ce qui permet de transformer les éléments bêta ces impressions sensorielles brutes, ces émotions non élaborées qui submergent le psychisme en éléments alpha, c'est-à-dire en pensées assimilables, en images, en récits porteurs de sens. Dans le cadre institutionnel, l'éducateur spécialisé est constamment sollicité pour recevoir les projections des personnes accompagnées : la détresse de l'enfant abandonné, la colère du jeune délinquant, l'angoisse de la personne handicapée face à un monde qui ne lui fait pas de place. Toutes ces manifestations émotionnelles constituent des éléments bêta que l'institution, dans son fonctionnement quotidien, ne peut traiter directement.

L'éducateur fait alors office de "contenant". Il accueille les émotions brutes, les travaille, les transforme pour les rendre supportables et compréhensibles. C'est ce travail de transformation qui est au cœur de la relation éducative. Comme le souligne J-P TSALA TSALA (2004, P.146), l'intervention du thérapeute vise à transformer la panne en crise pour promouvoir un changement qui ouvre, au moins provisoirement, sur une nouvelle homéostasie.

1.3. La singularité désarmante des publics accompagnés

Une autre dimension du rôle institutionnel de l'éducateur spécialisé tient à la nature même des publics qu'il accompagne. Enfants de la rue, personnes handicapées, jeunes en conflit avec la loi, populations déplacées : chacune de cette population présente des caractéristiques qui résistent aux catégorisations habituelles. Mais au-delà des catégories, c'est la singularité irréductible de chaque parcours qui constitue le défi majeur.

Ricœur (1990, p. 138) insiste sur cette irréductibilité de la personne singulière face aux assignations identitaires. Chaque enfant de la rue a son histoire, ses blessures, ses ressources. Chaque personne handicapée vit sa situation de manière unique, en fonction de son parcours, de son entourage, de ses aspirations. Cette singularité est "désarmante" pour les institutions, car elle met en échec les procédures standardisées, les grilles d'évaluation, les protocoles préétablis.

L'éducateur spécialisé se trouve ainsi en première ligne pour négocier l'écart entre cette singularité et les attentes institutionnelles. Il doit inventer, bricoler, adapter ses interventions au cas par cas. J. Tronto (1993, p. 126) montre que cette capacité d'adaptation à la singularité est précisément ce qui caractérise l'éthique du Care : une attention aux détails, une disponibilité à l'imprévu, une souplesse dans la réponse. Mais cette souplesse, si elle n'est pas reconnue comme une compétence spécifique, devient invisible et donc non valorisable. P. Paperman (2010, p. 60) prolonge cette analyse en soulignant que l'invisibilité du travail de care tient précisément à son ancrage dans la singularité. Ce qui est reconnu socialement, ce sont les tâches standardisées, les gestes répétitifs, les résultats mesurables. L'adaptation constante à la singularité, elle, échappe aux grilles d'évaluation. L'éducateur spécialisé se trouve ainsi pris dans un paradoxe : plus il fait bien son travail c'est-à-dire plus il s'adapte finement à la singularité des situations plus son travail devient invisible.

2. Les manifestations et mécanismes du déficit de reconnaissance

2.1. Précarité statutaire et conditions matérielles d'exercice

La première manifestation du déficit de reconnaissance est d'ordre matériel et statutaire. Au Cameroun, les éducateurs spécialisés exercent majoritairement dans des conditions précaires. Les observations menées dans les régions du Centre et du Littoral révèlent que plus de la moitié d'entre eux travaille sans contrat stable, souvent employée par des ONG ou des associations sur des projets à durée déterminée. Les salaires mensuels se situent généralement entre 80 000 et 120 000 F CFA, un montant qui contraste fortement avec les responsabilités exercées et les risques psychosociaux encourus.

Cette précarité matérielle est elle-même l'indice d'une précarité symbolique plus profonde. Comme le note J. NZHIE ENGONO, A. LEKA ESSOMBA, Y.B. DJOUDA FEUDJO (2021, p. 47), l'absence de grille salariale spécifique et de convention collective pour les éducateurs spécialisés témoigne d'une absence de reconnaissance institutionnelle de la spécificité de leur métier. Ils sont souvent rattachés, dans les conventions collectives existantes, à des catégories génériques du secteur social qui ne tiennent pas compte de la technicité de leur travail.

2.2. L'opacité sociale du métier

Au-delà de la précarité matérielle, c'est l'invisibilité sociale du métier qui frappe. Dans les représentations courantes au Cameroun, l'éducateur spécialisé est fréquemment confondu avec d'autres professionnels du social. Les médias ne parlent jamais de lui, les campagnes de communication institutionnelle l'ignorent. Cette absence de visibilité renforce le sentiment de ne pas compter, d'être interchangeable.

Cette invisibilité s'enracine dans une représentation sociale du travail social encore largement imprégnée d'une logique caritative. D. Djiogap (2014, p. 17) montre que le service social est une profession dont l'objectif premier est d'aider les individus, les familles, les groupes et les communautés notamment à travers ses principaux piliers que sont l'assistance palliative, l'assistance curative et l'assistance préventive, éducative ou psychosociale. Elle nécessite des compétences spécifiques qui restent flous pour une grande partie de la population car influencé des mouvements religieux exemple « les jeunes du monde » F.S. Adieme (2023, P.139). Cette perception disqualifie d'avance toute revendication de reconnaissance statutaire ou salariale.

2.3. La dissonance cognitive des professionnels

Cette situation de décalage entre l'importance subjective du travail et sa non-reconnaissance objective génère, chez les professionnels, ce que L. Festinger (1957) nomme une dissonance cognitive. Festinger définit la dissonance comme un état de tension désagréable qui survient lorsqu'un individu est confronté à deux cognitions psychologiquement inconsistantes (L. Festinger, 1957, p. 3). Dans le cas des éducateurs spécialisés, ces deux cognitions sont : d'une part, la conviction que leur travail est essentiel, porteur de sens, utile à la société ; d'autre part, le constat que ce travail est dévalorisé, mal payé, ignoré.

Pour réduire cette dissonance, (L. Festinger, 1957, p. 18) montre que les individus déploient différentes stratégies. Certains modifient leurs cognitions : ils finissent par intérioriser l'idée que leur travail n'a finalement pas tant d'importance que cela, ce qui peut conduire à un désengagement progressif. D'autres en ajoutent de nouvelles : ils se convainquent que les difficultés matérielles sont temporaires, que la reconnaissance viendra avec le temps. D'autres encore changent de comportement : ils quittent le métier.

Dans tous les cas, cette dissonance a des effets sur la qualité du travail. L'éducateur qui doute de la valeur de ce qu'il fait ne peut offrir le même accompagnement que celui qui se sent soutenu et reconnu. Comme le souligne

En effet la capacité à contenir les projections des personnes accompagnées suppose que le professionnel se sente lui-même contenu par l'institution. J-P TSALA TSALA (2009, P. 173). Lorsque ce sentiment fait défaut, la fonction alpha s'effondre, et les éléments bêta, non transformés, submergent le professionnel.

2.4. Les conséquences sur la qualité de l'accompagnement

Ce déficit de reconnaissance n'est pas sans conséquences sur l'ensemble du dispositif de protection sociale. D'abord, il entraîne une fuite des compétences : les éducateurs les plus expérimentés quittent le secteur pour d'autres horizons, emportant avec eux un savoir-faire précieux et difficilement transmissible. Ensuite, il décourage les vocations : les jeunes hésitent à s'engager dans une filière qui ne mène nulle part. Enfin, il fragilise les institutions elles-mêmes, qui peinent à maintenir une continuité dans l'accompagnement. Selon S. Delzescaux (2015, P. 3) ces conséquences impacteront sur les quatre dimensions de la qualité que sont (la qualité attendue se référant aux besoins et attentes, la qualité voulue qui réfère au niveau d'excellence recherché par les prestataires de service, la qualité rendue qui réfère au niveau de qualité effectif de la prestation délivré et niveau qui est évalué ; et enfin la qualité perçue qui réfère à l'expression de la satisfaction.

Les enfants, les personnes accompagnées, ont besoin de stabilité, de repères, de figures d'attachement stables. Lorsque les éducateurs changent constamment, c'est cette stabilité qui est compromise. Le déficit de reconnaissance des professionnels se répercute ainsi en cascade sur les publics les plus vulnérables.

3. Les conditions d'une reconnaissance possible

3.1. La mise en place d'un cadre légal protecteur

La première condition d'une revalorisation du métier d'éducateur spécialisé au Cameroun réside dans la construction d'un cadre légal protecteur. Il s'agit de sortir de la situation actuelle où l'exercice du métier n'est régi par aucun texte spécifique. Un statut particulier pour les éducateurs spécialisés devrait définir clairement les conditions d'accès à la profession, les grilles salariales, les droits et devoirs, ainsi que les modalités de formation continue.

Ce cadre légal pourrait s'inspirer des expériences d'autres pays africains ayant engagé des processus similaires. Au Sénégal, par exemple, la création d'un ordre national des travailleurs sociaux a permis de structurer la profession et de porter ses revendications auprès des pouvoirs publics. Au Cameroun, la création d'un Ordre National des Éducateurs Spécialisés pourrait constituer un levier puissant pour défendre la profession, lutter contre l'exercice illégal et promouvoir la déontologie.

3.2. La visibilité du travail de "contenance"

Au-delà du cadre légal, c'est un travail de visibilisation des actions réels et concrètes des éducateurs spécialisés qui est nécessaire. Il s'agit de faire reconnaître ce travail de "contenance" psychique, cette fonction alpha qui est au cœur du métier, comme une compétence spécifique, techniquement exigeante, et non comme un simple don naturel.

Cette visibilisation passe par la production de recherches qui objectivent la plus-value de l'intervention éducative spécialisée. J-F Larralde et B. Leblanc (2012, p. 44) insiste sur ce point : « la discontinuité qui caractérise les parcours de ces jeunes est un signe d'une difficulté à contenir leurs difficultés, c'est-à-dire à assurer cette fonction de contenance inhérente à la relation éducative ». Les universités, et particulièrement la Faculté des Sciences de l'Éducation de Yaoundé 1, ont un rôle clé à jouer dans cette production de savoirs et dans la promotion de ce secteur névralgique.

Elle passe aussi par une meilleure formation des éducateurs eux-mêmes à l'analyse de leurs pratiques aussi serait-il souhaitable que cette formation les prépare aux éventuelles des

violences auxquelles ils seront exposés. L'évolution récentes des sociétés africaines (urbanisation, déstructuration-restructuration de la famille, transformation rapide des fonctions parentales), une situation socioéconomique et politique qui exacerbe les inégalités de toutes sortes. J-P TSALA TSALA (2009, P. 173).

3.3. La transformation des représentations sociales

Une revalorisation durable du métier suppose une transformation des représentations sociales qui l'entourent. Il s'agit de dépasser la vision caritative et vocationnelle du travail social pour lui substituer une reconnaissance de sa dimension technique et professionnelle.

Cette transformation passe par des campagnes de sensibilisation dans les médias, mettant en lumière des réussites, des parcours d'éducateurs qui font la différence. Elle passe aussi par une meilleure information des jeunes sur les débouchés et les enjeux du métier, afin de susciter des vocations éclairées plutôt que des engagements par défaut.

Mais elle passe surtout par une prise de conscience collective de l'importance de ces métiers pour la cohésion sociale. Dans un contexte camerounais marqué par la montée des inégalités et des vulnérabilités, les éducateurs spécialisés sont en première ligne pour préserver ce qui peut l'être du lien social. Reconnaître leur travail, c'est reconnaître que prendre soin des plus fragiles est l'affaire de tous pour l'avènement d'une société camerounaise plus inclusive.

Conclusion

Au terme de cette réflexion théorique, le paradoxe initial apparaît dans toute sa complexité. Le métier d'éducateur spécialisé au Cameroun se trouve pris dans une tension structurante : plus son rôle institutionnel est essentiel « contenir les projections des personnes vulnérables, s'adapter à leur singularité désarmante » moins il bénéficie de la reconnaissance matérielle et symbolique qui permettrait de l'exercer dans des conditions satisfaisantes.

Cette situation génère, chez les professionnels, une dissonance cognitive durable qui affecte leur rapport au métier et, en retour, la qualité de l'accompagnement proposé. Les concepts de fonction alpha et d'éléments bêta, empruntés à Bion, permettent de comprendre que ce travail de contenance ne peut s'exercer durablement sans un cadre institutionnel soutenant. La notion de singularité désarmante, issue de la philosophie du Care, éclaire quant à elle l'invisibilité structurelle d'un travail qui, précisément parce qu'il s'adapte finement à chaque situation singulière, échappe aux grilles d'évaluation standardisées.

Les pistes esquissées pour sortir de cette impasse gravitent autour de la construction d'un cadre légal protecteur, la mise en vitrine du travail réel, la transformation des représentations sociales qui supposent une volonté politique forte et une mobilisation collective des acteurs concernés. Mais elles supposent aussi, en amont, un travail théorique d'élaboration conceptuelle permettant de penser les conditions d'une reconnaissance possible. C'est à ce travail que cet article a voulu contribuer, en proposant une grille d'analyse des tensions structurelles qui traversent le métier d'éducateur spécialisé en contexte camerounais.

Car c'est bien de cela qu'il s'agit in fine : reconnaître que prendre soin des plus fragiles, c'est prendre soin de la société tout entière. Et que cette reconnaissance ne peut rester au seul niveau des discours : elle doit se traduire dans des statuts, des salaires, des conditions de travail dignes. Faute de quoi, le déficit de reconnaissance des professionnels continuera de fragiliser, en cascade, l'accompagnement des publics les plus vulnérables.

Références Bibliographiques

ADIÉME Floréal Serges, 2023, *L'action sociale religieuse au Cameroun : Cas de la jeunesse du monde (1972 – 2022),* Paris, L'Harmattan.

BION Wilfred Ruprecht, 1962, *Aux sources de l'expérience*, Paris, PUF.

DELZESCAUX Sabine, 2015, *La prise en compte de la dimension relationnelle dans les pratiques d'accompagnement : enjeu pour la qualité de vie des personnes*

multihandicapées, Laboratoire LEDa-LEGOS-Université Paris-Dauphine, intervention journées nationales MAS-FAM p. 1-13

DJIOGAP David, 2014, *la pratique du service social au Cameroun,* Paris, L'Harmattan.

FESTINGER Léon, 1957, *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford, Stanford University Press.

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE, 2013, *Nomenclature camerounaise des métiers, emplois et professions*.

LARRALDE Jean-François, LEBLANC Benoît, 2012, « continuité et contenance institutionnelle, nouge entre continuité d'action et discontinuité affective *»*, *Empan*, 85 (1), p.43-49.

MOLINIER Pascale, 2013, *Le travail du care, note de lecture,* Éditions La Dispute.

NZHIE ENGONO Jean, LEKA ESSOMBA Armand, DJOUDA FEUDJO Yves Bertrand, 2021, *précarité et pauvreté au Cameroun : Un diagnostic socio-anthropologique*, Paris, L'Harmattan.

PAPERMAN Patricia, 2010, « Éthique du Care : un changement de regard sur la vulnérabilité *»*, *Cairn.info, revue Gérontologie et société,* 2(33), p.51-61.

PIEBOP Gisèle, 2025, « Dissection de l'éducation inclusive au Cameroun *»*. *Revue plurilingue : études des langues, Littératures et cultures*, 9 (1), p.39-58.

RICŒUR Paul, 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

TRONTO Joan, 1993, *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*. Paris, La Découverte.

TSALA TSALA Jacques-Philippe, 2004, *Fonctions parentales et recomposition familiale, Clinique d'une famille camerounaise,* édition In Press, N°13, p. 139-150.

TSALA TSALA Jacques-Philippe, 2009, « Violence faites aux épouses et angoisse masculine chez les époux camerounais »*, Le Divan Familial*, N°23, p.169-181.

Contrôle parental en matière des TIC et performances scolaires des écoliers de la région des Savanes au Togo

Biriziwè HOULOUM, Université de Kara (Togo)
E-mail : houloumsolange@gmail.com

Résumé

La présente étude se propose d'analyser la relation qui existe entre le contrôle parental en matière des TIC et les performances scolaires des écoliers en français et en mathématiques dans la région des Savanes au Togo. Six établissements ont fait l'objet d'investigations. Une méthodologie mixte combinant les approches quantitative et qualitative a été utilisée. A cet effet, un questionnaire a été élaboré et soumis à 279 parents d'élèves. Les entretiens individuels ont été également organisés. Les résultats obtenus sont mitigés. Ils soulignent l'inexistence de relation entre les écoliers qui manient l'ordinateur ou la tablette à la maison sans ou sous le contrôle parental et les performances scolaires. Mais cette relation existe entre le maniement de l'androïde à la maison sous le contrôle parental et les performances scolaires.

Mots-clés : contrôle parental, TIC, performance scolaire, Savanes et Togo.

Parental control over ICT and academic performance of schoolchildren in the Savanes region of Togo

Abstract

The objective of this research is to analyze the relationship that exists between parental control over ICT and academic performance, particularly in French and mathematics, in the Savanes region of Togo. Six establishments were the subject of investigations. A mixed methodology combining quantitative and qualitative approaches was used. A questionnaire was developed for this purpose and submitted to 279 parents. Individual interviews were also organized. The results obtained are mixed. Indeed, there is no relationship between schoolchildren who use the computer or tablet at home without or under parental control and academic performance. However, this relationship exists between the use of the android at home under parental control and school performance.

Keywords: parental control, ICT, school performance, Savanes and Togo.

Introduction

Depuis toujours, les parents jouent un rôle crucial dans l'encadrement de leurs enfants sur tous les plans. Le rôle déterminant des parents dans l'éducation de leurs enfants a été démontré par plusieurs chercheurs (R. Deslande et L. Lafortune, 2001 ; W. Jeynes, 2005 ; M. Bornstein et Y. Bohr, 2011 ; K. Tardif-Grenier, 2015 ; B. Tchable, 2015).

En effet, trois grands facteurs entrent en jeu dans l'explication des rendements scolaires différentiels à savoir les facteurs institutionnels, les facteurs psychologiques et les facteurs sociaux. Les facteurs institutionnels font référence à l'influence de l'organisation interne de l'établissement sur les performances scolaires des élèves ; les facteurs psychologiques ont trait au quotient intellectuel de l'enfant et les facteurs sociaux font référence au capital social, économique et culturel des parents. Ce dernier type de facteur nous intéresse dans cette recherche car abordant l'implication des parents dans la réussite scolaire de leur enfant.

Les recherches sont unanimes en ce qui concerne l'importance de l'implication des parents dans la persévérance scolaire (S. Larivee, 2011) et dans les décisions prises pour les

besoins et les services de leurs enfants (M. Bornstein et Y. Bohr, 2011 ; F. Kanouté, J. André, J. Charrette, G. Lafortune, A. Lavoie et J. Gosselin-Gagné, 2011 ; N. Mondain et P. Couton, 2011). Beaucoup d'études ont porté sur l'implication parentale dans le suivi scolaire auprès d'élèves (R. Deslande et L. Lafortune, 2001 ; X. Fan et M. Chen, 2001 ; W. Jeynes, 2005 ; J. Epstein, 2011 ; S. Larivée, 2011 ; K. Tardif-Grenier, 2015).

Des recherches de A. Lareau (1987, 1989, 1996), de M. Leitch et L. Tangri (1988) et de bien d'autres auteurs, notamment, celles de K. Edin et de L. Lein (1997), J. Epstein *et al*. (2009), A. Loret (2010), L. Nguimfack (2011), S. Larivée (2008, 2010, 2011, 2011, 2012), M. McAndrew, A. Balde, M. Bakhshaei, K. Tardif-Grenier, G. Audet, F. Armand *et al*., (2015), etc. arguent que l'enfant qui bénéficie du soutien et des encouragements de ses parents peut facilement embrasser de longues études et les poursuivre jusqu'au bout contrairement à celui qui manque de soutien parental.

Au Togo, les travaux de I-H. Bawa (2012), E. Kola *et al.* (2009), K. Minmadou (2011), B. Tchable (2015), etc. décrivent le rôle de l'implication parentale adapté au contexte du pays.

Au regard de ce qui précède, il est clair que les enfants dont les parents sont activement impliqués dans leur encadrement connaissent un succès scolaire. Aujourd'hui, avec l'intrusion des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans tous les domaines de la vie, ne serait-il pas important également de penser au contrôle parental en matière des TIC sur les performances scolaires de leurs enfants ? C'est l'objectif de la présente recherche basée sur la méthodologie qu'il convient de présenter maintenant.

1. Méthodologie

1.1. Cadre de l'étude et participants

L'étude s'est déroulée dans la région des Savanes située au Nord du Togo et a concerné six établissements primaires suivants : l'école primaire publique camp gendarmerie, l'école primaire publique centrale de Dapaong, l'école primaire privée laïc SOS, l'école primaire privée islamique Franco-Arabe, l'école primaire confessionnelle Bon Pasteur et l'école primaire confessionnelle Shalom. Ainsi, les parents de l'étude sont ceux ayant leurs enfants dans les établissements ci-dessus.

1.2. Échantillon de l'enquête proprement dite

Tableau 1 : Tableau récapitulatif de la taille de l'échantillon des parents

École	Parents dont les enfants ont accès aux TIC au CE2	Parents dont les enfants ont accès aux TIC au CM2	Total
École centrale de Dapaong	21	16	37
École El Shalom	24	31	55
École SOS	30	29	59
École Camp Gendarmerie	15	11	26
École Bon Pasteur	29	23	52
École Franco-Arabe	39	31	70
Total	158	141	299

Source : Résultat d'enquête de terrain novembre-décembre 2019

L'échantillon final pour les parents dont les élèves ont accès aux TIC est de 299 répartit comme suit : 37 pour l'école centrale de Dapaong soit 21 au CE2 et 16 CM2 ; 55 à l'école El Shalom, 24 au CE2 et 31 au CM2 ; 58 à SOS soit 30 au CE2 et 29 aussi au CM2 ; 26 au niveau de Camp gendarmerie, 15 au CE2 et 11 au CM2 ; 52 pour l'école Bon Pasteur, 29 au CE2 et 23 au CM2 ; 70 au niveau de Franco Arabe, 39 au CE2 et 31 au CM2.

Mais sur le terrain, ce nombre a baissé suite au non-retour de certains questionnaires allant de 299 à 279.

1.3. Caractéristiques de l'échantillon de l'enquête

Tableau 2 : Répartition des parents d'élèves enquêtés selon le sexe

Sexe du parent					
		Effectifs	%	% valide	% cumulé
Valide	Masculin	168	60,0	60,0	60,0
	Féminin	111	39,0	39,0	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

Source : Résultat d'enquête de terrain novembre-décembre 2019.

Dans le tableau ci-dessus, 60% des parents d'élèves sont de sexe masculin alors que 39% sont de sexe féminin. Il en ressort que la majorité des enquêtés est de sexe masculin.

Tableau 3 : Répartition des parents d'élèves enquêtés selon le niveau d'étude de leurs enfants

Classe de l'enfant					
		Effectifs	%	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	CE2	141	50,0	50,0	50,0
	CM2	138	49,0	49,0	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

Source : Résultat d'enquête de terrain novembre-décembre 2019.

Selon le tableau ci-dessus, il en ressort que sur les 279 parents d'élèves enquêtés, 50% des parents ont leurs enfants en classe de CE2, soit un effectif de 141 écoliers et 49% des parents ont leurs enfants en classe de CM2, soit un effectif de 138 écoliers.

Tableau 4 : Répartition des parents d'élèves selon l'école fréquentée de leurs enfants

		Effectifs	%	% valide	% cumulé
Valide	EPP Camp Gendarmerie	25	8,0	8,0	8,0
	EPP Centrale de Dapaong	31	11,0	11,0	20,1
	EPL SOS	46	16,0	16,0	36,0
	EPL Islamique Franco-Arabe	62	22,0	22,0	58,0
	EPC Bon Pasteur	34	12,0	12,0	70,0
	EPC Shalom	81	29,0	29,0	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

Source : Résultat d'enquête de terrain novembre-décembre 2019.

Les résultats de ce tableau indiquent que 25 parents d'élèves enquêtés ont inscrits leurs enfants à l'EPP Camp Gendarmerie, 31 à l'EPP Centrale de Dapaong, 46 à l'EPL SOS, 62 à l'EPL Islamique Franco-Arabe, 34 inscrits à l'EPC Bon Pasteur et 81 à l'EPC Shalom. Ce qui nous donne un total de 279 parents d'élèves enquêtés.

Tableau 5 : Répartition des parents d'élèves selon la religion fréquentée

Religion					
		Effectifs	%	% valide	% cumulé
Valide	Musulman	154	55,0	55,0	55,0
	Chrétien	114	40,0	40,0	96,1
	Religion traditionnelle	11	3,0	3,0	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

Source : Résultat d'enquête de terrain novembre-décembre 2019.

Ce tableau ci-dessus indique que sur les 279 parents d'élèves enquêtés, 154 sont de la religion musulmane, 114 sont de la religion chrétienne et 11 pratiquent la religion traditionnelle africaine, soit respectivement 55%, 40% et 3%.

1.4. Procédure de collecte des données

Un questionnaire a été conçu pour être administré à l'échantillon. L'administration directe a été utilisée.

1.5. Traitement des données

La saisie des données quantitatives et leur traitement ont été rendus possibles grâce au logiciel SPSS 20.0. Les statistiques utilisées dans ce cas sont les analyses de variances avec le calcul du test F de Snédécor.

1.6. Entretiens

Les entretiens à l'aide d'un guide d'entretien destiné aux parents ont été organisés. L'analyse de contenu a été privilégiée dans le traitement des données qualitatives.

2. Présentation des résultats

Tableau 6 : Relation entre la manipulation de l'ordinateur à la maison sans le contrôle des parents et la Moyenne en Français

Maniez-vous seul l'ordinateur à la maison sans le contrôle des parents ?			Moyenne en Français		Total
			Echec	Réussite	
	Oui	Effectif	5	11	16
		%	45,5%	25,6%	29,6%
	Non	Effectif	6	32	38
		%	54,5%	74,4%	70,4%
Total		Effectif	11	43	54
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-2 corrigé = 0,84 ; ddl = 1 ; p = 0,36.

Source : Résultat d'enquête de terrain novembre-décembre 2019

Ce tableau montre que 74,4% des écoliers qui manient l'ordinateur sous le contrôle de leurs parents réussissent beaucoup plus en français que leurs homologues qui le font sans le contrôle parental (25,6%). Les mêmes écoliers échouent beaucoup plus (54,5%) que ceux qui manient l'ordinateur à la maison sans le contrôle parental (45,5%). Le Chi-deux corrigé n'est pas significatif lorsqu'on compare ces différences. Il n'existe pas de relation entre les écoliers qui manient l'ordinateur à la maison sans ou sous le contrôle parental et les performances en français.

Tableau 7 : Relation entre la manipulation de l'ordinateur à la maison sans le contrôle des parents et la Moyenne en Mathématiques

Maniez-vous seul l'ordinateur à la maison sans le contrôle des parents ?			Moyenne en Mathématiques		Total
			Echec	Réussite	
	Oui	Effectif	5	11	16
		%	41,7%	26,2%	29,6%
	Non	Effectif	7	31	38
		%	58,3%	73,8%	70,4%
Total		Effectif	12	42	54
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-2 corrigé = 0,46 ; ddl = 1 ; p = 0,50.

Source : Résultat d'enquête de terrain novembre-décembre 2019.

À partir du tableau 7, on constate que même si les écoliers qui manient l'ordinateur sous le contrôle de leurs parents sont plus nombreux (73,8%) à réussir en mathématiques, ils sont également les plus nombreux à échouer dans la même matière à 58,3% que leurs homologues qui manient l'ordinateur seuls sans le contrôle parental (41,7%). Le Chi-deux corrigé n'est pas

aussi significatif lorsqu'on compare ces différences. Il n'existe pas de relation entre les écoliers qui manient l'ordinateur à la maison sans ou sous le contrôle parental et les performances en mathématiques.

Tableau 8 : Relation entre la manipulation de la tablette à la maison sans le contrôle des parents et la Moyenne en Français

Maniez-vous seul la tablette à la maison sans le contrôle des parents ?			Moyenne en Français		Total
			Echec	Réussite	
	Oui	Effectif	5	12	17
		%	41,7%	29,3%	32,1%
	Non	Effectif	7	29	36
		%	58,3%	70,7%	67,9%
Total		Effectif	12	41	53
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-2 corrigé = 0,21 ; ddl = 1 ; p = 0,64.

Source : Résultat d'enquête de terrain novembre-décembre 2019

On lit dans le tableau que : 70,7% des écoliers qui manient la tablette à la maison sous le contrôle parental réussissent plus en français que les écoliers qui le font seuls sans le contrôle parental (29,3%) ; les écoliers qui manient la tablette à la maison sous le contrôle parental sont les plus nombreux (58,3%) à échouer aussi plus en français que les autres. Ces différences ne sont pas significatives lorsque le Chi-deux corrigé est appliqué (Chi-deux corrigé (1) = 0,21 ; p = 0,64). Il n'y a pas de lien entre le maniement de la tablette à la maison sans ou sous le contrôle parental et les performances en français.

Tableau 9 : Relation entre la manipulation de la tablette à la maison sans le contrôle des parents et la Moyenne en Mathématiques

Maniez-vous seul la tablette à la maison sans le contrôle des parents ?			Moyenne en Mathématiques		Total
			Echec	Réussite	
	Oui	Effectif	5	12	17
		%	50,0%	27,9%	32,1%
	Non	Effectif	5	31	36
		%	50,0%	72,1%	67,9%
Total		Effectif	10	43	53
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-2 corrigé = 0,95 ; ddl = 1 ; p = 0,33.

Source : Résultat d'enquête de terrain novembre-décembre 2019

À la lumière de ce tableau, il ressort que, les écoliers qui performent le plus en mathématiques sont les écoliers qui manient la tablette sous le contrôle parental (72,1%). Les mêmes écoliers sont plus enclins à l'échec en mathématiques (50,0%). Toutefois, les différences observées ne sont pas significatives. Il n'existe pas de relation entre le maniement de la tablette à la maison sans ou sous le contrôle parental et les performances en mathématiques.

Tableau 10 : Relation entre la manipulation de l'androïde à la maison sans le contrôle des parents et Moyenne en Français

Maniez-vous seul l'androïde à la maison sans le contrôle des parents ?			Moyenne en Français		Total
			Echec	Réussite	
	Oui	Effectif	33	51	84
		%	45,8%	29,0%	33,9%
	Non	Effectif	39	125	164
		%	54,2%	71,0%	66,1%

Total	Effectif	72	176	248
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-deux = 6,48 ; ddl = 1 ; p = 0,01.

Source : Résultat d'enquête de terrain novembre-décembre 2019.

Du tableau 10, on constate que les écoliers qui manient l'androïde seuls à la maison sont moins nombreux (29%) à réussir en français que leurs camarades qui manient l'androïde sous le contrôle de leurs parents (71%). Le même constat est fait en situation d'échec. En effet, 45,8% des écoliers qui manient l'androïde à la maison seul réussissent en français contre 54,2% de ceux qui le font sous le contrôle parental. Le Chi-deux appliqué à ces différences est significatif au seuil 0,01. Il existe donc une relation entre le maniement de l'androïde à la maison sous le contrôle parental et les performances en français.

Tableau 11 : Relation entre la manipulation de l'androïde à la maison sans le contrôle des parents et la Moyenne en Mathématiques

Maniez-vous seul l'androïde à la maison sans le contrôle des parents ?			**Moyenne en Mathématiques**		**Total**
			Echec	**Réussite**	
	Oui	Effectif	33	51	84
		%	45,2%	29,1%	33,9%
	Non	Effectif	40	124	164
		%	54,8%	70,9%	66,1%
Total		Effectif	73	175	248
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-deux = 5,93 ; ddl = 1 ; p = 0,02.

Source : Résultat d'enquête de terrain novembre-décembre 2019.

À partir de la lecture de ce tableau, il ressort que les écoliers qui manient l'androïde seuls à la maison sont moins nombreux (29,1%) à réussir en mathématiques que leurs camarades qui manient l'androïde sous le contrôle de leurs parents (70,9%). En situation d'échec en français, on constate que 45,2% des écoliers qui manient l'androïde à la maison seuls réussissent en mathématiques contre 54,8% de ceux le font sous le contrôle parental. Le Chi-deux (1) = 5,93 est significatif au seuil p = 0,02. Il existe donc une relation entre le maniement de l'androïde à la maison sous le contrôle des parents et les performances en mathématiques.

3. Discussion

Plusieurs chercheurs, éducateurs et décideurs politiques partagent l'idée communément admise que l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant (IPSE) a une influence positive sur ses performances scolaires (X. Fan et M. Chen, 2001).

L'encadrement parental de manière générale a une grande influence sur les résultats scolaires des enfants. Selon W. Grolnick, S. Gurland, W. Jacob et K. Decourcey (2002), plusieurs études indiquent qu'un des facteurs clés du succès scolaire des élèves est l'appui et le soutien des parents. Les enfants des parents qui participent de façon active à leur cheminement scolaire sont en général plus motivés pour l'école et ils obtiennent aussi de meilleurs résultats scolaires.

Les résultats de l'analyse quantitative à ce propos sont mitigés. En effet, il n'existe pas de relation entre les écoliers qui manient l'ordinateur ou la tablette à la maison sans ou sous le contrôle parental et les performances scolaires. Mais cette relation existe entre le maniement de l'androïde à la maison sous le contrôle parental et les performances scolaires. Ainsi, les écoliers qui font usage à la maison de l'androïde sous le regard des parents ont de meilleures performances en français et en mathématiques que leurs camarades qui manipulent l'androïde à la maison sans le regard des parents. Les résultats de nos entretiens sur la question montrent

également qu'il existe un lien entre l'encadrement parental en matière de TIC et les performances scolaires des écoliers.

Ces résultats sont en accord avec ceux de E-M. Mewezino (2018) pour qui les enfants dont les parents accordent une grande importance à l'éducation obtiennent un rendement significativement plus élevé que ceux dont les parents ne s'intéressent pas à leurs parcours scolaires. Les résultats scolaires varient en fonction de l'implication parentale scolaire. Ces résultats corroborent les résultats de R. Deslandes (1996), J. Epstein (2001), A. Gonzalez-Dehass, P. Willems et D. Holbein (2005), qui pensent que lorsque les parents s'impliquent dans la vie scolaire de l'enfant, ce dernier accorde une importance à l'école. Les écrits de M. Mc Andrew *et al*. (2012), M. Gomila A. Orte et C. Ballester (2012), F. Borgonovi et G. Mont (2012), A. Cordier (2012), A. Diallo (2012), etc., retracent par la revue de littérature, notamment, F. Vitaro (2014), M. Mc Andrew, B. Balde, M. Bakhshaei, K. Tardif-Grenier, G. Audet, F. Armand, *et al*. (2015), Labarre et Roy (2015) appuient ces conclusions.

En outre, des études ont démontré l'impact du rendement scolaire durant les premières années du primaire sur le rendement scolaire ultérieur (W. Willms et R. Jacobsen, 1990 ; M. Ensminger et A. Slusarick, 1992 ; K. Alexander, D. Entwisle et S. Dauber, 1993 ; A. Reynolds et N. Bezrucko, 1993). Les premières années de scolarisation constituent une période importante pour l'apprentissage de la lecture et le soutien parental. Celui-ci favorise l'émergence de l'écrit chez l'enfant (J. Giasson, 2011).

Ces résultats sont également appuyés par C. Jordan, E. Orozco & A. Averett, 2001 ; Gouvernement du Québec, 2002 ; A. Henderson et K. Mapp, 2002. La participation des parents dans la vie scolaire des enfants est très importante puisqu'elle peut favoriser leur réussite scolaire ainsi que leur adaptation sociale. Un des aspects importants de la participation des parents à la vie scolaire des enfants est leur encadrement des devoirs (K. Hoover - Dempsey, A. Battiato, J. Walker, R. Reed & K. Jones (2001), notamment ceux en lecture (D. Tracey et J. Young, 2002). Ainsi, plusieurs recherches ont mis en évidence les bienfaits du soutien des parents lors des devoirs scolaires (J. Xu et L. Corno, 2003 ; H. Cooper, J. Robinson et E. Patall, 2006 ; E. Bardou, N. Oubrayrie Roussel, C. Safont-Mottay, O. Lescarret, R. Deslandes & M. Rousseau, 2012). Les résultats de celles-ci montrent, entre autres, que les parents s'intéressent au parcours scolaire de leurs enfants et qu'ils veulent généralement connaître des façons d'aider leurs enfants dans ses apprentissages à la maison (J. Epstein, 2001). De plus, des recherches ont révélé l'influence positive du parent sur le développement cognitif et l'apprentissage de l'enfant (J. Giasson, 2011).

Le degré d'engagement parental par rapport au travail scolaire à domicile semble influencer de manière significative les résultats scolaires des enfants (A. Reynolds, 1992 ; H. Cooper, J. Lindsay et B. Nye, 2000 ; R. Deslandes, N. Rousseau, G. Descôteaux et V. Hardy, 2008 ; E. Pattal, H. Cooper et J. Robinson, 2008).

Ces résultats sont comparables à ceux de D. Peressini (1998) cités par W. Jeynes (2005). À titre d'exemple, X. Fan et M. Chen (2001), cités par Y. Tazouti (2014) ont montré que l'influence était positive.

Aussi, cette étude renchérit-elle les travaux menés en contexte togolais par E. Kola *et al.* (2009), K. Mindamou (2011), I-H. Bawa (2012) et B. Tchable (2015) sur la question de l'implication parentale en lien avec la problématique des échecs et du décrochage scolaire.

C'est ce que révèle un enseignant lorsqu'il déclare : « *l'enfant n'ayant pas la maturité de distinguer le bon ou le mauvais chemin, le suivi parental reste indispensable en matière de l'usage des TIC* » (Novembre 2019, entretien avec un enseignant de l'EPC Shalom).

Les propos de cet enseignant illustre bien ces résultats : *« le parent a le devoir de suivre son enfant quand ce dernier est en possession de son portable pour ne pas qu'il rentre en contact avec tout ce qui s'y trouve. Ceci devrait être fait afin que l'usage de l'androïde ne soit*

pas destructif au lieu d'être instructif » (Novembre 2019, entretien avec un enseignant de l'EPP Camp Gendarmerie). Un autre corrobore :

> Moi, quand mon enfant prend mon portable pour faire des jeux, j'ai toujours un regard sur lui. Je ne peux pas refuser qu'il joue parce que sachant que c'est constructif, je le surveille seulement. Parce que si tu ne le fais pas, il peut rentrer dans des applications qui ne sont pas bonnes pour lui. Donc je le regarde jouer. (Novembre 2019, entretien avec un parent d'élève de l'EPC Shalom).

Conclusion

L'objectif de ce travail est de montrer le lien qui existe entre le contrôle parental en matière des TIC et les performances scolaires en français et en mathématiques des écoliers de la région des Savanes au Togo. Une méthodologie mixte qui combine les approches quantitatives et qualitatives nous ont permis d'obtenir des résultats.

En effet, il n'existe pas de relation entre les écoliers qui manient l'ordinateur ou la tablette à la maison sans ou sous le contrôle parental et les performances scolaires. Mais cette relation existe entre le maniement de l'androïde à la maison sous le contrôle parental et les performances scolaires. Ainsi, les écoliers qui font usage à la maison de l'androïde sous le regard des parents ont de meilleures performances en français et en mathématiques que leurs camarades qui manipulent l'androïde à la maison sans le regard des parents. Les résultats de nos entretiens sur la question montrent également qu'il existe un lien entre l'encadrement parental en matière de TIC et les performances scolaires des écoliers.

Ainsi, au vu de ces résultats, un contrôle parental en matière des TIC s'avère nécessaire pour une meilleure performance scolaire des enfants.

Références bibliographiques

ALEXANDER Karl, ENTWISLE Doris Robert et DAUBER Susan, 1993, "First-Grade Classroom Behavior: Its Short and Long-Term Consequences for School Performance", *Child Development*, 64, p. 801-814.

ARTHUR Reynolds, 1992, A *Structural Model of Science Achievement and Attitude: An Extension to High School* (avec H. J. Walberg), publié *dans le Journal of Educational Psychology.*

BARDOU Emeline, OUBRAYRIE-ROUSSEL Nathalie, SAFONT-MOTTAY Claire, LESCARRET Odette, DESLANDES Rollande et ROUSSEAU Michèl, 2012, « Engagement éducatif parental, estime de soi et mobilisation scolaire de collégiens », *Revue Internationale en Education Familiale*.2(32). p.121-141.

BAWA Ibn Habib, 2012, « Participation parentale au suivi scolaire et résultats des élèves de troisièmes à élèves de troisièmes à Lomé », *Mosaïque*, *13*, p. 331- 344.

BORGONOVI Francesca et MONTT Gabin, 2012, *Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies,* OECD Education Working Papers, No. 73, Paris: Organization for Economic Co-Operation and Development.

BORNSTEIN Marc et LINDA Cote, 2006, « Introduction to Acculturation and Parent-Child Relationships », *in Acculturation and Parent-Child Relationships. Measurement and Development*, p. 3-12.

BORNSTEIN Marc et YVONNE Bohr, 2011, « Immigration, acculturation et pratiques parentales », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Montréal, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants (CEDJE).

COOPER Harris, ROBINSON Jorgian et PATALL Erika, 2006, Does homework improve academic achievement. A synthesis of research, 1987–2003, *Review of Educational Research*, 76(1), p.1-62.

COOPER Harris, LINDSAY James et NYE Barbara, 2000, "Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process", *Educational Psychologist*, 35(4), p. 211-220.

CORDIER Anne, 2021, *Perceptions and Analysis of Digital Risks*.

CORDIER Anne, CAPELLE Camille et LEHMANS Anne, 2018, *L'éthique en contexte info-communicationnel numérique*.

DESLANDES Rolande et LAFORTUNE Louise, 2001, « La collaboration école-famille dans l'apprentissage des mathématiques selon la perception des adolescents », *Revue des sciences de l'éducation, 27*(3), p. 649-669.

DESLANDES Rolande, 2019*, Collaborations École-Famille-Communauté : Recension des écrits*, PÉRISCOPE.

DESLANDES Rollande, ROUSSEAU Nadia, DESCOTEAUX Géneviève et HARDY Véronique, 2008, « Regard parental sur les devoirs et les leçons en fonction des caractéristiques familiales et du rendement de l'élève », *Revue canadienne de l'éducation*, *31*(4), p. 836-860.

DIALLO *Alpha*, 2012, Contribution *à l'élaboration de stratégies prospectives pour saisir les incertitudes environnementales et territoriales : application au massif du Fouta-Djalon (Guinée)*, Thèse, Montréal (Québec, Canada): UQAM.

EDIN Kathryn et KEFALAS Maria, 2005, *Promises I Can Keep*. *Why Poor Women Put Motherhood before Marriage*, Berkeley, University of California Press.

EDIN Kathryn et LEIN Laura, 1997, *Making Ends Meet: How Single Mothers Survive Welfare and Low-wage Work*, New York, Russell Sage Foundation Publications.

ENSMINGER Marion Eugen & SLUSARCICK Anita, 1992, « Paths to High School Graduation or Dropout: A Longitudinal Study of a First-grade Cohort », *Sociology of Education*, 65, p.95-113.

EPSTEIN Jeffery, 2011, *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*, Boulder: Westview.

EPSTEIN Jeffrey, 2004, *Partenariat école, famille et communauté : Une approche basée sur la recherche,* CRIRES.

EPSTEIN Joyce, 2011, *School, family, and community partnership: Preparing educators and improving schools*, Boulder CO, Westview Press.

FAN Xuane & CHEN Marya, 2001, "Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis", *Educational Psychology Review, 13*(1), p. 1-22.

GIASSON Jocelyne, 2011, *La lecture : apprentissage et difficultés,* Montréal, QC, Gaëtan Morin Éditeur.

GOMILA Maria Antonia, ORTE Carmen & BALLESTER Lluis, 2012, « Le Programme de compétences familiales en Espagne : l'efficacité de l'approche familiale dans les programmes de prévention des dépendances à la drogue et l'alcool chez l'enfant », *Drogues, santé et société*, 11(2), p.18-39.

GONZALEZ-DEHASS Alyssa, WILLEMS Paul et DOAN Holbein, 2005, "Examining the relationship between parental involvement and student motivation", *Educational Psychology Review*, 17(2), p. 99–123.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, 2002, *Apprendre tout au long de la vie : Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation.

GROLNICK William, GURLAND Sain, DECOURCEY Wacila et JACOB, Kobi, 2002, ''Antecedents and Consequences of Mothers' Autonomy Support: An Experimental Investigation'', *Developmental Psychology*, 38, p.143-155.

DESLANDES Rollande, 1996, *Collaboration entre l'école et les famille, Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*, Thèse de doctorat, Université Laval, Bibliothèque et Archives Canada.

HENDERSON Anne et MAPP Karen, 2002, A *new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*, Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

HOOVER-DEMPSEY Kathleen Virginia, BATTIATO Angela, WALKER Joan, REED Richard, DEJONG Jennifer et JONES Katheleen, 2001, "Parental involvement in homework', Educational Psychologist, 36(3), p.195-209.

JEYNES William, 2003, «A meta-analysis: the effects of parental involvement on minority children's academic achievement », *Education and Urban Society*, *35*(2), p. 202-218.

JEYNES William, 2005, «A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement», *Urban Education*, *40*(3), p. 237-269.

JORDAN Catherine, OROZCO Evangeline et AVERETT Amy, 2001, *Emerging issues in school, family, and community connections*. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools, Southwest Educational Development Laboratory.

KANOUTE Frédéric et LAFORTUNE Georges, 2010, « Les familles immigrantes : mobilisation autour du projet scolaire des enfants », *Nos diverses cités*, *7*, p.143-150.

KANOUTE Frédéric et LAFORTUNE Georges, 2011, *Familles québécoises d'origine immigrantes : Les dynamiques de l'établissement*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

KANOUTE Frédéric, 2008, « L'école comme vecteur de transmission ou de discontinuité », *Familles migrantes au gré des ruptures – Tisser la transmission Lyon Limonest : L'interdisciplinaire*, p.16-35.

KANOUTE Frédéric, ANDRE Jean, CHARETTE Jonathan, LAFORTUNE Georges, LAVOIE Alexa et GOSSELIN-GAGNE Jules, 2011, « Les relations école – communautaire en contexte de pluriethnicité et de défavorisation », *Revue d'éducation de McGill*, *46*(3), p. 407-422.

KANOUTE Frédéric, VATZ Laaroussi, RACHEDI Lilyane et TCHIMOU DOFFOUCHI Madeleine, 2008, « Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire », *Revue des sciences de l'éducation*, *34*(2), p. 265-289.

KOLA Edinam *et al*., 2009, *Femmes chefs de ménage et réussite des enfants à Lomé*.

LAREAU Annette, 1987, «Social-class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital», In *Sociology of Education*. 60 (2), p.73-85.

LARIVEE Serge, 2008, « Collaborer avec les parents : portraits, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire », Dans E. C. Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages de formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques,* Québec, QC : Presses de l'Université du Québec, p. 219-247.

LARIVEE Serge, 2011, « Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires », *Service social, 57*(2), p. 5-19.

LARIVEE Serge, 2019, « L'influence du soutien scolaire sur l'engagement d'adolescents à risque de décrochage scolaire », *Revue internationale de l'éducation familiale n° 45*, *Éditions Centre de Recherches Éducation et Formation (CREF),* p. 147-167.

LEITCH Matthew, 1988, « Barriers to home-school collaboration », *Educational Horizons*, 66(2), p.70-74.

MC ANDREW Marie, BALDE Alhassane, BAKHSHAEI Mahsa, TARDIF-GRENIER Kristel, AUDET Geneviève, ARMAND Françoise, GUYON Sylvie, LEDENT Jacques, LEMIEUX Georges, POTVIN Maryse, RAHM Jrene, VATZ Laaroussi Michèle, CARPENTIER Alain ROUSSEAU Christian, 2015, *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration, Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

McANDREW Marie, *et al*, 2000, *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique. Normes et pratiques*, Montréal, Fides.

MEWEZINO Esso-Mondjonna, 2018, *Types d'écoles, implication parentale et résultats scolaires : cas des lycées d'enseignement général de la commune de Kara*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Lomé.

MINDAMOU Koffi, 2011, *Le rendement pédagogique des enseignants du secondaire au Togo : influence des conditions de travail et des caractéristiques individuelles,* Thèse de doctorat.

MONDAIN Nathalie et COUTON Philippe, 2011, « L'insertion socio-éducative des enfants d'immigrants africains à Montréal et à Ottawa-Gatineau », *in Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques de l'établissement*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 59-71.

NGUIMFACK Léonard, 2008, *Réadaptation des mineurs délinquants placés en institution l'environnement familial au Cameroun Contemporain. Implication des thérapies familiales systémiques.* Thèse de doctorat en Psychologie, Université de Lille 3, Lille.

PATALL Erika, COOPER Harris et ROBINSON Jorgian, 2008, "Parent involvement in homework: A research synthesis", *Review of Educational Research*, *78*(4), p.1039-1101.

REYNOLDS Alfred John et BEZRUCKO Nikolaus, 1993, School adjustment of children at risk through fourth grade, *Merrill-Palmer Quarterly*, *39* (4), p. 457-480.

TARDIF-GRENIER Kristel, 2015, *La réussite éducative des élèves du primaire issu de l'immigration et l'implication parentale dans le suivi scolaire*, Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

TAZOUTI Youssef, 2014, « Relations entre l'implication parentale dans la scolarité et les performances scolaires de l'enfant : que faut-il retenir des études empiriques », *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 36(2), p. 97-116.

TCHABLE Boussanlègue, 2015, « Représentation sociale de l'école et investissement scolaire des parents : Étude de cas auprès des parents d'élèves du cours préparatoire 1ère année de Tohoun au Togo », *Revue du Cerleshs, tome (50)50*, p. 259-270.

TRACEY Diane et YOUNG John, 2002, Mothers' helping behaviors during children's at-home oral-reading practice: Effects of children's reading ability, children's gender, and mothers' educational level. Journal of Educational Psychology, 94(4), p.729-737.

VITARO Franck, 2009, « Les enjeux et les défis de la prévention face à la cooccurrence des problèmes de comportement à l'adolescence », in *Tabac, alcool, drogues et jeux de hasard et d'argent : À l'heure de l'intégration,* Québec, QC: Presses de l'Université Laval, p. 221-250.

WILIMS Darnelle, 1999, *Inequalities in literacy skills arnonn vouth in Canada and the United States*, Ottawa, Statistics Canada.

WILLMS Darnelle et JACOBSON Roman, 1990, Growth in mathematics skills during the intermediate years: Sex differences and school effect, *International Journal of Educational Research* 14, p.157-174.

XU Jianzhong et CORNO Lyn, 2003, "Family help and homework management reported by middle school students", *The Elementary School Journal*, *103*(5), p. 503-536.

Degré de maîtrise des concepts relatifs à l'éducation à l'environnement et au développement durable chez les enseignants des sciences de la vie et de la terre dans les écoles de Bukavu (RDC)

Basilwango Placide KIMENGELE, Institut Supérieur Pédagogique de Baraka (RDC)
E-mail : kimengelebasp@gmail.com

Charles NIYONKURU, Université du Burundi (Burundi)
E-mail : cniyon@yahoo.fr

Bahuga Paulin BAPOLISI, Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu (RDC)
E-mail : paulinbapo@gmail.com

Résumé

L'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) constitue un enjeu majeur dans les systèmes éducatifs actuels. Puisque son intégration effective dépend largement du niveau de maîtrise des concepts relatifs à l'EEDD par les enseignants de sciences de la vie et de la terre (SVT), cette étude vise ainsi à évaluer leur degré de maîtrise par ceux de Bukavu. Une enquête qualitative a été menée auprès de 65 enseignants. Les données ont été collectées par l'utilisation d'un questionnaire structuré et analysées à l'aide de tests statistiques. Les résultats de cette étude montrent que pour les enseignants de SVT le concept d'environnement est majoritairement réduit à ses dimensions naturelles, tandis que les dimensions sociales et économiques restent peu prises en compte. Le développement durable est faiblement compris comme un équilibre entre environnement, société et économie. Il est souvent assimilé à de simples actions de protection de la nature. L'ÉEDD est perçue comme une activité de sensibilisation à la protection de l'environnement et à la plantation d'arbres alors que sa finalité de transformation des comportements durables demeure marginale. Les analyses du khi-deux révèlent qu'à part la variable âge pour la maîtrise du concept « environnement », les autres variables socioprofessionnelles (qualification, sexe, ancienneté, régime de gestion, classe enseignée) n'influencent pas significativement la compréhension des concepts « développement durable » et EEDD. Cette homogénéité traduit un déficit structurel de formation des enseignants sur les fondements conceptuels de l'EEDD. La non-maîtrise de ces concepts limite l'intégration de l'EEDD dans l'enseignement des SVT à Bukavu.

Mots-clés : Éducation à l'environnement et au développement durable, Développement durable, Environnement, Sciences de la Vie et de la Terre, Enseignants de SVT.

Level of understanding of concepts relating to environmental education and sustainable development among life and earth sciences teachers in schools in Bukavu (DRC)

Abstract

Education for the Environment and Sustainable Development (EESD) is a major challenge in current education systems. Since its effective integration largely depend on the level of mastery of EESD concepts by Life and Earth Sciences (LES) teachers, this study aims to assess their level of mastery among those in Bukavu. A qualitative survey was conducted with 65 teachers. Data were collected using structured questionnaire and analyzed using statistical tests. The results of this study show that for life and earth science teachers, the concept of environment is largely reduced to its natural dimensions, while social and economic dimensions remain largely overlooked. Sustainable development is poorly understood as a balance between environment, society, and economy, and is often equated with simple actions

to protect nature. Environmental Education for Sustainable Development (EESD) is primarily perceived as an activity to raise awareness about environmental protection and tree planting, while its ultimate goal of transforming sustainable behaviors remains marginal. Chi-square analyses show that, apart from age as a factor in understanding the concept of "environment" other socio-professional variables (qualifications, gender, seniority, management system, grade level taught) do not significantly influence the understanding of the concepts of "sustainable development" and EESD. This homogeneity reveals a structural deficit in teacher training on the conceptual foundations of EESD. The lack of mastery of these concepts limits the integration of EESD into LES teaching in Bukavu.

Keywords: Environmental Education for Sustainable Development, Sustainable Development, Environment, Life and Earth Sciences, Biology Teachers.

Introduction

Pour faire face aux défis environnementaux croissants (la dégradation des écosystèmes, le changement climatique, la perte de biodiversité, la gestion non durable des ressources naturelles,…) qui sont des principaux enjeux du XXI^{e} siècle (J. Diamond, 2006), l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) est un levier essentiel pour la formation des citoyens responsables et engagés (A. Bougrain-Dubourg et A. Dulin, 2013).

À l'échelle internationale, notamment à travers l'Agenda 2030 et les Objectifs de Développement durable (ODD), les systèmes éducatifs sont appelés à intégrer, de manière transversale, les principes du développement durable dans les programmes scolaires. L'éducation à l'environnement et au développement durable est explicitement présentée comme un objectif autonome dans l'ODD 4 dans lequel il est recommandé aux États de faire en sorte que : D'ici à 2030 tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables (United Nations, 2015 ; UNESCO, 2016).

En République Démocratique du Congo, dans la ville de Bukavu notamment, ces enjeux environnementaux sont perceptibles à travers l'érosion accélérée des sols favorisée par l'occupation anarchique des versants et une forte pluviométrie, une pollution croissante des eaux du lac Kivu liée aux rejets domestiques et aux activités humaines non contrôlées, la déforestation et la pression démographique (RDC-MEDD, 2016 ; M.Kasereka et J. Bisimwa, 2020 ; J. Mukalay et J. Kankonde, 2018). Dans ce contexte, par leur objet d'étude- la vie, la nature, les écosystèmes, le corps humain, la santé, les ressources naturelles - les SVT sont un vecteur idéal pour intégrer les problématiques environnementales et les enjeux du développement durable dans les apprentissages scolaires et constituent ainsi un cadre privilégié pour l'intégration de l'EEDD (P. Giolitto et M. Clary, 1994).

Cependant, l'efficacité de cette intégration dépend largement du niveau de maîtrise des concepts fondamentaux de l'EEDD par les enseignants. Or, plusieurs observations empiriques et études antérieures révèlent que les enseignants des sciences de la vie et de la terre (SVT) peuvent rencontrer des difficultés dans la compréhension, l'appropriation et la mobilisation pédagogique de notions clés telles que le développement durable, l'interdépendance des systèmes naturels et sociaux, la gestion durable des ressources, la biodiversité ou encore la citoyenneté environnementale. Ces insuffisances peuvent être liées à une formation initiale peu orientée vers l'EEDD, à un manque de formation continue, à l'insuffisance de ressources pédagogiques adaptées ou à l'absence de référentiels clairs dans les programmes officiels (B. P. Kimengele, 2018 ; W. P. Cwinya'ay, 2022 ; W. P. Cwinya'ay et al., 2024 ; B.P. Kimengele et al., 2025 ; A. Mvé Abeme, 2010, L. Sauvé, 1997, R. B. Stevenson, 2007).

En 2018, la RDC a introduit une réforme de son système éducatif pour le cycle terminal de l'éducation de base. Dès lors, quel est le degré reel de maîtrise des concepts relatifs à l'EEDD chez les enseignants des SVT des classes de 7ème et de 8ème dans les écoles de Bukavu?

De cette question découlent trois interrogations :

- Quel est le niveau de compréhension des concepts clés de l'EEDD chez ces enseignants ?
- Existe-t-il des différences significatives de maîtrise selon les variables telles que la qualification, le sexe, le régime de gestion, l'âge, l'ancienneté ou la classe enseignée ?
- Les enseignants de SVT au CTEB sont-ils formés, outillés et accompagnés pour transmettre les valeurs et les compétences de l'EEDD ?

L'insuffisance de données empiriques locales sur cette question constitue un frein à l'amélioration de la qualité de l'enseignement de l'EEDD et à l'élaboration de stratégies de renforcement des compétences des enseignants.

Ainsi, apparaît-il nécessaire d'analyser le degré de maîtrise des concepts de l'EEDD chez les enseignants de SVT à Bukavu, afin d'identifier les lacunes conceptuelles, les besoins en formation et les leviers susceptibles de favoriser une intégration effective de l'EEDD dans l'enseignement des SVT au niveau du secondaire inférieur.

Cette étude part de l'hypothèse que la majorité des enseignants des SVT au CTEB ne sont ni suffisamment formés, ni outillés, encore moins accompagnés pour transmettre les valeurs et les compétences de l'EEDD.

La démarche méthodologique adoptée est l'approche qualitative, car les résultats ont été obtenus à l'issue des entretiens semi-dirigés avec les enseignants.

Trois points essentiels constituent la charpente du développement qui suit. Le premier point s'intéresse à la méthodologie adoptée pour entreprendre cette étude ; le second point en présente les résultats et le troisième analyse, interprète et met en perspective ces résultats.

1. Méthodologie

Cette recherche est d'épistémologie qualitative interprétative. Elle a été choisie suite à la qualité des données recueillies qui sont des données non mesurables. Le travail vise à comprendre en profondeur le sens que les acteurs donnent à leurs expériences, à leurs points de vue, à leurs pratiques et à leurs représentations dans leur contexte naturel (M. Anadon, 2006 ; J. A. Palmer, 1998 ; L. Savoie-Zajc, 2004). Ces données ont été obtenues à partir des entretiens semi-dirigés réalisés au moyen d'un guide d'entretien structuré. Ce guide a été construit à partir de la recherche documentaire.

La population à l'étude est constituée de tous les enseignants de SVT des 368 écoles secondaires ayant exercé dans la ville de Bukavu au courant de l'année scolaire 2024-2025. L'échantillon comprend 65 enseignants choisis aléatoirement dans 65 écoles, c'est-à-dire un enseignant était sélectionné par école. Les 65 enseignants sont ainsi répartis **:** 3 issus des écoles non conventionnées, 17 retenus dans les écoles conventionnées et 45 provenant des écoles privées agréées. Concernant les variables à l'étude, les variables indépendantes sont la qualification, le sexe, le régime de gestion de l'école, l'âge, l'ancienneté et la classe enseignée. La variable dépendante est le degré de maîtrise des concepts relatifs à l'EEDD :

Les 65 enseignants des SVT des classes de 7ème et de 8ème ont été interrogés sur leur niveau de connaissance en matière d'environnement, de DD, d'EEDD. Les données récoltées ont été traitées (transcription des entretiens, classement des réponses des enseignants, codage, regroupement des réponses similaires, mise en tableaux, matrices ou catégories) puis analysées, interprétées et discutées.

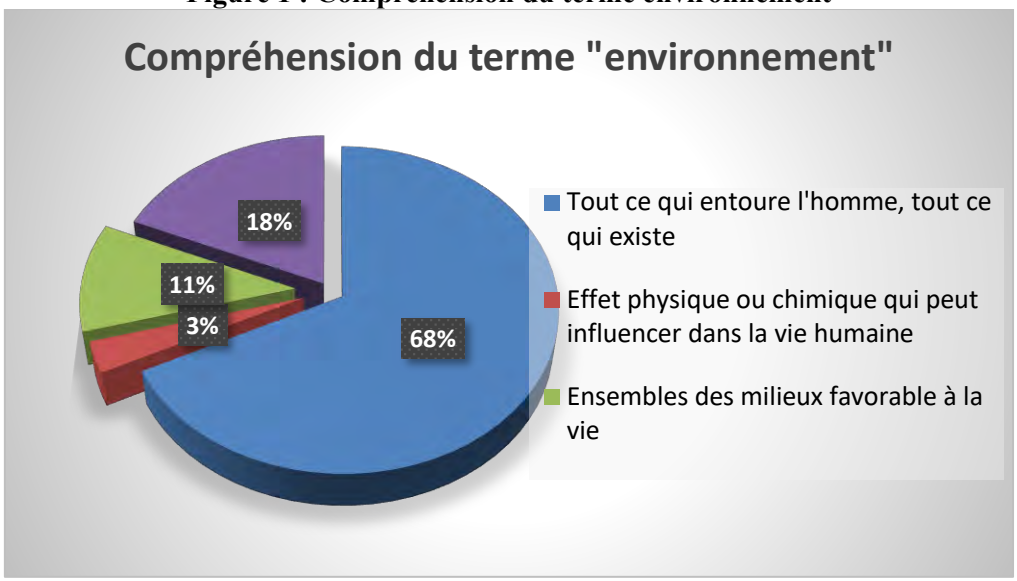
Les opérations techniques et statistiques (codage, saisie, nettoyage, calculs, regroupements) ont été réalisées à l'aide de logiciels Excel et SPSS.

2. Résultats

2.1. Degré de maîtrise du concept « environnement »

La figure 1 ci-dessous est un condensé des conceptions du concept « environnement » chez les enseignants interrogés.

Figure 1 : Compréhension du terme environnement



Source : Analyses sous SPSS 21.

La lecture de cette figure permet de constater que la majorité des répondants (68% soit 44 sur 65) définit l'environnement comme « tout ce qui entoure l'homme, tout ce qui existe », ce qui révèle une perception large, vague et englobante mais aussi floue, imprécise et peu scientifique de la notion. Les autres définitions sont minoritaires : l'ensemble de l'espace qui englobe les hommes, les animaux, les végétaux, les êtres vivants (18%), l'ensemble des milieux favorables à la vie (11%), l'effet physique ou chimique qui peut influencer dans la vie humaine (3%). Ces résultats démontrent bien que la grande majorité des enseignants (plus de 68%) ne savent pas définir ou expliquer le concept « environnement ».

La définition majoritaire (« tout ce qui entoure l'homme ») place l'homme au centre. Cela traduit une représentation où l'environnement est vu comme un simple décor autour de l'humain, et non comme un système écologique complexe. Un enseignant qui pense que l'environnement est simplement « tout ce qui existe » ne peut pas identifier les problèmes environnementaux, ne peut pas expliquer les causes scientifiques et ne peut pas non plus proposer des solutions durables. Cette vision est incompatible avec l'EEDD qui repose sur une conception systémique, écologique et interconnectée.

Le tableau 1 ci-dessous va permettre de déterminer si la compréhension du concept « environnement » varie en fonction des variables indépendantes à l'étude.

Tableau 1 : Synoptique des résultats du χ2 selon la variable dépendante « ce que c'est que l'environnement »

Variables indépendantes	Modalités	χ2	ddl	p-value
Qualification	Qualifié	2,97	3	0,39
	Sous-qualifié			
Sexe	Femme	0,43	3	0,93
	Homme			
Régime de gestion	Privé agréé	4,67	6	0,59
	Conventionné			
	Non conventionné			
Age	22-45	12,97	3	0,005
	46-69			
Ancienneté	2-17	4,29	3	0,23
	18-33			
Classe enseignée	7ème	3,21	3	0,36
	8ème			

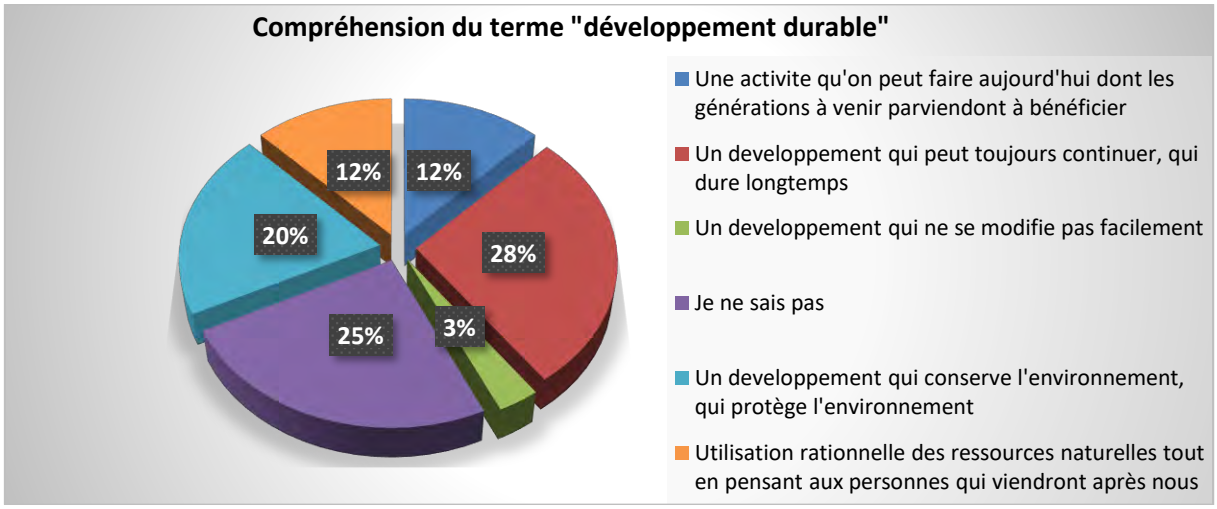
Source : Analyses sous SPSS 21

Le tableau 1 ci-dessus montre que parmi toutes les variables étudiées, seule la variable âge indique une relation statistiquement significative avec la conception de l'environnement : χ^2 = 12,97, ddl=3, p=0 ,005. Le p étant inférieur à 0,05, cela indique que la conception de l'environnement varie significativement selon les tranches d'âge des enseignants. Cette significativité peut signifier que les enseignants plus âgés (46-69 ans) ont une vision de l'environnement différente de celle des plus jeunes (22-45 ans). Les représentations environnementales varieraient selon leur génération, tandis que d'autres facteurs n'influencent pas de manière notable ces conceptions. Les jeunes enseignants ont été formés après l'introduction des notions d'environnement, les plus âgés ont suivi une formation classique sans EEDD. Cette observation peut guider la formation continue en EEDD, en ciblant les perceptions variables selon les générations. Les autres variables (qualification, sexe, régime de gestion, ancienneté, classe enseignée) ne présentent aucune association significative avec la conception de l'environnement (p>0,05) : ces résultats indiquent que ces caractéristiques n'ont pas d'influence significative sur la perception du concept environnement par les enseignants.

2.2. Degré de maîtrise du concept « développement durable »

La figure 2 ci-dessous est un condensé des conceptions du concept « développement durable » chez les enseignants interrogés.

Figure 2 : Compréhension du terme développement durable



Source : Analyses sous SPSS 21

Selon ce graphique, la perception dominante du DD est : « un développement qui peut toujours continuer, qui dure longtemps » avec 28% des réponses. Elle est suivie par : « Je ne sais pas » (25%), « Qui protège l'environnement » (20%) ; d'autres réponses sont plus marginales (Une activité qu'on peut faire aujourd'hui dont les générations à venir parviendront à bénéficier : 13,5% ; Utilisation rationnelle des ressources naturelles tout en pensant aux personnes qui viendront après nous : 13,5%). Cette répartition montre une compréhension lacunaire et partielle du concept, avec une proportion très élevée d'enseignants (plus de trois quarts) ne sachant pas le définir clairement. Notons que 25% des enseignants déclarent ne pas savoir définir le DD.

Le tableau 2 ci-dessous va permettre de déterminer si la compréhension du concept « développement durable » varie en fonction des variables indépendantes à l'étude ou pas.

Tableau 2 : Synoptique des résultats du χ2 selon la variable dépendante « ce que les enseignants savent du développement durable »

Variables indépendantes	Modalités	χ2	ddl	p-value
Qualification	Qualifié	3,89	5	0,57
	Sous-qualifié			
Sexe	Femme	3,18	5	0,67
	Homme			
Régime de gestion	Privé agréé	16,69	10	0, 08
	Conventionné			
	Non conventionné			
Age	22-45	8,24	5	0,14
	46-69			
Ancienneté	2-17	7,18	5	0,21
	18-33			
Classe enseignée	7ème EB	0,29	5	0,99
	8ème EB			

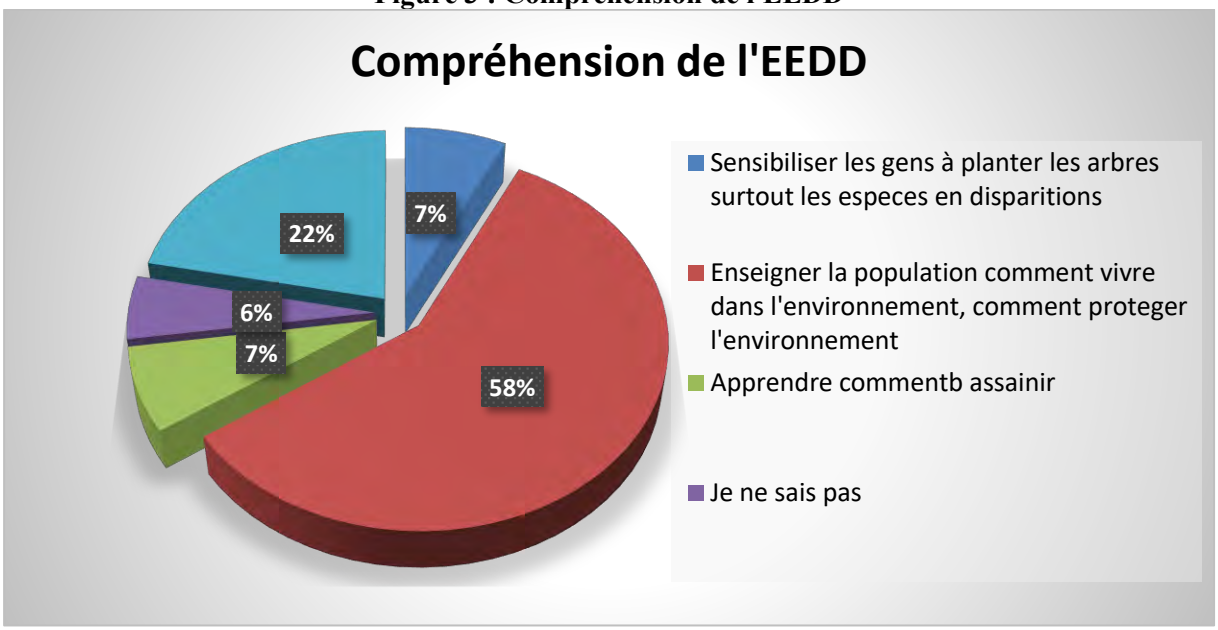
Source : Analyse sous SPSS 21.

Comme le montre le tableau 2, aucune des variables étudiées n'indique une relation statistiquement significative avec la compréhension du concept développement durable. L'absence de relations significatives indique que dans ce modèle ni le profil professionnel, ni les caractéristiques sociodémographiques des enseignants n'expliquent significativement la variable expliquée (la compréhension du concept de développement durable). Cela suggère que le niveau de compréhension du DD est homogène dans toute la population. Les facteurs explicatifs de ce résultat peuvent être l'uniformité du programme national, l'absence de formation spécifique en EEDD, le contexte socioculturel similaire, l'homogénéité des représentations chez les enseignants, le caractère abstrait et non institutionnalisé du DD, etc.

2.3. Degré de maîtrise du concept « éducation à l'environnement et au développement durable »

La figure 3 suivante est un condensé des conceptions du concept EEDD par les enseignants interviewés.

Figure 3 : Compréhension de l'EEDD



Source : Analyse sous SPSS 21.

Une analyse minutieuse de cette figure montre que deux réponses semblent sortir du lot pour la majorité des enseignants des SVT. Pour eux, l'EEDD consiste à « enseigner la population comment vivre dans l'environnement, comment protéger l'environnement » (58%) et « Apprendre aux gens un changement de comportement par rapport à la gestion rationnelle de l'environnement » (22%).

La réponse la plus fréquente (enseigner comment vivre dans l'environnement et comment le protéger) révèle que la majorité des enseignants perçoit l'EEDD comme une éducation à la protection de la nature. De même, les 7% qui évoquent la plantation d'arbres renforcent cette vision écologiste et conservatrice de l'EEDD centrée sur la forêt, la biodiversité, la lutte contre la déforestation.

Seuls 22% associent l'EEDD à un changement de comportement dans la gestion rationnelle de l'environnement. Or l'EEDD vise fondamentalement la transformation des comportements, la responsabilité individuelle et collective et la prise de décision durable.

Les 7% qui associent l'EEDD à l'assainissement traduisent une vision sanitaire et hygiéniste (propreté, déchets, salubrité). Cette dimension est importante, mais elle ne constitue qu'un volet de l'EEDD, par son essence. Les 6% de « Je ne sais pas » montrent que certains enseignants n'ont aucune représentation claire de l'EEDD, ce qui est problématique dans un contexte où ils sont censés la transmettre aux élèves. Ceci est révélateur de lacunes dans la formation initiale, d'absence de formation continue et de manque de documents pédagogiques sur l'EEDD.

Le tableau 3 ci-dessous présente les résultats du chi-deux pour les différentes variables indépendantes selon la variable dépendante « ce que vous savez de l'éducation à l'environnement et au développement durable ».

Tableau 3 : Synoptique des résultats du χ2 selon la variable dépendante « ce que vous savez de l'éducation à l'environnement et au développement durable »

Variables indépendantes	Modalités	χ2	ddl	p-value
Qualification	Qualifié	2,77	4	0,59
	Sous-qualifié			
Sexe	Femme	5,09	4	0,28
	Homme			
Régime de gestion	Privé agréé	6,52	8	0,59
	Conventionné			
	Non conventionné			
Age	22-45	7,13	4	0,13
	46-69			
Ancienneté	2-17	8,07	4	0,09
	18-33			
Classe enseignée	7ème EB	4,13	4	0,39
	8ème EB			

Source : Analyse sous SPSS 21.

Selon ce tableau 3, aucune des variables indépendantes étudiées ne montre une relation statistiquement significative avec la variable « ce que les enseignants savent de l'EED ». Ces résultats confirment que la compréhension de l'EEDD ne dépend pas des caractéristiques individuelles des enseignants, mais plutôt des facteurs structurels tels que les programmes scolaires peu clairs sur l'EEDD, l'absence de référentiels pédagogiques, le manque de formation continue, la faible institutionnalisation de l'EEDD dans le système éducatif. Ainsi, la faiblesse observée dans la compréhension de l'EEDD est systémique, et non individuelle.

3. Discussion

Les résultats de cette étude mettent en évidence un niveau globalement faible de maîtrise des concepts relatifs à l'EEDD chez les enseignants de SVT des classes de 7ème et 8ème à Bukavu. Ce constat suggère que bien que les enseignants possèdent des connaissances de base, celles-ci restent insuffisamment approfondies pour garantir une intégration efficace de l'EEDD dans les pratiques pédagogiques. Les enseignants ont des connaissances limitées sur les concepts relatifs à l'EEDD, certains n'utilisent l'EEDD que de manière occasionnelle ou superficielle, la plupart ne l'intègrent pas de façon systématique dans leurs cours se limitant souvent à des définitions vagues ou à des exemples isolés. Ces résultats sont soutenus par beaucoup d'autres recherches menées en ERE ou en EEDD dans des contextes différents. L'on peut citer, pour la RDC M. Kasele, 2013 ; B.P. Kimengele, 2018 ; B.P. Kimengele, 2019 ; B.P. Kimengele, 2020 ; W. J.-M. Bahati, 2020 ; W.P. Cwinya'ay, 2022.

Ces résultats sont également corroborés par ceux de A. Pirard, 2012 ; L. Ruiz, 2012 ; J.-P. Ayotte-Beaudet, 2013 ; U. Collard-Fortin, 2013 ; S. El Ouazi, 2015 ; E. Yogo, 2016.

La non-maîtrise par de nombreux enseignants des notions d'environnement, de DD et d'EEDD constitue un obstacle majeur à l'intégration effective de l'Agenda 2030 dans le système éducatif. En effet, même si les programmes des SVT font référence à plusieurs ODD, la capacité réelle des enseignants à transposer en classe ces notions reste limitée. Plusieurs études montrent que les enseignants disposent souvent d'une compréhension partielle, voire confuse, de la notion de DD. Le concept étant multidimensionnel (écologique, économique, social, culturel), il est parfois réduit à sa seule dimension environnementale (L. Sauvé, 2005 ; A. Barthes et Y. Alpe, 2013). Ce rétrécissement du concept conduit à une éducation qui met

l'accent sur la protection de la nature, mais néglige les enjeux de justice sociale, de gouvernance et de consommation responsable. La faible maîtrise de l'EEDD s'explique en grande partie par un manque de formation initiale et continue adaptée. Selon D. Tilbury (1995) et J. Fien (1993), les enseignants doivent non seulement comprendre les contenus, mais aussi maîtriser les approches pédagogiques actives (projets, études de cas, enquêtes de terrain) pour susciter chez les élèves une prise de conscience et des changements de comportements. Or, dans le contexte congolais, l'enseignement reste souvent transmissif et centré sur la mémorisation, ce qui réduit la portée transformative de l'EEDD. De plus, la complexité intrinsèque du DD demande une approche interdisciplinaire et systémique (UNESCO, 2017). Les enseignants de SVT sont généralement formés de manière disciplinaire et peinent à établir des liens entre les savoirs scientifiques, les enjeux sociaux et les comportements citoyens. Cette difficulté limite la transversalité et la pertinence des apprentissages (S. Sterling, 2001). Soulignons que la non-maîtrise de ces notions ne relève pas uniquement des enseignants eux-mêmes, mais aussi du système éducatif. L'absence de modules spécifiques sur l'EEDD dans la formation initiale, la rareté des ressources pédagogiques adaptées, ainsi que le manque de dispositifs institutionnels de suivi et d'évaluation de l'intégration des ODD dans l'enseignement constituent des freins majeurs (UNESCO, 2015 ; C. Hopkins et R. McKeown, 2002).

Conclusion

L'analyse des définitions des concepts relatifs à l'EEDD données par les enseignants de SVT des classes de 7ème et 8ème dans les écoles de Bukavu révèle que la majorité d'entre eux se réfère à des formulations vagues, anthropocentrées et peu scientifiques. Les dimensions écologiques, systémiques et interactionnelles de l'environnement, pourtant centrales en SVT et en EEDD, sont très peu évoquées. Cette représentation floue limite la capacité des enseignants à identifier, expliquer et traiter les problématiques environnementales locales. Les analyses statistiques confirment que cette faible maîtrise est largement généralisée au sein du groupe enseignant. En effet, ni la qualification académique, ni le sexe, ni l'ancienneté, ni la classe enseignée, ni le régime de gestion de l'école n'exercent une influence significative sur le degré de maîtrise des concepts de l'EEDD. Dans certains modèles, seul l'âge apparaît comme un facteur discriminant, suggérant un effet générationnel lié à l'introduction relativement récente des notions de développement durable dans les curricula de formation. Toutefois, cette influence reste instable, ce qui renforce l'idée d'une faiblesse structurelle de la formation en EEDD. Les lacunes observées relèvent d'un déficit systémique de la formation initiale et continue, ainsi que d'une faible institutionnalisation de l'EEDD dans le système éducatif congolais. L'amélioration de la maîtrise de l'EEDD chez les enseignants de SVT à Bukavu nécessite une réforme profonde de la formation des enseignants, intégrant explicitement les dimensions environnementales, écologiques et citoyennes du développement durable. Des programmes de formation continue, des guides pédagogiques contextualisés et une clarification des objectifs curriculaires constituent des leviers indispensables pour permettre à l'école de jouer pleinement son rôle dans la formation de citoyens responsables face aux défis environnementaux et globaux.

Références bibliographiques

ANADON Maria, 2006, *La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents*, Recherches Qualitatives, 26(1).

AYOTTE-BEAUDET Jean-Philippe, 2013, *Situation actuelle de l'éducation relative à l'environnement dans l'enseignement secondaire en République du Bénin,* Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.

BAHATI Wihoreye Jean.-Marie, 2020, *Innovation pédagogique et adaptation des programmes scolaires : Intégration des notions des changements climatiques dans les programmes d'enseignement des sciences et de l'environnement de la 7ème année de l'Éducation de*

Base à la 2ème année des humanités à Bukavu et à Idjwi. Thèse de doctorat en Didactique des disciplines, Université Pédagogique Nationale, Faculté de Pédagogie et de didactique des disciplines, inédit.

BARTHES Aurélien et ALPE Yves, 2013, *Éducation au développement durable et curriculums scolaires.* Education et didactique. 7(1).

BOUGRAIN-DUBOURG Allain et DULIN Antoine, 2013, « L'éducation à l'environnement et au développement durable tout au long de la vie, pour la transition écologique », *Journal officiel de la république française*. Mandature 2010-2015 – Séance du 26 novembre 2013.

COLLARD-FORTIN Ugo, 2013, *Éducation relative à l'environnement (ERE) : une étude des représentations sociales et des pratiques éducatives d'enseignants de science et technologie du secondaire en contexte de formation continue,* Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Chicoutimi.

CWINYA'AY Wong'a Pascal, 2022, *Stratégies et outils didactiques d'intégration de l'éducation environnementale au degré terminal de l'école primaire en RD-Congo : cas de la ville de Bunia,* Mémoire de DEA en Didactique des disciplines, ISP-Bukavu.

CWINYA'AY Wong'a Pascal et al., 2024, *Stratégies didactiques de l'enseignement des ressources naturelles au degré terminal de l'Éducation de Base : Cas des écoles de la ville de Bunia (RD Congo).* Revue Internationale du chercheur. Volume 5 : Numéro 4.

DIAMOND Jared, 2006, *Effondrement. Comment les sociétés décident de leur disparition ou de leur survie,* Paris, Éditions Gallimard.

EL OUAZI Saïd, 2015, « Conceptions d'enseignants sur l'EEDD et apports des TICE pour mettre en évolution des conceptions d'enseignants des SVT vis-à-vis de l'EEDD »*, Revue EPI.*

FIEN John, 1993, *Education for the environment : A critical review of concepts, approaches and practices in the context of developing countries.* Canberra : Australian National Commission for UNESCO.

GIOLITTO Pierre et CLARY Maryse, 1994, *Éducation à l'environnement,* Paris, Hachette Éducation.

HOPKINS Charles et MCKEOWN Rosalyn, 2002, "Education for Sustainable Development : An International Perspective", in Tilbury D., Stevenson R., Fien J. & Schreuder D. (Eds), *Education and Sustainability : Responding to the Global Challenge.* IUCN.

KASELE Mbungu, 2013, *Éducation relative à l'environnement en milieu scolaire en République Démocratique du Congo,* Mémoire de DESS en Aménagement et Gestion Intégrés des Forêts et Territoires tropicaux, ERAIFT, UNIKIN.

KASEREKA Mumbere et BISIMWA Jean, 2020, *Problématiques environnementales urbaines dans la ville de Bukavu.* Cahiers du CERUKI, 4, 33-47.

KIMENGELE Basilwango Placide, 2018, *L'éducation relative à l'environnement dans l'enseignement secondaire congolais : cas du cycle inférieur des écoles de Bukavu. Etat des lieux et stratégies d'intégration,* Mémoire de DEA en Didactique des disciplines, ISP-Bukavu.

KIMENGELE Basilwango Placide, 2019, « Quels contenus didactiques et quelles stratégies pédagogiques pour une intégration réussie de l'Éducation Relative à l'Environnement dans le système éducatif congolais ? », Éclat du CERIDAC, (2).

KIMENGELE Basilwango Placide, 2020, « État des lieux de l'éducation relative à l'environnement au cycle terminal de l'éducation de base dans les écoles de Bukavu », *Cahiers du CERUKI*, Nouvelle Série n°60.

KIMENGELE Basilwango Placide et al., 2025, « L'éducation à l'environnement et au développement durable dans les programmes des sciences de la vie et de la terre au cycle

terminal de l'éducation de base dans le système éducatif de la RDC », LAKISA n°9, Juin 2025.

MUKALAY Jean et KANKONDE Joseph, 2018, « Éducation environnementale et développement durable en République Démocratique du Congo : défis et perspectives », *Revue congolaise des sciences de l'éducation*, 6(1), p.45-58.

MVE ABEME Alexandre, 2010, « L'intégration de l'éducation environnementale dans les systèmes éducatifs africains : défis et perspectives », *Revue africaine des sciences de l'éducation.*

PALMER Joyce A, 1998, *Environmental education in the 21st century. Theory, practice, progress and promise.* New York: Routledge.

PIRARD Audrey, 2012*, Les difficultés relatives au développement de l'éducation à l'environnement au sein de l'école secondaire,* Mémoire de maîtrise en Sciences et Gestion de l'environnement, ULB, Belgique.

RDC-Ministère de l'Environnement et du Développement Durable (MEDD), 2016, *Stratégie nationale d'éducation à l'environnement. Kinshasa : RDC.*

RUIZ Lira, 2012*, L'éducation à l'environnement dans les écoles fondamentales à Bruxelles. La motivation des directeurs*, Mémoire de maîtrise en Sciences et Gestion de l'environnement, ULB, Belgique.

SAUVE Louise, 1997, *Théories et pratiques de l'éducation relative à l'environnement à l'école secondaire. Rapport d'une enquête diagnostique*, Montréal, Université du Québec.

SAUVE Louise, 2005, « Une cartographie des courants en éducation relative à l'environnement », *Education Relative à l'Environnement ; Regards, Recherches, Réflexions.* Vol. 6

SAVOIE-ZAJC Lorraine, 2004, « La recherche qualitative/interprétative en éducation », in Thierry KARSENTI & Lorraine SAVOIE-ZAJC (eds), *La recherche en éducation : étapes et approches.* Sherbrooke, Québec, éditions du CRP.

STERLING Stephen, 2001, *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change,* Schumacher Society/Books

STEVENSON Robert B, 2007, "Schooling and environmental education: Contradictions in purpose and practice", *Environmental Education Research,* 13(2), p.139-153.

TILBURY Daniella, 1995*,* "Environmental education for sustainability: Defining the nex focus of environmental education in the 1990s", *Environmental education Research*, 1(2).

UNESCO, 2015, *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action.*

UNESCO, 2016, *Education 2030 - Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'objectif de développement durable 4 - Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie,* Paris, UNESCO.

UNESCO, 2017, *L'Éducation en vue des objectifs de développement durable : objectifs d'apprentissage,* Paris.

UNITED NATIONS, 2015, "Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong opportunities for all. United Nations'', https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/

YOGO Évariste, 2016, *Une stratégie d'éducation à l'environnement et au développement durable au Burkina Faso. Les ateliers d'éducation à l'éthique éco-citoyenne (A3E) à Markoye,* Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2.

Environnement physique de travail et adaptation des primo-arrivants du sous-cycle d'observation dans le département du Lom-et-Djerem (Cameroun)

SWALA ME MBEUL, Université de Maroua (Cameroun)
E-mail : louisolivierswala0@gmail.com

Dorkas Octavia EYENGA NTONGA, Université de Bertoua (Cameroun)
E-mail : mamousinentonga@icloud.com

Résumé

Cet article se propose de vérifier le lien entre l'environnement physique de travail et l'adaptation des primo-arrivants du sous-cycle d'observation dans le département du Lom-et-Djerem, région de l´Est-Cameroun. Les données ont été collectées au cours de l'année scolaire 2024/2025 à l'aide d'un questionnaire auto administré à un échantillon de 1125 élèves de 6ème choisis grâce à la technique d´échantillonnage aléatoire stratifié. L'analyse inférentielle de ces données à travers le test de khi-carré de Pearson a donné une valeur de 51,708 et un V de Cramer de 0,214 ; ce qui permet de mettre en évidence le faible lien entre l'environnement physique de travail et l'adaptation des primo-arrivants du sous-cycle d'observation. L'étude postule la communication intégrative et la pédagogie de la coopération pour faciliter l'adaptation des nouveaux élèves de 6ème et l'amélioration du cadre d'apprentissage pour renforcer le lien entre les deux variables de cette étude.

Mots clés : environnement physique de travail, primo-arrivants, adaptation, sous-cycle d'observation.

The physical working environment and the adaptation of new arrivals in the observation phase in the Lom-et-Djerem department (Cameroon)

Abstract

This article aims at verifying the link between the physical work environment and the adaptation of newcomers of the observation sub-cycle in the Lom-et-Djerem Division, East Region of Cameroon. The data were collected during the 2024/2025 school year using a self-administered questionnaire on a sample of 1125 students of 6ème thanks to the stratified random sample technique. The inferential analysis of these data through the Pearson chi-square test gave a value of 51.708 and a Cramer's V of O.214; which highlights the weak link between the physical work environment and the adaptation of newcomers of the observation sub-cycle. This research postulates integrative communication and the pedagogy of cooperation to facilitate the adaptation of the newcomers of 6ème and the improvement of the learning environment to strengthen the link between the two variables of this study.

Key words: physical work environment, newcomers, adaptation, observation sub-cycle, transition.

Introduction

L'adaptation est un processus par lequel une personne ou un groupe d'individus réussit à se mettre en harmonie avec un milieu ou un environnement donné (C. Schwanen, 2008). La Loi d'orientation N° 98/004 du 14 avril 1998 portant organisation de l'éducation au Cameroun en son article 17, alinéa 2 définit le sous-cycle d'observation comme comprenant les deux

premières années du cycle secondaire. Le sous-cycle d'observation est donc un terme générique désignant les classes de 6ème et de 5ème dans le sous-système francophone et les classes de *Form 1* et *Form 2* dans le sous-système anglophone. Le passage du primaire à ce sous-cycle exige de chaque jeune qu'il s'adapte aux nouvelles réalités académiques et sociales ainsi qu'aux fluctuations concernant le fonctionnement de l'école et les normes et procédures à respecter : changement de la pédagogie, des matières enseignées, des méthodes d'évaluation, nouveau réseau d'amis, nouveaux rapports avec les encadrants, nouvelle école, nouveaux horaires, nouvelles règles de vie, etc. (CTREQ, 2018 ; D. Jindal-Snape et al., 2023 ; É. Mackenzie et al., 2012). Lorsque cette transition est mal négociée par l'élève, l'on aboutit au découragement, à l'échec, aux fugues préludant le décrochage. Les primo-arrivants de 6ème connaissent parfois des moments de questionnement, d'inquiétudes et « souvent une souffrance subjective » (A. Baubion-Broye, 1998, p.8) qui peuvent aboutir à des crises. Les incivilités et les violences scolaires occupent une place de choix parmi les écarts de conduite des élèves inadaptés.

Les composantes de l'environnement physique de travail sont multiples : l'éclairage, l'acoustique, la chaleur et l'esthétique (couleur, design, décoration, ...), la quantité et la qualité des infrastructures et des ressources matérielles, les effectifs, la qualité de l'air, le mouvement de l'air, la température et l'humidité, l'équipement, l'ameublement, la qualité du bâtiment scolaire : sa plus ou moins grande vétusté, sa propreté, la taille, le système de chauffage, l'état des parties communes (murs, escaliers, réfectoire, toilettes, etc.) (M. Mouketou Mouketou, 2020). Cette étude, qui cherche à vérifier l´hypothèse selon laquelle l'environnement physique de travail impacte l'adaptation des primo-arrivants du sous-cycle d'observation, s'articule autour de six axes principaux à savoir : la problématique, le cadre théorique, la méthodologie, les résultats, la discussion et les suggestions.

1. Problématique

Le passage de l'école primaire au secondaire constitue une période cruciale de la vie des individus du fait des changements qui s'opèrent entre ces deux étapes du parcours scolaire. Ce passage est marqué par des difficultés d'adaptation, tributaires de différents facteurs. En effet, selon H. R. Njengoué Ngamaleu et al. (2023), les normes socioculturelles, les facteurs économiques et systémiques constituent des obstacles compromettants qualitativement et quantitativement la transition primaire/secondaire au Cameroun. Les difficultés liées au faible pouvoir d'achat des familles, les longues distances à parcourir à pied pour rejoindre l'école (dans les régions de l'Ouest, du Nord et de l'Est), le manque de matériel didactique et les cérémonies dédiées à la naissance de jumeaux pendant lesquelles les élèves des familles concernées sont absents de l'école (dans la région de l'Ouest), affectent à la fois la qualité de la transition des filles et celle des garçons. En outre, dans les régions de l'Est et surtout du Nord, les mariages précoces des filles sont privilégiés au détriment de leur scolarité. Dans ces régions, les garçons sont plus nombreux à transiter, bien qu'ils puissent temporairement ou définitivement quitter le système éducatif pour travailler et aider leurs familles. Certaines familles sont nomades, et il arrive que les garçons se déplacent avec leurs parents pendant les périodes de classe (H. R. Njengoué Ngamaleu et al., 2023).

À l'orée de leur parcours secondaire, les élèves connaissent souvent une inadaptation intellectuelle se traduisant par un rendement interne faible (D. Jindal-Snape et al., 2023 ; É. Mackenzie et al., 2012), le déclin du degré de satisfaction à l'égard de l'école, la chute des attitudes positives à l'égard des matières scolaires, la baisse du sentiment d'auto-efficacité (É. Masala Nzau et al., 2022). Ainsi, en examinant les rapports des conseils de classe et de discipline de fin d'année scolaire 2024/2025 au sein des établissements d'enseignement secondaire général du département du Lom-et-Djerem, l'on a pu relever un taux d'assiduité moyen de 72,31%, un taux de réussite moyen s'élevant à 38,24 % et un taux moyen d'abandon de 20,68 % dans les classes de 6ème.

D'autres difficultés d'adaptation des néophytes du sous-cycle d'observation s'observent sur le plan social. En effet, la plupart de ces élèves trouvent des camarades plus âgés étant entendu que le cycle secondaire va jusqu'en terminale. Les élèves âgés ont coutume de brutaliser leurs cadets de 6ème dans le dessein d'imposer leur autorité et de se faire respecter au nom de la loi du plus fort (P. G. Coslin, 2006). Or, comme le soulignent B. Cyrulnik et J.-P. Pourtois (2007), l'adaptation à l'école passe aussi par l'adaptation aux autres écoliers et par la chaleur de leur accueil. Cependant, il arrive souvent que les nouveaux arrivants de 6ème soient rejetés ou qu'ils ne soient pas reconnus par leur entourage, relèvent-ils. J. Masdonati et T. Zittoun (2012) soutiennent que les repositionnements des sujets en transition amènent certaines dynamiques de reconnaissance ou de non reconnaissance par les anciens et les nouveaux pairs, ce qui peut influer sur leur identité et leur personnalité. Cela implique des compétences sociales pour le sujet en transition. Les élèves inadaptés brillent plutôt soit par la solitude, soit par des attitudes néfastes vis-à-vis des élèves ou des enseignants (E. Olivier, 2017).

La période de transition a également été associée à des problèmes de santé mentale, notamment l'apparition des troubles de l'alimentation et une baisse de l'estime de soi (D. Jindal-Snape et al., 2023). En outre, l'environnement scolaire secondaire peut ne pas répondre aux besoins de développement des adolescents, ce qui entraîne des résultats psychologiques négatifs (É. Mackenzie et al., 2012). La plupart des transitions scolaires présentent des incertitudes sur leur déroulement et leur issue, que le processus soit tout juste annoncé, déjà amorcé ou fortement engagé (P. Mallet et J.-P. Gaudron, 2005). Ces incertitudes se traduisent par des émotions négatives telles l'anxiété, le stress, la crainte, la dépression, la tristesse, la colère, le dégoût, la répulsion, le mépris (E. Vignoli et al., 2005). D. Palladino Schultheiss (2005, p. 23) le confirme en ces termes : « Dans un climat de changement mondial accéléré, il n'est pas surprenant que les transitions, à l'école comme au travail, créent de l'anxiété chez les adolescents et les adultes qui les vivent ».

2. Cadre théorique

Il est question, dans cette section, de la revue de littérature et de la théorie explicative de cette étude.

2.1. Revue de la littérature

Maintes études portant sur l'adaptation scolaire ont montré que l'entourage de l'élève en transition joue un rôle important dans la verbalisation de l'épisode émotionnelle. Il s'agit, entre autres, du conseiller d'orientation (J. Masdonaty et T. Zittoun, 2012 ; D. Paladino Schultheiss, 2005), des familles et plus particulièrement de la mère (F. Hunter et J. Youniss, 1982) ou des pairs (A. Gofen, 2009 ; F. Hunter et J. Youniss, 1982). D'autres recherches ont mis en exergue les facteurs personnels tels que l'engagement (É. Olivier, 2017), l'estime de soi (N. Berruex, 2015), les déterminants sociocognitifs (A. Bandura, 2002) qui, une fois mobilisés, permettent à l'apprenant d'être motivé dans ses études.

Par ailleurs, les recherches effectuées sur l'incidence de l'environnement physique de travail ont révélé son impact sur certaines variables de l'adaptation scolaire telles que la réussite scolaire (F. Feuzeu, 2021a). Selon cet auteur, les ressources qu'utilise une école pour fonctionner et la taille des classes peuvent avoir un impact sur la qualité des enseignements ou de la formation. Pour d'autres recherches (P. M. Bluyssen et al., 2011), la satisfaction vis-à-vis de l'environnement de travail, par exemple par rapport à la qualité de l'air, la luminosité ou le degré d'intimité, affecte le degré de satisfaction globale de l'apprenant.

À en croire Y. Hua (2007), des caractéristiques spécifiques de l'environnement physique de travail telles que l'organisation spatiale du plancher (*layout*), les places formelles et informelles influencent la manière dont les individus perçoivent que l'environnement de travail est efficace en termes de collaboration. Les personnes travaillant dans des environnements bruyants feraient moins d'ajustements ergonomiques qu'elles ne le feraient en privé, ce qui

causerait une plus grande tension physique (M. Mouketou Mouketou, 2020). Pour cet auteur, le bruit peut avoir des effets sur l'ensemble de l'organisme et peut causer des troubles cardio-vasculaires et hormonaux ainsi que des troubles du sommeil. À cet effet, il est important de vérifier le lien entre l'environnement physique de travail et l'adaptation des primo-arrivants du sous-cycle d'observation en incluant certaines variables telles que la participation aux activités culturelles et sportives, l'assiduité et l'achèvement de l'année scolaire.

2.2. Théorie explicative

La théorie de l'évaluation cognitive de R. S. Lazarus et S. Folkman (1984) est un modèle psychologique qui explique la façon dont les individus évaluent et font face aux situations stressantes. Pour ces auteurs, l'évaluation cognitive est un processus en deux étapes : au cours de l'évaluation primaire, l'individu évalue la situation pour déterminer si elle est pertinente pour son bien-être. Il se pose des questions telles que : cette situation est-elle une menace pour moi ? Cette situation est-elle un défi pour moi ? Cette situation est-elle une perte pour moi ? Au cours de l'évaluation secondaire, l'individu évalue ses ressources et ses capacités pour faire face à la situation. Il se pose des questions telles que : est-ce que j'ai les ressources nécessaires pour faire face à la situation ? Est-ce que je suis capable de contrôler la situation ? Est-ce que je peux demander de l'aide à quelqu'un d'autre ?

Les individus utilisent différentes stratégies de *coping* pour faire face aux situations stressantes. Le *coping* se définit comme étant « l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux destinés à maîtriser, réduire ou tolérer les exigences internes ou externes qui sont évaluées comme menaçantes ou dépassant les ressources d'un individu » (R. S. Lazarus et S. Folkman, 1984, p. 28). Ces auteurs identifient deux stratégies de *coping* :

- Le *coping* centré sur le problème : l'individu tente de résoudre le problème ou de modifier la situation ;
- Le *coping* centré sur l'émotion : l'individu tente de gérer ses émotions et de réduire son stress.

3. Méthodologie

Cette section présente l'échantillonnage et l'échantillon, l'instrument de collecte et la méthode de traitement des données.

3.1. Participants

L'échantillonnage aléatoire stratifié a été utilisé dans cette étude. Il a consisté à diviser la population en sous-groupes homogènes appelés strates puis à sélectionner aléatoirement des individus à l'intérieur de chaque strate (G. Fonkeng Epah et al., 2014). Ainsi, 1125 sur 4885 élèves de 6ème sans distinction de sexe ou d'âge ont été choisis dans chacun des 8 arrondissements que compte le département du Lom-et-Djerem pour participer à cette enquête.

3.2. Instrument de collecte des données

Les données ont été collectées à l'aide d'un questionnaire constitué de 13 items portant sur l'identification du répondant (3 items), l'environnement physique de travail (4 items) et l'adaptation des primo-arrivants du sous-cycle d'observation (6 items).

3.3. Traitement des données

Pour parvenir à une analyse des données obtenues, la statistique descriptive et la statistique inférentielle ont été utilisées. La statistique descriptive a permis d'observer les fréquences d'apparition des réponses proposées à chaque question, tandis que la statistique inférentielle, notamment le khi-carré, a permis de réaliser des inférences à partir des descriptions effectuées sur les données.

4. Résultats

En premier lieu, on présente les données concernant les deux variables de l'étude, notamment : l'environnement physique de travail et l´adaptation des primo-arrivants du sous-cycle d'observation. En second lieu, on vérifie le lien entre ces variables.

4.1. Qualité de l'environnement physique de travail

Les données relatives à cette variable portent sur la disponibilité des places assises, la présence des commodités, la présence de la luminosité et l'absence des bruits.

Tableau 1 : Répartition des élèves selon leur avis sur la disponibilité des places assises

		Effectifs	%	% valide	% cumulé
Valide	OUI	335	29,8	29,8	29,8
	NON	790	70,2	70,2	100,0
	Total	1125	100,0	100,0	

Source : Swala Me Mbeul et D. O. Eyenga Ntonga, 2025.

Les résultats du tableau 1 ci-dessus montrent que 790 participants, soit 70,20% affirment que le nombre de places disponibles ne suffit pas aux élèves.

Tableau 2 : Répartition des élèves selon leur avis sur la présence des commodités

		Effectifs	%	% valide	% cumulé
Valide	OUI	815	72,4	72,4	72,4
	NON	310	27,6	27,6	100,0
	Total	1125	100,0	100,0	

Source : Swala Me Mbeul et D. O. Eyenga Ntonga, 2025.

À la lumière des résultats du tableau 2 ci-dessus, l'on observe que 815 participants, soit 72,4% déclarent que leurs établissements comportent des commodités.

Tableau 3 : Répartition des élèves selon leur avis sur la présence de la luminosité

		Effectifs	%	% valide	% cumulé
Valide	OUI	356	31,6	31,6	31,6
	NON	769	68,4	68,4	100,0
	Total	1125	100,0	100,0	

Source : Swala Me Mbeul et D. O. Eyenga Ntonga, 2025.

D'après les résultats du tableau 3 ci-dessus, 769 participants, soit 68,4% déclarent que leurs salles de classes ne sont pas aérées.

Tableau 4 : Répartition des élèves selon leur avis sur la présence des bruits

		Effectifs	%	% valide	% cumulé
Valide	OUI	358	31,8	31,8	31,8
	NON	767	68,2	68,2	100,0
	Total	1125	100,0	100,0	

Source : Swala Me Mbeul et D. O. Eyenga Ntonga, 2025.

La lecture des résultats du tableau 4 ci-dessus laisse comprendre que 767 participants, soit 68,2% disent qu'il n'y a pas trop de bruits dans leurs établissements scolaires.

4.2. Adaptation des primo-arrivants du sous-cycle d'observation

Les tris à plat relatifs à cette variable se sont articulés autour de l'implication dans les activités sociales, les relations paisibles avec les autres élèves, l'assiduité aux cours, l'achèvement de l'année scolaire, la performance scolaire et la satisfaction à l'égard de l'environnement scolaire.

Tableau 5 : Répartition des élèves selon leur avis sur la participation aux activités culturelles et sportives

		Effectifs	%	% valide	% cumulé
Valide	PAS DU TOUT	184	16,4	16,4	16,4
	FAIBLEMENT	28	2,5	2,5	18,8
	MOYENNEMENT	120	10,7	10,7	29,5
	ASSEZ	121	10,8	10,8	40,3
	FORTEMENT	672	59,7	59,7	100,0
	Total	1125	100,0	100,0	

Source : Swala Me Mbeul et D. O. Eyenga Ntonga, 2025.

Les résultats du tableau 5 ci-dessus montrent que 672 participants, soit 59,7% estiment qu'ils participent fortement aux activités culturelles et sportives.

Tableau 6 : Répartition des élèves selon leur avis sur les relations paisibles avec les camarades

		Effectifs	%	% valide	% cumulé
Valide	PAS DU TOUT	535	47,6	47,6	47,6
	FAIBLEMENT	137	12,2	12,2	59,7
	MOYENNEMENT	216	19,2	19,2	78,9
	ASSEZ	103	9,2	9,2	88,1
	FORTEMENT	134	11,9	11,9	100,0
	Total	1125	100,0	100,0	

Source : Swala Me Mbeul et D. O. Eyenga Ntonga, 2025.

La lecture des résultats du tableau 6 indique que de manière cumulée, 672 participants, soit 59,7% déclarent qu'il n'existe pas de relations paisibles avec les camarades.

Tableau 7 : Répartition des élèves selon leur avis sur l'assiduité aux cours

		Effectifs	%	% valide	% cumulé
Valide	PAS DU TOUT	60	5,3	5,3	5,3
	FAIBLEMENT	61	5,4	5,4	10,8
	MOYENNEMENT	135	12,0	12,0	22,8
	ASSEZ	174	15,5	15,5	38,2
	FORTEMENT	695	61,8	61,8	100,0
	Total	1125	100,0	100,0	

Source : Swala Me Mbeul et D. O. Eyenga Ntonga, 2025.

Au regard des résultats du tableau 7 ci-dessus, il ressort que plus de la moitié des participants (695 soit 61,8%) pensent qu'ils sont fortement assidus aux cours.

Tableau 8 : Répartition des élèves selon leur avis sur la réussite aux évaluations

	Effectifs	%	% valide	% cumulé
PAS DU TOUT	67	6,0	6,0	6,0
FAIBLEMENT	77	6,8	6,8	12,8
MOYENNEMENT	371	33,0	33,0	45,8
ASSEZ	270	24,0	24,0	69,8
FORTEMENT	340	30,2	30,2	100,0
Total	1125	100,0	100,0	

Source : Swala Me Mbeul et D. O. Eyenga Ntonga, 2025.

Les résultats du tableau 8 ci-dessus montrent que de manière cumulée, 144 soit 12,8% des participants ne réussissent pas aux évaluations.

Tableau 9 : Répartition des élèves selon leur avis sur l'achèvement de l'année scolaire

		Effectifs	%	% valide	% cumulé
Valide	PAS DU TOUT	172	15,3	15,3	15,3
	FAIBLEMENT	449	39,9	39,9	55,2
	MOYENNEMENT	112	10,0	10,0	65,2
	ASSEZ	197	17,5	17,5	82,7
	FORTEMENT	195	17,3	17,3	100,0
	Total	1125	100,0	100,0	

Source : Swala Me Mbeul et D. O. Eyenga Ntonga, 2025

Au regard des résultats du tableau 9 ci-dessus, seuls 195 des participants, soit 17,3% disent que les élèves de 6ème achèvent fortement l'année scolaire.

Tableau 10 : Répartition des élèves selon leur avis sur la satisfaction vis-à-vis de l'environnement scolaire

		Effectifs	%	% valide	% cumulé
Valide	PAS DU TOUT	482	42,8	42,8	42,8
	FAIBLEMENT	119	10,6	10,6	53,4
	MOYENNEMENT	129	11,5	11,5	64,9
	ASSEZ	162	14,4	14,4	79,3
	FORTEMENT	233	20,7	20,7	100,0
	Total	1125	100,0	100,0	

Source : Swala Me Mbeul et D. O. Eyenga Ntonga, 2025

À la lumière du tableau 10, il ressort que 482 participants, soit 42,8% disent qu'ils ne sont pas du tout satisfaits vis-à-vis de leur environnement scolaire.

Tableau 11 : Tris croisés : places disponibles suffisent * Élèves de 6è achèvent l'ai

			ELEVES DE 6è ACHEVENT L'ANNEE					
			PAS DU TOUT	FAIBLEMENT	MOYENNEMENT	ASSEZ	FORTEMENT	Total
PLACES DISPONIBLES SUFFISENT	OUI	Effectif	32	127	56	80	40	335
		% compris dans ELEVES DE 6è ACHEVENT L'ANNEE	18,6%	28,3%			20,5%	29,8%
	NON	Effectif	140	322	56	117	155	790
		% compris dans ELEVES DE 6è ACHEVENT L'ANNEE	81,4%	71,7%	50,0%	40,6%	79,5%	70,2%
Total		Effectif	172	449	112	197	195	1125
		% compris dans ELEVES DE 6è ACHEVENT L'ANNEE	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Source : Swala Me Mbeul et D. O. Eyenga Ntonga, 2025.

Tableau 12 : Test du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	51,708[a]	4	,000
Rapport de vraisemblance	50,767	4	,000
Nombre d'observations valides	1125		

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 33,35.

Source : Swala Me Mbeul et D. O. Eyenga Ntonga, 2025.

Les résultats du tableau 12 présentent la statistique du khi-deux de Pearson = 51,708 et la valeur p = 0,000. La statistique du Khi-deux de vraisemblance est de 50,767 et la valeur de p = 0,000. Avec un seuil de signification de 0,05, nous pouvons conclure qu'il existe une corrélation entre l'environnement physique de travail et l'adaptation des primo-arrivants du sous-cycle d'observation.

Tableau 13 : Mesures symétriques

		Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal	Phi	,214	,000
	V de Cramer	,214	,000
	Coefficient de contingence	,210	,000
Nombre d'observations valides		1125	

a. L'hypothèse nulle n'est pas considérée.
b. Utilisation de l'erreur standard asymptotique dans l'hypothèse nulle.

Source : Swala Me Mbeul et D. O. Eyenga Ntonga, 2025.

La valeur V de Cramer étant de 0,214 donc loin de 1, nous pouvons affirmer que le lien entre nos deux variables est faible. Donc, bien qu'il existe un lien entre l'environnement physique de travail et l'adaptation des primo-arrivants du sous-cycle d'observation, ce lien reste faible.

5. Discussion

Cette discussion porte respectivement sur la qualité de l'environnement physique de travail et l'adaptation des primo-arrivants du sous-cycle d'observation.

5.1. Qualité de l'environnement physique de travail

Des résultats de cette enquête, il ressort que 790 participants, soit 70,20% affirment que le nombre de places disponibles ne suffit pas aux élèves ; autrement dit, la plupart des salles de classe du département du Lom-et-Djerem sont pléthoriques. L'étude de G. Lokango Mobela (2022) confirme les résultats de cette recherche puisqu'elle relève que les effectifs des petites classes dans les pays d'Afrique subsaharienne peuvent aller jusqu'au double de ceux acceptés dans les nations développées. Selon cet auteur, les petites classes ont cet avantage qu'elles permettent de nouer des contacts de travail plus individualisés et plus étroits entre l'enseignant et l'apprenant. Les enfants peuvent alors être mieux soutenus tout en devenant plus actifs. En revanche, dans les grandes classes, les enseignants ne s'intéressent à la classe que comme groupe, comme un ensemble et non pas comme une entité composée d'individualités. De surcroît, dans les salles à effectifs réduits, les élèves affichent un comportement moins perturbateur contrairement à leurs pairs des grandes classes qui ont moins d'interactions avec leurs enseignants (G. Lokango Mobela, 2022).

Pour 815 participants de cette recherche, soit 72,4%, la plupart des établissements d'enseignement secondaire général du département du Lom-et-Djerem ont des commodités. La recherche de F. Feuzeu (2021b) bat en brèche ce point de vue dans la mesure où elle souligne un manque criant d'infrastructures dans maints établissements des zones rurales. Cet auteur démontre que les ressources qu'utilise une école pour fonctionner peuvent avoir un impact sur la qualité des enseignements ou de la formation. Parmi les facteurs influençant les résultats des élèves, l'on note ceux sur lesquels les responsables peuvent agir : l'environnement logistique de l'élève (qualité des constructions, présence d'eau, d'électricité, de latrines), l'existence d'une cantine et la disponibilité de matériels didactiques, etc. Certains établissements et structures de formation ne disposant que de peu de ressources arrivent à de bons résultats alors que d'autres, très favorisés au niveau des moyens, enregistrent de mauvais résultats ; d'où la nécessité pour l'État et les chefs d'établissements de doter les établissements scolaires d'infrastructures adéquates (F. Feuzeu, 2021b).

Des résultats de cette recherche, il ressort que 769 participants, soit 68,4% déclarent que leurs salles de classes ne sont pas aérées. L´éclairage, la température et le bruit ont longtemps été considérés par les ergonomes comme des facteurs susceptibles de générer du stress. M. Mouketou Mouketou (2020) confirme les résultats de cette étude en relevant que l'éclairage insuffisant, l'exposition à des substances nocives sont des causes non négligeables de stress chez l´apprenant. Les plaintes relatives à la gêne causée par des stresseurs ambiants variés sont fréquentes en milieu où l'on se trouve et peuvent impacter le bien-être psychologique de

l'homme, quoique les études montrent que les stresseurs ambiants tendent à être tolérés sur une courte durée contrairement à d'autres facteurs.

De l'avis de 767 participants de cette étude, soit 68,2%, il n'y a pas trop de bruits dans la plupart des établissements d'enseignement secondaire général du département du Lom-et-Djerem. Par contre, C. Yakubu Makun et L. A. Lawal (2025) déplorent la présence du bruit dans le milieu scolaire. Ces auteurs ont examiné comment l'exposition au bruit affecte la performance mentale et le bien-être émotionnel des élèves. Ils ont mis en évidence l'importance de la conception acoustique des écoles pour améliorer les résultats scolaires et le bien-être des élèves.

5.2. Adaptation des primo-arrivants du sous-cycle d'observation

Les résultats de cette étude montrent que 672 participants, soit 59,7% estiment qu'ils participent fortement aux activités culturelles et sportives. Dans la même veine, S. C. T. Sih et al. (2025) analysent l'influence des activités parascolaires, notamment culturelles et sportives, sur l'adaptation des élèves dans les grands établissements secondaires de la région du Sud-ouest du Cameroun. Ils démontrent que l'engagement dans ces activités favorise l'intégration sociale, le développement psychosocial et un meilleur ajustement au climat scolaire. L'étude souligne l'importance des activités parascolaires comme facteur clé d´adaptation et de stabilité scolaire dans des environnements éducatifs de grande taille.

De cette recherche, il ressort que plus de la moitié des participants (695 soit 61,8%), pensent qu'ils sont fortement assidus aux cours. R. Ancheta et al. (2021) se sont également penchés sur l'assiduité des élèves en montrant qu´elle constitue un facteur prédictif important de la performance, en particulier dans l'apprentissage des langues, où l'interaction, l'exposition répétée à la langue cible et la rétroaction pédagogique jouent un rôle central. D'où la nécessité de politiques institutionnelles et de pratiques pédagogiques favorisant l'engagement des étudiants.

Les données issues de cette enquête ont également montré que 87,2% des participants ont une performance scolaire supérieure ou égale à la moyenne. Plusieurs auteurs (C. S. Enyegue, 2017 ; D. Jindal-Snape et al., 2023 ; É. Mackenzie et al., 2012 ; C. Schwanen, 2008) ne partagent pas cet avis car pour eux, la transition entre l'école primaire et le secondaire a un impact négatif sur les résultats scolaires. L'inadaptation scolaire se manifeste par des troubles de comportements, des retards scolaires, de la sous-performance, de l'absentéisme et des échecs scolaires. Ainsi, comme le stipulent A. Beaumatin et al. (2010), des comportements observables à l'enfance et à l'adolescence tels que l'opposition, l'échec ou le décrochage scolaires, la désaffiliation sont les corollaires des difficultés d'adaptation que les élèves éprouvent au cours des transitions scolaires.

672 participants de cette étude, soit 59,7% déclarent qu'il n'existe pas de relations paisibles avec les camarades. En d'autres termes, les relations entre ces élèves sont marquées par l'agressivité et la violence. Ces résultats recoupent ceux d'É.Olivier (2017) pour qui la transition primaire/secondaire entraîne des problèmes sociaux. En effet, certains élèves peuvent présenter des conduites néfastes vis-à-vis de leurs enseignants et de leurs camarades. Selon C. Beaumont et al. (2015), la violence en milieu scolaire se traduit par des agressions physiques ou verbales, du chantage, de la provocation sexuelle, de l'intimidation en ligne ou des jeux et défis dangereux.

Les résultats de cette étude ont montré que 195 des participants, soit 17,3% disent que les élèves de 6ème achèvent fortement l'année scolaire. De manière cumulée, 621 soit 55,2% des participants décrochent au courant de l'année scolaire. La recherche d'É. Maurin (2007) va dans le même sens que cette étude en montrant que chaque année, 60 000 jeunes quittent l'Éducation nationale sans qualification ni diplôme : ils décrochent, abandonnant collèges et lycées. Le nombre de jeunes qui sortent sans qualification du système éducatif est donc très élevé.

Des résultats de cette enquête, il ressort également que 482 participants, soit 42,8% disent qu'ils ne sont pas du tout satisfaits vis-à-vis de leur environnement scolaire. Ces résultats confirment ceux de Y. Demierre (2015) qui met en relief l'importance du cadre de vie sur l'adaptation de l'individu. Pour lui, quel que soit le lieu où l'on se trouve, que ce soit au travail, à une fête ou pendant les loisirs, l'on perçoit toujours une certaine atmosphère, agréable ou non. Dépendamment de l'ambiance qui prévaut dans un milieu, l'individu se sent plus ou moins bien, ce qui détermine son envie de s'investir dans cet endroit.

6. Suggestions

Compte tenu des données de cette enquête qui ont révélé que les relations interpersonnelles entre les élèves de 6ème du département du Lom-et-Djerem ne sont pas paisibles, il serait nécessaire, pour une meilleure intégration de ces élèves, de promouvoir la communication intégrative et la pédagogie de la coopération. La communication intégrative, qui se base sur une définition comportementale de la communication et sur une vision collectiviste de l'organisation, est de l'ordre du vivre-ensemble. Elle met l'accent sur l'interaction et les relations informelles au sein des groupes de travail (N. Giroux, 1994). La pédagogie de la coopération quant à elle est un ensemble de situations didactiques où les enfants apprennent à plusieurs et agissent ensemble. Elle se caractérise par l'aide, l'entraide, le tutorat et le travail en groupe (T. Le Delliou, 2021). Selon cet auteur, les objectifs de la pédagogie coopérative sont multiples : développer l'écoute, lutter contre l'échec scolaire, respecter les différences et les prendre en compte, développer la participation, l'autonomie et la responsabilité, apprendre à coopérer pour apprendre.

Par ailleurs, l'on pourrait renforcer le lien entre l'environnement physique de travail et l'adaptation des nouveaux élèves du sous-cycle d'observation dans le département du Lom-et-Djerem, à travers la réduction de la taille des classes et la mise sur pied d'un système d'entretien et de maintenance des infrastructures scolaires. Un intérêt particulier devrait être accordé à l'innovation et à la rénovation des infrastructures. L'environnement éducatif doit être joli, adapté à l'enfant et agréable à vivre. L'amélioration de l'environnement physique de travail au sein des établissements scolaires fait partie des attributions des chefs d'établissements, des collectivités territoriales décentralisées et du Ministère des Enseignements Secondaires.

Conclusion

L'objectif de cette recherche était de vérifier le lien entre l'environnement physique de travail et l'adaptation des primo-arrivants du sous-cycle d'observation. Les résultats obtenus ont révélé qu'il existe bel et bien une corrélation entre les deux variables de cette étude, même si ce lien reste faible. Tout compte fait, la qualité de l'espace, l'ergonomie, l'accessibilité des ressources et l'ambiance matérielle influent directement sur les processus d'appropriation des normes et des pratiques scolaires. Ainsi, l'aménagement réfléchi de l'environnement de travail apparaît comme un levier stratégique d'accompagnement des primo-arrivants. Il participe à la réduction des inégalités d'adaptation et à la construction progressive d'un rapport positif à l'institution scolaire. Cette perspective invite à intégrer l'environnement physique dans les politiques éducatives visant la réussite et la persévérance scolaire. Toutefois, l'adaptation ne saurait être réduite à une dimension strictement matérielle car elle s'inscrit dans une interaction dynamique entre les facteurs physiques, pédagogiques et psychosociaux.

Références bibliographiques

ANCHETA Ruel, DANIEL Deny et AHMAD Reshma, 2021, « Effect of class attendance on academic performance », *European Journal of Education Studies*, 8(9).

BANDURA Albert, 2002, « Social cognitive theory in cultural context », *Applied psychology: An international review, 51*(2), p.269-290.

BAUBION-BROYE Alain (dir.), 1998, *Évènements de vie, transitions et construction de la personne*, Ramonville Saint-Agne/Toulouse, Érès.

BEAUMATIN Ania, BAUBION-BROYE Alain et HAJJAR Violette, 2010, « Socialisation active et nouvelles perspectives en psychologie de l'orientation », *L'orientation scolaire et professionnelle*, consulté le 17 novembre 2025 sur http://doi.org/10/4000/osp.2455

BEAUMONT Caroline, GALAND Benoît et LUCIA Sabrina, 2015, *Les violences en milieu scolaire : définir, prévenir, agir*, Québec, Presses de l'Université de Laval.

BERRUEX Noémie, 2016, *La transition du primaire au secondaire : ressenti des élèves et rôle de l'enseignant*, Mémoire de Master en Secondaire I, Haute École Pédagogique de Vau.

BLUYSSEN Philomena Maria, ARIES Maaike et VAN DOMMELEN Paul, 2011, Comfort of workers in office Buildings: The European HOPE project. *Building and Environment, 46(1*), 280-288, Doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.buildenv .2010.07.024

CENTRE DE TRANSFERT POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DU QUEBEC (CTREQ), 2018, *Les transitions scolaires de la petite enfance à l'âge adulte*. Québec.

COSLIN Pierre Gilles, 2006, « Violences et incivilités au collège », *L'orientation scolaire et Professionnelle,* http://journals.openedition.org/osp/1060

CYRULNIK Boris et POURTOIS Jean-Pierre (dir.), 2007, *École et résilience*, Paris, Odile Jacob.

DEMIERRE Yéléna, 2015, *Climat de classe et accueil : quels liens ?* Mémoire professionnel, Haute École Pédagogique de Lausanne.

ENYEGUE Calixte Solange, 2017, *Soutien familial et adaptation scolaire : cas des élèves de parents francophones dans le sous-système éducatif anglophone de l'arrondissement de Nkolafamba (Class 5 and Class 6),* Mémoire de Master en Sciences de l'Éducation, Université de Yaoundé 1.

FEUZEU François, 2021a, « Restaurer les infrastructures scolaires en zones rurales : prérequis d'une performance éducationnelle locale », *International Multilingual Journal of Science and Technology* (IMJST) ISSN: 2528-9810,*6*(2).

FEUZEU François, 2021b, « Les problèmes de l'éducation en zones rurales : une approche empirique pour l'intellection des pesanteurs du système éducatif camerounais », *International Multilingual Journal of Science and Technology, 6*(IMJST) ISSN: 2528-9810.

FONKENG EPAH Georges, CHAFFI Cyril Ivan et BOMDA Joseph, 2014, *Précis de méthodologie de la recherche en sciences sociales*, Yaoundé, ACCOSUP.

GIROUX Nicole, 1994, « La communication interne : une définition en évolution. *Communication et organisation »* [En ligne], mis en ligne le 26 mars 2012, consulté le 16 décembre 2018. URL: http://journals.openedition.org/communicationorganisation/1696 ; DOI: http://doi,org/10.4000/communicationorganisation.1696

GOFEN Anat, 2009, « Family capital: How first-generation higher education students break the intergenerational cycle", *Family Relations, 58*(1), p.104-120.

HUA Ying, 2007, "Designing open–plan workplaces for collaboration: An exploration of the impact of workplace spatial settings on space perception and collaboration effectiveness", (Ph.D.). Carnegie Mellon University, Ann Arbor. Récupéré de *ABIIINFORM Collection, ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global.* 3279446.

HUNTER Fumiyo et YOUNISS James, 1982, "Changes in functions of three relations during Adolescence ", *Developmental Psychology*, 18, p.806-811.

JINDAL-SNAPE Divya, BRADSHAW Paul, GILBERT Adam, SMITH Neil et KNUDSEN Line, 2023, « Expériences de transition entre l'école primaire et le secondaire et facteurs associés aux différences dans ces expériences : analyse des données longitudinales de l'étude », *Grandir en Écosse*, https://doi.org/10.1002/rev3/3444

LAZARUS Richard Samuel et FOLKMAN Susan, 1984, *Stress, appraisal and coping*, New York, Springer.

LE DELLIOU Typhanie, 2021, « Pédagogie coopérative Spencer Kagan », *Éducation*. ffdumas-03356667ff.

LOKANGO MOBELA Guy, 2022, *Classes à larges effectifs : pratiques enseignantes et rendement des élèves de l'enseignement primaire en République Démocratique du Congo,* Thèse de Doctorat en Sciences Psychologiques et de l'Éducation, Université de Mons.

MACKENZIE Érin, MC MAUGH Anne et O'SULLIVAN Kerry-Ann, 2012, "Perceptions of primary to secondary school transitions: Challenges or threat?" *Educational Research*, *22*(3), p.298-314.

MALLET Pascal et GAUDRON Jean-Philippe, 2005, « Émotions et transitions : problématique et contributions empiriques internationales », https://osp.revues.org/614.a

MASALA NZAU Élizabeth, TINGU YABA NZOLAMESO Maurice et MVINDU NIONZUKA Denise, 2022, « Performances scolaires des élèves en transition primaire-secondaire », *Akofena*, *6*(1), p.151-162.

MASDONATY Jonas et ZITTOUN Tania, 2012, « Les transitions professionnelles : processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation », *L'orientation scolaire et professionnelle*, online since 11 June 2015, connection on 11 February 2026. URL : http://journals.openedition.org/osp/3776 : DOI : https://doi.org/10.4OOO/osp.3776

MAURIN Éric, 2007, *La nouvelle question scolair*e, Paris, Seuil.

MOUKETOU MOUKETOU Marylène, 2020, *Étude des déterminants environnementaux du stress professionnel : Le cas de salariés français et gabonais exerçant en bureaux ouverts,* Thèse présentée et soutenue à l'université de Nantes.

NJENGOUÉ NGAMALEU Henri Rodrigue, FOZING Innocent, BOMDA Joseph, MAPTO KEGNE Valèse, WASSOUO Emmanuel et NGAMBENG Ernestine, 2023, Analyse situationnelle des principaux goulots d'étranglement à la transition école-collège au Cameroun et perspectives de mise en œuvre efficiente de l'enseignement fondamental. Rapport final // APP2 Apprendre.

OLIVIER Élizabeth, 2017, *Profils d'inadaptation psychosociale au primaire : perceptions de soi, engagement et rendement scolaire,* Thèse de doctorat en psychoéducation, Université de Montréal.

PALLADINO SCHULTHEISS Donna, 2005, « Le rôle des relations socio-émotionnelles dans les transitions scolaires et professionnelles », *L'orientation scolaire et professionnelle* consulté le 17 juin 2025 à 9h30. URL: http://journals.openedition.org/osp/659.

SCHWANEN Chantal, 2008, *Portrait de l'adaptation scolaire et sociale des élèves fréquentant les écoles secondaires québécoises en fonction de leur niveau d'habiletés intellectuelles,* Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Montréal.

SIH Sylvie Claris Tem, FONKENG EPAH Georges et LEKEAKA Fedelis Alemnge, 2025, « Co-curricular activities and students´ adaptation in large secondary school environment in the South West region of Cameroon. GPH-International », *Journal of Educational Research*, *8*(03), 197-217. https://doi.org/10.5281/zenodo.15228907.

VIGNOLI Emmanuel, NILS Frédéric et RIMÉ Bernard, 2005, « Partage social d'un épisode émotionnel d'orientation scolaire (1) : l'avis du conseil de classe chez les adolescents de troisième », *L'orientation scolaire et professionnelle* consulté le 27 novembre 2025. URL: http://journals.openedition.org/osp/633

YAKUBU MAKUN Charles et LAWAL Lateef Ademola, 2025, « Effects of exposure to noise on mental performance and emotional well-being of students in a school in Kaduna, Nigeria », *International Journal of Research and scientific Innovation* (IJRSI), *12*(5), p.351-359.

L'approche pédagogique intégratrice : la solution face à la faible performance des élèves ?

Maïmouna SIDIBÉ, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso)
E-mail : sidibemai45@gmail.com

Résumé

Dans la quête de la qualité de son système éducatif, le Burkina Faso a adopté l'Approche Pédagogique Intégratrice (API). La présente étude analyse l'effet des pratiques évaluatives selon l'API sur la performance des élèves en sciences au niveau des écoles primaires bilingues au Burkina Faso. L'étude a été menée auprès d'un échantillon de 175 enquêtés grâce à un échantillonnage non probabiliste à choix raisonné, avec une approche méthodologique mixte. L'analyse quantitative a permis d'avoir des données statistiques sur les avis des enseignants et le rendement des élèves. De l'analyse qualitative, l'on a recueilli les opinions des encadreurs pédagogiques et des personnes ressources. Les résultats révèlent que ces pratiques évaluatives améliorent les résultats de l'apprentissage des élèves en sciences d'observation dans les écoles primaires bilingues ; impactant ainsi positivement la qualité du système éducatif burkinabè.

Mots-clés : API, pratiques évaluatives, rendement.

The inclusive educational approach: the solution to students' poor academic performance?

Abstract

In its quest to improve the quality of its education system and learning outcomes, Burkina Faso has developed the Integrative Pedagogical Approach (IPA). The present study analyses the effect of assessment practices based on this approach on students' performance in science at selected bilingual primary schools in Burkina Faso. The study was conducted on a sample of 175 respondents using non-probabilistic sampling with reasoned choice. We opted for a mixed methodology. Quantitative analysis provided us with statistical data on teachers' opinions and student performance. From the qualitative analysis, we gathered the opinions of educational supervisors and resource persons. Overall, the results revealed that assessment practices improve student learning outcomes in science in bilingual primary schools. This has a positive impact on the quality of Burkina Faso's education system.

Keywords: API- evaluative practices - performance.

Introduction

Les questions de l'accès et de la qualité de l'éducation, surtout au niveau primaire, demeurent prioritaires dans les grandes rencontres nationales et internationales sur l'éducation en Afrique subsaharienne. Malgré l'accroissement de manière significative du taux net de scolarisation de 60,9% en 2011 à 67,4% en 2025 au Burkina Faso (MENAPLN, 2025), les déperditions sont toujours importantes. Ceci se traduit par un taux d'abandon qui reste élevé notamment au cours moyen première année (CM1) où il atteint 18,1% et un taux d'achèvement encore faible 51,6% au primaire (*ibid.,* 2025). Ainsi, bien que différentes approches pédagogiques se soient succédé dans le pays, le souci de la qualité et de la rétention des apprenants demeure toujours dans le système éducatif Burkinabè.

Dans ce contexte, le Burkina Faso a procédé à une relecture des curricula en 2013 et a opté pour la construction d'une approche endogène, en adéquation avec ses réalités socio-économiques et socioculturelles : l'Approche Pédagogique Intégratrice (API). Cette approche induit un changement de paradigme aussi bien au niveau de l'enseignement-apprentissage que de l'évaluation des apprentissages. Basée sur le socioconstructivisme (L.S. Vygotsky, 1978), l'API postule pour l'aspect relationnel de l'apprentissage, mettant l'accent sur l'environnement social et culturel, car les enfants apprennent surtout en interagissant avec leur environnement (F. Lasnier, 2000 ; MENA, 2015). L'introduction de cette approche dans les écoles primaires bilingues vise à intégrer harmonieusement les langues locales et le français dans le processus d'enseignement-apprentissage, tout en encourageant les élèves à comprendre et à s'exprimer couramment dans au moins deux langues. Ce qui contribue à préserver et à valoriser la diversité culturelle tout en renforçant le sentiment d'appartenance culturelle des apprenants. Aussi, avec l'API, les contenus d'apprentissage sont liés à la vie quotidienne des apprenants, à leur culture et à leur environnement, ce qui rend l'apprentissage plus significatif et pertinent pour eux. Cette contextualisation permet aux enseignants de tenir compte des réalités locales et des expériences des élèves, ce qui impacte non seulement leurs résultats, mais aussi l'évaluation elle-même (MENA, 2015).

Dans la littérature et la pratique de l'API, deux dimensions de l'évaluation sont mises en avant : l'évaluation des ressources et celle des compétences. Les ressources regroupent l'ensemble des acquis nécessaires pour exercer une compétence et peuvent être cognitives, psychomotrices ou affectives (X. Roegiers, 2010a). Leur évaluation est essentielle car elle constitue le préalable à la mobilisation effective des compétences. Ainsi, l'évaluation dans le cadre de l'API cherche à dépasser ses limites en intégrant la notion de compétence comme un savoir-agir complexe mobilisant différentes ressources (F. Lasnier, 2000 ; J. Tardif, 2006). Elle requiert de nouveaux outils et des interprétations moins mécaniques que les contrôles traditionnels (E. Dionne, 2014). L'évaluation des compétences dans le cadre de l'API implique de nouveaux outils de collecte d'informations sur les apprentissages des élèves et de nouvelles pistes d'interprétation moins mécaniques, car les examens et les contrôles plus traditionnels sont très limités pour saisir la complexité de ces objets d'apprentissage (E. Dionne, 2014).

En Afrique sub-Saharienne, les pratiques évaluatives de l'API constituent encore des dispositifs peu étudiés et la documentation relative à la question est limitée (J. Clanet et L. Talbot, 2012 ; D. Laveault, 2009). Ainsi, il y a une carence d'études prenant en compte cette problématique, si bien que les pratiques évaluatives dans le contexte des pays d'Afrique francophones demeurent encore méconnues (K. B. W. Kwibe, 2014). En outre, les récentes revues systématiques indiquent qu'au niveau primaire ou en apprentissage fondamental, la majorité des études porte sur les compétences en littéracie, comparativement aux compétences en calculs et en sciences (T. Diallo et al., 2024 ; L. Lawson et al., 2024).

Sur la base des observations ci-dessus, cette étude constitue un apport pour la littérature francophone sur l'apprentissage fondamental (niveau primaire) de deux manières. D'abord, en allant au-delà des compétences en lecture, cet article contribue aux connaissances existantes en analysant les résultats de l'apprentissage en sciences et en compétences socio-émotionnelles. Ensuite, en proposant une évaluation de l'API dans le contexte du Burkina Faso, elle propose une grille d'analyse non seulement des compétences mais aussi une évaluation des ressources. Ce faisant, cette étude qui porte sur des compétences autres que la lecture et qui analyse l'API est pertinente pour combler ce vide de connaissances et fournir des bases scientifiques solides pour d'éventuelles prises de décisions éducatives. Enfin, les résultats de l'étude constituent des données probantes actualisées qui peuvent éclairer les acteurs et les partenaires de l'éducation sur la pertinence de l'API à l'amélioration des résultats de l'apprentissage surtout en science.

La performance scolaire de l'apprenant étant en partie imputable à l'efficacité des pratiques évaluatives dans le processus d'enseignement-apprentissage, l'on s'est demandé

quels peuvent être les effets des pratiques évaluatives selon l'API sur les performances des apprenants en sciences dans les écoles primaires bilingues au Burkina Faso ? De cette question, l'on formule l'hypothèse selon laquelle : « les pratiques évaluatives selon l'API améliorent les performances des apprenants en sciences dans les écoles primaires bilingues ».
La suite de cet article s'articulera autour des points suivants : les bonnes pratiques, les données et méthodologie et les résultats.

1. Les bonnes pratiques

Appliquée dans plusieurs pays déjà, la pédagogie de l'intégration a eu un impact sur le rendement des élèves. Ainsi, avant de discuter de nos données et méthode, il est pertinent de souligner quelques bonnes pratiques en s'inspirant du cas de trois pays Africains.

1.1. La pédagogie de l'intégration en Tunisie

En Tunisie, une étude portant sur les effets de la pratique de la PI a touché 500 écoles primaires selon Roegiers. Au terme d'une pratique de cette pédagogie pendant 5 ans dans trois disciplines de base, à savoir l'arabe (langue maternelle), le français (langue enseignée à partir de la 3ème année du primaire) et les mathématiques, les principaux résultats sont les suivants :
Les élèves des classes PI ont une avance de 3 à 6 points sur 20 points dans les épreuves en fin de la 6ème année. Ces élèves ont 1 point d'avance sur 20 sur les autres en mathématique bien qu'ils soient évalués en situation et non par des exercices juxtaposés.

Les épreuves discriminent mieux les élèves qui ont des prérequis de ceux qui ne les ont pas. La frange des enfants à risque est moins importante dans la PI que dans l'approche traditionnelle. Il y a une meilleure conservation des acquis dans le temps, en particulier, les apprentissages relatifs aux objectifs spécifiques sont plus stables de juin à septembre ; alors qu'en général on observe une régression de 25% à 30% en cette période. Ces régressions sont inférieures pour les élèves des classes PI X. Roegiers, 2010a, p.161-162).

1.2. La pédagogie de l'intégration (PI) au Gabon

L'introduction des modules d'intégration constitue le principal changement apporté au système éducatif gabonais. On peut raisonnablement imputer la plus grande partie des résultats, sinon la totalité, à l'introduction de ces modules d'intégration. Au Gabon, après 3 ans de généralisation de la PI au CP1, les taux de réussite sont passés de 53% en 2003 à 68% en 2006, ce qui représente une augmentation de 15%. Cet accroissement se confirme au CP2 et au CE1.On constate que l'introduction de la PI procure un gain plus important pour les primo-arrivants et chez les redoublants que chez ceux qui ont fait un pré-primaire. Il y a donc aussi un gain en termes d'équité X. Roegiers, 2010a, p.164).

1.3. La pédagogie de l'intégration à Djibouti

Le cas de Djibouti est encore plus intéressant car la pédagogie de l'intégration y a été généralisée au primaire. Ce pays a engrangé les résultats suivants : de 40% de taux de réussite au CP en 2002 ce taux est pratiquement passé à 80% au CE en 2005 pour les élèves qui maîtrisent les compétences de base. En 2006, le même examen d'entrée au collège a été passé par les élèves du 6ème primaire (non PI) et par les élèves de la 5ème primaire (PI), ceci à l'échelle nationale (la généralisation de la PI à Djibouti s'est accompagnée de la réduction du nombre d'année du primaire de 6 à 5 années). Les taux de réussite sont de l'ordre de 54% pour les élèves « non PI » qui ont suivi 6 années de scolarité et de l'ordre de 78% pour les élèves « PI » qui ont suivi 5 années de scolarité X. Roegiers, 2010a, p.165-166).

2. Données et méthodologie

2.1. Données

Cette étude a pour objet d'analyser l'effet des pratiques évaluatives selon l'API sur le rendement des élèves en sciences dans les écoles primaires bilingues au Burkina Faso. Trois régions du Burkina Faso ont été considérées et dans chaque région une province a été retenue. Il s'agit de la province du Bazèga dans la région du Centre-sud, la province du Houet dans les Hauts-bassins et le Kadiogo dans la région du Centre. L'échantillon a été constitué sur la base de la technique du choix raisonné.

Notons que le choix du Bazèga s'explique par la connaissance du milieu, qui est un atout et qui a facilité la collecte d'informations en vue d'une analyse voulue pertinente. Le Kadiogo, à travers Ouagadougou a été choisi dans le but de toucher aussi bien une zone urbaine que rurale moorephone. L'on s'est intéressé à la province du Houet, zone dioulaphone pour avoir une diversité linguistique.

Cette sélection a permis un entretien avec un effectif de 108 élèves issus de deux écoles primaires bilingues en 12 focus groups. L'on a aussi adressé des questionnaires à 46 enseignants des écoles primaires bilingues et des guides d'entretien à 19 Inspecteurs de l'Enseignement primaire et de l'Education non formelle (IEPENF) des Circonscriptions d'Education de Base (CEB) dont relèvent les écoles primaires bilingues retenues et deux (02) personnes ressources. Le tableau suivant présente la répartition des enseignants et des inspecteurs enquêtés selon le genre et leur CEB.

Tableau 1 : Répartition des enseignants et inspecteurs enquêtés selon leur CEB

CEB	Bobo VI		Kombissiri I		Kombissiri II		Komsilga I		Ouaga V		Total	
Genre	**F**	**H**	**F**	**H**	**F**	**H**	**F**	**H**	**F**	**H**	**F**	**H**
Effectif des enseignants enquêtés	04	05	14	04	05	02	04	02	05	01	32	14
Total	**09**		**18**		**07**		**06**		**06**		**46**	
Inspecteurs	3		6		6		2		2		19	

Source : M. Sidibé, 2024.

Le tableau 2 présente la répartition des élèves enquêtés selon le genre et l'école fréquentée.

Tableau 2 : Répartition des élèves enquêtés selon le genre

Genre École	Filles	Garçons	Total
Ecole Lafiabougou « B »	38	18	56
Ecole Kombissiri « E »	28	24	52
Total	66	42	108

Source : M. Sidibé, 2024.

2.2. Méthodologie

Cette étude porte sur l'évaluation d'une approche pédagogique. Lorsque l'évaluation est effectuée à partir de données empiriques de manière systématique, on parle de recherche évaluative (C. Depover et *al.*, 2018). Les résultats de la recherche évaluative peuvent être utilisés pour améliorer le programme ou la politique, prendre des décisions quant à sa poursuite ou justifier son financement (A. Salomão, 2023). Les recherches évaluatives sont utiles pour éclairer une problématique, comprendre un phénomène ou démontrer l'efficacité d'une méthode (C. Depover et *al*., 2018). Le rapprochement entre recherche et évaluation dans la recherche évaluative, permet d'intégrer la recherche dans l'action.

La méthode utilisée est mixte, alliant les approches qualitatives et quantitatives, conformément aux données collectées. Cette méthode combine des approches de collecte de

données qualitatives et quantitatives afin d'obtenir une compréhension plus complète d'un phénomène particulier. Ce type de recherche est souvent mené lorsqu'une seule méthode ne permet pas d'obtenir une compréhension complète du phénomène (T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, 2000 ; A. Salomão, 2023).

Des questionnaires d'enquête ont été ainsi adressés aux enseignants titulaires de classes ; les guides d'entretien ont concerné les IEPENF et les personnes ressources. Les entretiens avec les élèves et les enseignants présentateurs de leçons ont eu lieu après les séances d'intégration. Des grilles ont également été utilisées pour analyser les cahiers de composition. Les données issues des questionnaires ont été saisies dans le logiciel SPSS qui a généré des statistiques et des graphiques. Les notes issues des tests, elles, ont été traitées dans Excel et les données qualitatives par l'analyse des contenus.

3. Résultats

Ils sont présentés dans les deux rubriques ci-après : les résultats relatifs aux effets des pratiques évaluatives selon l'API sur les acquisitions des apprenants en sciences et ceux portant sur les effets de ces pratiques sur l'amélioration du rendement des apprenants dans les écoles primaires bilingues.

3.1. Effet des pratiques évaluatives selon l'API sur les acquisitions des apprenants en sciences dans les écoles primaires bilingues

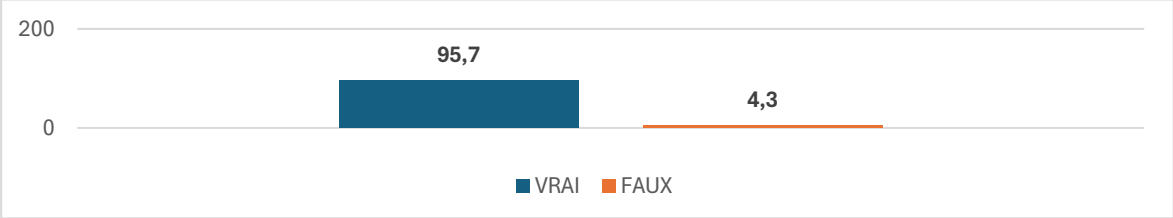
3.1.1. Résultats issus des questionnaires

Les effets des pratiques évaluatives selon l'API sur les savoirs, savoir-faire et savoir- être des apprenants et sur leur acquisition des contenus en sciences constituent cette partie.

3.1.1.1. Les pratiques évaluatives selon l'API renforcent les savoirs, savoir-faire et savoir-être des apprenants en sciences

La figure 1 présente les réponses à la question (Q1) du questionnaire, relative à l'effet des pratiques évaluatives selon l'API sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Figure 1 : renforcement des savoirs, savoir-faire et savoir- être par les pratiques évaluatives selon l'API



Source : Réponses données par les enseignants

De la figure 1 il ressort que quarante-quatre (44) enseignants soit 95,7 % des enquêtés estiment que l'API renforce les savoirs, les savoir-faire et les savoir- être des apprenants contre deux (02) enseignants, soit 4,3 % qui pensent le contraire.

3.1.1.2. L'API est une approche qui, à travers l'atteinte des objectifs des séances d'évaluation, favorise une bonne acquisition des contenus en sciences

La question n°2 a permis de construire le tableau portant sur le lien entre l'atteinte des objectifs des séances d'évaluation et la bonne acquisition des contenus en sciences.

Tableau 3 : contribution de l'atteinte des objectifs des séances d'évaluation à l'acquisition des contenus en sciences

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Vrai	43	93,5
Faux	3	6,5
Total	46	100,0

Source : Réponses données par les enseignants.

Au regard de ce tableau, 93,5% des enquêtés approuvent que les pratiques évaluatives selon l'API, à travers l'atteinte des objectifs des séances d'évaluation en science, contribuent à une bonne acquisition des contenus contre 6,5%.

3.1.1.3. Les interactions entre élèves-élèves et élèves-maîtres contribuent à une bonne acquisition des contenus en sciences

La question n°4 du questionnaire adressé aux enseignants a permis de recueillir les données concernant la contribution des interactions entre élèves-élèves et élèves-maîtres à une bonne acquisition des contenus en sciences.

Tableau 4 : Contribution des interactions élèves-élèves et élèves-maitres à une bonne acquisition des contenus en sciences

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Vrai	45	97,8
Faux	1	2,2
Total	46	100,0

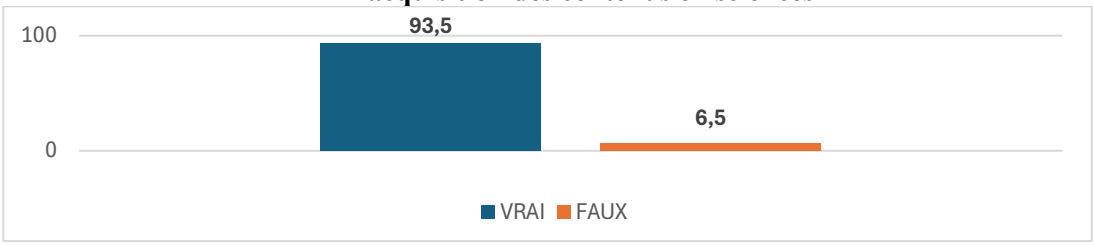
Source : Réponses données par les enseignants.

Au regard de ce tableau, seulement 2,2% des enquêtés trouve que les interactions entre élèves-élèves et élèves-maitres générées par les pratiques évaluatives selon l'API ne contribuent pas à une bonne acquisition des contenus en sciences contre 97,8%.

3.1.1.4. La production par groupe des apprenants contribue à une bonne acquisition des contenus en sciences

La question (Q4) montre que la production par groupe pendant l'exploitation des situations d'intégration des apprenants contribue à une bonne acquisition des contenus en sciences.

Figure 2 : Contribution de la production des apprenants par groupe à une bonne acquisition des contenus en sciences



Source : Réponses données par les enseignants.

Au regard de cette figure, 93,5% des enseignants enquêtés approuvent que les pratiques évaluatives selon l'API, à travers la production par groupe, pendant l'exploitation des situations d'intégration, contribuent à une bonne acquisition des contenus contre 6,5%.

3.1.2. Résultats issus des entretiens

Du guide d'entretien des IEPENF, il ressort que l'ensemble des répondants estime que les pratiques évaluatives selon l'API contribuent à une bonne acquisition des contenus en

sciences. Cela se réalise par le biais des remédiations qui suivent les évaluations en cas de difficultés chez les apprenants pour douze (12) inspecteurs enquêtés et par la consolidation des acquis à travers l'installation de connaissances durables selon dix (10) inspecteurs.

Par ailleurs, certains inspecteurs pensent que cette bonne acquisition des contenus passe par la valorisation de la production des apprenants, à travers un certain nombre de principes et de critères de notation, la prise en compte aussi bien des compétences que des connaissances des apprenants, leur participation active à la conquête du savoir et la prise de conscience par ces derniers de leurs forces et de leurs faiblesses. À ce sujet (I)18 disait que : *« l'attribution des notes selon les critères comme la pertinence de la production, la cohérence, la qualité de la production […] permet à l'apprenant de savoir avec précision ses insuffisances pour y remédier. »*

En outre, l'intervenant (I)7 note qu': *« en API, l'évaluation des acquis non seulement amène l'enfant à faire des exercices en classe mais aussi il y a ce qu'on appelle les activités de prolongement qui sont données à l'enfant donc l'enfant poursuit les recherches à la maison. Toutes ces deux activités ensemble ne peuvent que contribuer à une bonne acquisition des contenus surtout que l'évaluation des acquis va permettre de mesurer l'atteinte des objectifs et faire la remédiation s'il le faut. Heeee la remédiation que l'enseignant va faire, va permettre de consolider les acquisitions ».*

Il poursuit que : *« si nous prenons également la situation d'intégration, il y a tout un processus qui est conçu. Nous avons l'exploitation ensuite la passation ou l'administration des situations d'intégration. Cette façon de faire ne fait que consolider les acquis » (I7).*

Les évaluations selon l'API, pour l'enseignant présentateur n°1 (MP1), valorisent les efforts des élèves à travers des critères qui leur permettent d'avoir des notes acceptables ; ce qui développe leur intérêt c'est-à-dire les amène à se donner davantage dans l'apprentissage. Elles incitent l'apprenant à participer activement au cours, à redresser ses erreurs à travers les questions-réponses-remédiations (MP1). Ces évaluations permettent, selon l'enseignant présentateur n°2 (MP2), de démystifier les évaluations aux yeux des apprenants et d'accroître leur confiance en soi nécessaire pour toute réussite et en particulier pour la réussite scolaire. En outre, les présentateurs de leçon affirment que l'usage de la langue première de l'apprenant, l'utilisation du matériel venant de son terroir, les travaux de groupe que nécessitent ces pratiques évaluatives étaient d'un apport considérable pour l'acquisition des notions à passer chez les apprenants surtout chez ceux ayant des difficultés de compréhension.

Quant aux apprenants, ils trouvent qu'on parle de la nourriture de leur milieu de vie, de ce qu'ils font au quotidien, de leur localité dans le devoir. Ils se reconnaissent dans ces évaluations et trouvent les items faciles ; d'où les bonnes réponses aux consignes données. Cette contextualisation améliore le rendement des apprenants.

Les personnes ressources se sont de même prononcées sur la question portant sur la capacité des pratiques évaluatives selon API à améliorer les acquisitions des contenus en sciences. C'est dans ce sens que PR1 précise : *« l'alternance des langues selon les objectifs et les consignes fait qu'à la fin de la leçon, il y a une très bonne acquisition des contenus ».*
PR2 rappelle que : *« la qualité des évaluations influence l'acquisition des contenus. C'est pourquoi il faut des consignes claires, des consignes qui s'adressent à l'apprenant »*. Avec des consignes bien formulées et l'entrainement, l'apprenant arrive à améliorer ses connaissances. Il trouve que l'évaluation-remédiation ayant pour but de pouvoir les aider à corriger leurs insuffisances, les amène forcément à améliorer leurs acquisitions. Les situations d'intégration, à travers la mobilisation des connaissances qu'elle nécessite, consolide à coup sûr les acquisitions des apprenants. Ce qui fait dire à PR2 que : *« l'interaction dans les groupes de travail permet aux apprenants de découvrir des notions, de les acquérir et de les fixer solidement ».*

L'on a observé deux types d'évaluation dans les séances classes qui sont : l'évaluation diagnostique et l'évaluation formative. En début de leçon l'évaluation diagnostique détermine les capacités requises pour débuter un apprentissage ou pour regrouper les élèves par niveau ou groupe de remédiation. À travers ces évaluations, l'apprenant arrive à connaitre son niveau par rapport aux objectifs d'apprentissage fixés par l'enseignants et lui permet de situer son niveau par rapport aux autres. Toutes les informations que ces évaluations lui permettent d'avoir sur ses acquis le motive à s'engager dans une démarche de régulation de ses apprentissages ou compétences. Ce qui lui permet de rectifier ses erreurs, d'améliorer ses performances, de se mettre en confiance et même de soutenir les apprenants les plus faibles.

De l'analyse, l'on retient que 95,7 % des enseignants enquêtés estiment que l'API renforce les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être des apprenants. L'atteinte des objectifs des séances d'évaluation en sciences (93,5%) ; les interactions entre élèves-élèves et élèves-maîtres (97,8%) et la production par groupe pendant l'exploitation des situations d'intégration (93,5%) contribuent à une bonne acquisition des contenus. Les dix-neuf (19) IEPENF, les deux (02) enseignants présentateurs et les deux (02) personnes ressources sont de même avis que les pratiques évaluatives selon l'API contribuent à une bonne acquisition des contenus en sciences. Ces résultats sont corroborés par l'analyse des séances de leçons et d'évaluations observées.

3.2. Les pratiques évaluatives selon l'API améliorent le rendement des élèves

Pour cette analyse, les performances scolaires seront présentées à travers les notes obtenues par les élèves aux tests administrés et celles des cahiers de composition.

3.2.1. Les résultats des tests

Le tableau suivant présente les notes du Test 1 obtenues par les élèves avant la mise en œuvre des pratiques évaluatives selon l'API et celles du Test 2 à l'issue de la mise en œuvre de ces pratiques et la différence des notes du Test 2 et Test 1. Afin de garder l'anonymat, les noms des élèves ont été remplacés par des codes qui sont les E pour élève et 1 à 56 renvoyant à l'ordre des noms suivant le classement alphabétique.

Tableau 5 : Performances des élèves à l'issue des deux tests (Test1 et Test 2)

Elèves	Test 1	Test 2	Différences	Elèves	Test 1	Test 2	Différences
E1	4	10	+6	E29	4	8	+4
E2	5	2	-3	E30	2	6	+4
E3	0	2	+2	E31	0	2	+2
E4	9	10	+1	E32	0	10	+10
E5	10	9	-1	E33	4	9	+5
E6	4	1	-3	E34	0	1	+1
E7	0	0	0	E35	9	10	+1
E8	9	10	+1	E36	4	7	+3
E9	0	3	+3	E37	10	9	-1
E10	5	6	+1	E38	8	7	-1
E11	10	8	-2	E39	7	6	-1
E12	10	2	-8	E40	9	10	+1
E13	4	6	+2	E41	10	10	0
E14	10	8	-2	E42	10	10	0
E15	9	10	+1	E43	10	10	0
E16	0	7	+7	E44	7	6	-1
E17	4	3	-1	E45	6	10	+4
E18	3	6	+3	E46	10	10	0
E19	10	10	0	E47	7	10	+3
E20	0	0	0	E48	9	10	+1
E21	3	1	-2	E49	0	1	+1

E22	6	7	+1	E50	0	0	0
E23	5	6	+1	E51	3	7	+4
E24	10	8	-2	E52	2	7	+5
E25	10	8	-2	E53	0	0	0
E26	2	3	+1	E54	8	8	0
E27	6	8	+2	E55	9	10	+1
E28	2	4	+2	E56	3	4	+1
				Moyennes	5,38	6,36	0,98
				Variance	14,02	11,87	2,15
				Écart type	3,74	3,44	0,29

Source : M. Sidibé (décembre 2023/décembre 2024).

Du tableau 5 on constate que la plus faible note des élèves avant et après la mise en œuvre de l'API (Test1 et Test 2) est de 0/10 et la plus forte note atteint 10/10. L'étendue des notes est de 10. Elle est très élevée, la dispersion des notes est donc forte. Cette dispersion témoigne d'une forte hétérogénéité de la classe c'est-à-dire qu'à côté des apprenants excellents, la classe en enregistre de niveaux de maîtrise très faibles. Cet état de fait peut biaiser un tant soit peu la représentativité individuelle de la moyenne ce qui constitue une invite pour l'enseignant à privilégier une pédagogie différenciée comme recommandée par l'API afin de remonter les plus faibles vers la moyenne.

La performance moyenne de la classe est de 5,38/10, la variance de 14,020 avec un écart type de 3,744 au Test 1. Cette classe se caractérise, au Test 1, par la faiblesse des résultats, d'une part, et l'hétérogénéité des notes de la classe, d'autre part. La performance moyenne de la classe au Test 2 s'élève à 6,36/10, avec une variance de 11,870 et un écart type de 3,445. Cette classe se distingue par des résultats moyens et une grande diversité de notes au Test 2. Le tableau suivant présente le regroupement des notes des élèves en classes de notes et effectifs.

Tableau 6 : Regroupement des notes des élèves en classes de notes et effectifs

Classes de notes	Test 1		Test 2	
	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage
[0 – 4]	26	46,43	17	30,36
[5 – 7]	9	16,07	13	23,21
[8 – 10]	21	37,50	26	46,43
Total	56	100	56	100

Source : M. Sidibé (décembre 2023/décembre 2024).

L'on note du tableau 6 au Test 1 que 46,43% des élèves ont une note inférieure à 5 ; 16,07% ont une note comprise entre 5 et 7 et 37,50% ont une note comprise entre 8 et 10. Ainsi 30 élèves sur les 56 ont atteint le seuil minimum acceptables fixé à 5/10, soit un taux de 53,57%. Le Test 2 montre que 30,36 % des élèves ont une note inférieure à 5/10. 23,21% des élèves ont une note comprise entre 5 et 7 et 46,43% ont une note comprise entre 8 et 10. Ainsi 39 élèves sur les 56 ont atteint la moyenne fixée à 5/10, soit un taux de 69,64%.

L'on a opté de répartir les notes en trois classes et non deux pour pouvoir dépasser, dans nos analyses, seule l'atteinte ou non de la moyenne fixée à 5/10 dans le présent cas. Ceci permet de constater aussi bien l'évolution des apprenants dans la classe de ceux qui n'ont pas atteint la moyenne (0 à 4) vers la moyenne que ceux se trouvant déjà dans le groupe des 5/10 et plus.

Ce résultat révèle que les performances des élèves se sont améliorées au Test 2. En effet la classe des élèves Faibles (0 à 4) a régressé de 9 élèves et celles des Moyens (5 à 7) et Bons (8 à 10) élèves ont réalisé respectivement un progrès de 4 et 5 élèves au Test 2. À l'interne, 7 élèves ont évolué de la classe des Faibles à la classe des Moyens ; 4 élèves de la classe des Moyens à celle des Bons et 3 élèves ont fait une nette progression c'est-à-dire de la classe des Faibles à la classe des Bons.

Le test t pour échantillons appariés est une méthode statistique utilisée pour comparer les moyennes de deux groupes de données qui sont liés ou appariés. Il était ressorti que la moyenne du Test 2 (6,36) est supérieure à celle du Test 1 (5,38). Cet écart de 0,98 est significatif à vue d'œil. Pour plus de fiabilité statistique, on a procédé à un test statistique, le test t d'échantillonnage apparié encore appelé test d'échantillonnage dépendant, pour comparer les deux performances moyennes afin d'apprécier la significativité de la différence au seuil de 95%. La signification entre les deux tests est inférieure à 0,05 qui est le seuil de référence. On peut conclure qu'à travers le test t des échantillons appariés du Test 1 et Test 2, les moyennes des deux scores sont significativement différentes. Cette évolution de la performance des élèves peut être attribuée aux pratiques évaluatives en vigueur c'est-à-dire les pratiques évaluatives selon l'API.

3.2.2. Les contenus des cahiers de compositions

Les cahiers de compositions trimestrielles ont été analysés pour se rendre compte de l'évolution des apprenants durant deux années scolaires successives, à savoir les compositions du 2ème trimestre de 2023-2024 de la classe de 2ème année au pré-test et celles du 1er trimestre de 2024-2025 de la classe de la troisième année au post-test. Les notes des apprenants ont été regroupées en classe de notes.

Tableau 7 : regroupement des notes des élèves des compositions trimestrielles du 2ème trimestre 2023-2024 et du 1er trimestre 2024-2025

Apprécia-tions	Notes	2023-2024		2024-2025		Différence %
		Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage	
Faibles	0 à 4	19	33,93	15	26,79	-7,14
Moyens	5 à 7	15	26,79	21	37,5	+10,71
Bons	8 à 10	22	39,28	20	35,71	-3,57
Total		**56**	**100,00**	**56**	**100,00**	**----**

Source : M. Sidibé (mars 2024/décembre 2024).

Les notes de la composition en sciences du premier trimestre de l'année scolaire 2024-2025 de la classe de 3ème année ont connu une évolution dans l'ensemble. 73,21% ont obtenu au moins la moyenne de 5/10 en sciences contre 66,07% en 2023-2024 soit un gain de 7,14%. En effet, de dix-neuf (19) élèves faibles à la composition du deuxième trimestre de la 2ème année, la composition du premier trimestre de la 3ème année en a enregistré quinze (15) soit une réduction de quatre (04) élèves. Le nombre des élèves moyens a connu une hausse de six (06) élèves et le nombre des bons une baisse de deux (02) élèves. Bien que l'on note une progression de quatre (04) élèves vers la moyenne requise (5/10), nous ne devons pas perdre de vue les deux qui ont quitté la classe des bons élèves pour celle des moyens. La classe de la 3ème année bilingue étant une année de transfert, I. Guiré (2015) précise que ce transfert est celui des apprentissages scolaires dans un contexte bilingue. Il s'agit du transfert des compétences et des savoirs scolaires d'une langue source (la langue nationale) vers une langue cible (la langue étrangère). Ce poids accordé au français comme médium en sciences pose quelques difficultés aux élèves. Il peut expliquer la baisse des performances des deux bons élèves.

De l'analyse, les tests statistiques ont révélé que les performances des élèves ont connu une amélioration significative de 0,98 au Test 2 (soit 18,2%). On a également constaté une progression de 7,14% au niveau des compositions. Ces données permettent de déduire que les pratiques évaluatives selon l'API améliorent le taux de réussite des élèves donc contribuent à une bonne acquisition des contenus en sciences dans les écoles primaires bilingues au Burkina Faso.

Les résultats ci-dessus permettent de confirmer l'hypothèse selon laquelle, les pratiques évaluatives selon l'API améliorent les performances des apprenants en sciences dans les écoles primaires bilingues

4. Discussion des résultats

L'API ainsi que ses pratiques évaluatives vise la qualité des apprentissages à travers la vérification du degré d'acquisition des ressources ainsi que l'intégration de ces acquis. Par l'évaluation-remédiation et les situations d'intégration, l'enseignant s'assurera que les apprentissages sont utiles pour l'apprenant, que les apprentissages sont intégrés, c'est-à-dire compris et réutilisables dans d'autres situations. Parlant d'acquis, X. Roegiers (2011) précise que la notion d'« acquis » n'est pas tout à fait la même que la notion de « ressources ». Les acquis de l'élève deviennent des ressources à partir du moment où l'élève les mobilise à bon escient dans des situations complexes. Ainsi, l'acquis devient ressource quand il est intériorisé et réexploité par l'élève, il devient alors une ressource interne.

Ainsi la maîtrise, par l'apprenant, des savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessite l'identification de ses erreurs, d'abord à travers les critères non maîtrisés lors des évaluation diagnostiques ou des évaluations-remédiations, ensuite à travers les ressources non maîtrisées, établir un diagnostic pédagogique et enfin élaborer une stratégie de remédiation susceptible de pallier ou de prévenir les difficultés rencontrées par les élèves dans leurs apprentissages. Ce processus contribue à une bonne acquisition des contenus en sciences. Cette bonne acquisition vient du fait que les trois domaines taxonomiques, à savoir les niveaux cognitif, psychomoteur et socioaffectif sont pris en compte dans le choix des modes d'évaluation dans l'API. Le niveau cognitif recourt aux questions ouvertes et fermées et les niveaux psychomoteur et socioaffectif utilisent des listes de vérification » (MENAPLN, 2019).

Les interactions entre élèves-élèves et élèves-maitres contribuent à une bonne acquisition des contenus comme l'avaient relevées plusieurs études (J. Cornelius-White ; D. Quin ; D. Roorda et *al*., (cités dans L. Kincade et *al*., 2020) qui, affirmaient déjà l'importance et l'effet de la relation enseignants-élèves sur les résultats scolaires des élèves, mais également sur l'engagement des élèves, leur estime de soi et leurs compétences sociales. Précisément, H.A. Davis, J.S. Fallu et M. Janosz, (cités dans S. Haiat et *al*., 2023) ont montré qu'une relation enseignant-élèves de qualité conduit à de meilleurs résultats scolaires, tout en contribuant à réduire le risque d'échec ou de décrochage scolaires. Cependant, la plupart des recherches menées sur les interactions sous-estimaient l'existence d'interactions propres aux élèves. Elles s'inscrivaient dans des modèles linéaires où l'interaction venant de l'enseignant produit la réaction et l'apprentissage de l'élève, *« comme si tous les comportements des élèves étaient des réactions directes aux comportements de l'enseignant, réactions et non interactions »* (M. Altet, 1994, p.127). Or, qui dit interaction dit échange pluridirectionnel provenant à la fois de l'enseignant et de l'élève. Lorsque l'on parle d'interactions, on part du principe qu'il y a réciprocité, échange et partage entre deux êtres humains. La qualité de ces interactions s'inscrit au sein de la qualité éducative qui se compose de trois composantes (S. Duval et *al*., cités dans S. Haiat et *al*., 2023) : les structures (ratio élèves/classe, formation initiale et continue, programmes éducatifs…) ; les processus (interactions enseignant-élèves, interactions entre élèves, interactions avec les parents…) et, enfin, les orientations pédagogiques (croyances des enseignants, approches pédagogiques…). Selon G. Espinosa, (cité dans S. Haiat et *al*., 2023), la relation enseignants-élèves tend à être moins asymétrique même si elle l'est encore largement et a gagné en démocratie […] réinterrogeant du coup la question du pouvoir dans cette relation.

Notons que chaque enseignement fait intégrer de nouvelles connaissances. Les anciennes et ces nouvelles conceptions peuvent entrer en conflit toute chose qui peut amener l'élève à se départir de sa conception initiale ou erronée pour adopter une conception scientifiquement acceptée. Le changement conceptuel (G. Posner et *al*. 1982) vise à décrire ce « processus ». C'est un processus cognitif qui est mené volontairement et consciemment par l'élève. Les conceptions scientifiques que les élèves substituent à leurs conceptions initiales au terme d'un travail de réorganisation conceptuelle sont introduites par l'enseignant.

Pour favoriser donc le changement conceptuel, H. Shirouzu et *al*. (2002) préconisent la collaboration. Selon eux, les échanges collaboratifs sont fructueux et estiment qu'une tâche effectuée de manière individuelle ne permet pas à tout moment d'avoir une vision objective des faits.

Que ce soit par le biais du conflit sociocognitif, de la coopération entre élèves ou de l'acculturation des élèves par l'enseignant, le socioconstructivisme initié par L. S. Vygotsky (1978), démontre l'impact des travaux en groupe sur l'acquisition des contenus en général et celle des sciences en particulier. En effet, au-delà du rôle joué par les enseignants, les interactions entre pairs à travers les travaux de groupe peuvent jouer un rôle important dans le développement de leurs compétences.

Les interactions sociales entre les apprenants et les autres personnes mieux informées constituent un aspect clé de l'apprentissage. La théorie de la ZPD de L. S. Vygotsky (1985) a contribué à l'introduction de méthodes d'enseignement plus dynamiques axées sur les tâches et les interactions en groupe. Cette théorie préconise de dépasser les évaluations standardisées pour évaluer les niveaux de développement des individus. Il faut plutôt mettre l'accent sur la capacité des gens à résoudre leurs problèmes, avec ou sans aide plutôt que de considérer l'apprentissage comme un processus individuel. La théorie ZPD encourage à considérer l'apprentissage comme un processus social qui ne peut être évalué que dans des contextes sociaux.

Conclusion

La présente recherche s'est fixée comme objectif d'évaluer les effets des pratiques évaluatives selon l'API sur les performances des apprenants en sciences au niveau des écoles primaires bilingues au Burkina Faso. Pour l'atteinte de cet objectif, on a eu recours à la méthode mixte, s'appuyant sur des questionnaires, des guides d'entretien et des grilles d'analyse. Des données quantitatives ont ainsi été collectées auprès d'un échantillon constitué par choix raisonné. Les élèves ont alors fait l'objet de tests deux années consécutives. Les résultats de ces tests ont été appuyés par les données quantitatives issues des questionnaires adressés aux enseignants et des données qualitatives issues des entretiens avec les élèves, les enseignants présentateurs, les IEPENF et les personnes ressources.

Le travail a montré, entre autres, qu'une importante partie des enseignants soit 95,7 % estime que l'API renforce les savoirs, les savoir-faire et les savoir- être des apprenants. Pour la majeure partie des enquêtés, l'interaction entre élèves-élèves et élèves-maitres générées par ces pratiques ainsi que la production par groupe pendant l'exploitation des situations d'intégration contribuent à une bonne acquisition des contenus en sciences. Les séances d'évaluation des acquis comportant des enjeux comme toutes autres séances pédagogiques, 93,5% des enquêtés approuve que l'atteinte des objectifs de ces séances favorise l'acquisition des contenus en sciences. Ces données ont été corroborées par l'analyse de tests statistiques qui révèle que les performances des élèves ont connu une amélioration significative de 0,98 de moyenne au second test (Test 2). On constate par ailleurs une progression de 7,14% au niveau des résultats de la composition de décembre de l'année scolaire 2024-2025 par rapport à celle de mars de l'année scolaire 2023-2024. Ces résultats ont permis de déduire que les pratiques évaluatives selon l'API améliorent le taux de réussite des élèves donc contribuent à une bonne acquisition des contenus en sciences dans les écoles primaires bilingues au Burkina Faso. Pour de meilleurs résultats, l'étude recommande, entre autres, de former conséquemment et de manière continue les enseignants sur les méthodes d'évaluation selon l'API pour une bonne prise en charge des apprenants. Ces pratiques évaluatives doivent être de mêmes menées de façon rigoureuse sous le suivi régulier des encadreurs pédagogiques. Cela amènera les enseignants à préparer et à dispenser quotidiennement les cours et les évaluations dans le strict respect de la méthodologie des leçons et évaluations.

Références bibliographiques

ALTET Marguerite, 1994, « la formation professionnelle des enseignants », Paris, PUF, p.264.

BOU-SERDANE Ismail, 2015, « Conceptions d'enseignants marocains du primaire à propos des démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en œuvre pour actualiser la pédagogie de l'intégration », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation,* 18(2), p.165–184. https://doi.org/10.7202/1036037ar.

CENTRE NATIONAL D'INNOVATION PÉDAGOGIQUE ET D'EXPÉRIMENTATION (CNIPE), 2009, *Guide de la pédagogie de l'intégration dans l'école marocaine,* Rabat, Gouvernement du Maroc.

CLANET Joël et TALBOT Laurent, 2012, « Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques », *Phronesis*, 1 (3), p. 4-18.

DEPOVER Christian., KARSENTI Thierry et KOMIS Vassilis, 2018, « La recherche évaluative », in KARSENTI T. et SAVOIE-ZAJC L., *La recherche en éducation : étapes en approches* (4e éd.), Les Presses de l'Université de Montréal, p. 269-287.

DIONNE Éric, 2014, « Un canevas d'item pour évaluer la compétence d'investigation scientifique en laboratoire », *McGill Journal of Education*, 49(1), p.89-111. https://doi.org/10.7202/1025773ar. Google Scholar Icône pour les DOIs Érudit10.7202/1025773ar.

GUIRE Inoussa, 2015, *L'alternance de codes entre L1-fulfulde et L2-français dans l'enseignement bilingue du Burkina Faso : des technologies d'analyse linguistique de corpus oraux aux problématiques didactiques*, Thèse de doctorat, Université Paris-Ouest Nanterre La Défense

HAIAT Séverine, ESPINOSA Gaëlle et CHARRON Annie, 2023, « La relation enseignant-élèves au cœur de la réussite éducative », *Éducation et socialisation* [En ligne], 67 | 2023, mis en ligne le 31 mars 2023, consulté le 19 avril 2025. URL : http://journals.openedition.org/edso/22736 ; DOI : https://doi.org/10.4000/edso.22736.

https://www.educ.cam.ac.uk/centres/real/researchprojects/ongoing/mapping-education-sub-saharan-africa/FLN_cross_country_report.pdf.

https://essa-africa.org/sites/default/files/inline-files/FLN_Senegal_report_French.pdf.

KARSENTI Thierry et SAVOIE-ZAJC Lorraine, 2000, *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Édition du CRP.

KINCADE Laurie, COOK Clayton. et GOERDT Annie, 202, "Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships", *Review of educational research*, 90(5), p.710-748.

KWIBE Kapalata et Bruno Wakana, 2014, *Pratiques évaluatives des enseignants rwandais du secondaire,* [Thèse de doctorat inédite], Québec, Qc : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.

LASNIER François, 2000, *Réussir la formation par compétences*, Montréal, Guérin.

LAVEAULT Dany, 2009, « L'évaluation en classe : des politiques aux pratiques », *Mesure et évaluation en éducation,* 32 (3), p. 1-22.

MENA, 2015, *Le cadre d'orientation du curriculum*, Ouagadougou, Burkina Faso.

MENAPLN, 2019, *Formation des formateurs du préscolaire, du primaire et du post primaire à l'utilisation des guides pédagogiques : généralités sur la réforme curriculaire de l'éducation de base,* Ouagadougou, MENAPLN.

MENAPLN, 2025, *Annuaire statistique du primaire 2023-2024*, Ouagadougou, Burkina Faso.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN), 2008, *Programme d'urgence*, Rabat, Gouvernement du Maroc. Document télé-accessible à l'adresse http://www.men.gov.ma/sites/fr/PU-space/default.aspx.

POSNER George J., STRIKE Kenneth A., HEWSON Peter W. et GERTZOG William A, 1982 , « Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change ». *Science Éducation,* 66(2), p. 211-227.

ROEGIERS Xavier, 2006, *La pédagogie de l'intégration en bref*, Rabat, p.40

ROEGIERS Xavier, 2010a, *La Pédagogie de l'intégration: des Systèmes d'Éducation et de Formation au Cœur de nos Sociétés*, Bruxelles, De Boeck.

ROEGIERS Xavier, 2010b, *L'école et l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck

ROEGIERS Xavier, 2011, *Des situations pour intégrer les acquis*, Bruxelles, De Boeck Université. 3ème édition.

ROEGIERS Xavier et De Ketele J.-M., 2000, *Une pédagogie de l'intégration* (1è éd), Bruxelles, De Boeck Université.

SALOMÃO Angélica, 2023, *Explorez les différents types de méthodes de recherche pour les comprendre et apprendre à choisir celle qui convient le mieux à votre étude*. https://mindthegraph.com/blog/fr/quels-sont-les-types-de-recherche/.

SHIROUZU Hajime, MIYAKE Naomi et MASUKAWA Hiroyuki, 2002, Cognitively active externalization for situated reflection. *Cognitive science*, 26(4), p. 469-501.

TARDIF Jacques, 2006, *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Education.

VYGOTSKY Lev Semionovitch, 1978, *Mind in Society,* Cambridge, MA, Harvard University Press.

VYGOTSKY Lev Semionovitch, 1934, 1985, *Pensée et Langage*, Paris, La Dispute.

Effets du style incitatif et approche par situation sur l'acquisition des connaissances dans les disciplines psychopédagogiques par les élèves des écoles secondaires de Goma

André Halerimana GIHANGA, Institut Supérieur Pédagogique de Kinyatsi-Nyamitaba (RDC)
E-mail : halerimanagihanga@gmail.com

Paulin BAPOLISI BAHUGA, Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu (RDC)
E-mail : paulinbapo@gmail.com

Jah Ndovya MUNDALA, Université de Goma (RDC)
E-mail : ndovyanzanzu@gmail.com

David MALALA NTAMBUE, Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu (RDC)
E-mail : davidmalala2014@gmail.com

Résumé

Cet article se propose d'examiner et évaluer les effets du style incitatif et l'approche par situation sur l'acquisition des connaissances des élèves des écoles secondaires de Goma dans les disciplines psychopédagogiques. Après analyse des données collectées et traitées, l'ensemble des résultats indique que les deux stratégies d'enseignement contribuent à l'amélioration des apprentissages mais à des niveaux différents. Sur le plan strictement didactique, l'étude montre que le style incitatif constitue un cadre pédagogique favorable à l'apprentissage actif.

Mots-clés : Style incitatif, Approche par situation, Disciplines psychopédagogiques, Acquisition des connaissances.

Effects of incentive-based teaching style and situational approach on the acquisition of knowledge in psychopedagogical disciplines by secondary school students in Goma

Abstract

The objective of this study is to examine and evaluate the effects of incentive-based teaching styles and situational approaches on the knowledge acquisition of secondary school students in Goma in the psychopedagogical disciplines. After data analysis, the overall results indicate that both teaching strategies contribute to improved learning, but at different levels. From a pedagogical perspective, the study shows that incentive-based teaching styles provide a pedagogical framework conducive to active learning.

Keywords: Incentive-based teaching style, Situational approach, Psychopedagogical disciplines, Knowledge acquisition.

Introduction

Cette étude s'inscrit dans le champ des recherches sur les pratiques de classe des branches psychopédagogiques. Elle met en profit le style incitatif et l'approche par situation. À l'échelle internationale, en effet, les systèmes éducatifs subissent une mutation profonde. Le passage d'une pédagogie de la transmission (modèle magistral) à une pédagogie de l'appropriation est au cœur des réformes engagées ces dernières années. Selon l'UNESCO (2020, p. 10),

« l'efficacité d'un système éducatif ne se mesure plus seulement par le taux de scolarisation, mais par la qualité de l'acquisition des compétence transversale ».

Pour C. Bélanger (2008 p.8), « le style d'enseignement se rapporte au climat d'enseignement et aux modes d'organisation utilisés pour faire apprendre ».

Il se comprend que cette relation est le vecteur de motivation de tout apprenant. C'est la clé de sa réussite scolaire et a un rôle déterminant sur son sentiment de bien-être sur le plan psychosocial.

Le style incitatif, tel que théorisé dans les courants de la psychologie humaniste et cognitive, place l'apprenant au centre du processus. Contrairement au style permissif ou autoritaire, l'incitation mobilise les leviers motivationnels internes. Parallèlement, l'Approche Par Situation (APS), héritière de l'Approche Par Compétences (APC), postule que la connaissance n'a de sens que si elle est mobilisée pour résoudre un problème complexe (E. Nnang, 2013, p. 59). Dans les disciplines psychopédagogiques, où la théorie doit constamment nourrir la future pratique enseignante, cette dualité (style et approche) devient un impératif didactique (E. Ouiza et B. Zineb, 2019, p. 13).

Les éléments pertinents du contexte de l'étude tournent autour de trois aspects essentiels suivants : environnement éducatif, style d'enseignement-apprentissage et approches innovantes pour la Co-construction du savoir.

Dans le contexte éducatif actuel de Goma où les élèves font face à divers défis socio-économiques et sécuritaires, l'acquisition des connaissances en disciplines psychopédagogiques à partir des approches innovantes est une nécessité incontournable.

Le cadre législatif congolais encourage l'innovation pédagogique, mais les infrastructures et la densité des effectifs poussent souvent les enseignants vers un style directif. Le manque de matériel didactique approprié rend l'application de l'Approche Par Situation difficile. Il limite l'élève à une mémorisation superficielle plutôt qu'à une intégration profonde des savoirs.

La loi-cadre N°14/ 0014 du11 Février 2014 de l'enseignement national (p.14, section 9), portant sur la maîtrise et le contrôle de la science et de la technologie comme facteurs essentiels de la puissance économique en République Démocratique du Congo, à son article 27, stipule :

> L'enseignement national assure aux élèves et aux étudiants une formation intellectuelle leur permettant d'acquérir des connaissances et des compétences, directement ou indirectement, utiles à la vie en vue d'insérer ces derniers dans le monde en perpétuelle mutation. Il leur offre aussi des opportunités susceptibles d'exercer et de développer leur esprit critique et leur créativité.

Pour l'inspection générale de l'EPST (2022, p.89.), la pédagogie active est une philosophie de l'éducation et de l'enseignement basée sur une certaine conception faite sur l'acte d'enseigner. Elle fait appel à l'activité de l'apprenant en vue de trouver une solution aux problèmes posés. L'enseignant prend en compte la motivation de l'apprenant, ses attitudes, ses besoins et lui propose les techniques à travers lesquels il est amené à chercher, à créer, à produire, etc.

Selon I. Senécal et J. Desjardins (2016, p.1-4), les méthodes actives ont en commun de placer les élèves au centre du processus d'apprentissage. Les enseignants peuvent ainsi penser comment donner un rôle dans la planification de l'évaluation.

La pédagogie active s'inspire de contextes réels qui sont signifiants pour l'élève, ce qui peut augmenter son niveau de motivation pour les tâches qui lui sont proposées. Elle est à la base des acquisitions durables plutôt que de faire recours à la mémorisation. Le monde étant en profonde mutation, il devient urgent de réinventer l'école afin d'aider les élèves à acquérir les compétences et aptitudes qui leur seront essentielles pour relever les défis.

Dans le cadre scolaire, P. Sarrazin et D. Trouilloud (2006, p.134-135) précisent :

> L'enseignant constitue un élément important de l'environnement social. Les choix qu'il réalise en matière d'organisation de sa classe et de contenus d'enseignement, le feedback qu'il délivre,

le climat psychologique qu'il met en place constituent autant d'éléments susceptibles de nourrir, ou au contraire d'amoindrir la motivation autodéterminée de ses élèves.

L'impact de l'environnement social sur la motivation des individus n'est cependant pas direct, mais se fait par le biais de médiateurs psychologiques : les perceptions de compétence, d'autonomie et de proximité sociale.

J. Reeve, D. Carrell, J. Soohyun et J. Barch (2004, p.148-149), poursuivent en disant « qu'en milieu scolaire, l'engagement est important car il constitue un mécanisme comportemental par lequel les processus motivationnels des élèves contribuent à leur apprentissage et à leur développement ultérieur ». Par exemple, l'engagement augure la réussite des apprenants et leur succès scolaire. L'engagement est si indispensable que les enseignants s'y réfèrent comme un indicateur observable d'une motivation sous-jacente des élèves pendant l'enseignement. Ainsi, l'engagement est importance capitale parce qu'il prédit des résultats importants mais aussi parce qu'il révèle la motivation sous-jacente.

Pour S. Haiat et G. Espinosa (2023, p.14), « une relation enseignant - élèves de qualité est à la base d'une participation effective des élèves, augmente leur motivation à s'impliquer dans leurs apprentissages ». De nombreuses études montrent l'effet d'une relation enseignant-élèves de qualité sur de meilleurs résultats scolaires, tout en contribuant à réduire le risque d'échec ou de décrochage scolaires.

Pour N. Kasongo, P. Mutombo Hulumba, Y. Kamand, et M. Muleba (2024, p.21), « une approche par situation (APS) propose un ensemble d'ingrédients qu'un enseignant peut mettre en scène dans des situations pour que ses élèves y développent des compétences ». En effet, en APS, le développement des compétences et des connaissances des élèves se déploie en contexte, dans et par l'action en situation. L'approche par des situations place l'apprenant et les situation-problèmes au cœur de la démarche didactique. Transmettre des savoirs disciplinaires en les contextualisant dans les situations de la vie courante des apprenants, permet à ces derniers de donner du sens à ce qu'ils apprennent. Ou pour faire de l'expérience la vie des apprenants, le point de départ est la situation d'enseignement/apprentissage.

Ainsi, D. Masciotra (2010, p.15) émet un raisonnement selon lequel : « un nageur le devient en faisant d'une manière active l'expérience de l'eau. L'action du nageur et celle de l'eau sur le nageur sont indissociables dans le savoir nager ». La connaissance construite hors de l'eau n'est pas la même que celle construite dans l'eau. Au contraire de la connaissance développée dans des situations aquatiques, la connaissance développée hors l'eau se révèle peu adaptative, car l'apprenant ne sait pas comment l'eau réagit à ses actions ni comment lui-même devrait réagir aux actions de l'eau. D'évidence, apprendre hors de l'eau nécessite pratiquement de réapprendre dans l'eau. On peut apprendre à un élève tout ce que l'on voudra hors situation, ce n'est que lorsqu'il est en situation « authentique » qu'il développe des connaissances authentiques, c'est-à-dire des connaissances adaptatives dans le domaine d'action concernée. Par exemple, on devient un acteur de théâtre à l'intérieur d'une culture et en s'appropriant cette culture. Pour reprendre l'exemple de la natation évoquée ci-dessus, l'activité d'apprentissage doit être construite de façon que l'élève se mouille, pour ainsi dire. On ne va pas du savoir nager hors piscine d'abord pour l'appliquer dans la piscine ensuite, car le savoir nager émerge de l'expérience en action et en situation aquatique. L'argumentation s'appuie sur les thèses relativement anciennes à l'effet que tout apprentissage nouveau ne peut survenir que sur la base des connaissances anciennes, celles dont l'apprenant dispose déjà, sur ce qu'il sait déjà faire et plus largement sur ses expériences antérieures. Les théories de la cognition située ajoutent l'idée que les connaissances acquises de l'apprenant ont pris du sens dans des contextes particuliers et que leur sens est lié à ces contextes.

Cependant, le constat de l'adéquation du style d'enseignement adopté par les enseignants et les approches méthodologiques en usage est notre grand souci pour permettre l'amélioration

de la qualité et l'efficacité de l'éducation étant une préoccupation sociale et constante. Elle représente un véritable défi face à un monde qui change rapidement, à des savoirs qui se multiplient indéfiniment et à des besoins de formation qui se renouvellent régulièrement.

Ainsi, dans le cadre de déterminer les stratégies pédagogiques plus efficaces pour susciter la motivation et l'engagement, cette étude vise principalement à examiner et évaluer les effets du style incitatif et l'approche par situation sur l'acquisition des connaissances des élèves dans les disciplines psychopédagogiques. De manière plus spécifique, elle veut analyser les effets du style d'enseignement incitatif sur l'acquisition des connaissances des disciplines psychopédagogiques chez les élèves des écoles secondaires de Goma ; vérifier de quelle manière l'approche par situation influence la réussite des élèves des écoles secondaires de Goma dans les disciplines psychopédagogiques et identifier entre l'approche par situation et le style d'enseignement incitatif, lequel facilite mieux l'acquisition des connaissances en disciplines psychopédagogiques chez les élèves des écoles secondaires de Goma.

De ce qui précède, une question principale se pose : le style d'enseignement incitatif et l'approche par situation influencent-t-ils l'acquisition des connaissances des disciplines psychopédagogiques chez les élèves des écoles secondaires de Goma ? De cette question, découle les questions spécifiques ci-après : quelles sont les effets du style incitatif sur l'acquisition des connaissances des disciplines psychopédagogiques chez les élèves des écoles secondaires de Goma ? L'approche par situation influence-t-elle la réussite des élèves des écoles secondaires de Goma dans les disciplines psychopédagogiques ? Entre le style incitatif et l'approche par situation, lequel facilite mieux l'acquisition des connaissances chez les élèves des écoles secondaires de Goma en disciplines psychopédagogiques ?

En répondant anticipativement aux questions de recherche, l'hypothèse principale postule que l'utilisation du style incitatif et l'approche par situation améliore de manière significative l'acquisition des connaissances dans les disciplines psychopédagogiques chez les élèves des écoles secondaires de Goma**.** Spécifiquement, les hypothèses suivantes ont été émises : (a) Les effets du style incitatif dans l'acquisition des connaissances des disciplines psychopédagogiques chez les élèves des écoles secondaires de Goma sont : susciter la motivation, la participation et une meilleure acquisition des connaissances. (b) En contextualisant les apprentissages scolaires en vue de les rendre plus significatifs, l'approche par situation permet aux élèves de mieux comprendre les connaissances des branches psychopédagogiques. (c) L'approche par situation facilite l'acquisition des connaissances chez les élèves des écoles secondaires de Goma dans les disciplines psychopédagogiques par rapport au style incitatif.

1. Méthodologie

La population d'étude est constituée des effectifs d'enseignants des branches psychopédagogiques des écoles secondaires de Goma réparties selon les régimes de gestions et par pools d'enseignement. Pour les trois pools d'enseignement que compte la ville de Goma, il y a 132 professeurs de la formation psychopédagogique dont 116 hommes et 16 femmes au cours de l'année scolaire 2024-2025. Quant à l'échantillon d'étude, tenant compte de proportions des effectifs selon les régimes de gestion et pools d'enseignement, l'on a enquêté 99 enseignants dont 87 hommes et 12 femmes. Pour les visites de classes, on a visité 30 leçons dont 15 pour le style incitatif et 15 en approche par situation et dont 24 hommes et 6 femmes.

Pour récolter les données, l'on a utilisé une approche combinant des enquêtes par questionnaire, des observations directes de leçons en classes et des entrevues avec les acteurs éducatifs de la place. Les données ont été traitées moyennant le logiciel MS Excel et analysées par le logiciel SPSS 26. Ce dernier a permis de vérifier l'atteinte des objectifs assignés par l'utilisation du test de khi-carré par comparaison des effectifs de deux groupes après les enquêtes et évaluation des leçons.

2. Résultats

2.1. Résultats issus du questionnaire d'enquête

Thème 1 : Style Incitatif

Tableau 1 : Utilisation des méthodes pédagogiques incitatives

Variable	Fréquence	Pourcentage
Oui	99	100
Non	0	0
Total	99	100

Source : A. Halerimana, Mars 2025.

Le résultat du tableau ci-dessus montre que tous les répondants utilisent le style incitatif dans leurs enseignements.

Tableau 2 : Fréquence d'utilisation des méthodes incitatives

Modalité	Fréquence	Pourcentage
Toujours	45	46
Souvent	38	38
Parfois	12	12
Rarement	4	4
Total	99	100

Source : A. Halerimana, Mars 2025.

Il sied de dire que le tableau ci-dessus élucide la fréquence d'utilisation des styles incitatifs par les enseignants interrogés. Aussi les résultats révèlent-ils qu'un grand nombre de participants rassurent de s'en servir toujours (45 enseignants, soit 46 %) ou souvent (38 enseignants, soit 38 %). Une minorité de 12 enseignants soit (12 %), indiquent les employer parfois, tandis qu'un tout petit nombre de 4 enseignants soit (4 %) attestent les utiliser rarement.

- X^2 Tab ou valeur critique à p= 0,05 : 3,84
- Comparaison : X^2 Calculé= 45,4 > X^2 critique = 3,84
- Conclusion : la différence entre usage fréquent (toujours/Souvent) et usage faible (parfois/Rarement est hautement significative (p< 0,001).

Donc, la majorité des enseignants (83,8) utilisent les méthodes pédagogiques incitatives de manière fréquente.

Il est évident, à partir de ces données, de montrer que l'usage du style incitatif est largement répandu parmi les enseignants, avec plus de 80 % qui les mettent en pratique au jour le jour. En disciplines psychopédagogiques, c'est cette forte mobilisation qui refléterait la perception positive (efficacité) dudit style incitatif dans l'acquisition des connaissances. Cependant, la présence d'un petit groupe d'enseignants qui les utilisent peu ou occasionnellement pourrait indiquer soit un manque de formation liée à ces approches, soit une prédilection pour d'autres méthodes pédagogiques.

Tableau 3 : Motivation des élèves par le style incitatif

Modalités	Fréquence	Pourcentage
Oui	97	98
Non	2	2
Total	99	100,0

Source : A. Halerimana, Mars 2025.

Il convient de dire que le tableau ci-dessus présente l'opinion des enseignants concernant l'effet du style incitatif sur la motivation des élèves. Bien des enseignants, soit 97 répondants qui s'évaluent à 98% de l'échantillon, estiment que ce style contribue efficacement à la

motivation des apprenants. Toutefois, deux enseignants soit (2 %) renseignent que ce style est sans impact significatif.

Pour stimuler l'engagement et l'intérêt des élèves, ces résultats expriment un consensus, voire une unanimité sur l'efficacité du style incitatif. C'est pourquoi une telle convergence d'opinions insinue que cette méthode pédagogique est perçue comme une efficience pour améliorer l'acquisition des connaissances, singulièrement, dans le cadre des disciplines psychopédagogiques. Ainsi, l'adoption du style incitatif pourrait être une bonne pratique à promouvoir et à généraliser dans l'enseignement étant donné que les recherches montrent son efficacité au moment de l'apprentissage.

Tableau 4 : Participation des élèves aux leçons par le style incitatif

Modalité	Fréquence	Pourcentage
Oui	96	97
Non	3	3
Total	99	100

Source : A. Halerimana, Mars 2025.

On comprend que le tableau ci-dessus étaye la perception des enseignants par rapport à l'usage du style incitatif et l'impact qu'il produit sur la participation des élèves. Une majorité écrasante, soit 96 répondants qui représentent 97%**,** corroborent que ce style favorise une meilleure participation en classe. En revanche, 3 enseignants seulement, soit (3%) estiment que ce style n'a pas d'impact significatif sur l'engagement des apprenants.

Ces résultats témoignent d'un consensus presque total sur l'efficacité du style incitatif pour stimuler l'interaction et l'implication active des élèves. Ils confirment que cette approche pédagogique ne se limite pas à motiver non seulement les apprenants, mais encore qu'elle renforce leur implication dans les activités d'apprentissage**,** ce qui constitue un facteur clé pour l'acquisition des connaissances dans les disciplines psychopédagogiques.

Tableau 5 : Maîtrise de la matière chez les élèves avec le style incitatif

Modalités	Fréquence	Pourcentage
Oui	97	98,0
Non	2	2,0
Total	99	100,0

Source : A. Halerimana, Mars 2025.

Le tableau ci-dessus explicite la perception des enseignants quant à l'impact du style incitatif sur la participation des élèves. Un grand nombre, soit 96 répondants représentant 98%, affirment que cette méthode favorise une meilleure participation en classe. Néanmoins, seuls 2 enseignants, soit 2 % estiment que ce style n'a pas d'effet significatif sur l'engagement des apprenants. Ces résultats attestent un consensus quasi total sur l'efficacité du style incitatif afin de stimuler la participation active des apprenants. Ils confirment que cette approche pédagogique ne se limite pas non seulement à motiver les apprenants, mais aussi qu'elle renforce leur implication dans les activités d'apprentissage, ce qui constitue la clé de voûte pour l'acquisition des connaissances dans les disciplines psychopédagogiques.

Tableau 6 : Difficultés rencontrées dans l'application du style incitatif

Modalités	Fréquence	Pourcentage
Manque de temps	70	70,7%
Manque de ressources pédagogiques	36	36,4%
Désintérêt ou manque de participation des élèves	18	18,2%
Classe surpeuplées	28	28,3%
Aucune	4	4,0%
Autres	18	18,2%

Source : A. Halerimana, Mars 2025.

Etant donné que la question permettait de trouver bien des réponses, le total des pourcentages dépasse 100 %, ce qui traduit la diversité des difficultés rencontrées par les enseignants lors de l'utilisation du style incitatif.

Il est, en effet, important de souligner que la difficulté la plus fréquemment citée est le manque de temps, mentionnée par 70 enseignants soit (70,7 %), viennent en deuxième lieu le manque de ressources pédagogiques soit (36,4 %) et les classes pléthoriques soit (28,3 %), deux facteurs qui restreignent l'efficacité et la qualité des activités incitatives. L'indifférence ou manque de participation des élèves est relevé par 18,2 % des répondants, tout comme la catégorie "Autres", qui pourrait inclure des problèmes organisationnels ou institutionnels non précisés dans le tableau. Enfin, 4 % déclarent ne rencontrer aucune difficulté. Par ailleurs, ces résultats soulignent que, pour favoriser l'usage du style incitatif, il serait important d'aménager le temps d'enseignement, de fournir davantage des ressources pédagogiques adéquates et de réduire l'effectif des classes afin de faciliter la participation et l'interaction.

Thème 2 : L'approche par situation

Tableau 7 : Formation à l'utilisation de l'approche par situation

Modalités	Fréquence	Pourcentage
Oui	86	87
Non	13	13
Total	99	100,0

Source : A. Halerimana, Mars 2025.

Le tableau ci-dessus présente la proportion élevée d'enseignants ayant reçu une formation à l'utilisation de l'approche par situation dans l'enseignement des disciplines psychopédagogiques. Les résultats prouvent que 86 enseignants (soit 87 %) déclarent avoir été formés à cette approche, tandis que 13 enseignants (13 %) indiquent ne pas avoir bénéficié de formation en cette approche. Soulignons que cette forte proportion de formés traduit un taux élevé de diffusion et de maîtrise de l'approche par situation parmi les enseignants interrogés. Cela constitue un facteur favorable à sa mise en œuvre efficace, car une formation adéquate augmente généralement la capacité à appliquer la méthode de manière pertinente et adaptée aux besoins des apprenants. Toutefois, la présence de 13 % de non-formés souligne la nécessité de renforcer la formation afin que tous les enseignants puissent disposer des mêmes outils pédagogiques et ainsi assurer une homogénéité dans les pratiques d'enseignement.

Tableau 8 : Utilisation de l'approche par situation dans l'enseignement des disciplines psychopédagogiques

Modalités	Fréquence	Pourcentage
Oui	90	91
Non	9	9
Total	99	100,0

Source : A. Halerimana, Mars 2025.

Le tableau ci-haut indique que 90 enseignants, soit 91 %, affirment recourir à l'approche par situation dans leurs leçons de disciplines psychopédagogiques. Ce pourcentage élevé témoigne d'une forte intégration de cette méthode dans les pratiques pédagogiques, ce qui suggère que les enseignants perçoivent ses avantages pour faciliter la compréhension et l'engagement des apprenants.

À l'inverse, seulement 9 % des répondants déclarent ne pas l'utiliser. Cette faible proportion pourrait s'expliquer par des contraintes telles que le manque de ressources, l'absence de formation adaptée, ou la nature spécifique de certaines matières qui se prêtent moins à ce type d'approche.

Tableau 9 : Fréquence d'application de l'approche par situation

Modalité	Fréquence	Pourcentage
Toujours	26	26,3
Souvent	24	24,2
Parfois	34	34,3
Rarement	15	15,2
Total	99	100,0

Source : A. Halerimana, Mars 2025.

Le tableau ci-haut indique la fréquence d'application de l'approche par situation par les enseignants formés. Les résultats révèlent que 26 enseignants soit (26,3 %) déclarent l'utiliser *toujours*, tandis que 24 enseignants, soit (24,2 %) l'emploient *souvent*. La proportion la plus élevée concerne ceux qui l'appliquent *parfois* (34 enseignants, soit 34,3 %), et 15 enseignants constituent le lot de ceux qui l'utilisent rarement, soit 15,2 %.

- X^2 Cal= 0,01 < X^2 critique = 3,84 ;
- P > 0,05 → pas de différence significative.

La répartition entre fréquence élevée (toujours/Souvent) et fréquence faible (parfois/Rarement) est quasi équilibrée (50,5% contre 49,5%) et la différence n'est pas significative.

Les enseignants appliquent l'approche par situation de manière variée, sans tendance statistiquement dominante.

Tableau 10 : Compréhension des connaissances des disciplines psychopédagogiques en approche par situation

Modalité	Fréquence	Pourcentage
Oui, Beaucoup	40	40
Oui, Peu	46	47
Non, cela n'a pas d'effet notable	8	8
Non, cela complique davantage la compréhension	5	5
Total	99	100,0

Source : A. Halerimana, Mars 2025.

40 enseignants (40 %) estiment que l'approche par situation permet aux apprenants de mieux comprendre les connaissances psychopédagogiques, et 46 enseignants soit (47 %) considèrent qu'elle améliore *un peu* la compréhension.

Soulignons qu'une minorité reste sceptique : 8 enseignants soit (8 %) estiment que cette approche n'a pas d'effet notable, tandis que 5 enseignants soit (5%) pensent même qu'elle complique la compréhension.

Ces données suggèrent que, bien que l'efficacité de l'approche par situation soit reconnue, il persiste des réserves liées probablement à des difficultés de mise en œuvre (manque de maîtrise de la méthode, adaptation des contenus, gestion du temps etc.). Un accompagnement ciblé et des échanges de bonnes pratiques pourraient contribuer à lever ces obstacles et à optimiser l'usage de cette approche pour un apprentissage plus efficace.

Tableau 11 : Difficultés rencontrées lors de l'utilisation de l'approche par situation

Modalités	Fréquence	Pourcentage
Manque de temps	76	76,8%
Manque des ressources pédagogiques	52	52,5%
Manque d'outil technologiques	80	80,8%
Désintérêt ou manque de participation des élèves	8	8,1%
Classe surpeuplées	17	17,2%
Autres	18	18,2%

Source : A. Halerimana, Mars 2025.

Comme il s'agit d'une question à réponses multiples, le total des pourcentages dépasse 100 %, ce qui traduit la variété des obstacles rencontrés par les enseignants dans l'application de l'approche par situation. Les difficultés les plus fréquentes sont le manque d'outils technologiques (80,8 %) et le manque de temps (76,8 %). Ce qui montre que les contraintes matérielles et la gestion du calendrier pédagogique constituent les freins majeurs. Le manque de ressources pédagogiques est également cité par plus de la moitié des répondants (52,5 %), soulignant que le contenu et les supports disponibles ne sont pas toujours adaptés aux besoins de cette approche. Les autres difficultés sont moins fréquentes : classes surpeuplées (17,2 %), désintérêt ou manque de participation des élèves (8,1 %) et autres obstacles (18,2 %) qui peuvent inclure des problèmes d'organisation ou de formation.

Tableau 12 : Effets de l'utilisation de l'APS sur la motivation et l'engagement des élèves dans l'acquisition des connaissances des disciplines psychopédagogiques.

Modalités	Fréquence	Pourcentage
Positif	66	67
Négatif	28	28
Aucun impact	5	5
Total	99	100,0

Source : A. Halerimana, Mars 2025.

Les résultats indiquent que l'utilisation de l'approche par situation est perçue positivement par une majorité d'enseignants : 67 % estiment qu'elle a un effet positif sur la motivation et l'engagement des élèves dans l'acquisition des connaissances en disciplines psychopédagogiques. Cependant, 28 % des répondants considèrent que cette approche a un effet négatif. Ce qui montre que, pour certains, elle peut présenter des limites ou ne pas convenir à tous les contextes pédagogiques. Enfin, une minorité (5 %) ne perçoit aucun impact, ce qui pourrait refléter un manque d'observation d'effets tangibles ou un usage insuffisant de cette méthode. Ces données suggèrent que, bien que l'approche par situation soit généralement appréciée, son efficacité dépend de sa mise en œuvre, des ressources disponibles et du profil des élèves, d'où l'importance d'une formation adéquate et d'un accompagnement pédagogique.

La majorité des participants (66/99=66,7%) ont indiqué que l'utilisation de l'APS avait un effet positif sur la motivation et l'engagement des élèves tandis que 33,3% ont perçu un effet faible ou nul.

- X^2 Cal= 11,0 > 3,84 → p< 0,001
- Le test du Khi-carré montre que cette différence est significative (X^2 Cal= 11,0. Ddl=1 ; p< 0,001).

2.2. Résultats issus des observations de classes

Il s'agissait ici, de décrire d'abord les comportements des enseignants et élèves qui résultent des pratiques des classes en usage avec le style incitatif et approche par situation. Ensuite, évaluer chaque leçon par un exercice d'application ou une interrogation. Ces évaluations ont permis d'obtenir les notes chiffrées à partir desquelles l'on a calculé la moyenne de réussite pour chaque leçon et pour l'ensemble des leçons observées selon les deux stratégies d'enseignement qui font l'objet de notre étude. Enfin, l'on s'intéresse ici aux données quantitatives issues de ces observations.

2.2.1. Calcul des taux de réussite et d'échec

Pour chaque groupe, on calcule les taux de réussite et d'échec, afin de comparer les performances globales de l'applicabilité des deux approches pédagogiques.

Tableau 13 : Résultat du style incitatif

Indicateurs	Valeurs
Nombre de leçons visitées	15
Nombre total d'élèves	205
Nombre de réussites	164
Nombre d'échecs	41
Taux de réussite (%)	80%
Taux d'échecs (%)	20%

Source : A. Halerimana, Mars 2025.

Le tableau ci-haut présente les résultats de l'évaluation des leçons enseignées en style incitatif. Sur 205 élèves ayant participé à 15 leçons de ce style, 164 soit 80% ont réussi et 41 soit 20% ont échoué.

Tableau 14 : Résultat de l'approche par situation

Indicateurs	**Valeurs**
Nombre de leçons visitées	15
Nombre total d'élèves	229
Nombre de réussites	138
Nombre d'échecs	91
Taux de réussite (%)	60%
Taux d'échecs (%)	40%

Source : A. Halerimana, Mars 2025.

Il ressort de ce tableau que sur 229 élèves ayant participé à 15 leçons enseignées selon l'approche par situation, 138 soit 60% ont réussi et 91 soit 40% ont échoué.

2.2.2. Comparaison des taux de réussite et d'échec de deux groupes

On utilise le test d'indépendance Khi-carré pour comparer les taux de réussite et d'échec entre les deux groupes. Cela permet de déterminer si les différences observées sont statistiquement significatives.

2.2.2.1. Formulation des hypothèses

Avant de procéder au calcul, l'on définit les deux hypothèses du test :

- Hypothèse nulle (H_0) : Il n'existe pas de différence significative entre le style incitatif et l'approche par situation. La réussite des élèves est indépendante de la stratégie d'enseignement utilisée ;
- Hypothèse alternative (H_1) : Il existe une différence significative entre les deux approches pédagogiques. La stratégie d'enseignement influence le taux de réussite des élèves.

2.2.2.2. Tableau de contingence

Tableau 15 : Croisement entre la stratégie pédagogique et le taux de réussite

Stratégie pédagogique	Réussite (O_i)	Échec (E_i)	Total
Style Incitatif	164	41	205
Approche par Situation	138	91	229
Total	302	132	434

Source : A. Halerimana, Mars 2025.

2.3. Procédure de calcul du Khi-carré

Le calcul repose sur l'écart entre les effectifs observés (O_i) et les effectifs théoriques (E_i) attendus.

$$\chi^2 = \sum \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$$

2.4. Calcul des effectifs

Tableau 16 : Calcul des effectifs des effectifs théoriques et du Khi-deux

	Effectifs Observés (O_i)	Effectifs Théoriques (E_i)	Écart ($O_i - E_i$)	Carré de l'écart ($O_i - E_i$)2	Contribution au $\chi 2$
Réussite / Incitatif	164	142,65	21,35	455,82	3,20
Échec / Incitatif	41	62,35	-21,35	455,82	7,31
Réussite / APS	138	159,35	-21,35	455,82	2,86
Échec / APS	91	69,65	21,35	455,82	6,54
TOTAL	434	434	0	--	18,91

Source : A. Halerimana, Mars 2025.

2.5. Interprétation statistique

- Pour un degré de liberté *Ddl* = 1, la valeur critique du Khi-carré au seuil de 0,05 est de 3,84.
- Décision : la valeur calculée (18,91) étant largement supérieure à la valeur critique (3,84), nous rejetons l'hypothèse nulle (H_0) et acceptons l'hypothèse alternative H_1
- Signification : la différence de performance entre les deux approches est hautement significative ($p < 0,001$).
- Interprétation avec value : « Pour un degré de liberté *(Ddl)* de 1, la valeur calculée de 18,91 correspond à une p-value < 0,0001.
- Seuil de décision : le seuil de signification classique est fixé à $\alpha = 0,05$.
- Analyse : puisque notre p-value (0,0001) est largement inférieure à 0,05, nous rejetons l'hypothèse nulle ($H_{0)}$

3. Discussion des résultats

3.1. Confrontation des résultats avec d'autres travaux

Les résultats de cette étude sont en adéquation avec les conclusions de C. Bélanger (2008), qui montrent que les styles d'enseignement favorisant le partage de décisions et la responsabilisation de l'élève contribuent à le placer au centre de ses apprentissages. Le style incitatif, tel qu'observé dans les écoles secondaires de Goma, favorise précisément cette dynamique en encourageant la prise d'initiative, la réflexion personnelle et l'expression des idées. Ce qui correspond à une vision moderne de l'acte d'enseigner. En ce qui concerne l'approche par situation, les résultats de cette étude concordent également à ceux de N. Kasongo, H. Mutombo, Y. Kamanda et M. Muleba (2024), dont les travaux portent sur l'enseignement et l'apprentissage de la chimie par l'approche par situations. *Analyse et perspective, cas des écoles de Lubumbashi en République démocratique du Congo*, souligne après analyse des données : les résultats indiquent l'absence de matériel de chimie, l'insuffisance de pratique expérimentale par les élèves, un quasi – absence des apports de l'approche par les situations. La multiplication de formation en APS et la collaboration entre les enseignants et les artisans exploitants les notions de chimie se trouvant dans l'environnement des apprenants pour sa contextualisation restent les points forts à encourager. Dans le contexte de Goma, marqué par des contraintes matérielles, technologiques et organisationnelles, ces mêmes facteurs expliquent en partie les difficultés relevées par les enseignants dans l'application régulière de l'approche par situation.

En définitive, la confrontation des résultats de cette étude avec les travaux existants permet de conclure que le style incitatif et l'approche par situation apportent une contribution spécifique en montrant que leur efficacité réelle dépend étroitement du contexte d'application, des conditions de travail des enseignants et du soutien institutionnel. Elle enrichit ainsi la littérature existante en offrant une lecture contextualisée des pratiques pédagogiques innovantes dans les écoles secondaires de Goma.

3.2. Mise en perspective comparative de deux approches

La mise en perspective comparative du style d'enseignement incitatif et de l'approche par situation permet de mieux comprendre la spécificité, la complémentarité et les limites respectives de ces deux démarches pédagogiques dans l'enseignement des disciplines psychopédagogiques au niveau secondaire. L'analyse croisée des résultats issus des questionnaires et des observations de classe montre que, bien que ces deux approches poursuivent un objectif commun, améliorer l'acquisition des connaissances, elles agissent sur des leviers pédagogiques différents et produisent des effets distincts selon les contextes de mise en œuvre.

Sur le plan des fondements pédagogiques, le style incitatif repose essentiellement sur une dynamique relationnelle et motivationnelle. Il vise à créer un climat de classe positif, sécurisant et stimulant, dans lequel l'élève se sent valorisé, encouragé et impliqué. L'approche par situation, quant à elle, s'appuie sur une logique cognitive et constructiviste, mettant l'accent sur la contextualisation des apprentissages, la résolution des situations-problèmes et la construction active des savoirs. Ainsi, alors que le style incitatif agit prioritairement sur le « vouloir apprendre », l'approche par situation agit davantage sur le « comprendre et transférer ». Les résultats de l'étude montrent que le style incitatif se distingue par son efficacité immédiate sur la motivation et la participation des élèves. Les taux élevés d'adhésion des enseignants quant à ses effets positifs sur l'engagement et la maîtrise des contenus témoignent de sa capacité à instaurer rapidement une dynamique favorable à l'apprentissage. Cette efficacité s'explique notamment par la souplesse du style incitatif, qui peut être intégré à différentes méthodes d'enseignement sans nécessiter de transformations majeures des pratiques pédagogiques ou des ressources matérielles. Dans le contexte des écoles secondaires de Goma, marqué par des contraintes organisationnelles et matérielles, cette adaptabilité constitue un atout majeur.

En revanche, pour l'approche par situation, les résultats montrent qu'elle contribue moyennement à la compréhension des notions psychopédagogiques, en permettant aux élèves de relier les contenus théoriques à des situations concrètes issues de leur environnement social et scolaire. Cette compréhension s'accompagne d'exigences élevées en termes de planification, de gestion de classe et de disponibilité des ressources. Contrairement au style incitatif, l'APS nécessite une préparation rigoureuse des situations, un accompagnement soutenu des élèves et un temps d'apprentissage plus long, ce qui explique son application irrégulière observée dans cette étude.

Conclusion

Cette étude avait pour objectif d'évaluer les effets du style incitatif et de l'approche par situation sur l'acquisition des connaissances en disciplines psychopédagogiques dans les écoles secondaires de Goma. Les résultats confirment que ces deux stratégies pédagogiques contribuent à l'amélioration des apprentissages, mais à des degrés divers.

Le style incitatif se distingue par son efficacité pédagogique supérieure, sa maîtrise par les enseignants et son impact positif sur la motivation, la participation et la réussite scolaire des élèves, ainsi, la première hypothèse de cette étude est confirmée. L'approche par situation, bien que pertinente sur le plan théorique, demeure confrontée à des contraintes contextuelles qui limitent actuellement son efficacité, la deuxième hypothèse est nuancée, càd, l'effet est bien là mais pas exactement dans le sens anticipé.

Dans l'état actuel des conditions d'enseignement, le style incitatif apparaît comme l'approche la plus adaptée pour améliorer la qualité des apprentissages psychopédagogiques dans les écoles secondaires de Goma par rapport à l'approche par situation, ce qui amène à infirmer la troisième hypothèse.

Au regard des résultats obtenus, les recommandations suivantes sont formulées : (1) Renforcer la formation continue des enseignants sur le style incitatif afin d'en consolider les

pratiques et d'en maximiser les effets sur l'apprentissage. (1) Accompagner progressivement l'approche par situation par des formations pratiques axées sur la conception et la gestion des situations-problèmes (3) Améliorer les conditions matérielles et technologiques dans les écoles afin de favoriser une mise en œuvre efficace de l'APS (4) Réduire la surcharge des classes et réaménager le temps scolaire pour permettre des activités pédagogiques actives et contextualisées (5) Encourager une combinaison raisonnée du style incitatif et de l'approche par situation selon les objectifs pédagogiques et le contexte de la leçon.

Les résultats de cette étude ouvrent plusieurs perspectives de recherche : (a) Analyser l'efficacité de ces approches dans d'autres disciplines scolaires et dans d'autres contextes éducatifs en RDC. (b) Examiner le rôle des facteurs contextuels (effectifs des classes, ressources, formation des enseignants) dans la réussite des approches pédagogiques innovantes (c) Réaliser des études longitudinales pour évaluer les effets durables de ces stratégies sur le développement des compétences des élèves.

Références bibliographiques

BELANGER Christian, 2008, *Les styles d'enseignement et le partage de décisions utilisées par des enseignants en éducation physique du troisième cycle du primaire lors d'une situation d'enseignement_ apprentissage*, Université de Québec, Montréal.

HAIAT Sévérine, ESPINOSA Gaëlle et CHARRON Annie, 2023, *« La relation enseignant-enseigné au cœur de la réussite éducative », Education et socialisation,* Université de Québec, Montréal.

INSPECTION GENERALE RDC*, 2022, Sernafor du secondaire/8009. Module de formation des inspecteurs et enseignants du secondaire à l'utilisation des programmes et guide pédagogique d'enseignement/Apprentissage en approches pédagogiques innovantes.*

KASONGO, MUTOMBO HULUMBA, Kamanda et MULEBA MVITA, 2024*, Enseignement et apprentissage de la chimie par l'approche par situations : Analyse et perspective, cas des écoles de Lubumbashi en république démocratique du congo, IJRDO.*

La loi-cadre N°14/ 004 du11 Février 2014 de l'enseignement national en République démocratique du Congo.

MANSCIOTRA Domenico, MEDZO Fidèle et JONNAERT Philippe, 2010, *L'expérience en action : la clé d'une approche dite située*, ACFAS.

NNANG Edang, 2013, *L'approche par compétences dans les pays en développement* (Doctoral dissertation, Université de bourgogne).

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR *L'EDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE, 2020, L'éducation dans un monde post-COVID* : Neuf idées pour l'action publique, Paris, UNESCO.

OUIZA Edjekouane et ZINEB Belalia, 2019, *Évaluation des situations problèmes dans le cadre de l'approche par compétences* (Doctoral dissertation, Université Mouloud Mammeri).

REEVE Johnmarchal, HYUNGSHIM Jang, CARRELL Dan, SOOHYUN Jeon et BARCH Jon, 2004, *Améliorer l'engagement des étudiants en augmentant soutien et l'autonomie des enseignants, Motivation et émotion*, 28 (2).

SARRAZIN Philippe et TROUILLOUD David, 2006, *Comment motiver les élèves à apprendre ? Les apports de la théorie de l'autodétermination,* Grenoble Alpes University.

SENECAL Isabelle et DESJARDIN Jean, 2016, *La pédagogie active*, Québec, Collège Sainte-Anne.

Communautés de pratique et consolidation mémorielle : transformations des pratiques didactiques en enseignement de l'économie à Bangui

Darius AZARIA HIMBAÏLE NDAÏ, Université de Bangui (RCA)

E-mail : azaria.darius@yahoo.fr

Résumé

Cette étude s'intéresse à l'analyse d'influence des communautés de pratique sur les stratégies didactiques favorisant la consolidation mémorielle des savoirs en sciences économiques chez les élèves de classe de première à Bangui. Dans un contexte éducatif marqué par l'isolement professionnel des enseignants et la prédominance de pratiques transmissives, elle interroge le rôle de la collaboration enseignante dans la transformation des habitus didactiques. S'appuyant sur la théorie des communautés de pratique (E. Wenger, 1998, p. 72–85), la théorie de la charge cognitive (J. Sweller, 1988, p. 257-285) et les apports des sciences cognitives de l'apprentissage (J. Dunlosky et al., 2013), l'étude adopte une approche qualitative fondée sur une triangulation des données : entretiens semi-directifs auprès de quinze enseignants, observations de classe et analyse documentaire. Les résultats montrent que l'engagement dans des dynamiques collaboratives favorise l'émergence de pratiques didactiques centrées sur l'encodage sémantique, la récupération active et la structuration des savoirs. Ces transformations contribuent à une amélioration de la durabilité des apprentissages et à une réduction de la charge cognitive des élèves. L'étude met en évidence que les communautés de pratique constituent un levier essentiel de professionnalisation enseignante et un dispositif indirect de régulation cognitive des apprentissages.

Mots-clés : communautés de pratique ; didactique de l'économie ; mémoire ; stratégies d'apprentissage ; collaboration enseignante.

Communities of practice and memory consolidation: transformations in didactic practices in economics education in Bangui

Abstract

This study examines the influence of communities of practice on didactic strategies that promote memory consolidation of economic knowledge among eleventh-grade students in Bangui. In an educational context characterized by teachers' professional isolation and the predominance of transmissive teaching practices, the study investigates the role of teacher collaboration in transforming didactic habitus. Drawing on the theory of communities of practice (E. Wenger, 1998, pp. 72–85), cognitive load theory (J. Sweller, 1988, pp. 257–285), and contributions from the cognitive sciences of learning (J. Dunlosky et al., 2013), the research adopts a qualitative approach based on data triangulation, including semi-structured interviews with fifteen teachers, classroom observations, and document analysis. The findings reveal that engagement in collaborative dynamics fosters the emergence of didactic practices centered on semantic encoding, active retrieval, and knowledge structuring. These transformations contribute to enhanced long-term retention of learning and to a reduction in students' cognitive load. The study highlights that communities of practice constitute an essential lever for teacher professional development and an indirect mechanism for the cognitive regulation of learning.

Keywords: communities of practice; economics education; memory; learning strategies; teacher collaboration.

Introduction

Dans de nombreux systèmes éducatifs, la question de la durabilité des apprentissages constitue un enjeu majeur, particulièrement dans les contextes marqués par des contraintes structurelles où les pratiques pédagogiques demeurent essentiellement transmissives. Dans les lycées publics de Bangui, les observations pédagogiques révèlent la persistance de démarches didactiques centrées principalement sur l'exposé magistral et la restitution mécanique des contenus enseignés. Une telle configuration favorise des apprentissages de surface, caractérisés par une faible consolidation mémorielle ainsi que par des difficultés de transfert des connaissances chez les élèves. À cela s'ajoute un contexte professionnel marqué par l'isolement des enseignants, la faiblesse des échanges pédagogiques structurés et l'insuffisance des dispositifs de développement professionnel collaboratif.

Par ailleurs, les travaux contemporains en sciences cognitives de l'apprentissage montrent que la durabilité des acquisitions dépend largement de stratégies didactiques favorisant l'encodage sémantique des informations, la récupération active des connaissances et la régulation de la charge cognitive (J. Dunlosky et al., 2013 ; J. Sweller, 1988 ; A. Tricot, 2017). Dans cette perspective, les communautés de pratique apparaissent comme des espaces privilégiés de transformation des habitus didactiques et de développement des pratiques professionnelles enseignantes.

C'est dans cette dynamique que s'inscrit la présente étude, située à l'intersection de la didactique des sciences économiques, des sciences cognitives de la mémoire et de la sociologie des pratiques professionnelles. Elle s'attache à répondre à la question suivante : dans quelle mesure les communautés de pratique contribuent-elles à la transformation des pratiques didactiques des enseignants d'économie à Bangui en faveur d'une consolidation mémorielle durable des apprentissages ?

L'hypothèse centrale postule que l'engagement dans des communautés de pratique favorise l'appropriation et la mise en œuvre de pratiques didactiques alignées sur les principes de la mémoire à long terme, conduisant à une amélioration de la consolidation des apprentissages. Plus précisément, il est supposé que ces dynamiques collaboratives permettent (i) une intégration accrue de stratégies telles que la récupération active et l'espacement, (ii) une réduction de la charge cognitive extrinsèque par une meilleure structuration des contenus, et (iii) une transformation des habitus didactiques vers une pédagogie explicite des processus d'apprentissage.

L'objectif de cette étude est d'analyser empiriquement le rôle des communautés de pratique dans la transformation des pratiques didactiques, en examinant leur contribution à la consolidation mémorielle des apprentissages en économie dans les lycées de Bangui.

L'originalité de ce travail réside dans l'articulation de cadres théoriques rarement mobilisés conjointement dans les contextes africains, ainsi que dans la production de données empiriques situées, susceptibles d'éclairer à la fois les débats scientifiques et les politiques de formation enseignante.

1. Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative interprétative à visée compréhensive, visant à analyser les transformations des pratiques didactiques des enseignants dans leur contexte naturel d'exercice. Ce choix méthodologique se justifie par la volonté de saisir en profondeur les logiques d'action des acteurs ainsi que les significations qu'ils attribuent à leurs pratiques professionnelles.

1.1. Stratégie méthodologique : la triangulation des données

Afin de garantir la fiabilité des résultats, la recherche mobilise une triangulation méthodologique (N. Denzin, 2012), combinant trois sources complémentaires de données : les entretiens semi-directifs, les observations de classe et l'analyse documentaire.

Cette stratégie permet de croiser les discours déclaratifs des enseignants avec leurs pratiques effectives, réduisant ainsi les biais liés à la désirabilité sociale et renforçant la validité interne de l'étude.

Les entretiens visent à explorer les représentations des enseignants concernant la collaboration et la mémorisation des élèves. Les observations de classe permettent d'identifier les gestes professionnels mobilisés dans les situations d'enseignement. L'analyse documentaire porte sur les supports pédagogiques utilisés, afin d'évaluer leur contribution à l'encodage et à la structuration des savoirs.

1.2. Terrain de recherche et échantillonnage

L'étude a été menée dans quatre lycées publics de Bangui, sélectionnés selon un critère de diversité institutionnelle afin de refléter la réalité du système éducatif centrafricain.

L'échantillon est constitué de quinze (15) enseignants de sciences économiques, sélectionnés selon une logique d'échantillonnage raisonné. Parmi eux, huit (8) participent activement à des communautés de pratique (cellules pédagogiques, groupes numériques), tandis que sept (7) évoluent dans une relative situation d'isolement professionnel.

Ce contraste analytique permet d'identifier l'effet différencié de la collaboration sur les pratiques didactiques. Les participants présentent une diversité d'ancienneté professionnelle (de 5 à 25 ans), permettant d'intégrer une variabilité des trajectoires professionnelles dans l'analyse.

La saturation des données a été atteinte au quinzième entretien, garantissant la pertinence et la stabilité des catégories analytiques.

1.3. Instruments de collecte des données

Trois instruments principaux ont été mobilisés dans le cadre de cette recherche :

Le guide d'entretien semi-directif a été structuré autour de trois axes : (i) les pratiques de collaboration entre enseignants ; (ii) les représentations des mécanismes de mémorisation des élèves ; (iii) les évolutions des pratiques didactiques consécutives aux échanges entre pairs.

La grille d'observation a été élaborée à partir des apports de la théorie de la charge cognitive (J. Sweller, 1998, p. 260). Elle cible les moments clés de la situation d'enseignement, notamment : les phases de rappel (récupération en mémoire), la structuration des contenus (encodage) et l'utilisation d'outils de simplification cognitive (schémas, analogies).

Le corpus documentaire est constitué de fiches de préparation, de supports de cours et de cahiers d'élèves. L'analyse porte sur la structuration des contenus, la hiérarchisation des informations et la présence d'outils favorisant la métacognition (résumés, lexiques, questions d'auto-évaluation).

1.4. Procédure de collecte des données

La collecte des données s'est déroulée sur une période s'étendant du 20 septembre 2025 au 20 février 2026, afin de garantir une observation suffisamment longue des pratiques enseignantes.

Les entretiens, d'une durée moyenne de 45 minutes, ont été enregistrés avec le consentement des participants, puis intégralement retranscrits.

Les observations de classe ont été réalisées en situation naturelle, selon une posture non participante, afin de minimiser les effets d'observation. Chaque séance a fait l'objet d'un relevé systématique à l'aide de la grille d'observation.

Les documents pédagogiques ont été collectés auprès des enseignants volontaires et analysés en complément des autres données.

1.5. Techniques d'analyse des données

Les données ont été traitées selon une analyse de contenu thématique (L. Bardin, 2016 ; P. Paillé et A. Mucchielli, 2021).

L'analyse s'est déroulée en trois étapes :

Une analyse horizontale, visant à identifier les thèmes récurrents dans les discours des enseignants (ex. : perception de la collaboration, difficultés de mémorisation des élèves) ;

Une analyse verticale, consistant à confronter, pour chaque enseignant, les pratiques déclarées et les pratiques observées ;

Une analyse comparative, permettant de mettre en évidence les différences significatives entre enseignants collaboratifs et enseignants isolés.

Ce dispositif analytique permet d'articuler les niveaux individuel et collectif, tout en assurant la cohérence interprétative des résultats.

1.6. Validité et fiabilité de la recherche

La validité interne de l'étude repose sur la triangulation des sources de données et sur la confrontation systématique entre discours et pratiques observées.

La fiabilité est assurée par la standardisation des instruments de collecte et par la transparence du protocole d'analyse.

En outre, une attention particulière a été portée à la cohérence entre les cadres théoriques mobilisés et les catégories d'analyse, garantissant ainsi la rigueur scientifique de l'interprétation.

1.7. Considérations éthiques

Conformément aux principes éthiques en sciences sociales, les participants ont été informés des objectifs de la recherche. A cet effet, ils ont donné leur consentement éclairé.

L'anonymat des enseignants et des établissements a été strictement respecté. Les données recueillies ont été utilisées exclusivement à des fins scientifiques, selon que l'exige le respect de la confidentialité.

Enfin, une limite méthodologique réside dans le caractère déclaratif d'une partie des données recueillies lors des entretiens. Bien que la triangulation ait permis de réduire ce biais (N. Denzin, 2012), il demeure possible que certaines pratiques aient été surestimées par les participants. Par ailleurs, la posture d'observation non participante, bien qu'elle limite les effets d'influence, ne permet pas toujours de saisir les intentions pédagogiques profondes des enseignants. Une approche complémentaire par auto-confrontation ou enregistrement vidéo pourrait enrichir l'analyse future.

2. Résultats et discussion

L'analyse des données met en évidence une relation structurante entre les dynamiques collaboratives des enseignants et la qualité des dispositifs didactiques favorisant la consolidation mémorielle des apprentissages. Les résultats sont présentés de manière thématique, en articulation constante avec les cadres théoriques mobilisés.

2.1. Transformation des supports didactiques : vers un encodage sémantique renforcé

Les données recueillies révèlent une différence significative entre les enseignants engagés dans des communautés de pratique et ceux évoluant en situation d'isolement professionnel.

Les enseignants collaboratifs élaborent des supports didactiques plus structurés, favorisant l'encodage sémantique des informations. Cette structuration se traduit par l'utilisation de plans explicites, de schémas de synthèse et de lexiques conceptuels : « *avant, je*

dictais tout le cours. Maintenant, avec les collègues, on organise les idées en schéma. Les élèves comprennent mieux et retiennent plus facilement » (Enseignant 4).

À l'inverse, les enseignants isolés recourent majoritairement à des pratiques de dictée linéaire, générant une surcharge cognitive chez les élèves. « *Je donne le cours comme je l'ai appris moi-même, mais souvent les élèves oublient rapidement* » (Enseignant 11).

Ces résultats confirment les travaux de la théorie de la charge cognitive (J. Sweller, 1988, p. 260), selon lesquels une structuration claire des informations réduit la charge cognitive extrinsèque et facilite l'encodage en mémoire à long terme. Ils rejoignent également les conclusions de J. Dunlosky et al. (2013, p.15) sur l'importance de l'organisation des connaissances pour un apprentissage durable.

Ainsi, la communauté de pratique apparaît comme un espace de co-construction de supports didactiques cognitivement efficaces.

2.2. Émergence de pratiques de récupération active : un levier de consolidation mémorielle

L'un des résultats majeurs de cette étude concerne l'intégration progressive de la récupération active dans les pratiques des enseignants collaboratifs. Les observations de classe montrent que ces enseignants instaurent des rituels de rappel systématiques en début de séance : « *chaque début de cours, je pose des petites questions sur le cours précédent. Ce sont des idées qu'on partage entre collègues* » (Enseignant 2).

Cette pratique contraste fortement avec les enseignants isolés, qui privilégient des révisions passives basées sur la relecture : « *je demande aux élèves de relire leurs cahiers, mais je ne fais pas souvent de questions* » (Enseignant 9).

Du point de vue théorique, ces résultats confirment le rôle central de la récupération active dans la consolidation mémorielle (P. Brown, H. Roediger et M. McDaniel, 2016, p. 45-60). Le fait que ces pratiques émergent dans un cadre collaboratif montre que les communautés de pratique fonctionnent comme des vecteurs de diffusion des innovations pédagogiques efficaces.

La collaboration agit donc comme un mécanisme de transfert des connaissances issues des sciences cognitives vers les pratiques de classe.

2.3. Développement d'un étayage métacognitif : apprendre à apprendre

L'analyse des entretiens met en évidence une évolution significative de la posture enseignante chez les participants engagés dans des dynamiques collaboratives.

Ces enseignants développent un discours explicite sur les stratégies d'apprentissage, accompagnant les élèves dans la compréhension des mécanismes de mémorisation : « *maintenant, j'explique aux élèves comment apprendre : faire des résumés, se poser des questions… Ce sont des techniques qu'on partage entre nous* » (Enseignant 7).

À l'inverse, chez les enseignants isolés, la mémorisation reste implicite et laissée à la responsabilité individuelle de l'élève : « *moi, je donne le cours. Après, c'est à l'élève de mémoriser* » (Enseignant 13).

Ces résultats confirment les apports des travaux sur la métacognition, qui soulignent l'importance de rendre explicites les stratégies d'apprentissage pour améliorer la réussite scolaire. Ils traduisent également une transformation des habitus didactiques, au sens de M. Altet (2002, p. 30-35), passant d'une logique de transmission à une logique d'accompagnement des processus cognitifs.

Toutefois, il convient de nuancer les effets observés. L'efficacité des communautés de pratique dépend fortement de leur degré de structuration et de leur régularité. Certaines observations montrent que les échanges informels entre enseignants peuvent rester superficiels et ne pas déboucher sur de véritables transformations pédagogiques. De plus, l'absence d'accompagnement institutionnel peut limiter la pérennité de ces dynamiques collaboratives. Ces éléments rejoignent les analyses de l'OCDE (2022), qui soulignent que le développement professionnel collaboratif nécessite un cadre organisationnel stable, du temps dédié et une

reconnaissance institutionnelle. Ainsi, la communauté de pratique ne constitue pas en soi une garantie de transformation, mais un potentiel qui doit être soutenu par des politiques éducatives appropriées.

2.4. Effets psychopédagogiques de la collaboration : sentiment d'efficacité et climat d'apprentissage

Au-delà des pratiques didactiques, la collaboration enseignante produit des effets significatifs sur le plan psychopédagogique. Les enseignants engagés dans des communautés de pratique expriment un renforcement de leur sentiment d'efficacité professionnelle : « *quand on échange entre collègues, on trouve des solutions. On se sent moins seul face aux difficultés des élèves* » (Enseignant 1).

Cette dynamique favorise un climat pédagogique plus serein et propice à l'apprentissage : *« Les élèves participent plus quand on utilise des méthodes qu'on a discutées entre collègues »* (Enseignant 6).

Ces résultats s'inscrivent dans la littérature sur les communautés d'apprentissage professionnel (L. Stoll et al., 2006, p. 223-225), qui souligne leur rôle dans l'amélioration du climat scolaire et des performances des élèves.

La collaboration apparaît ainsi comme un levier indirect de régulation des apprentissages, agissant à la fois sur les pratiques enseignantes et sur l'environnement pédagogique.

2.5. Synthèse interprétative : la communauté de pratique comme dispositif cognitif indirect

L'ensemble des résultats permet de conceptualiser la communauté de pratique comme un dispositif didactique indirect. En effet, si elle n'agit pas directement sur l'élève, elle transforme les pratiques de l'enseignant, qui deviennent plus alignées avec les principes scientifiques de la mémorisation : *« ce n'est pas seulement travailler ensemble, c'est changer notre façon d'enseigner »* (Enseignant 5). Ce résultat valide l'hypothèse centrale de la recherche : la collaboration enseignante constitue un levier de transformation des habitus didactiques, orientant les pratiques vers une pédagogie explicite de la mémoire. Ainsi, la communauté de pratique peut être interprétée comme une forme d'« intelligence collective » permettant d'optimiser les conditions cognitives de l'apprentissage.

Tableau 1 : Synthèse comparative des pratiques observées selon le profil des enseignants

Dimensions observées	***Enseignant isolés (N=7)***	***Enseignant collaboratif (N=8)***
Structuration du cours	Organisation linéaire, dictée dominante, faible hiérarchisation des contenus	Organisation structurée (plans explicites, schémas), hiérarchisation claire des concepts
Encodage des savoirs	Encodage superficiel (copie, répétition)	Encodage sémantique (explications, reformulations, schématisation)
Rituels de rappel	Absence ou rappel informel	Rituels systématiques de récupération active (questions flash, quiz oraux)
Gestion de la charge cognitive	Surcharge informationnelle, peu de guidage	Réduction de la charge cognitive (simplification, segmentation des contenus)
Utilisation de supports didactiques	Supports individuels, peu diversifiés	Supports co-construits et harmonisés
Posture enseignante	Transmissive (centrée sur le contenu)	Médiatrice (centrée sur les processus d'apprentissage)
Étayage métacognitif	Faible ou implicite	Explicite (conseils sur comment apprendre et mémoriser)
Interaction pédagogique	Participation limitée des élèves	Interaction dynamique, participation active
Climat de classe	Tension liée aux difficultés de compréhension	Climat plus serein et engageant

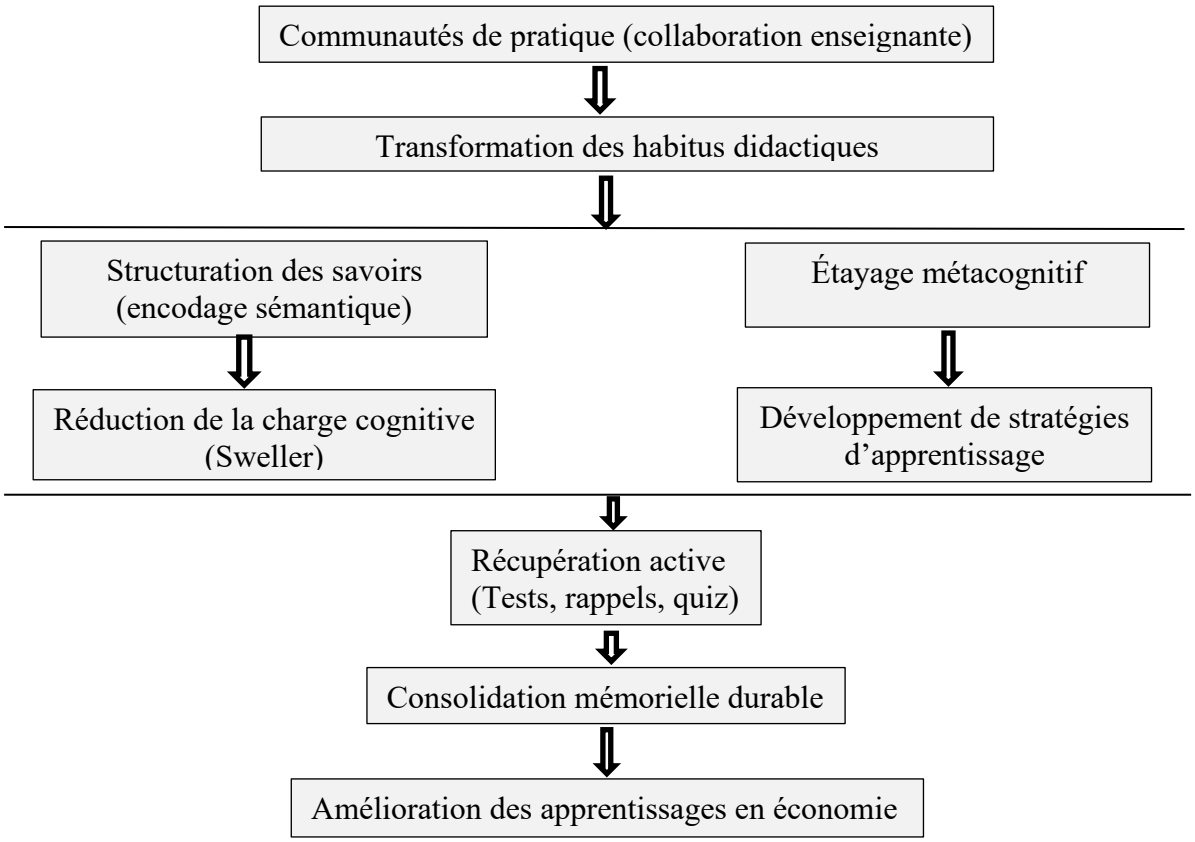
Source : D. Azaria Himbaïle Ndaï, 2026.

Le tableau 1 met en évidence des différences significatives entre les enseignants selon leur degré d'engagement dans des dynamiques collaboratives. Les enseignants collaboratifs se distinguent par des pratiques didactiques plus structurées et cognitivement efficaces, favorisant l'encodage profond et la récupération active des connaissances.

À l'inverse, les enseignants isolés tendent à mobiliser des pratiques transmissives, caractérisées par une surcharge cognitive et une faible explicitation des processus d'apprentissage.

Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle, la collaboration enseignante constitue un levier de transformation des pratiques pédagogiques, en cohérence avec les apports de la théorie de la charge cognitive et des sciences cognitives de l'apprentissage.

Figure 1 : Modèle conceptuel de l'impact des communautés de pratique sur la consolidation mémorielle des apprentissages



Source : Élaboration de l'auteur à partir de E ; Wenger, 1998, J. Sweller, 1988, P. Bourdieu, 1980 et J. Dunlosky et al., 2013.

La figure 1 propose une modélisation synthétique des résultats de cette recherche. Elle met en évidence le rôle structurant des communautés de pratique dans la transformation des habitus didactiques des enseignants.

Cette transformation se traduit par l'émergence de pratiques pédagogiques alignées avec les principes des sciences cognitives, notamment la structuration des savoirs (encodage sémantique), l'étayage métacognitif et la mise en œuvre de stratégies de récupération active.

Ces mécanismes contribuent à la réduction de la charge cognitive des élèves et favorisent la consolidation mémorielle des apprentissages.

Le modèle met ainsi en lumière une relation indirecte mais déterminante entre collaboration enseignante et performance des élèves, sous l'effet médiateur des pratiques didactiques.

Il permet de conceptualiser la communauté de pratique comme un dispositif systémique de régulation cognitive des apprentissages, articulant dimensions sociales, pédagogiques et cognitives.

Conclusion

La présente étude avait pour objectif d'analyser l'influence des communautés de pratique sur les stratégies didactiques favorisant la consolidation mémorielle des apprentissages en sciences économiques dans le contexte des lycées publics de Bangui.

Les résultats obtenus permettent de mettre en évidence une transformation significative des pratiques enseignantes sous l'effet des dynamiques collaboratives. En effet, les enseignants engagés dans des communautés de pratique développent des dispositifs didactiques plus structurés, intégrant explicitement les mécanismes cognitifs de la mémorisation, notamment l'encodage sémantique, la récupération active et l'étayage métacognitif.

Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle, la collaboration enseignante constitue un levier déterminant de transformation des habitus didactiques. Ils valident également l'idée que les pratiques collaboratives contribuent à la réduction de la charge cognitive des élèves et à l'amélioration de la durabilité des apprentissages.

Sur le plan théorique, l'étude apporte une contribution originale en articulant trois champs souvent traités séparément : les communautés de pratique, la didactique de l'économie et les sciences cognitives de la mémoire. Elle met en évidence que la collaboration enseignante peut être conceptualisée comme un dispositif cognitif indirect, agissant sur les apprentissages par la médiation des pratiques pédagogiques.

Sur le plan empirique, la recherche documente, dans un contexte africain encore peu exploré, les effets concrets de l'intelligence collective enseignante sur la qualité des apprentissages. Elle montre que, même dans un environnement marqué par des contraintes structurelles fortes, des dynamiques professionnelles émergentes peuvent produire des transformations pédagogiques significatives.

Cependant, cette étude présente certaines limites. D'une part, la taille de l'échantillon et son ancrage géographique limité à la ville de Bangui ne permettent pas une généralisation statistique des résultats. D'autre part, l'absence de mesure directe des performances des élèves ne permet pas d'établir un lien causal strict entre les pratiques observées et les résultats scolaires.

Ces limites ouvrent des perspectives de recherche futures. Il serait intéressant de mobiliser des approches quantitatives ou mixtes afin de mesurer l'impact des pratiques collaboratives sur les acquis des élèves. De même, une extension de l'étude à d'autres disciplines et contextes éducatifs permettrait de tester la transférabilité des résultats.

Sur le plan pratique, plusieurs recommandations peuvent être formulées :

- Institutionnaliser les communautés de pratique au sein des établissements scolaires, en leur accordant un cadre organisationnel et temporel reconnu ;
- Renforcer la formation continue des enseignants en intégrant les apports des sciences cognitives de l'apprentissage et les compétences collaboratives ;
- Encourager la production collective de supports didactiques, favorisant la structuration des savoirs et la réduction de la charge cognitive ;
- Valoriser les initiatives collaboratives dans les dispositifs d'évaluation et de progression professionnelle des enseignants.

En définitive, cette étude met en évidence que l'amélioration de la qualité des apprentissages ne repose pas uniquement sur les ressources matérielles ou les réformes curriculaires, mais aussi sur la capacité du corps enseignant à construire collectivement des pratiques pédagogiques efficaces.

Ainsi, la communauté de pratique apparaît comme un levier stratégique pour le développement d'une pédagogie de la mémorisation durable, capable de transformer en profondeur les dynamiques d'enseignement-apprentissage dans le contexte centrafricain.

Références bibliographiques

ALTET Marguerite, 2002, *Une logique de la professionnalisation des enseignants : les compétences professionnelles des enseignants*, Bruxelles, De Boeck.

BARDIN Laurence, 2016, *L'analyse de contenu*, 2e éd., Paris, Presses Universitaires de France.

BERTHAUD Julien, CORBIN Laure, DUGUET Amélie, RIPERT Élodie, LE MENER Marion, MORLAIX Sophie, 2022, « Pratiques et stratégies d'apprentissage d'étudiants de 1ère année de Licence et participation à un dispositif « Apprendre à apprendre », *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, vol. 38, n°1, p. 1-15.

BJORK Robert, 1994, "Memory and metamemory considerations in the training of human beings", in Metcalfe Janet & Shimamura Arthur (dir.), *Metacognition: Knowing about Knowing*, Cambridge (MA), MIT Press, p. 185-205.

BOURDIEU Pierre, 1980, *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit.

BROWN Peter, ROEDIGER Henry, McDANIEL Mark, 2016, *Mets-toi ça dans la tête ! Les stratégies d'apprentissage à la lumière des sciences cognitives*, Paris, Éditions Markus Haller.

CHEVALLARD Yves, 1991, *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

CORBIN Laure, 2019, « Apprendre à apprendre : quels enjeux pour les apprenants et les enseignants ? », *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, n°163, p. 1-18.

DENZIN Norman, 2012, "Triangulation 2.0", *Journal of Mixed Methods Research*, vol. 6, n°2, p. 80-88.

DUNLOSKY John, RAWSON Katherine, MARSH Elizabeth, NATHAN Mitchell, WILLINGHAM Daniel, 2013, "Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology", *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 14, n°1, p. 4-58.

EBBINGHAUS Hermann, 1885, *Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie*, Leipzig, Duncker & Humblot.

LAVE Jean, WENGER Etienne, 1991, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

MAYER Richard, 2001, *Multimedia Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

MEIRIEU Philippe, 2001, *Apprendre… oui, mais comment?*, Paris, ESF.

MILES Matthew, HUBERMAN Michael, SALDAÑA Johnny, 2020, *Qualitative data analysis: A methods source book*, 4e éd., Thousand Oaks, Sage.

OCDE, 2022, *Teachers and school leaders as valued professionals*, Paris, OECD Publishing.

PAILLÉ Pierre, MUCCHIELLI Alex, 2021, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 5e éd., Paris, Armand Colin.

PASTRÉ Pierre, MAYEN Patrick, VERGNAUD Gérard, 2006, « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n°154, p. 145-198.

SCHÖN Donald, 1983, *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York, Basic Books.

STOLL Louise, BOLAM Ray, McMAHON Agnes, WALLACE Mike, THOMAS Sally, 2006, "Professional learning communities: A review of the literature", *Journal of Educational Change*, vol. 7, n°4, p. 221-258.

SWELLER John, 1988, "Cognitive load during problem solving: Effects on learning", *Cognitive Science*, vol. 12, n°2, p. 257–285.

TRICOT André, 2017, *L'innovation pédagogique*, Paris, Retz.

WENGER Etienne, 1998, *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge, Cambridge University Press.

WILLINGHAM Daniel, 2013, "Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology", *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 14, n°1, p. 4-58.

L'innovation pédagogique frugale et qualité interne dans les Universités Publiques du Togo

Nassougou N'SILE, Université de Lomé (Togo)
E-mail : yannickdelegue@gmail.com

Candide Achille Ayayi KOUAWO, Université de Lomé (Togo)
E-mail : kouawo@clapnoir.org

Bilakani TONYEME, Université de Lomé (Togo)
E-mail : tonyemetheophile@gmail.com

Résumé

Face aux contraintes structurelles, matérielles et financières auxquelles sont confrontées les Universités Publiques du Togo (UPT), les modèles classiques d'innovation pédagogique peinent à produire un impact significatif sur la qualité interne de l'enseignement supérieur. Cette recherche se veut une analyse critique et prospective des innovations pédagogiques mises en œuvre dans les UPT, afin d'évaluer leur contribution à l'amélioration de la qualité interne dans un contexte marqué par la massification de l'enseignement supérieur, la saturation des capacités d'accueil et la rareté des ressources. Adoptant une approche méthodologique mixte, la recherche a été menée à l'Université de Lomé et à l'Université de Kara, auprès d'enseignants, d'étudiants et de responsables de l'assurance qualité et de l'innovation pédagogique. Les résultats obtenus montrent que, bien que des innovations aient été introduites, au niveau des réformes curriculaires, méthodes d'enseignement-apprentissage et dispositifs d'évaluation, leur impact sur la qualité interne demeure globalement modéré et inégal. Dans ce contexte, l'article propose un modèle d'innovation pédagogique frugale, conçu comme une approche endogène, participative et pragmatique, adaptée aux réalités institutionnelles, sociales et culturelles des UPT. S'appuyant sur des données empiriques issues d'entretiens avec des responsables universitaires, des enseignants et des acteurs de la qualité, ainsi que sur des travaux théoriques et empiriques récents, la recherche met en évidence la pertinence des innovations frugales comme levier stratégique d'amélioration durable de la qualité pédagogique. L'adoption de ce modèle, soutenue par une gouvernance pédagogique engagée, apparaît ainsi comme une voie crédible pour renforcer durablement la qualité interne de l'enseignement supérieur togolais.

Mots-clés : Innovation pédagogique, frugalité, qualité interne, gouvernance pédagogique universités publiques du Togo.

Frugal pedagogical innovation and internal quality in public universities in Togo

Abstract

Faced with the structural, material, and financial constraints affecting the Public Universities of Togo (PUT), traditional models of pedagogical innovation struggle to produce a significant impact on the internal quality of higher education. This study adopts a critical and forward-looking approach to the analysis of pedagogical innovations implemented within the PUT, with the aim of assessing their actual contribution to improving internal quality in a context marked by the massification of higher education, overcrowding, and limited resources. Using a mixed-methods approach, the research was conducted in Togo, particularly at the University of Lomé and the University of Kara, involving teachers, students, and stakeholders in quality assurance and pedagogical innovation. The findings reveal that although several innovations have been introduced particularly in curricular reforms, teaching and learning methods, and assessment practices their impact on internal quality remains generally moderate and uneven. In this context, the paper proposes a model of frugal pedagogical innovation,

conceived as an endogenous, participatory, and pragmatic approach tailored to the institutional, social, and cultural realities of the PUT. Drawing on empirical data from interviews with university leaders, teachers, and quality assurance actors, as well as recent theoretical and empirical studies, the research highlights the relevance of frugal innovations as a strategic lever for sustainable improvement in pedagogical quality. The adoption of this model, supported by strong pedagogical governance, appears to be a credible pathway for enhancing the internal quality of higher education in Togo.

Keywords: Frugal pedagogical innovation, internal quality, higher education, Public Universities of Togo, pedagogical governance

Introduction

Les universités publiques du Togo (UPT) évoluent dans un contexte marqué par la massification de l'enseignement supérieur, la saturation des capacités d'accueil, le déficit d'infrastructures pédagogiques, la pénurie d'équipements modernes et la rareté des ressources financières. À ces contraintes structurelles s'ajoutent des exigences croissantes en matière de qualité, d'employabilité des diplômés et d'adaptation aux mutations technologiques et sociétales contemporaines. Dans ce cadre, l'amélioration de la qualité interne de l'enseignement supérieur apparaît comme un enjeu stratégique majeur pour le développement du système universitaire togolais.

Face à ces défis, les autorités universitaires et les acteurs académiques ont multiplié les initiatives d'innovation pédagogique, notamment à travers des réformes curriculaires, l'introduction de méthodes d'enseignement-apprentissage centrées sur l'apprenant et la diversification des dispositifs d'évaluation. Ces innovations visent à moderniser les pratiques pédagogiques, à renforcer l'engagement des étudiants et à améliorer les performances académiques. Toutefois, malgré ces efforts, leur impact sur la qualité interne demeure globalement modeste, inégal et souvent peu durable. Les transformations observées restent limitées dans le temps, faiblement institutionnalisées et fortement dépendantes de l'engagement individuel de certains enseignants (N. N'Sile, 2025).

Cette situation met en évidence une tension énorme entre les ambitions portées par les politiques d'innovation pédagogique et les réalités concrètes des universités publiques du Togo. En effet, une part importante des modèles d'innovation mobilisés s'inspire d'expériences étrangères, conçues dans des contextes universitaires disposant de ressources matérielles, financières et technologiques nettement supérieures. Transposés sans adaptation suffisante, ces modèles exogènes se heurtent aux contraintes structurelles des UPT et peinent à produire des effets significatifs sur la qualité interne. Il en résulte une inadéquation entre les dispositifs d'innovation promus et les capacités réelles de mise en œuvre au sein des universités togolaises. Par ailleurs, l'analyse des pratiques révèle que les innovations pédagogiques sont souvent mises en œuvre de manière fragmentée, sans articulation claire avec une stratégie globale de pilotage de la qualité. Le manque de dispositifs institutionnels de soutien, l'insuffisance de la formation continue des enseignants, les effectifs pléthoriques des étudiants et l'absence de mécanismes systématiques de suivi-évaluation limitent la portée transformative de ces initiatives. Dès lors, l'innovation pédagogique, au lieu de constituer un levier structurant de la qualité interne, tend parfois à se réduire à une juxtaposition d'actions ponctuelles et peu pérennes.

Dans ce contexte comment améliorer durablement la qualité interne de l'enseignement supérieur dans les universités publiques du Togo, en tenant compte des contraintes structurelles et des ressources réellement disponibles ? Cette interrogation conduit à repenser les modèles d'innovation pédagogique non plus à partir d'idéaux technologiques ou de standards importés, mais sur la base des réalités locales, des capacités existantes et de l'engagement des acteurs. À

cet égard, l'innovation pédagogique frugale apparaît comme une piste analytique et opérationnelle particulièrement pertinente. Fondée sur l'optimisation des ressources disponibles, la simplicité fonctionnelle, la créativité pédagogique et la participation active des acteurs, l'innovation frugale permet de concevoir des solutions pédagogiques efficaces, adaptées et soutenables dans des contextes. Appliquée à l'enseignement supérieur, elle ne vise pas à faire « moins », mais à faire « mieux avec moins », en plaçant la qualité des apprentissages, l'appropriation locale et la durabilité des pratiques au cœur de l'action éducative.

Les travaux sur l'innovation pédagogique en enseignement supérieur ont mis en évidence le rôle des dispositifs technologiques et des approches actives dans l'amélioration de la qualité des apprentissages. Toutefois, dans les contextes africains, et notamment au Togo, ces innovations restent souvent dépendantes de ressources exogènes, ce qui limite leur durabilité.

Par ailleurs, la littérature récente accorde un intérêt croissant au concept d'innovation frugale, entendue comme une approche fondée sur l'optimisation des ressources disponibles et l'adaptation aux contraintes locales. Néanmoins, son application au champ pédagogique demeure encore peu explorée, en particulier dans les universités publiques togolaises.

C'est dans ce contexte que s'inscrit la présente recherche, dans une perspective à la fois critique et prospective : dans quelle mesure l'innovation pédagogique frugale peut-elle constituer un levier stratégique d'amélioration de la qualité interne dans les universités publiques du Togo ?

À cet effet, l'hypothèse principale de cette recherche est que l'intégration de pratiques pédagogiques frugales, fondées sur l'adaptation aux ressources locales et l'ingéniosité des acteurs, contribue significativement à l'amélioration de la qualité interne des universités publiques togolaises.

Cette recherche analyse les limites des innovations pédagogiques mises en œuvre dans les universités publiques du Togo et propose, à partir d'un diagnostic empirique, un modèle d'innovation pédagogique frugale adapté aux exigences de la qualité interne de l'enseignement supérieur. La recherche ambitionne de contribuer à la construction d'un modèle d'innovation pédagogique contextualisé, capable de transformer les contraintes structurelles des UPT en opportunités d'amélioration durable de la qualité de l'enseignement supérieur.

1. Démarche méthodologique

La recherche a été menée dans les deux principales universités publiques du Togo (UPT), à savoir l'Université de Lomé et l'Université de Kara. Elle s'inscrit dans une démarche qualitative à dominante interprétative, visant à analyser les dynamiques institutionnelles encadrant la mise en œuvre des innovations pédagogiques et leurs effets sur la qualité interne de l'enseignement supérieur.

La recherche repose principalement sur des entretiens semi-directifs conduits auprès des acteurs institutionnels impliqués dans la planification, l'assurance qualité, la mise en œuvre et l'évaluation des innovations pédagogiques, ainsi que dans le pilotage du système LMD. L'échantillon est constitué de 32 personnes ressources, dont 18 relevant de l'Université de Lomé et 14 membres de l'Université de Kara.

À l'Université de Lomé, ont été interrogés le Directeur de la DAAS, le Directeur de la DRI, le Directeur de la DPP, le Directeur du CEPU, les chefs de division pédagogie et qualité (DAAS et DPP), ainsi que le Président honoraire de la commission LMD.

À l'Université de Kara, les entretiens ont concerné le Directeur de la DAAS, le Directeur de la DRI, le Président de la Commission LMD et le Chargé de l'Assurance Qualité.

Ces entretiens, d'une durée moyenne de 60 à 90 minutes, ont été réalisés en présentiel, enregistrés avec l'accord des participants puis intégralement transcrits. Ils visaient à approfondir l'analyse des logiques de gouvernance, des contraintes organisationnelles, des

arbitrages stratégiques et des mécanismes de pilotage de la qualité liés aux dispositifs d'innovation pédagogique.

L'entretien a été complété par une analyse documentaire portant sur les textes stratégiques, les rapports institutionnels et les documents relatifs au système LMD et à l'assurance qualité, ainsi que par une revue de la littérature scientifique consacrée à l'innovation pédagogique, à la qualité de l'enseignement supérieur et à l'innovation frugale.

Les données qualitatives ont été soumises à une analyse thématique assistée par le logiciel QDA Miner. Le processus de codage a été conduit de manière progressive, selon une logique inductive permettant de faire émerger les catégories à partir des données. Trois axes analytiques ont structuré l'interprétation : les contraintes structurelles persistantes affectant la mise en œuvre des innovations ; les limites des dispositifs d'innovation existants au regard des exigences de qualité interne ; les marges d'adaptation et les mécanismes institutionnels susceptibles de soutenir une innovation contextualisée.

Le croisement des entretiens et des documents institutionnels a permis d'assurer une triangulation interne renforçant la validité interprétative de la recherche. C'est à partir de cette analyse qu'a été élaboré un modèle d'innovation pédagogique frugale, conçu comme une formalisation des ajustements institutionnels observés face aux contraintes structurelles et aux exigences d'amélioration de la qualité interne.

2. Résultats

2.1. Contraintes structurelles affectant la mise en œuvre efficace des innovations pédagogiques dans les UPT

Les données issues de l'analyse documentaire et des entretiens réalisés auprès des responsables institutionnels et des acteurs pédagogiques mettent en évidence un ensemble de contraintes structurelles persistantes qui entravent fortement la mise en œuvre des innovations pédagogiques dans les universités publiques du Togo. Ces contraintes se situent à plusieurs niveaux et interagissent de manière cumulative.

Sur le plan matériel et infrastructurel, les enquêtés soulignent l'insuffisance et la vétusté des équipements pédagogiques, des salles de cours surchargées, un accès limité aux ressources numériques et une connectivité instable. Ces conditions rendent difficile l'adoption de dispositifs pédagogiques nécessitant des supports technologiques ou une organisation spatiale flexible. Comme le souligne le Président honoraire de la commission LMD, « *les innovations demandent souvent des moyens que nous n'avons pas, ou que nous ne pouvons pas maintenir dans la durée* ».

Les contraintes financières constituent un second facteur déterminant. Les universités publiques disposent de marges budgétaires limitées, ce qui restreint leur capacité à investir durablement dans des projets d'innovation pédagogique. Plusieurs initiatives sont ainsi mises en œuvre de manière ponctuelle, souvent dépendantes de financements extérieurs ou de projets pilotes, sans mécanismes clairs de pérennisation. Cette situation fragilise la continuité des actions et limite leur impact sur la qualité interne.

À ces contraintes s'ajoutent des facteurs organisationnels et institutionnels. Les acteurs interrogés évoquent instinctivement la lourdeur des procédures administratives, le cloisonnement entre les structures pédagogiques et une faible articulation entre les orientations stratégiques et les pratiques effectives d'enseignement. Dans ce contexte, l'innovation pédagogique apparaît davantage comme une injonction institutionnelle que comme un processus accompagné et régulé.

2.2. Innovations pédagogiques mises en œuvre et limites de leur impact sur la qualité interne

L'analyse des données montre que plusieurs formes d'innovations pédagogiques ont été mises en œuvre dans les universités publiques du Togo au cours des dernières années. Celles-

ci concernent principalement des réformes curriculaires, des méthodes d'enseignement novatrices, la transition des méthodes traditionnelles vers la pédagogie par objectifs et de nouvelles formes d'évaluation.

Toutefois, ces innovations demeurent largement fragmentées et faiblement institutionnalisées. Elles reposent souvent sur l'initiative individuelle de certains enseignants ou sur des projets pilotes limités dans le temps et dans l'espace. En l'absence d'un cadre structurant et de ressources suffisantes, leur diffusion reste marginale et leur appropriation inégale.

Par ailleurs, les résultats indiquent que ces innovations peinent à produire un impact significatif sur la qualité interne de l'enseignement supérieur. Les acteurs interrogés soulignent que l'introduction de nouveaux outils ou de nouvelles méthodes ne s'accompagne pas toujours d'une transformation des pratiques pédagogiques de fond. Comme l'exprime un enseignant, *« on change parfois l'outil, mais pas forcément la manière d'enseigner* ». Cette dissociation limite les effets attendus sur les apprentissages des étudiants et sur l'amélioration durable des dispositifs de formation.

Plusieurs enquêtés pointent le caractère peu réaliste de certaines innovations, conçues selon des modèles exogènes peu compatibles avec les conditions locales. Ces innovations, souvent coûteuses et techniquement exigeantes, tendent à accentuer les écarts entre les ambitions institutionnelles et les capacités réelles de mise en œuvre, renforçant ainsi un sentiment de distance, voire de découragement, chez les enseignants.

C'est à partir de ce diagnostic empirique, marqué par la persistance de contraintes structurelles, la fragmentation des innovations mises en œuvre et leur faible impact sur la qualité interne, que s'est progressivement imposée l'idée d'une innovation pédagogique frugale. Celle-ci apparaît non comme une solution normative préconçue, mais comme une réponse construite à partir des pratiques effectives, des ajustements locaux et des stratégies d'adaptation développées par les acteurs eux-mêmes.

2.3. La frugalité comme réponse aux contraintes des UPT

Dans le cadre de cette recherche les données recueillies indiquent que, malgré la mise en place de diverses initiatives, l'effet de ces innovations sur l'amélioration de la qualité demeure relativement modeste. Cette situation révèle une certaine inadéquation entre les approches innovantes adoptées et les réalités spécifiques des UPT, notamment en termes de ressources, d'infrastructures, et de contextes pédagogiques. Ce constat souligne la nécessité de repenser le modèle d'innovation pédagogique appliqué, en cherchant à développer une approche qui maximise l'impact sur la qualité interne, tout en étant réaliste face aux contraintes des universités togolaises. Il est donc essentiel de réfléchir à un modèle d'innovation pédagogique qui, par sa nature et sa conception, soit particulièrement adapté au contexte des UPT, afin de répondre efficacement aux besoins tout en tenant compte des limites matérielles, humaines et financières.

L'ensemble des données recueillies auprès des personnes ressources en charge de la qualité dans les UPT ont convergé vers l'innovation pédagogique modérée, une démarche qui privilégie la simplicité et l'efficacité en utilisant un minimum de moyens pour répondre aux besoins pédagogiques. Le Directeur de la Planification et de la Prospective (DPP/UL) déclare à ce sujet : *« il ne faut pas attendre des moyens parfaits pour innover ; les universités doivent apprendre à faire mieux avec peu ».*

En effet, l'innovation pédagogique frugale repose sur l'idée qu'il est possible d'apporter des solutions efficaces et adaptées sans recourir à des ressources importantes, ce qui constitue une réponse pertinente aux défis rencontrés par les UPT. Le Directeur de la Recherche et de l'Innovation (DRI/UK) insiste : *« Ce sont souvent les contextes les plus contraints qui suscitent les idées les plus ingénieuses. La frugalité ne signifie pas pauvreté, mais optimisation ».*

Les universités publiques togolaises sont confrontées à des problèmes majeurs tels que la saturation des capacités d'accueil, le déficit d'infrastructures adéquates, le manque d'équipements modernes, et une disponibilité limitée en ressources humaines qualifiées. Ces contraintes rendent difficile la mise en œuvre d'innovations pédagogiques classiques, souvent coûteuses et nécessitant des moyens techniques et financiers importants. Le Président honoraire de l'ancienne Commission LMD/UL résume cette réalité en ces termes forts qui suggèrent implicitement un aveu d'échec : *« nous avons calqué un modèle sans penser au terrain ; aujourd'hui, il faut inverser la logique et penser à partir du terrain ».*

L'innovation pédagogique frugale se présente ainsi comme une alternative adaptée, qui met l'accent sur l'utilisation optimale des ressources disponibles, l'adaptation aux contraintes locales, et l'implication active des acteurs pédagogiques dans la conception et la mise en œuvre des innovations. Par cette approche, il s'agit d'adopter des solutions pédagogiques simples, pragmatiques et accessibles, tout en assurant leur efficacité pour améliorer les processus d'enseignement-apprentissage-évaluation.

2.4. Les piliers de l'innovation pédagogique frugale : simplicité, participation et efficacité pour une transformation durable

Cette démarche frugale ne consiste pas seulement à réduire les coûts, mais surtout à valoriser la créativité, l'ingéniosité, et la capacité d'adaptation des enseignants et étudiants face aux limites existantes. Elle repose également sur la participation active des acteurs pédagogiques, qui sont associés à chaque étape du processus d'innovation, depuis l'identification des besoins jusqu'à l'évaluation des résultats. Le Directeur du Centre de Formation Pédagogique Universitaire de l'Université de Lomé (CEPU/UL) l'exprime ainsi : *« les enseignants ne doivent pas subir les réformes pédagogiques ; ils doivent les coconstruire. La frugalité, c'est aussi cela : donner du pouvoir aux praticiens ».*

Par ailleurs, l'innovation pédagogique frugale privilégie la mise en place de pratiques pédagogiques basées sur des outils simples et facilement accessibles, tels que des méthodes d'apprentissage collaboratif, l'exploitation des technologies numériques légères (par exemple, les applications mobiles gratuites, les plateformes open source), ou encore la valorisation des savoirs locaux et des contextes culturels propres au Togo. Un chef de division pédagogie au sein de la DAAS/UK souligne : *« même avec WhatsApp et des PDF bien pensés, on peut engager des étudiants. Le problème n'est pas l'outil, mais la stratégie pédagogique ».*

L'adoption de cette approche vise à rendre l'innovation pédagogique plus pragmatique, inclusive et durable, ce qui est essentiel dans un contexte où les ressources sont rares et où les besoins sont urgents. Pour autant, sa mise en œuvre nécessite une transformation des compétences. Le Directeur de la DAAS/UL précise : *« sans une solide formation continue, les enseignants risquent de mal interpréter l'idée de frugalité, en la confondant avec improvisation ».*

Ainsi, le modèle d'innovation pédagogique frugale envisagé pour les UPT doit intégrer un volet important consacré à la formation et à l'accompagnement des enseignants. Cela implique la mise en place de programmes de formation continue adaptés, ainsi que des dispositifs de soutien, par le biais de tutorats pédagogiques ou de communautés de pratique.

En outre, la flexibilité est une caractéristique essentielle de ce modèle. Les innovations doivent être modulables et adaptables à la diversité des filières, des disciplines, et des contextes spécifiques rencontrés dans les différentes facultés des UPT. Cette adaptabilité permet de répondre de manière ciblée aux besoins spécifiques de chaque unité d'enseignement, tout en assurant une cohérence globale. Une responsable qualité de la DPP/UL explique : *« nous avons des réalités très différentes entre une faculté de droit, une école d'agronomie et une école de lettres. Une innovation pertinente est celle qui peut s'adapter sans perdre son efficacité ».*

Le modèle intègre un système simple et participatif de suivi et d'évaluation, reposant sur des indicateurs clairs, accessibles et pertinents. L'évaluation continue permet d'identifier rapidement les points forts et les axes d'amélioration. Cela renforce une culture d'innovation et d'apprentissage organisationnel.

L'innovation pédagogique frugale dans les UPT est ainsi conçue comme un processus dynamique, contextualisé, participatif et économique. Elle vise à créer des conditions pédagogiques plus favorables à l'apprentissage, tout en respectant les contraintes institutionnelles et socio-économiques. Elle constitue un levier stratégique, comme le conclut le directeur de la CEPU/UL : *« avec la frugalité, nous tenons enfin une voie réaliste, accessible et efficace pour innover dans notre contexte ».*

En définitive, l'innovation pédagogique frugale offre un cadre stratégique efficace et durable pour maximiser l'impact des innovations sur la qualité interne dans les universités publiques du Togo. Elle permet de concilier exigence de qualité et réalité des ressources, en misant sur la simplicité, la participation, la flexibilité et l'efficacité. Son adoption, soutenue par une gouvernance engagée, ouvre la voie à une transformation endogène des pratiques pédagogiques, capable de répondre aux enjeux contemporains de l'enseignement supérieur togolais.

2.5. Innovations frugales : un levier pour la qualité pédagogique dans les UPT

L'analyse des données recueillies auprès des enseignants et des responsables qualité des universités publiques du Togo (UPT) révèle que, malgré l'existence d'initiatives visant à moderniser les pratiques pédagogiques, leur impact sur la qualité interne demeure globalement limité et insuffisamment adapté aux réalités locales. Ce constat met en évidence la nécessité de repenser les modèles d'innovation pédagogique en faveur d'approches plus contextualisées, efficaces et durables. Dans cette perspective, l'innovation pédagogique frugale apparaît comme une réponse pertinente aux contraintes structurelles, matérielles et humaines des UPT. Contrairement aux modèles classiques, souvent coûteux et difficilement transposables, cette approche privilégie l'optimisation des ressources disponibles, la créativité pédagogique et l'adaptation aux contextes locaux.

Elle favorise ainsi une meilleure appropriation par les acteurs, une durabilité accrue des pratiques et un impact plus tangible sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Les résultats montrent également que cette approche renforce l'autonomie des universités en valorisant des solutions accessibles telles que les méthodes actives, les ressources numériques gratuites et les savoirs endogènes. Elle contribue à une pédagogie plus inclusive, adaptée à la diversité des apprenants et propice à leur engagement. Par ailleurs, l'efficacité de l'innovation frugale repose sur des conditions essentielles, notamment la formation continue des enseignants, un accompagnement pédagogique adapté, ainsi que la mise en place de dispositifs simples et participatifs de suivi et d'évaluation. Sa flexibilité permet également une adaptation aux différentes réalités institutionnelles, facilitant un déploiement progressif et cohérent.

L'innovation pédagogique frugale constitue un modèle stratégique adapté aux universités publiques togolaises. Elle donne la possibilité de concilier contraintes et exigences de qualité en favorisant une transformation pédagogique durable, participative et contextualisée. Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle cette approche représente un levier efficace pour améliorer significativement la qualité interne de l'enseignement supérieur au Togo.

2.6. Innovation frugale, un modèle d'innovation aux impacts considérables

Les résultats de cette recherche ont clairement mis en évidence le fait que, bien que diverses innovations pédagogiques soient déjà mises en œuvre, leur portée reste souvent limitée par des contraintes d'ordre matériel, financier ou logistique. Pour que ces innovations aient un impact plus significatif, il est nécessaire de penser des solutions plus adaptées aux réalités

locales : c'est dans cette perspective que l'adoption des innovations frugales apparaît non seulement souhaitable, mais incontournable.

Loin d'être des solutions de second choix, les innovations frugales se distinguent par leur capacité à offrir des réponses simples, peu coûteuses et efficaces aux défis structurels auxquels font face les systèmes éducatifs, notamment dans les pays en développement. Les conclusions, qui soulignent la pertinence de cette approche, rejoint les observations de plusieurs travaux empiriques récents menés dans des contextes comparables, où les moyens sont restreints mais les besoins en qualité pédagogique grandissants.

L'étude de G. Boateng *et al.* (2021) constitue une illustration éloquente de l'efficacité des innovations frugales dans le domaine de l'apprentissage numérique. Les auteurs y décrivent un programme d'initiation au codage déployé uniquement via des smartphones, dans 37 pays africains. Le dispositif, conçu pour être simple d'accès et peu exigeant en termes de ressources techniques, a permis à 210 étudiants de suivre un parcours de 8 semaines articulé autour de modules interactifs, de forums d'échanges, et d'évaluations formatives. Le taux de complétion élevé (72 %) et les résultats académiques solides témoignent du succès de cette approche. Un an après la formation, nombre de participants avaient réussi à développer leurs propres applications ou à transmettre leurs acquis en ligne. Ce projet démontre que des outils numériques accessibles comme les smartphones, combinés à des contenus bien structurés, peuvent se transformer en puissants leviers d'apprentissage. Leur impact repose non seulement sur leur coût modéré, mais aussi sur leur capacité à s'adapter aux usages quotidiens des apprenants. L'innovation frugale ici ne signifie pas une baisse de qualité, mais une réinvention des modalités pédagogiques pour les rendre plus inclusives et plus efficaces dans des environnements peu dotés.

Dans un tout autre registre mais avec la même logique de frugalité, H. Webb *et al.,* (2019) ont mis en place un concept original appelé « LabHackathon », dont l'objectif est de contourner la pénurie d'équipements scientifiques dans les universités africaines. Ces hackathons rassemblent étudiants, enseignants et ingénieurs autour de défis de conception de matériel de laboratoire à faible coût, souvent à partir de matériaux recyclés ou disponibles localement. Le projet, mis en œuvre au Zimbabwé, a montré qu'en plus de combler un vide matériel, ces événements stimulaient l'ingéniosité, le travail collaboratif et l'apprentissage actif. Les étudiants ne sont plus de simples récepteurs de contenus, mais des acteurs de leur propre environnement éducatif. Ce type d'innovation frugale transforme donc le rapport à la pédagogie : il développe des compétences pratiques essentielles, valorise les initiatives locales et permet de faire face, de manière créative et économique, aux limites structurelles de nombreuses institutions. Les auteurs insistent sur le fait que ces expériences ne doivent pas être considérées comme ponctuelles ou anecdotiques, mais comme des modèles reproductibles et adaptables à grande échelle.

La frugalité dans l'innovation éducative ne se limite pas aux outils physiques ou aux applications mobiles. Elle peut également prendre la forme d'une assistance pédagogique automatisée, comme l'ont démontré G. Boateng *et al.,* (2023) à travers l'étude du système Kwame. Il s'agit d'un tuteur virtuel basé sur l'intelligence artificielle, accessible via une interface web légère, capable de fonctionner dans des environnements à faible bande passante. Kwame répond aux questions des étudiants à partir d'une base de contenus pédagogiques et d'anciens examens. En quelques mois, 750 utilisateurs ont posé plus de 1 500 questions, avec un taux de réponse pertinente de 87,2 %. L'impact de cette innovation frugale est double : elle offre un soutien académique constant, adapté aux rythmes des apprenants, et permet une personnalisation des parcours d'apprentissage en fonction des besoins spécifiques. La recherche montre également que cette solution favorise un apprentissage autonome tout en compensant les insuffisances du tutorat humain, souvent difficile à assurer dans les établissements

surchargés. Encore une fois, la frugalité n'est pas synonyme de simplisme, mais de pertinence, d'accessibilité et d'adaptation intelligente aux contraintes.

Un dernier exemple très parlant est celui de l'étude menée par K. Tepe *et al.* (2024), centrée sur les défis de la massification de l'enseignement supérieur à l'Université de Lomé. Face à des effectifs dépassant parfois les 3 000 étudiants par promotion, les chercheurs ont expérimenté les « intelligent classrooms », des espaces d'apprentissage équipés de tablettes low-cost, d'un accès Wi-Fi stable, et de contenus numériques adaptés. Cette initiative repose sur une approche frugale combinant des équipements abordables à des ressources pédagogiques numérisées et partageables. Selon les retours qualitatifs recueillis, ces salles ont permis d'améliorer la régularité de l'enseignement, de faciliter l'accès aux supports de cours et de renforcer les interactions entre étudiants et enseignants, malgré le contexte de surcharge. Cette innovation modeste dans ses moyens s'est avérée porteuse de transformations pédagogiques profondes. Elle montre que, même à petite échelle, des dispositifs frugaux peuvent répondre efficacement à des problématiques complexes comme la massification, en optimisant les ressources disponibles tout en garantissant un niveau de qualité satisfaisant.

Ainsi, à travers ces différentes études, il apparaît clairement que l'innovation frugale est une voie crédible, pertinente et efficace pour améliorer la qualité de l'enseignement dans les contextes où les ressources sont rares. Elle repose sur des principes simples mais puissants : faire mieux avec moins, s'appuyer sur l'existant, intégrer les contraintes comme des opportunités, et valoriser les dynamiques locales. Les résultats de l'étude viennent renforcer cette perspective, en montrant que, dans le contexte spécifique de notre recherche, l'adoption de telles approches permettrait non seulement de renforcer l'efficacité des innovations déjà présentes, mais aussi de favoriser leur diffusion, leur appropriation et leur pérennité. En somme, loin d'être une alternative par défaut, l'innovation frugale représente un levier stratégique pour repenser durablement les pratiques pédagogiques, dans un souci de justice, d'efficience et de résilience éducative.

2.7. Essai de conceptualisation et de théorisation du modèle d'innovation pédagogique frugale des UPT

La conceptualisation de l'innovation pédagogique frugale peut être envisagée comme une approche endogène et adaptative qui répond aux contraintes structurelles et matérielles propres aux universités publiques togolaises (UPT). Elle repose sur trois principes cardinaux. D'abord, la simplicité fonctionnelle, qui consiste à privilégier des solutions pédagogiques accessibles, légères et adaptées, évitant la sophistication inutile et difficilement soutenable dans un contexte marqué par la rareté des ressources. Ensuite, la participation active, qui suppose l'implication effective de l'ensemble des acteurs ; enseignants, étudiants, personnel administratif et technique, décideurs universitaires et partenaires socio-économiques ; à toutes les étapes du processus d'innovation, du diagnostic à l'évaluation. Enfin, l'efficacité pragmatique, qui met l'accent sur l'obtention d'un impact tangible et mesurable sur la qualité interne de l'enseignement supérieur, à travers une mobilisation optimale des moyens modestes disponibles. Cette approche s'inscrit dans la lignée de la théorie de l'innovation frugale développée par N. Radjou, J. Prabhu et S. Ahuja (2012), qui promeut le principe du *jugaad innovation*, autrement dit « faire plus avec moins ». Elle s'articule également avec les modèles de l'innovation participative en éducation proposés par M. Fullan (2007) et A. Hargreaves et D. Shirley (2012), lesquels mettent en avant l'importance d'une co-construction locale et inclusive pour assurer la réussite et la durabilité des réformes pédagogiques. Enfin, elle se rapproche des réflexions de N. Radjou et J. Prabhu (2015), qui approfondissent l'idée de frugalité comme levier stratégique d'adaptation et de performance dans les contextes à ressources limitées. Contrairement aux démarches descendantes (*top-down*), souvent perçues comme imposées, ou aux approches purement informatives où les acteurs sont réduits au rôle

de simples récepteurs, le modèle frugal privilégie un processus véritablement inclusif et participatif, renforçant ainsi l'appropriation des innovations et l'engagement des usagers.

2.7.1. Les étapes du modèle

Le modèle se déploie à travers un cycle en cinq étapes à savoir : le diagnostic participatif, la co-conception, l'implémentation, l'évaluation participative ainsi que la capitalisation et la diffusion.

2.7.1.1. Diagnostic participatif

Le diagnostic participatif constitue la phase initiale et structurante du modèle. Il vise à analyser en profondeur les besoins, attentes et difficultés des acteurs, non comme un simple état des lieux, mais comme une démarche collective et dynamique. À travers des outils variés (enquêtes, entretiens, groupes de discussion, observations, ateliers), il permet de croiser les perspectives afin de faire émerger une compréhension partagée des enjeux. En impliquant l'ensemble des parties prenantes, il renforce l'inclusion, la confiance et l'engagement. Il identifie également les ressources disponibles, les contraintes et les opportunités de changement. Cette étape aboutit à une synthèse coconstruite qui fonde une transformation légitime, ancrée dans la réalité du terrain et guidée par l'intelligence collective.

2.7.1.2. Co-conception

La co-conception consiste à transformer les résultats du diagnostic en solutions concrètes et adaptées au contexte local. Fondée sur un design participatif, elle réunit enseignants, étudiants, PATS et responsables institutionnels afin d'élaborer ensemble des réponses opérationnelles. À travers des ateliers et dispositifs collaboratifs, elle permet de concevoir des innovations pédagogiques réalistes, testables et alignées sur les exigences institutionnelles. Cette phase favorise une gouvernance partagée du changement, renforce la compréhension mutuelle et stimule l'apprentissage collectif, garantissant ainsi des solutions à la fois pertinentes, faisables et porteuses de sens.

2.7.1.3. Implémentation

L'implémentation correspond à la mise en œuvre concrète des dispositifs conçus collectivement. Elle repose sur une expérimentation progressive dans des contextes pilotes, permettant de tester les solutions en situation réelle tout en procédant à des ajustements continus. Accompagnée par des équipes d'appui et soutenue par des actions de formation et de communication, elle favorise l'adhésion des acteurs. Les difficultés sont envisagées comme des occasions d'apprentissage, dans une logique itérative visant la validation progressive des innovations. Cette phase s'appuie sur une culture de l'expérimentation, de la bienveillance et de l'adaptation continue.

2.7.1.4. Évaluation participative

L'évaluation participative vise à mesurer l'impact des innovations mises en œuvre et à analyser leurs effets, leurs limites et leurs conditions de réussite. Intégrée tout au long du processus, elle devient centrale après l'implémentation. Contrairement à une approche descendante, elle associe directement les usagers à la définition des critères, à la collecte et à l'analyse des données. À partir d'indicateurs simples et d'outils variés, les résultats sont discutés collectivement, favorisant l'appropriation, la responsabilisation et l'amélioration continue. Elle fournit ainsi une base empirique solide pour orienter les décisions stratégiques futures.

2.7.1.5. Capitalisation et diffusion

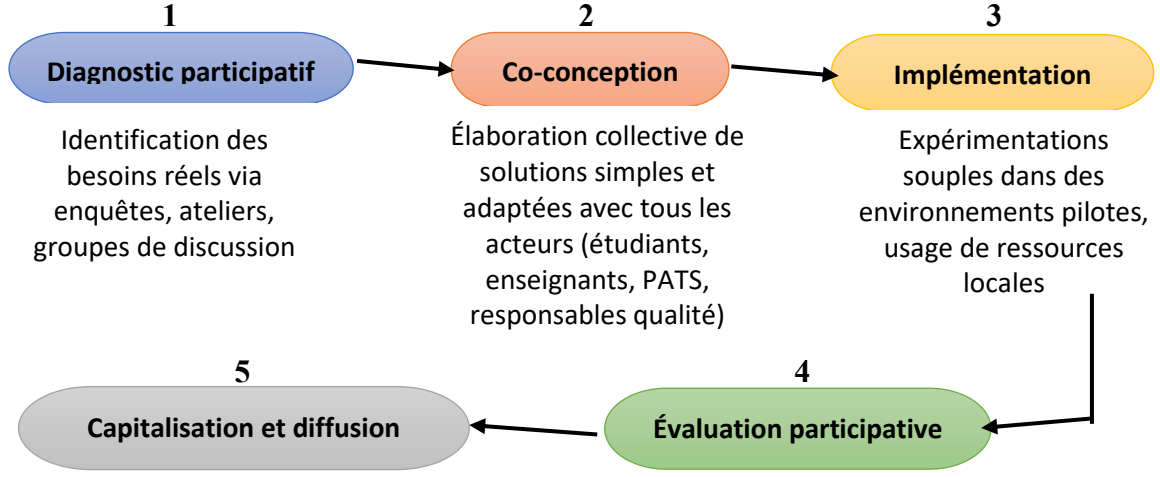
La capitalisation et la diffusion visent à pérenniser les acquis et à étendre les pratiques réussies à l'ensemble du système. Elles consistent à formaliser et documenter les expériences (bilans, guides, fiches de bonnes pratiques) afin de les rendre accessibles et transférables. La diffusion, à travers séminaires, communautés de pratiques et réseaux, favorise l'essaimage progressif des innovations. Cette étape renforce l'apprentissage organisationnel, consolide une culture d'innovation continue et garantit la durabilité ainsi que l'impact à long terme du modèle.

2.7.2. Les avantages du modèle

Le modèle d'innovation pédagogique frugale présente de nombreux avantages stratégiques pour les universités publiques togolaises. Il réduit d'abord la dépendance aux financements externes en valorisant les ressources internes disponibles. Il favorise une forte appropriation locale grâce à l'implication active des parties prenantes, ce qui limite les résistances au changement. Sa grande capacité d'adaptation permet de proposer des solutions contextualisées et réalistes. Il encourage l'émergence d'une culture d'innovation endogène fondée sur les compétences internes. Ensuite, le modèle stimule le travail transversal et interdisciplinaire, brisant les silos institutionnels. Il améliore la qualité des services et de la gouvernance grâce à une évaluation participative et continue. Son approche expérimentale et progressive réduit les risques liés aux réformes. Il renforce l'apprentissage organisationnel par la capitalisation des expériences. Il démocratise l'accès à l'innovation en la rendant accessible même en contexte de faibles ressources. Enfin, il constitue un levier de transformation institutionnelle durable, conciliant contraintes budgétaires et exigences de qualité.

2.7.3. Illustration : Schéma du modèle d'innovation pédagogique frugale

Modèle d'innovation pédagogique frugale dans les Universités publiques du Togo



Principes cardinaux

1. **Simplicité fonctionnelle** : solutions accessibles, légères et flexibles.
2. **Participation active** : implication de tous les acteurs à chaque étape
3. **Efficacité pragmatique** : impact tangible avec les moyens disponibles

Objectifs visés

1. **Améliorer la qualité** interne de l'enseignement
2. **Réduire la dépendance** aux financements externes
3. **Renforcer l'appropriation** locale et la durabilité des innovations pédagogiques

Source : N. N'Sile (2025).

Le modèle d'innovation pédagogique frugale proposé s'articule autour de quatre dimensions interdépendantes : (1) Une dimension contextuelle, fondée sur l'analyse réaliste des contraintes institutionnelles et des ressources disponibles ; (2) Une dimension participative, reposant sur l'implication active des enseignants et des acteurs de la qualité dans la conception et l'appropriation des innovations ; (3) Une dimension pédagogique, centrée sur la cohérence entre objectifs d'apprentissage, méthodes actives et dispositifs d'évaluation adaptés ; (4) Une dimension organisationnelle, intégrant des mécanismes légers mais continus de suivi, de régulation et de capitalisation des pratiques innovantes.

En ce sens, l'innovation pédagogique frugale ne constitue ni un modèle de second ordre ni une pédagogie de substitution, mais une approche stratégique contextualisée, susceptible de produire des effets durables sur la qualité interne de l'enseignement supérieur.

3. Discussion

Les résultats de cette recherche confirment, tout en les nuançant, plusieurs travaux antérieurs sur l'innovation pédagogique en contexte universitaire africain. Ils mettent en évidence la faible durabilité des innovations fortement dépendantes de ressources exogènes. Toutefois, l'apport principal de cette recherche réside dans la mise en évidence de la frugalité non comme une contrainte subie, mais comme un principe structurant de l'action pédagogique, susceptible de renforcer la qualité interne lorsque les dispositifs sont coconstruits avec les acteurs.

En effet, ces résultats montrent que l'innovation pédagogique frugale constitue un modèle particulièrement pertinent pour améliorer la qualité interne de l'enseignement dans les universités publiques du Togo (UPT), caractérisées par des contraintes structurelles, matérielles et financières persistantes. Contrairement aux approches d'innovation pédagogique classiques, souvent descendantes, standardisées et dépendantes de ressources externes importantes, l'innovation frugale se distingue par sa capacité à s'ancrer dans les réalités locales, à valoriser les ressources disponibles et à impliquer activement les acteurs universitaires dans les processus de changement.

Cette orientation est en cohérence avec les travaux de N. Radjou, J. Prabhu et S. Ahuja (2012), qui définissent l'innovation frugale (*jugaad innovation*) comme une démarche fondée sur la simplicité fonctionnelle, la créativité contextuelle et l'optimisation des ressources limitées. Elle rejoint également les approches du changement éducatif développées par M. Fullan (2007), A. Hargreaves et D. Shirley (2012), qui postulent que la durabilité et l'efficacité des réformes pédagogiques reposent sur la participation, la co-construction et l'appropriation locale par les acteurs. Les données empiriques recueillies confirment cette perspective : les dispositifs frugaux analysés ont été perçus comme plus accessibles, plus adaptés et plus facilement appropriables que les innovations importées ou technologiquement lourdes.

Les résultats permettent ainsi de confirmer l'hypothèse de recherche selon laquelle l'innovation pédagogique frugale est particulièrement adaptée aux UPT et constitue un levier efficace d'amélioration de la qualité interne. Les acteurs interrogés soulignent que ces innovations produisent des effets tangibles sur l'engagement des étudiants, l'organisation des enseignements et les pratiques pédagogiques, précisément parce qu'elles sont contextualisées, flexibles et construites à partir des besoins réels du terrain. Loin de constituer un renoncement à la qualité, l'innovation frugale conduit à une redéfinition pragmatique et située de celle-ci, centrée sur l'efficacité des apprentissages et la pertinence des dispositifs mis en œuvre.

Par ailleurs, l'innovation pédagogique frugale contribue à réduire la dépendance des universités aux financements externes et aux solutions technologiques coûteuses, renforçant ainsi leur autonomie institutionnelle et leur capacité d'auto-transformation. En démocratisant l'accès à l'innovation pédagogique, elle favorise l'émergence d'une culture d'amélioration continue et d'expérimentation collective, susceptible d'inscrire durablement les dynamiques de

qualité dans les pratiques quotidiennes des UPT. En ce sens, elle agit comme un véritable levier de transformation systémique, en influençant à la fois les pratiques pédagogiques, les modes de gouvernance et les mécanismes de pilotage de la qualité.

Ces résultats trouvent un écho dans la littérature internationale récente. Les études de G. Boateng et al. (2021), H. Webb et al. (2019), G. Boateng et al. (2023) et K. Tepe et al. (2024) montrent que des dispositifs pédagogiques simples, peu coûteux et conçus en adéquation avec les contextes locaux peuvent générer des effets significatifs sur l'apprentissage, la motivation et la réussite des étudiants. En croisant ces apports avec les résultats de la présente recherche, il apparaît clairement que l'innovation pédagogique frugale constitue un cadre stratégique crédible et opérationnel pour renforcer durablement la qualité interne de l'enseignement supérieur dans les universités publiques du Togo.

L'innovation pédagogique frugale apparaît comme une stratégie réaliste et durable pour améliorer la qualité interne de l'enseignement supérieur dans les universités publiques du Togo. En conciliant exigence de qualité et contraintes de ressources, elle favorise l'engagement des enseignants, l'autonomie des étudiants et la participation active de tous les acteurs. Son efficacité repose sur la contextualisation, la flexibilité et l'appropriation locale, transformant les contraintes en opportunités d'innovation. Pour produire des effets durables, ce modèle nécessite un engagement fort de la gouvernance universitaire, un accompagnement continu des enseignants et une reconnaissance institutionnelle des pratiques innovantes.

Cet article invite à repenser les politiques d'innovation pédagogique dans les universités publiques togolaises, non plus comme des programmes standardisés à déployer, mais comme des cadres souples favorisant l'émergence d'initiatives locales contextualisées. La frugalité, loin d'être une solution transitoire, pourrait ainsi constituer un principe structurant de gouvernance pédagogique, à condition qu'elle soit reconnue, accompagnée et institutionnalisée.

Conclusion

Cette recherche, à la suite de l'analyse des effets limités de la mise en œuvre des innovations pédagogiques dans les universités publiques du Togo, avait pour objectif, proposer un modèle d'innovation pédagogique frugale, adapté aux contraintes structurelles et aux exigences de qualité interne de l'enseignement supérieur. Les résultats mettent en évidence les limites des modèles d'innovation pédagogique importés et faiblement contextualisés, dont l'impact demeure souvent marginal, voire éphémère, lorsqu'ils reposent sur des ressources exogènes difficilement soutenables à moyen terme.

Au-delà de ce constat, la recherche propose un déplacement analytique majeur : elle montre que les contraintes matérielles, organisationnelles et financières, généralement perçues comme des freins à l'innovation, peuvent constituer le socle d'une dynamique alternative d'amélioration pédagogique. L'innovation pédagogique frugale, telle qu'identifiée et formalisée ici ne relève ni d'une logique de renoncement ni d'une pédagogie de second ordre. Elle s'inscrit au contraire dans une approche stratégique, fondée sur l'optimisation des ressources existantes, la participation des acteurs et la cohérence des dispositifs pédagogiques.

L'apport scientifique de cette recherche réside ainsi dans la conceptualisation de l'innovation pédagogique frugale comme levier de la qualité interne, particulièrement pertinent dans les contextes universitaires africains caractérisés par la massification des effectifs et la rareté des ressources. En mettant en lumière des pratiques sobres mais efficaces, coconstruites par les acteurs institutionnels et pédagogiques, la recherche contribue à enrichir le champ des recherches sur l'innovation pédagogique en contexte africain, encore largement dominé par des approches normatives ou technocentrées.

Sur le plan institutionnel, les résultats invitent à repenser les politiques d'innovation pédagogique dans les universités publiques africaines en général et togolaises en particulier. Plutôt que de privilégier des dispositifs standardisés et coûteux, souvent dépendants de

financements ponctuels, ils plaident pour la mise en place de cadres souples favorisant l'expérimentation locale, l'appropriation progressive par les enseignants et la capitalisation des pratiques. Dans cette perspective, la frugalité ne constitue pas une solution transitoire imposée par la contrainte, mais un principe structurant susceptible de renforcer la durabilité et la pertinence des réformes pédagogiques. L'innovation pédagogique frugale apparaît non seulement comme un objet d'analyse, mais aussi comme un cadre heuristique fécond pour penser autrement la qualité de l'enseignement supérieur dans les contextes à ressources contraintes.

Références bibliographiques

BOATENG George, ANNOR Patrick S., KUMBOL V., 2021, *SuaCode Africa: Teaching Coding Online to Africans using Smartphones*, disponible sur: https://arxiv.org/abs/2107.12257

BOATENG George, JOHN Samuel, BOATENG Samuel, BADU Patrick A., KUMBOL V., 2023, *Real-World Deployment and Evaluation of Kwame for Science*, disponible sur : https://arxiv.org/abs/2302.10786

FULLAN Michael, 2007, *The New Meaning of Educational Change* (4e éd.), New York, Teachers College Press

HARGREAVES Andy, SHIRLEY Dennis, 2012, *The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence*, Thousand Oaks, Corwin Press

N'SILE Nassougou, 2025, *Innovations pédagogiques et qualité dans les Universités Publiques du Togo*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Lomé

RADJOU Navi, PRABHU Jaideep, AHUJA Simone, 2012, *Jugaad Innovation: Think Frugal, Be Flexible, Generate Breakthrough Growth*, San Francisco, Jossey-Bass

RADJOU Navi, PRABHU Jaideep, 2015, *L'innovation frugale : Comment faire mieux avec moins*, Paris, Diateino

TEPE Kossi, VERCHIER Yann, KOKOU Yetongnon, 2024, *The Challenges of Massification in Higher Education in Africa*, disponible sur : https://arxiv.org/abs/2403.05563

WEBB Helena, NURSE Jason R. C., BEZUIDENHOUT Louise, JIROTKA Marina, 2019, *Lab Hackathons to Overcome Laboratory Equipment Shortages in Africa*, disponible sur : https://arxiv.org/abs/1904.01687

L'utilisation professionnelle de WhatsApp par les chefs de circonscription d'éducation de base au Burkina Faso

Windpouiré Zacharia TIEMTORÉ, École Normale Supérieure (Burkina Faso)
E-mail : ztiemtore@gmail.com

Souleymane NIAMPA, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso)
E-mail : niampa.souleymane@yahoo.fr

Résumé

Au Burkina Faso, WhatsApp s'est imposé depuis quelques années dans les usages quotidiens, comme un instrument incontournable de travail dans l'administration scolaire. Cet usage a une incidence sur le travail et sur les acteurs. Cette recherche s'est proposé d'analyser ses effets sur les chefs de circonscriptions d'éducation de base à travers une enquête par questionnaire et des entretiens en s'appuyant sur la clinique de l'usage. Les résultats indiquent que l'application WhatsApp constitue un instrument polyvalent dont l'usage facilite la communication, la transmission rapide des informations, la collecte des données et occasionne des gains de temps. Il provoque également une augmentation de la fréquence et du volume du travail, l'accroissement des tâches urgentes et non planifiées, le volume d'informations à traiter ainsi qu'une pression de l'immédiateté. Cet instrument contribue à étendre le travail dans les espaces personnels. Ainsi, l'usage professionnel de WhatsApp par les chefs de circonscription favorise d'une part l'efficacité, la rapidité et la fluidité de la communication, améliorant la coordination et la performance administrative et d'autre part, engendre une intensification et une surcharge du travail de même qu'une intrusion dans la vie privée, entrainant de nouvelles contraintes organisationnelles et temporelles.

Mots-clés : WhatsApp, usage professionnel, effet.

The professional use of WhatsApp by heads of basic education districts in Burkina Faso

Abstract

In Burkina Faso, WhatsApp has established itself in recent years as an essential tool for working in the school administration. This use has an impact on the work and on the actors. We undertook to analyze its effects on district heads through a questionnaire survey and interviews based on the clinic of use. The results indicate that the application is a versatile tool whose use facilitates communication, rapid transmission of information, data collection and saves time. It also causes an increase in the frequency and volume of work, an increase in urgent and unplanned tasks, the volume of information to be processed, and a pressure for immediacy. The tool also helps to extend work into personal spaces. Thus, the professional use of WhatsApp by district chiefs promotes, on the one hand, the efficiency, speed and fluidity of communication, improving coordination and administrative performance and, on the other hand, generates an intensification of work, an overload, an intrusion into private life, leading to new organizational and temporal constraints.

Keywords: WhatsApp, professional use, effect.

Introduction

Pendant longtemps, la communication entre les différents maillons de l'administration burkinabè en général et scolaire en particulier s'est basée sur l'échange de documents physiques et le téléphone. Contrairement à certains pays et institutions, l'administration scolaire ne s'est

pas approprié suffisamment le mail dans son système de correspondance. Une autre technologie de communication s'est imposée dans le secteur. Il s'agit du réseau social WhatsApp, une application de messagerie gratuite utilisée surtout sur smartphone. Cette application à la marque de la mobilité, de l'immédiateté (C. Charnet, 2018, p. 6) et est capable de solliciter l'usager à consulter sa messagerie si l'option de notification est activée. Elle offre la possibilité de création de groupes fermés et de contrôler l'enrôlement des nouveaux adhérents. De plus, il permet à ses utilisateurs de partager des documents (textes, images, photos, audio, vidéo) et même des liens (C. Charnet, 2018, p. 6).

Au Burkina Faso, son utilisation dans les échanges administratifs s'est généralisée, en l'absence de cadre réglementaire formel encadrant ses modalités d'usage. Son intégration informelle dans les pratiques professionnelles, présente selon plusieurs témoignages, des avantages indéniables, mais soulève également des interrogations. Cette étude a choisi de s'intéresser aux effets ambivalents liés à l'usage de cette technologie sur les chefs de circonscription d'éducation de base (CCEB). Les circonscriptions d'éducation de base sont des structures déconcentrées du ministère en charge de l'enseignement préscolaire, primaire et de l'éducation non formelle. Une circonscription d'éducation de base couvre une zone géographique et est constituée par plusieurs écoles. Un responsable nommé par arrêté du ministre appelé chef de circonscription d'éducation de base coordonne les activités. Celui-ci est une sorte de relai entre la hiérarchie et les écoles de sa zone de compétence. À cet effet, il communique avec les enseignants, notamment les directeurs d'écoles. Il fait également la synthèse des données de sa structure qu'il transmet au directeur provincial, son supérieur hiérarchique immédiat et aux partenaires.

L'intérêt de ce travail se justifie par l'absence de données dans le contexte burkinabè sur les usages des TIC du personnel administratif contrairement à ceux des élèves et des enseignants (C. Souhaliho, et al., 2018, p. 2). Or, si la rencontre entre l'administration et le numérique a favorisé l'amélioration du travail, force est de constater qu'elle s'accompagne souvent de nombreuses tensions (B. Anne et al., 2024, p. 1-2). En effet, les technologies ont contribué à l'amélioration du fonctionnement de l'administration (R. Hertzog, 1983, p.109). Elles permettent de réaliser des gains qualitatifs en termes de réactivité et d'instantanéité (J-F Marchandises et D. Kaplan, 1999, p. 13), favorisent la décentralisation des décisions par le décloisonnement de l'information (M-E. Bobilier Chaumon et al., 2018, p. 7) et bannissent les distances géographiques. À côté de ces bénéfices, l'adaptation des acteurs aux technologies engendre souvent des coûts sociaux et psychologiques élevés (R. Hertzog, 1983, p.109). Leurs usages sont source d'augmentation des flux de messages à traiter nécessitant un niveau de concentration et d'attention plus élevé (R. Hertzog, 1983, p.111). Les TIC accroissent également les risques d'atteintes aux libertés et constituent des « facteurs d'aliénation supplémentaire dans le travail des agents » (H. Robert, 1983, p.105). Par ailleurs, elles sont source de surinformation et occasionnent une réduction jugée abusive des délais de traitement des dossiers entre différents niveaux hiérarchiques de l'administration. Dans la même dynamique, elle favorise le recours abusif aux travaux non planifiés, toute chose qui développe chez les subalternes un sentiment de mépris engendrant le stress et une insatisfaction dans le travail rendu. Cette capacité des TIC a constitué à la fois des supports et des contraintes dans le travail administratif suscite dès lors, cette question fondamentale : dans quelle mesure l'usage non encadré de l'application WhatsApp dans la communication administrative, au-delà de ses apports en termes d'efficacité, affecte-t-il le bien-être des chefs de circonscription ? Ainsi, cette étude cherche à comprendre comment ces responsables vivent l'usage de l'application WhatsApp dans l'exercice de leur fonction. Plus spécifiquement, elle cherche à déterminer comment cet usage contribue à la surcharge de travail, au stress professionnel et à la dégradation des conditions de travail.

1. Cadre théorique et méthodologie

Leurs usages des TIC produisent des effets variables non seulement sur l'activité, mais aussi sur les usagers (H. Robert, 1983, p.106). En s'inscrivant dans ce paradigme, cette recherche se réfère à la clinique de l'usage comme cadre d'analyse. Cette approche permet d'étudier les usages des technologies à la fois sous l'angle de développement de l'activité et de son influence sur les usagers (M-E. Bobillier Chaumon, 2016, p.12). Avec la clinique de l'usage, on s'intéresse à ce que la technologie permet à ses usagers de faire et à ce que ces derniers deviennent par l'usage de ces technologies (M-E. Bobillier Chaumon, et Y. Clot, 2016, p.2). La clinique de l'usage est une approche écologique de l'acceptation située des technologies (M. Prost et al., 2016, p.247). Elle permet d'évaluer de manière concrète ce qu'une technologie permet de faire ou contraint de faire, mais aussi, ce que la technologie empêche de faire ou fait faire différemment (Bobillier Chaumon, et al., 2018, p.3). La présente étude cherche donc à appréhender dans quelle mesure l'usage de l'application WhatsApp par les chefs de circonscription contribue à renforcer l'efficacité de leurs activités, et la façon dont ces responsables vivent émotionnellement les impacts liés à l'introduction de cette technologie dans leur univers de travail. En ce sens que toute technologie doit permettre à l'individu de développer son pouvoir d'agir à travers la réalisation de son activité plus facilement, plus efficacement et de manière efficiente tout en préservant son bien-être.

La méthode mixte est celle mobilisée dans cette recherche. Les chefs de circonscription d'éducation de base constituent le public cible. La méthode d'échantillonnage par convenance est utilisée pour le choix des individus participant à l'enquête. Deux outils ont été convoqués pour la collecte des données. Il s'agit d'un questionnaire et d'un guide d'entretien. Le questionnaire est construit autour de trois thèmes. Le premier thème concerne les types d'usage. Le deuxième thème aborde la contribution de l'usage de WhatsApp à l'amélioration de l'exécution des tâches professionnelles des chefs de circonscription d'éducation de base. Le troisième thème, quant à lui, traite de l'effet de l'usage professionnel de WhatsApp sur le bien-être des chefs de circonscription. En sus de ces thèmes, des données sur le profil des répondants ont été collectées. Ce sont le sexe et l'emploi. La collecte numérique via Google Forms a été utilisée. Généralement, les chefs de circonscription ont des groupes WhatsApp fermés. Les administrateurs ont été contactés afin qu'ils partagent le lien du questionnaire dans leurs groupes. Les données collectées avec le questionnaire ont été soumises à un traitement statistique. Il s'agit principalement du calcul des pourcentages, de la fréquence ainsi qu'un croisement des données.

Des entretiens semi-directifs ont été réalisés avec trois (3) chefs de circonscriptions. Les chefs de circonscription interrogés ont été anonymisés à l'aide de codes (CCEB 1, CCEB 2, CCEB 3). Ces entretiens ont pour but d'approfondir certains aspects qui ne peuvent l'être à partir du questionnaire. Il s'agit notamment des tâches du chef circonscription qui sont facilitées par le recours à cette application et les contraintes qu'elle engendre. Les données collectées ont fait l'objet d'une analyse de contenus.

2. Résultats

Les résultats sont présentés en trois parties. Dans un premier temps, les différents usages que les chefs de circonscription font de l'application WhatsApp sont présentés. Dans un deuxième temps, les effets de son utilisation sur leur travail sont analysés, en mettant particulièrement en évidence les avantages qu'elle procure. Dans le troisième temps, il est examiné les effets de cet usage sur les chefs de circonscription eux-mêmes, en s'intéressant plus spécifiquement aux répercussions négatives engendrées par le recours à cette application. Mais au préalable, une présentation des variables socio démographiques et professionnelles des répondants est proposée.

2.1. Les différents usages professionnels de WhatsApp

L'échantillon des répondants au questionnaire est constitué de 96 % d'hommes et de 4 % de femmes. Tous les participants aux entretiens sont des hommes. En outre, 97,2 % des chefs de circonscription ayant répondu aux questionnaires sont des Inspecteurs de l'Enseignement du Primaire et de l'Éducation Non Formelle (IEPENF). Les Conseillers d'Administration Scolaire et Universitaire (CASU) ne constituent que 2,8 %. Cette répartition indique que le profil des chefs de circonscription est dominé par les hommes et les IEPENF. Leurs usages professionnels de WhatsApp ont été évalués par la fréquence de son usage.

Les résultats confirment que cette technologie occupe une place centrale dans leurs systèmes de communication. En effet, 77,8 % des répondants au questionnaire avouent l'utiliser plusieurs fois par jour dans le cadre de leurs fonctions. À côté de ce groupe majoritaire, 16,7 % des répondants indiquent l'utiliser au moins une fois par jour. De plus, 88,9 % des CCEB ont recours à cette application dans le cadre de leurs fonctions en dehors de service. Mieux, la moitié des répondants (50 %) déclarent l'utiliser très régulièrement et 38,9 % disent l'utiliser régulièrement. Cela confirme un usage intensif et continu de l'application. Réagissant à la question sur le nombre de messages traité par jour, à travers cette technologie, les participants aux entretiens ont eu les réponses suivantes : *« C'est beaucoup. Il y a des jours-là, ah, on ne peut pas compter »* (CCEB 1) *; « c'est beaucoup. Je ne sais pas comment l'évaluer »* (CCEB 2) *; « Je ne peux pas quantifier »* (CCEB 3). Ces données prouvent la place combien importante prise par cette technologie chez les chefs de circonscription. Ces derniers en font un usage varié. Le tableau suivant fait la synthèse des différents usages.

Tableau n° 1 : les usages professionnels de WhatsApp

Les usages	Réponses des répondants	
	Oui	**Non**
Envoyer des messages	98,6 %	1,4 %
Effectuer des appels audios	72,2 %	27,8 %
Effectuer des appels vidéo	43,1 %	56,9 %
Échanges interactifs	90,3 %	9,7 %
Travail de groupe en synchronie	54,2 %	45,8 %

Les données révèlent une forte adhésion aux usages sur l'envoi de message, les appels audios et les échanges interactifs. Les usages pour les appels vidéo et le travail de groupe en synchronie semblent modestes. Ainsi, l'envoi de messages est l'usage le plus répandu. 98,6 % des répondants déclarent y avoir recours. La synthèse des entretiens confirme cette prépondérance de la messagerie. « *Dans l'exercice de ma fonction de CCEB, je privilégie effectivement les messages écrits* », affirme un interviewé (CCEB 3). Les appels audios constituent également un usage important. Plus de deux tiers des chefs de circonscription (72,2 %) ont recours à cet usage. C'est ce qui ressort également des entretiens. Quant aux appels vidéo, moins de la moitié des répondants (43,1 %) y ont recours. Ce taux, bien que relativement faible, montre que l'application permet de diversifier les modes de communication. L'analyse des entretiens confirme cette faible préférence des appels vidéo. *« J'évite au maximum les appels, euh, vidéo »,* affirme un répondant (CCEB 2).

L'application permet également à ces responsables d'effectuer des échanges interactifs**.** 90,3 % des répondants au questionnaire en font recours. La prépondérance de cet usage ressort également des entretiens. Les chefs de circonscription participent à des échanges dans des groupes WhatsApp. « *On a recours à l'application, euh, pour donner des informations relatives aux services. Par exemple, s'il y a une rencontre, on peut passer par WhatsApp pour inviter les gens à la rencontre. Tout ce qui est lié à l'information, on utilise WhatsApp »,* affirme un chef de circonscription (CCEB 2) au cours de son entretien. L'application sert aussi à effectuer des travaux de groupe de façon synchrone. C'est plus de la moitié (54,2 %) des participants qui utilisent cette fonctionnalité. Les interviewés affirment également que WhatsApp leur permet

de travailler en groupe, de façon synchronique, c'est-à-dire des échanges collectifs en temps réel, souvent dans des groupes WhatsApp. Le propos suivant de l'interviewé CCEB 1 en témoigne : *« Mais avec nos supérieurs, on l'utilise pour faire des réunions, voilà, genre une conférence ».*

En sus de ces usages, l'analyse des entretiens révèle que l'application est également utilisée pour la transmission de documents en version numériques. Il s'agit notamment des notes administratives, de textes règlementaires, de correspondances administratives. À ce sujet, l'interviewé, CCEB 2, a tenu le propos suivant : *« il y a les textes règlementaires par exemple, certaines notes, convocation, les instances, là, on le fait euh, par WhatsApp ; la note est prise, mais on scanne, le canal, là, de publications, c'est par WhatsApp ».* WhatsApp constitue, en outre, un moyen de communication alternatif avec les zones difficiles d'accès à cause de l'insécurité. C'est grâce à cette application que les informations et les orientations sont transmises aux enseignants exerçant dans ces zones. « *Actuellement, certaines de nos écoles sont en zone rouge. Il est difficile de leur faire parvenir nos documents écrits. Il faut passer par WhatsApp* », affirme un chef de circonscription (CCEB 2), dont sa zone de compétence couvre des écoles concernées.

En résumé, WhatsApp est une application qui occupe une place importante dans les pratiques professionnelles des chefs de circonscription, avec une diversité d'usages allant de la communication de base aux interactions collaboratives plus complexes. Ces effets sont également diversifiés. Ils comportent des avantages et des inconvénients. Abordons à présent les raisons et les bénéfices qu'ils tirent à travers l'utilisation de ce réseau social numérique.

2.2. Les effets des usages professionnels de WhatsApp

Afin d'évaluer l'effet de l'usage professionnel de WhatsApp sur les chefs de circonscription et leur travail, ils ont été invités à se prononcer sur des perceptions qui décrivent d'une part des avantages et d'autre part des inconvénients qui peuvent découler potentiellement de cet usage. Les perceptions ont été construites sur une échelle de cinq (5) modalités (1 : pas du tout d'accord ; 2 : pas d'accord ; 3 : sans opinion ; 4 : d'accord ; 5 : tout à fait d'accord), mais pour les besoins de l'analyse, nous les avons regroupés à trois modalités (1 et 2 en modalité en désaccord ; le 4 et 5 en modalité d'accord et le 3 en modalité sans opinion). Ces données ont été complétées par celles des entretiens. La présentation des résultats commence par les perceptions des répondants sur les avantages.

- **Les avantages de l'usage professionnel de WhatsApp**

En termes, davantage, le postulat était que l'usage de cette application facilite la communication, favorise une rapidité dans la transmission des données, occasionne des gains de temps. En outre, la diffusion des instructions est facilitée de même qu'il réduit le recours aux autres de communication. La synthèse des perceptions des répondants dans le tableau n° 2 révèle une très forte adhésion des répondants aux différentes perceptions qui ont été identifiés. Les pourcentages montrent une quasi-unanimité en faveur de l'utilité de l'application, confirmant son intégration profonde dans les pratiques de travail. Ainsi, l'usage de WhatsApp entraine chez les chefs de circonscription :

Tableau n° 2 : Perceptions des enseignants sur les avantages de l'usage professionnel de WhatsApp

Perceptions	En désaccord	Sans opinion	En accord
L'usage de WhatsApp permet de communiquer plus facilement	1,4 %	0 %	98,6 %
L'usage de WhatsApp permet une transmission rapide des données et des informations à la hiérarchie	0 %	1,4 %	98,6 %
L'usage de WhatsApp permet de gagner en temps	0 %	0 %	100 %

L'usage de WhatsApp permet de diffuser plus facilement les instructions (internes et celles venant de ma hiérarchie)	0 %	1,4 %	98,6 %
L'usage de WhatsApp permet de réduire les autres sources de communication (appel téléphonique, transmission de documents physiques, etc.)	5,7 %	2,8 %	91,5 %

- *Une amélioration de la communication*

La perception selon laquelle WhatsApp facilite la communication est presque unanime avec 98,6 % des participants qui partagent cette perception contre seulement 1,4 % qui est en désaccord. En outre, avec les entretiens, l'on découvre que ce réseau social permet aux chefs de circonscriptions de communiquer avec plusieurs destinataires en même temps et un temps record. Un interviewé (CCEB 3) souligne cet avantage en ces termes : « *l'avantage est que les acteurs reçoivent l'information en temps réel. C'est rapide. On peut envoyer le message à un grand nombre en temps réduit* ». De plus, WhatsApp assure le maintien de la communication avec les écoles des zones difficiles d'accès. Ces données démontrent que les chefs de circonscription font de cette application un canal de communication privilégié.

- *Une rapidité de transmission des données*

Avec 98,6 % de perceptions favorables, on peut affirmer que WhatsApp est perçu par l'ensemble des chefs de circonscription participant à l'enquête comme un vecteur incontournable de transmission instantanée de données et d'informations. L'absence totale de désaccord indique un consensus sur la capacité de l'application à faciliter la circulation de l'information vers la hiérarchie. Les entretiens permettent de préciser que cette application facilite la collecte rapide de données administratives ou statistiques et contribue à améliorer la coordination des activités dans les circonscriptions d'éducation de base. Les différents acteurs échangent et coordonnent des activités en temps réel grâce à cette application. Ces extraits sont illustratifs d'une réalité existentielle : *« On a recours à l'application, euh, pour donner des informations relatives aux services »,* affirme l'interviewer, CCEB 2 et un autre (CCEB 1) de préciser : *« si nous constatons une irrégularité, on peut passer par WhatsApp pour interpeller l'intéressé »* avant d'ajouter *: « Avec la hiérarchie aussi, c'est la transmission des données statistiques, et bien d'autres informations ».*

- *Un gain de temps notable*

C'est l'énoncé qui révèle le niveau d'adhésion le plus fort : un consensus absolu (100 % de perceptions positives). Tous les chefs de circonscription reconnaissent que WhatsApp leur fait gagner du temps, ce qui en fait un instrument important dans la gestion quotidienne des activités administratives. Ce gain de temps révélé par le questionnaire a été plébiscité par les interviewés. L'usage de WhatsApp permet selon l'un d'entre eux en l'occurrence l'interviewé CCEB 3 : *« pour une information, une collecte de données, on peut réellement collecter des données dans un temps très bref* ». En plus du gain de temps, l'usage de cette technologie permet aux différents acteurs et à l'administration scolaire de réaliser des économies d'échelle selon les interviewés. Son recours permet d'éviter certains déplacements et de diminuer de façon considérable l'usage du papier dans le traitement de la correspondance administrative. À propos de ces économies, un répondant (CCEB 2) a affirmé « *Ça économise le papier ».*

- *Une diffusion facile des instructions*

Les résultats renforcent l'idée que WhatsApp constitue un canal privilégié pour la diffusion des instructions internes et celles du niveau central. En effet, 98,6 % des participants partagent cette perception. L'un des avantages liés à l'utilisation de WhatsApp révélé par les chefs de circonscription interviewés est sa capacité à faciliter la diffusion rapide de l'information.

- *Une réduction des autres moyens de communication*

La majorité des chefs de circonscription (91,6 %) estime que WhatsApp remplace ou diminue les usages traditionnels (appels téléphoniques, courriers physiques, déplacements). Cela traduit une transition numérique réelle. Toutefois, un petit pourcentage (5,6 %) exprime un désaccord, ce qui laisse entendre que certains continuent de juger nécessaires les canaux conventionnels, peut-être en raison de contraintes de connectivité ou d'habitudes de travail ancrées. Si l'usage de WhatsApp comporte des avantages, il n'est pas sans inconvénient.

- **L'impact négatif de l'usage professionnel de WhatsApp**

S'agissant des effets négatifs engendrés par l'usage de WhatsApp, il est estimé qu'il accroit la fréquence et le volume de travail des chefs de circonscriptions. De même, avec WhatsApp, on assiste à une accélération du rythme et de la pression du travail et enfin, un élargissement des espaces et du temps de travail des chefs de circonscription. Ces hypothèses ont été soumises aux répondants au questionnaire dont la synthèse des perceptions est présentée dans le tableau n° 3. Les résultats indiquent que les chefs de circonscription dans leur majorité estiment que l'usage de WhatsApp dans leur travail comporte des effets négatifs notamment sur l'intensité, la charge, la temporalité de même que son organisation. Ainsi, en dépit de ses avantages, l'application semble accentuer une série de contraintes professionnelles qui modifient profondément les conditions d'exercice de la fonction de chefs de circonscription d'éducation de base. Plus précisément, il entraine :

- *Une augmentation de la charge de travail*

WhatsApp engendre une augmentation de la charge de travail. Plus de la moitié, soit 69,4 % des participants considèrent que WhatsApp génère une charge de travail supplémentaire, liée notamment à des demandes plus fréquentes et à la multiplication des tâches. De plus, ils ont constaté une inflation du volume de travail non planifié. Grâce à l'application, le recours au travail non planifié avec des tâches qui surgissent en dehors des planifications initiales semble se banaliser. Du reste, 84,8 % des enquêtes sont de cet avis. L'analyse des entretiens viennent confirmer cette surcharge dont ressentent les chefs de circonscription. Par exemple, il leur est demandé souvent des informations tard la nuit, les Week-ends et même en dehors des services. « *il faut être permanentement connecté pour recevoir les messages* » soutient un répondant (CCEB 3). Et un autre (CCEB 1) d'ajouter : « *Ils nous arrivent, souvent à 22 h, 21 h, 22 h, qu'on nous demande des données, qu'il faut fournir la nuit même* ». Au regard de ce qui précède, on peut affirmer que WhatsApp apparaît pour eux comme un facteur majeur d'intensification, de réponse à l'imprévisibilité et de surcharge du travail.

Tableau n° 3 : Perceptions des répondants sur les effets négatifs de l'usage professionnel de WhatsApp

Perceptions	En désaccord	Sans opinion	En accord
L'augmentation de la fréquence du travail	18,1 %	12,5 %	69,4 %
L'augmentation du travail dans l'urgence	8,3 %	6,9 %	84,8 %
L'augmentation de la quantité d'informations demandées par la hiérarchie	15,3 %	4,2 %	80,6 %
Le travail plus dense et plus intense	27,8 %	4,2 %	68 %
L'augmentation du rythme de communication	1,4 %	1,4 %	97,2 %
L'amplification du volume d'informations à traiter	13,9 %	5,6 %	85,2 %
Exigence de plus de rapidité dans la réaction	2,8 %	1,4 %	95,8 %
Exigence d'une immédiateté de la réponse	13,9 %	2,8 %	83,3 %
Exigence de plus de disponibilité	5,6 %	1,4 %	93,1 %

Travaille dans tous ses espaces de fréquentation	1,4 %	1,4 %	97,2 %
Débordement de l'activité professionnelle dans la sphère domestique	6,9 %	1,4 %	91,4 %
L'augmentation de la charge de travail	18,1 %	12,5 %	69,3 %
L'augmentation du volume et de la fréquence de travail non planifié	9,7 %	5,6 %	84,8 %

- *Une intensification et une augmentation de la fréquence du travail*

Avec l'introduction de WhatsApp comme instrument de travail, les chefs de circonscription ont constaté une augmentation de la fréquence du travail. Ce constat est fait par plus de deux tiers des répondants. Exactement, 69,4 % estiment que WhatsApp augmente la fréquence et le volume du travail. L'outil favorise une multiplication des sollicitations auxquelles ils doivent répondre. « *On est très sollicité* », confie CCEB 2 au cours d'un entretien ; l'interviewé CCEB 3, de confirmer ce constat en ces termes *: « Donc, ça fait que nous sommes sollicités, euh, à tout moment, ça veut dire que ce ne sont plus les heures de service ».*

L'usage de WhatsApp entraine également le travail dans l'urgence. Une très forte proportion, soit exactement 84,8 % des participants, soutient un accroissement du travail dans l'urgence, dû principalement aux possibilités qu'offre cette technologie. La facilité et la fluidité des échanges qui caractérisent son usage entrainent des demandes immédiates. En sus de l'augmentation de la fréquence et de l'urgence, le travail de ces responsables est devenu plus dense et plus intense à cause de l'usage de cette application. Du reste, c'est une perception partagée par 68 % des participants. Ils perçoivent clairement une augmentation de l'intensité du travail, confirmant que WhatsApp contribue à accentuer la pression professionnelle. Ces propos de l'interviewé CCEB 3 résument bien le ressenti des chefs de circonscription : « *On n'a plus de temps pour nous-mêmes quoi. On est obligé à tout moment de répondre aux besoins de la hiérarchie. Euh, souvent, dans mbon, même, c'est dans la pression. À chaque fois, c'est dans la pression ».*

- *Un accroissement du volume d'informations à traiter et une pression de la hiérarchie*

En outre, les chefs de circonscription d'éducation de base doivent faire également face à un accroissement du volume d'informations à traiter et à la pression de leurs hiérarchies. En effet, une forte proportion d'entre eux c'est-à-dire 80,6 % des participants à l'enquête ressentent une augmentation des sollicitations hiérarchiques, conséquence de la facilité d'envoi et de diffusion des messages à travers WhatsApp. Par ailleurs, l'application entraine une surcharge informationnelle. Ils sont 80,5 % des participants qui estiment qu'elle engendre un volume accru d'informations à traiter. L'analyse des entretiens vient confirmer cette augmentation et cette pression professionnelle ressenties par les chefs de circonscription. La surcharge se manifeste selon leurs propos à travers le grand volume de messages à traiter. « *On n'a plus de temps pour nous-mêmes quoi. On est obligé à tout moment de répondre aux besoins de la hiérarchie. Euh, souvent, dans mbon, même, c'est dans la pression* », soutient l'interviewer CCEB 2. En somme, l'usage de WhatsApp génère une inflation informationnelle, source de surcharge cognitive et administrative pour les chefs de circonscription.

- *Une augmentation du rythme de la communication et une exigence de rapidité dans la réaction*

Un autre effet négatif qui requiert l'adhésion des CCEB est l'augmentation du rythme de la communication et l'exigence de rapidité dans la réaction. L'augmentation du rythme de travail est l'un des résultats les plus frappants. Elle est partagée par 97,2 % des chefs de circonscription participant à l'enquête. Ils estiment que WhatsApp impose un rythme accéléré des échanges doublé d'une exigence de rapidité dans la réaction. Les hiérarchies et partenaires

attendent des réponses très rapides, ce qui génère une pression temporelle permanente de l'avis de 95,8 % des participants. Les chefs de circonscription (83,3 %) ressentent également une obligation d'être continuellement réactifs, un phénomène caractéristique des environnements numériques instantanés. On peut donc déduire que WhatsApp modifie profondément le temps du travail de ces cadres, introduisant une culture de l'instantanéité fortement contraignante.

- *Un élargissement des espaces et temps de travail*

Enfin, avec WhatsApp, on assiste à un élargissement des espaces et des temps de travail des chefs de circonscription. Constamment sollicités, ils doivent se rendre disponibles, quel que soit le moment. Du reste, 93,1 % de ceux qui ont participé à l'enquête se sentent constamment sollicités, même en dehors des heures de service. Par ailleurs, leur travail déborde le cadre du service et s'exerce désormais dans tous leurs espaces de fréquentation. Avec l'usage de WhatsApp, le travail se délocalise, déborde dans tous les lieux de la vie quotidienne (domicile, réunions, transports, etc.). Cette perception est partagée par 97,2 % des enquêtes. Même le cadre familial n'est pas épargné. WhatsApp contribue fortement à l'intrusion du travail professionnel dans la vie privée, brouillant les frontières entre les deux sphères selon 91,6 % des participants.

Les interviewés confirment ce débordement du travail des chefs de circonscription. De la synthèse de leurs propos, il ressort que l'utilisation de WhatsApp a engendré l'effacement des limites entre vie professionnelle et vie privée. À cause de cet usage, le travail du CCEB se prolonge dans la sphère familiale. Ils reçoivent des sollicitations, à domicile tard dans la nuit et les week-ends. L'un d'eux (CCEB 1) s'exprime en ces termes : *« même si vous quittez le bureau, euh, on continue à travailler à la maison à travers WhatsApp »*. Cette situation entraine, chez eux, une réduction de temps consacré à la famille, toute chose, source de tensions dans leurs foyers. C'est ce sentiment qui est exprimé à travers l'extrait suivant du répondant CCEB 3: « *dès qu'on arrive à la maison, on ouvre l'ordinateur, c'est le travail qui continue. Donc, nous n'avons pas assez de temps à passer ou bien à échanger sur certaines questions avec la famille, notamment l'encadrement des enfants, et aussi, la gestion de certaines questions sociales »*. Cette surcharge et cette intensité de travail pourraient avoir des conséquences sur la santé mentale et psychologique des chefs de circonscriptions.

- *Les risques pour la santé et le bien-être*

Les chefs de circonscriptions interviewés évoquent également des risques pour leur santé et leur état psychosocial. La forte pression des délais, l'exigence d'immédiateté dans la réponse est source de stress. « *On est permanemment stressé* », confie un répondant (CCEB 2). Également la pression du travail occasionne une insuffisance de sommeil, la fatigue, parfois des migraines et à long terme la vision peut être affectée à cause de l'exposition prolongée à l'écran.

- *Une informalisation de la communication administrative*

Selon les propos des chefs de circonscriptions participants aux entretiens, l'usage de WhatsApp dans l'administration scolaire bien qu'efficace ne repose pas sur de bases institutionnelles solides. Les CCEB évoquent une informalisation de la pratique. Bien que WhatsApp soit largement utilisé dans les pratiques professionnelles dans l'administration scolaire, cet usage ne repose sur aucun cadre règlementaire encadrant ses usages. Cette situation expose les chefs de circonscription et les met dans une insécurité en cas de problème lié à l'utilisation de l'application.

- *Les contraintes matérielles et la nécessité d'un accompagnement institutionnel*

Les coûts liés à l'acquisition du smartphone, à la connexion, sont entièrement à la charge des agents, ce qui engendre souvent des contraintes techniques. Ainsi, l'usage de l'application dépend fortement des ressources personnelles des agents. Tout le matériel nécessaire à l'usage de l'application est à leurs charges. Les chefs de circonscription estiment par conséquent la

nécessité d'un accompagnement institutionnel comprenant la dotation en smartphone ou tablettes, la prise en charge de la connexion internet ou l'installation de wi-fi dans les différents services.

3. Discussions

Les données de l'étude indiquent une forte adoption et un usage très fréquent de l'application WhatsApp par les chefs de circonscription dans l'accomplissement des différentes tâches liées à l'exercice de leurs fonctions. L'outil s'est rapidement imposé en raison de son efficacité fonctionnelle en matière de communication et de transmission de documents. La forte fréquence des usages, y compris en dehors des heures de travail, témoigne d'une dépendance croissante des acteurs à cet instrument. Ces résultats confirment les observations de A. M. Dalla et G. Oumarou Garba (2024, p.465), selon lesquelles les usages du numérique dans l'administration connaissent ces dernières années dans les pays en voie de développement une forte accélération. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont ainsi devenues incontournables dans ces contextes, notamment grâce à la diffusion de technologies populaires telles que les téléphones mobiles, les réseaux sociaux de communication et les applications de messagerie (T. D. Susanto, 2012, p. 65).

En outre, D. Anne-Marie et R. Giseline (2001, p.1) soutiennent que les technologies numériques constituent désormais une composante essentielle de l'organisation du travail. À la lumière de ces analyses, il apparaît que WhatsApp s'est imposé comme un instrument incontournable dans l'activité professionnelle des chefs de circonscription, donnant lieu à une diversité d'usages. En effet, ceux-ci l'utilisent comme un outil polyvalent. L'application sert principalement à la communication instantanée, aux échanges interactifs et à la collaboration en temps réel. Les fonctionnalités les plus mobilisées sont la messagerie écrite pour la diffusion rapide d'informations et les appels audios pour les échanges interactifs. En revanche, les appels vidéo et les interactions synchrones sont moins utilisés, probablement en raison des contraintes liées à la connectivité et aux coûts de communication. L'application fonctionne ainsi comme un canal informel de transmission de correspondances et de diffusion d'informations administratives.

S. Coulibaly et S. A. Mian Bi (2018, p.6) dans une étude sur l'usage des TIC par le personnel administratif de l'enseignement secondaire en Côte d'Ivoire ont fait un constat similaire. Selon les résultats de leurs travaux, les outils numériques sont principalement utilisés pour la communication, mais également pour d'autres activités telles que la recherche d'informations, la production de documents administratifs ou encore le calcul de moyennes. La différence observée avec les résultats de la présente étude s'explique sans doute davantage par la nature de la technologie étudiée que par une véritable divergence dans les pratiques. Ces auteurs montrent également que les TIC contribuent à améliorer et à faciliter la communication. Ce sont ces mêmes avantages qui justifient l'usage de WhatsApp dans la présente étude. Selon les chefs de circonscription interrogés, l'application facilite notamment la communication, la collecte des données ainsi que la diffusion rapide d'informations et de documents administratifs. L'affirmation de S. Coulibaly et S.A. Mian Bi (2018, p.1), selon laquelle le numérique constitue une réponse innovante à la lenteur et à la lourdeur administratives tout en favorisant la diffusion rapide d'informations à grande échelle dans les systèmes éducatifs, prend ici tout son sens. Déjà, C. Dupuis et D. Kaplan (1999, p.11) avaient souligné que les TIC facilitent la communication entre interlocuteurs éloignés partageant les mêmes activités professionnelles ou travaillant sur des problématiques similaires. En outre, la communication instantanée et les possibilités de travail en réseau offertes par les technologies numériques contribuent à faciliter le travail collaboratif.

Cette étude révèle également que l'usage de WhatsApp génère des gains de temps et contribue à la réduction de certains coûts de fonctionnement des services. Ces résultats

rejoignent ceux de C. Dupuis et D. Kaplan (1999, p.13), selon lesquels l'utilisation des TIC favorise un gain de temps et permet une remontée rapide des informations depuis les structures périphériques vers l'administration centrale. Par ailleurs, ces technologies facilitent l'accès aux responsables hiérarchiques pour les agents subalternes. L'outil participe ainsi à la transformation des modes de travail et des stratégies de communication au sein du système éducatif. Comme le soulignent C. Dupuis et D. Kaplan (1999, p.10), grâce à la messagerie électronique et aux technologies de communication, les échanges entre les différents niveaux hiérarchiques sont devenus plus aisés, permettant même des interactions informelles entre agents et supérieurs hiérarchiques. Cependant, si les bénéfices liés à l'utilisation de WhatsApp par les chefs de circonscription ne font guère de doute, cette intégration s'accompagne également de transformations dans l'organisation du travail, avec des répercussions importantes sur les acteurs.

En effet, les résultats montrent que l'usage de WhatsApp contribue à l'augmentation de la fréquence et du volume de travail, ainsi qu'à l'exécution des tâches en urgence. Les chefs de circonscription sont davantage sollicités, reçoivent un volume accru d'informations et doivent en produire davantage, ce qui implique un sentiment de travail constant. L'utilisation de l'application entraine ainsi une accélération du rythme de travail et renforce l'exigence de réactivité. En facilitant l'accès aux chefs de circonscription, l'outil crée une attente de disponibilité permanente et contribue à l'instauration d'une culture de l'immédiateté marquée par une pression temporelle continue. Plusieurs travaux sont parvenus à des conclusions similaires. C. Dupuis et D. Kaplan (1999, p.12) montrent que l'introduction des TIC s'accompagne d'une augmentation de la fréquence, de l'urgence et du volume d'informations demandées par le niveau central aux structures périphériques. De même, M-E. Bobillier-Chaumon et al. (2018, p.37) mettent en évidence une détérioration de la qualité du travail des cadres liée à l'intégration des technologies numériques dans leur environnement de travail. Selon ces auteurs, l'usage des TIC conduit à une intensification du travail, caractérisée par une augmentation du rythme des communications et par un volume d'informations de plus en plus important à traiter.

À l'instar des résultats obtenus dans la présente étude, ces auteurs soulignent également le développement d'une véritable culture de l'urgence. Les cadres sont désormais soumis à des exigences accrues de rapidité dans la communication, d'immédiateté dans les réponses et de disponibilité permanente. Par ailleurs, l'utilisation de ces outils numériques conduit les chefs de circonscription à travailler en dehors des heures de service, ce qui contribue à brouiller les frontières entre vie professionnelle et vie privée. Comme le soulignent M-E. Bobillier-Chaumon et al., (2018, p.26), les technologies numériques tendent à redéfinir les lieux et les temporalités du travail des cadres, celui-ci pouvant désormais se poursuivre dans différents espaces de la vie quotidienne. Ces transformations ont des répercussions sur la santé et le bien-être des acteurs. Les chefs de circonscription évoquent notamment le stress, la surcharge de travail et la réduction du temps consacré aux événements sociaux, autant de facteurs susceptibles d'affecter leur santé psychologique et mentale. Selon M-E. Bobillier-Chaumon et al., (2018, p.27), l'extension de l'activité professionnelle dans la sphère sociodomestique peut générer de l'anxiété chez les travailleurs, contraints de justifier leur indisponibilité permanente auprès de leur entourage familial.

Dans cet environnement technologique, les qualités professionnelles tendent de plus en plus à être évaluées à l'aune de la capacité de réaction rapide aux sollicitations numériques. Les chefs de circonscription soulignent que le respect des délais de transmission de données et d'informations demandées par leurs hiérarchies est devenu angoissant. Leur quotidien se caractérise par l'exécution d'une multitude de tâches brèves, fragmentées et souvent non planifiées, impliquant le traitement simultané d'un grand nombre d'informations et de

demandes urgentes. Cette intensification du travail contribue à fragiliser les équilibres psychosociaux de ces acteurs.

Conclusion

WhatsApp est devenu un instrument de communication et de gestion administrative pour les chefs de circonscription. Il facilite la diffusion rapide de l'information, la coordination des activités, la collecte de données et la communication avec les partenaires améliorant ainsi l'efficacité administrative. Toutefois, son usage entraine également plusieurs défis, notamment la surcharge de travail, l'exigence de disponibilité permanente, l'extension du travail en dehors des horaires et lieux de service. Ce changement engendre pour ces responsables le stress et affecte leur état de santé mental et psychologique. Les difficultés liées à l'insuffisance de ressources matérielles, l'absence d'un cadre règlementaire formel et la forte dépendance du dispositif aux moyens individuels fragilisent davantage l'administration scolaire. Ainsi, pour optimiser l'usage de cet outil, il apparaît nécessaire de mettre en place un cadre institutionnel d'accompagnement et de régulation de son usage.

Sources et références bibliographiques

Sources orales

N°	Code d'anonymat des interviewés	Date et lieu d'entretien	Qualité et profession des interviewés	Âge
1	CCEB 1	5/02/2026, Fada N'Gourma	Inspecteur de l'enseignement primaire, chef de circonscription d'éducation de base	48 ans
2	CCEB 2	6/02/2026, Fada N'Gourma	Inspecteur de l'enseignement primaire, chef de circonscription d'éducation de base	45 ans
3	CCEB 3	22/02/2026, Ouagadougou	Inspecteur de l'enseignement primaire, chef de circonscription d'éducation de base	49 ans

Références bibliographiques

ANNE-MARIE Dieu et GISELINE Rondeaux, 2011, « Les technologies de l'information et de la communication : Un instrument imparable de motivation des fonctionnaires ? » Pyramides, volume n° 4, p. 107-120, en ligne : http://journals.openedition.org/pyramides/514

BELLON Anne, DAGIRAL Éric et WELLER Jean-Marc, 2024, « L'administration et le numérique au défi du travail », RESET, numéro 14, en ligne : http://journals.openedition.org/reset/5869 DOI : https://doi.org/10.4000/136aj

BOBILLIER-CHAUMON Marc-Eric, 2016, 2016, « L'acceptation située des technologies dans et par l'activité : Premiers étayages pour une clinique de l'usage », Psychologie du travail et des organisations, vol. 22, n° 1, p. 4-21, en ligne : https://shs.hal.science/halshs-01425813v1

BOBILLIER CHAUMON Marc-Éric et CLOT Yves, 2016, « Clinique de l'usage : Les artefacts technologiques comme développement de l'activité », Activités, volume 13, numéro 2 , en ligne : http://activites.revues.org/2897 DOI : https://doi.org/10.4000/activites.2897

BOBILLIER CHAUMON Marc-Eric, CUVILLIER Bruno, SARNIN Philippe et VACHERAND-REVEL Jacqueline, 2018, « Usage des TIC et évolutions des pratiques socioprofessionnelles des cadres : quels repères pour le métier et quelles incidences sur la santé ? » Psychologie française, en ligne DOI : https://doi.org/10.1016/j.prps.2018.01.001

CHARNET Chantal, 2018, *Usages du réseau social WhatsApp pour une communication hors classe dans une formation universitaire à distance*, communication présentée à TICEMED 11 - Pédagogie et numérique : « L'enseignement supérieur au défi de la mondialisation, Marrakech, Maroc » dans Actes TICEMED 11, en ligne : https://hal.science/hal-02463621, https://hal-02463621.

COULIBALY Souhaliho et MIAN BI Sehi, Antoine, 2018, « Les usages des TIC dans l'administration scolaire en Côte d'Ivoire. Le cas des établissements de la ville de Touba », *Adjectif.net,* en ligne : http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article461

DALLA Azimi Mahamadou et OUMAROU Garba, 2024, « La digitalisation et son rôle dans la modernisation de l'administration publique au Niger », Revue Internationale du chercheur, Volume 5 : Numéro 2 » pp : 463-480

MARCHANDISES Jacques-François, DUPUIS Charly, KAPLAN Daniel, *Étude de l'usage pratique des NTIC au sein de l'administration*, La documentation Française (1999), Terra Nova studio ; Commissariat général du plan.

PROST Magali, CAHOUR Béatrice et DÉTIENNE Françoise, 2016, « Les forums virtuels : Ressource pour le développement des pratiques et du bien-être des professionnels » dans *Clinique de l'usage : les artefacts technologiques comme développement de l'activité*, *Activités*, vol. 13, n° 2, p. 246-300, en ligne : https://hal-01410837

ROBERT Hertzog, 1983, « L'impact des nouvelles technologies sur l'administration », *Revue française d'administration publique*, N° 26, p. 105-113. H. Robert, en ligne : https://doi.org/10.3406/rfap.1983.2225

SUSANTO Tony Dwi et GOODWIN Robert, 2012, « La prestation de services publics par message texte : les types de services et les facteurs d'acceptation », *Télescope*, vol. 18, n° 1-2, p. 63–83, en ligne : https://doi.org/10.7202/1009255ar

Analyse des difficultés de l'enseignement-apprentissage de la génétique au secondaire : cas de quelques établissements secondaires de la ville de Bongor

Reoular Urbain NDIGMBAYEL, École Normale Supérieure de Bongor (Tchad)
E-mails : reoular2000@gmail.com

Philippe MBAÏADOM, École Normale Supérieure de Bongor (Tchad)
E-mail : mbaiadomphilippe@gmail.com

Résumé

Cette étude est partie du constat selon lequel, d'une part, les enseignants éprouvent de la difficulté à dispenser le cours de la génétique et d'autre part, les élèves peinent à maîtriser cette discipline. L'objectif est d'identifier et d'analyser les difficultés liées à l'enseignement-apprentissage de cette discipline dans les établissements secondaires Bongor. Sur le plan méthodologique, l'étude est de type mixte. L'échantillon est constitué de 300 individus dont 250 élèves, 30 enseignants, 10 chefs d'établissements, 2 inspecteurs de Pool et 8 personnes ressources. Pour collecter les données, l'étude a fait recours à deux types de questionnaires et un guide d'entretien. Les résultats de l'étude montrent que les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants et les élèves en génétique sont d'ordre méthodologique, pédagogique, institutionnel et cognitif.

Mots-clés : difficulté, génétique, enseignement-apprentissage, établissement secondaire, Bongor.

Analysis of Challenges in Teaching and Learning Genetics in Secondary Schools: A Case Study of Several Secondary Schools in the City of Bongor

Abstract

This study was based on the observation that, on the one hand, students struggle to master certain partsof the subject. Our objective is to identify and analyse the difficulties in teaching and learning genetics in these general secondary schools in the city of Bongor in order to propose appropriate solutions. Methologically, the study is a mixte-method study, i,e, both qualitative and quantitative. We have a sample of 300 individuels, including 250 students, 30 teachers, 10 school principals, 2 pool inspectors and 8 retired teachers. To collect data, the study used two types of questionnaires and an interview guide. The results of the study showed that the difficulties faced by teachers and students in genetics are methodological, pedagogical, institutional and cognitive.

Keywords : difficulty, genetics, teaching-learning and secondary school.

Introduction

La génétique étudie l'hérédité et les variations chez les organismes vivants. Elle est cruciale dans la compréhension des mécanismes biologiques fondamentaux, la médecine, l'agriculture et la préservation de la biodiversité. L'enseignement de la génétique au niveau secondaire constitue une étape clé pour sensibiliser les élèves à ses concepts leur permettant d'appréhender les défis liés à la santé, à l'environnement et à la biotechnologie.

Dans un contexte mondial marqué par des avancées scientifiques rapides, il est impératif que les élèves acquièrent des bases solides en génétique. Cela est particulièrement vrai dans des régions comme Bongor au Tchad, où des problématiques spécifiques telles que la santé

publique, la sécurité alimentaire et la gestion des ressources naturelles exigent une main-d'œuvre bien informée et formée.

Dans un contexte national où le système éducatif est confronté à plusieurs défis, les établissements de la ville Bongor ne font pas exception.

Cette étude qui s'est fixée comme objectif de relever les difficultés d'ordre pédagogique, institutionnel, cognitif et matériel qui bloquent l'enseignement apprentissage de la génétique dans les établissements secondaires de la ville de Bongor est partie du constat selon lequel, la plupart des enseignants de la génétique éprouvent des difficultés à dispenser correctement ce cours. Aussi, note-t-on que nombre d'élèves ne comprennent le cours de génétique au Tchad.

À l'instar des professeurs des autres disciplines, certains enseignants de la génétique sont sans formation pédagogique initiale. Ils vivent un malaise professionnel affectant la qualité de l'enseignement-apprentissage. À cet handicap vient s'ajouter l'insuffisance de supports didactiques tels que les planches murales, les photos, les livres, le laboratoire, etc. Or, l'enseignement de la génétique exige l'exploitation d'une gamme variée de documents de biologies. L'utilisation du document dans un cours de génétique en tant que support didactique répond à un certain nombre d'objectifs : rendre l'élève actif ; susciter l'intérêt et la curiosité ; développer l'esprit critique, le raisonnement sur des interrelations, le jugement et l'aptitude à l'analyse et à la synthèse (G. Hugonie, 2005). C'est pourquoi, dans les méthodes actives, l'accent est mis sur l'utilisation de documents, car leur absence influe négativement sur le niveau de réalisation des objectifs assignés à la leçon.

Dans le contexte tchadien, surtout en biologie, les documents font cruellement défaut dans les établissements. C'est ainsi que des enseignants se retrouvent sans matériel didactique requis pour l'enseignement de la génétique. Au niveau des élèves, ils sont nombreux à se retrouver autour d'un même livre. La conséquence est le désintéressement des apprenants pour la discipline (*op. cit*, 2018).) Comme le précise J. Lebrunet et al., (2006), les manuels scolaires, sont depuis longtemps, le médium exclusif par lequel les enseignants en général et ceux de la biologie en particulier se forment et s'informent sur les différentes disciplines scolaires

Les établissements secondaires de Bongor souffrent d'un manque d'infrastructures et de ressources pédagogiques adaptées à l'enseignement-apprentissage des sciences en général et celles de la génétique en particulier. On peut citer les laboratoires sous-équipés (les lycées manquent d'équipements comme des microscopes, des lames biologiques pour l'observation des chromosomes, ou même de modèles pédagogiques illustrant la structure de l'ADN), des manuels et supports pédagogiques obsolètes (les livres utilisés ne sont pas toujours adaptés ou mis à jour pour inclure des découvertes récentes ; ne présentant pas les concepts de manière interactive).

Ces défis ont des conséquences négatives tant sur les enseignants que sur les élèves. En effet, les élèves se limitent à une compréhension théorique, sans application pratique, ce qui rend les notions de génétique abstraites et difficiles à assimiler. Les enseignants, pour leur part, sont contraints d'improviser les cours avec des ressources limitées, ce qui réduit l'efficacité des enseignements.

En s'attaquant à ces défis de manière ciblée, il est possible d'améliorer significativement la qualité de l'enseignement de la génétique dans les établissements secondaires de la ville de Bongor. Ces difficultés peuvent être regroupées et analysées sous plusieurs aspects : (a) les contraintes matérielles et infrastructurelles, (b) les défis pédagogiques et institutionnels liés aux enseignants, (c) les limites cognitives et motivationnelles des élèves, et (d) les influences socioculturelles et systémiques.

Malgré les efforts fournis, un certain nombre des difficultés affectent toujours l'enseignement-apprentissage de la biologie et particulièrement de la génétique.

Les élèves peinent à saisir des concepts abstraits et les enseignants manquent parfois des outils nécessaires pour rendre cet apprentissage accessible. Cela se traduit par des performances médiocres lors des évaluations et un désintérêt progressif pour les sciences biologiques.

Cette étude vise donc à analyser les difficultés liées à l'enseignement-apprentissage de la génétique dans les établissements secondaires de Bongor.

La problématique de cette étude porte sur les difficultés qu'éprouvent les élèves des établissements secondaires de Bongor à comprendre les concepts abstraits et le manque des matériels didactiques nécessaires pour rendre l'apprentissage compréhensible. Il résulte de tout cela une faible compréhension des notions de base chez les élèves ; des performances médiocres lors des évaluations et un désintérêt progressif pour les sciences biologiques. De ce qui précède, nous avons formulé la question principale suivante : *''quelles sont les difficultés liées à l'enseignement-apprentissage de la génétique dans les établissements secondaires généraux de la ville de Bongor ?''*

Cette question a donné lieu aux hypothèses suivantes : *les obstacles pédagogiques affectent l'enseignement-apprentissage de la génétique dans les établissements secondaires généraux de la ville de Bongor, les obstacles institutionnels jouent sur l'enseignement-apprentissage de la génétique dans les établissements secondaires généraux de la ville de Bongor, les manques des supports didactiques bloquent l'enseignement et la compréhension des notions abstraites de la génétique dans les établissements secondaires de la ville de Bongor.*

1. Méthodologie

La méthodologie de notre enquête s'appuie sur un questionnaire relatif aux difficultés qui entravant l'enseignement-apprentissage de la génétique dans les établissements secondaires de la ville de Bongor. Quatre fiches d'enquête ont été élaborées pour quatre groupes cibles : les élèves, les enseignants, les chefs d'établissement et les personnes ressources.

Le questionnaire des élèves a été distribué 250 apprenants des séries scientifiques (C et D) de quatre établissements secondaires de la ville de Bongor. La distribution des questionnaires s'est faite dans les salles de classe avec l'autorisation des proviseurs et sous la supervision des censeurs. Le questionnaire comportait deux parties : la 1ère renseigne sur l'identité de l'élève notamment sur les informations sociodémographiques tels l'âge, le sexe et la série et la 2ème sur les difficultés liées à la compréhension de la génétique.

Quant au questionnaire des enseignants, il est administré à 30 d'entre eux et renseigne sur leur cursus professionnel et les difficultés liées à l'enseignement de la génétique. Des questions relatives aux suggestions pour remédier aux difficultés leur ont été également adressées.

Le questionnaire adressé aux 10 chefs d'établissements, concernent le taux d'admission au Baccalauréat C et D les cinq dernières années, le suivi des enseignants et des élèves dans leurs activités pédagogiques.

En plus de questionnaire, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec 8 personnes ressources (inspecteurs de pools et enseignants de génétique à la retraite). Les entretiens se sont déroulés aux bureaux des inspecteurs et dans un lieu spécialement aménagé à cet effet pour les retraités.

Les entretiens ont porté sur les obstacles pédagogiques et institutionnels, les contenus notionnels abstraits et le manque des supports didactiques relatifs à l'enseignement de la génétique dans les classes scientifiques.

Toutes les questions posées sont relatives aux variables de notre étude.

Les données recueillies ont été traitées grâce au logiciel SPSS et à l'analyse du contenu de discours.

2. Les résultats

2.1. Les résultats des questionnaires adressés aux élèves

Tableau n°1 : identification des enquêtés

Sexe / Établissements	Garçons	Filles	Total	Pourcentage
LEG Jacques Moudeina	58	12	70	28%
LEG Moderne 1	40	10	50	20%
Lycée ACT	20	10	30	12%%
Lycée Franco-anglais	24	06	30	12%
Lycée La Cité de Science	23	07	30	12%
Lycée saint BITRUS	16	04	20	08%
Lycée saint joseph	14	06	20	08%
Totaux	195	55	520	100%

Source : R. Ndigmbayel et Mbaïadom, 2025.

La lecture du tableau n°1 relatif à l'identification des enquêtés de l'échantillon laisse voir que le LEG Jacques Moudeina compte 70 élèves dont 58 garçons et 12 filles, le LEG Moderne 50 élèves dont 40 garçons et 10 filles puis les Lycées ACT et Lycée Franco-anglais qui comptent respectivement 20 et 24 garçons, 10 et 06 filles, soit une parité de 30 élèves de part et d'autre. Les Lycées La Cité de Science et saint BITRUS comptent respectivement 30 et 20 élèves dont 23 et 20 garçons puis 07 et 04 filles Le Lycée saint Joseph compte 20 élèves dont 14 garçons et 06 filles.

En termes de représentativité de l'échantillon, le lycée Moderne avec 20%, arrive en tête suivi des lycées Jacques Moudeina, ACT, Franco-anglais et La Cité de Science avec 12%. Enfin viennent les lycées saint BITRUS et saint Joseph avec 08% chacun. Pour l'ensemble de l'échantillon, les garçons représentent 78% et les filles 22%.

Tableau n° 2 : Réponses relatifs à l'apprentissage par cœur

Barème / Établissements	0- 02	03- 05	06- 08	Total	
LEG Jacques Moudeina	08	06	04	18	7,56%
LEG Moderne	06	03	02	11	4,62%
Lycée ACT	08	06	05	19	7,98%
Lycée Franco-anglais	06	02	02	10	4,2%
Lycée La Cité de Science	06	04	08	18	7,56%
Lycée saint BITRUS	02	02	06	10	4,2%
Lycée saint joseph	03	03	05	11	4,62%
Total	39	26	32	97	41,17%

Source : R. Ndigmbayel et Mbaïadom, 2025.

Le tableau n°2 présente les réponses des élèves sur l'apprentissage *''par cœur''* dans les différents établissements. Au lycée Jacques Moudeina, dans la tranche des notes de 0 - 2, 8 élèves disent ''apprendre par cœur''. Dans celle de 3- 5, on dénombre 06 élèves et enfin celle de 6 – 8 on en trouve 4. Il y a au total 18 élèves sur 238, soit 7,56% de l'échantillon.

Au lycée moderne, 06 élèves affirment que leur score est entre 0 – 2, puis 03 élèves se situent entre 3 – 5 et enfin 02 disent que leurs notes varient de 6 à 8. Nous avons au total de 11élèves soit 4,62% de l'échantillon. Au lycée ACT, 08 élèves ont des notes se situant entre 0 et 2, 06 se situent dans la tranche de 3 -5 puis 05 élèves ont les notes comprises entre 6 et 8. 19 élèves soit 07,98% apprennent *''par cœur''*.

On note que 39 élèves - tous les lycées confondus- ont des notes variant de 0 à 2 suivis de 32 élèves se trouvant dans le score 6- 8 puis 26 élèves dans la tranche de 3 - 5 soit au total 98 élèves soit 41,17% qui pratiquent l'apprentissage ''par cœur''.

Tableau n°3 : réponses des enquêtés relatifs à l'apprentissage avec les amis

Barème / Établissements	00 - 02	03 - 05	06 - 08	Total	
LEG Jacques Moudeina	02	22	32	56	23,52%
LEG Moderne 1	02	07	28	37	15,54%
Lycée ACT	01	04	21	26	10,92%
Lycée Franco-anglais	02	10	14	26	10,92%
Lycée La Cité de Science	01	09	15	25	10,5%
Lycée saint BITRUS	02	07	08	17	07,14%
Lycée saint joseph	00	06	12	18	7,56%
Total	10	65	130	205	86,13%

Source : R. Ndigmbayel et Mbaïadom, 2025.

Lecture du tableau n°3 relatif à l'apprentissage avec les amis montre que la tranche 6-8 regroupe la majorité des réponses avec 130 élèves, soit 54,62%. Cela indique que les élèves trouvent que le travail en groupe avec des amis leur permet un apprentissage efficace. Ensuite vient la tranche 3-5 avec 65 élèves, soit 27,31%, ce qui suggère un nombre non négligeable d'élèves jugeant ce mode d'apprentissage très bénéfique. La tranche (0-2) est représentée seulement que par 10 élèves, ce qui signifie que peu d'élèves jugent le travail de groupe entre amis comme inefficace.

Le travail en groupe est largement perçu comme utile à l'apprentissage par la majorité des élèves. Par conséquent, il faut encourager les activités de groupe entre pairs pour améliorer l'engagement et les résultats scolaires.

Tableau n°4 : réponses des enquêtés par établissement relatif au tutorat

Barème / Etablissements	0- 2	3- 5	6- 8	Total	
LEG Jacques Moudeina	00	03	13	16	06,4%
LEG Moderne	01	05	11	17	06,8%
Lycée ACT	00	01	06	07	2,8%
Lycée Franco-anglais	01	03	03	07	2,8%
Lycée La Cité de Science	00	01	02	03	1,2%
Lycée saint BITRUS	00	02	05	07	0,8%
Lycée saint joseph	00	01	04	05	02%
Total	02	16	44	62	26%

Source : R. Ndigmbayel et Mbaïadom, 2025

Lecture du tableau n°4 laisse voir que la participation est très faible, car le nombre total de réponses sur le tutorat est le plus bas observé jusqu'à présent par rapport aux autres. Pour 238 élèves enquêtés, 62 disent avoir des tuteurs. Cela montre que le tutorat est une méthode peu utilisée.

La tranche 6 – 8 regroupe plus de la moitié des réponses (44/62 soit 18,48 %), ce qui indique que lorsque le tutorat est utilisé, il est généralement jugé efficace.

La faible fréquence de réponses totales (62 soit 26 % de l'ensemble) suggère que le tutorat est marginal dans les pratiques pédagogiques actuelles des établissements. Le tutorat reste peu mobilisé comme méthode d'apprentissage dans ces lycées.

Cependant, dans les rares cas où il est présent, il est plutôt bien noté, surtout dans les lycées Jacques Moudeina, Moderne et Saint BITRUS.

2.2. Résultats des questionnaires adressés aux enseignants.

Tableau n°5 : réponses des enseignants relatives aux types des formations continues

Types des formations / Etablissements	Mini-stage	Journée pédagogique	Atelier
LEG Jacques Moudeina	03	06	02
LEG Moderne	02	04	02
Lycée ACT	02	03	01
Lycée Franco-anglais	01	03	00
Lycée La Cité de Science	01	03	00
Lycée saint BITRUS	01	03	00
Lycée saint joseph	01	03	01 :
Total	11	20	06

Source : R. Ndigmbayel et Mbaïadom, 2025

La lecture du tableau 5 montre que la majorité des enseignants (20) ont suivi la formation continue à travers les journées pédagogiques. Certains ont participé également aux mini-stages et aux ateliers. Notons que c'est surtout dans les journées pédagogiques que les enseignants se sont fait formés. En effet, la journée pédagogique est une séance de formation journalière accès sur un thème pédagogique précis censé renforcer les capacités pédagogiques des enseignants en exercice sur le terrain. Quant au mini-stage, il permet de découvrir pendant une journée ou quelques jours (5 jours maximum) un métier en immersion. L'atelier est avant tout un lieu ou des artisans, des ouvriers travaillent en commun. Dans cette recherche, on fait allusions aux ateliers de formation. Un atelier de formation est une session pratique et interactive qui vise à développer des compétences spécifiques chez les participants. Les ateliers de formations incluent généralement des activités pratiques, des exercices, des discussions de groupe et des démonstrations. En effet, les enseignants assistent plus aux journées pédagogiques parce que celles-ci sont moins couteuses, car elles sont organisées au sein de l'établissement par les chefs du département de la matière et entre les enseignants. Sur 29 enseignants enquêtés, 20 ont participé aux journées pédagogiques.

Tableau 6 : Les ressources utilisées pour préparer leurs cours.

Sources des cours / Etablissements	Recherche sur internet	Recherche à la bibliothèque	Co-préparation des cours
LEG Jacques Moudeina	08	07	01
LEG Moderne	04	01	01
Lycée ACT	03	01	00
Lycée Franco-anglais	02	00	00
Lycée La Cité de Science	02	00	00
Lycée saint BITRUS	02	00	00
Lycée saint joseph	02	02	01
Total	23	11	03

Source : R. Ndigmbayel et Mbaïadom, 2025

Le tableau n°6 montre que la plupart des enseignants (23) font leur recherche sur internet, mais peu d'entre eux (03) travaillent en collaboration, d'autres (11) mènent leurs recherches à la bibliothèque.

Les sources de préparation des cours sont importantes. En effet, les recherches sur internet permettent d'avoir accès à des nouvelles connaissances grâce à des moteurs de recherche comme Google ou à des logiciels comme l'intelligence artificielle. La bibliothèque, quant à elle, permet aussi aux enseignants de se munir des documents utiles pour les préparations. Le Co-préparation doit permettre aux enseignants de partager les idées, les expériences et ainsi améliorer leurs préparations.

L'enseignement repose beaucoup sur le cours magistral et les recherches sur internet. Sur les 27 enseignants enquêtés : 25 enseignants font les cours magistraux, 23 effectuent la recherche sur internet, 11 font - recherches à la bibliothèque.

Tableau n° 7 -Les stratégies utilisées pour les notions abstraites

Type des stratégies / Établissements	Schéma	Fait de vie	Image	Montages
LEG Jacques Moudeina	08	03	07	00
LEG Moderne	04	02	03	00
Lycée ACT	03	02	03	00
Lycée Franco-anglais	03	01	03	00
Lycée La Cité de Science	03	01	03	00
Lycée saint BITRUS	03	01	02	00
Lycée saint joseph	03	01	02	00
Total	27	11	23	00

Source : R. Ndigmbayel et Mbaïadom, 2025.

Les stratégies les plus utilisés par les enseignants pour faire comprendre les notions abstraites de génétique aux élèves sont des images extraites des documents, la schématisation de l'objet d'enseignements (27). 11 enseignants ont recours aux faits de vie pour amener les élèves à comprendre leurs cours.

Tableau n°9 : Les formes du travail utilisées pat les enseignants

Forme du travail / Établissements	Travail au laboratoire	Travail en équipe	Exercices en classe	Sortie de terrain
LEG Jacques Moudeina	00	06	08	00
LEG Moderne	00	03	04	00
Lycée ACT	00	02	03	00
Lycée Franco-anglais	00	02	03	00
Lycée La Cité de Science	00	02	03	00
Lycée saint BITRUS	00	02	03	00
Lycée saint joseph	00	02	03	00
Total	00	19	27	00

Source : R. Ndigmbayel et Mbaïadom, 2025.

Les formes du travail les plus utilisées par les enseignants de la génétique sont les exercices en classe avec les élèves et le travail en équipe. L'enquête relève que 27 enseignants pratiquent les exercices en classe avec les élèves dans leurs prestations et 19 utilisent le travail en équipe. Les sorties des terrains et le travail au laboratoire ne sont guère utilisés par les enseignants.

À la vue des réponses sus mentionnées, on peut dire que l'enseignement de la génétique est plus théorique que pratique.

2.3. Entretien avec les inspecteurs de Pool et les personnes ressources

Des entretiens ont été réalisés avec les inspecteurs de Pools et les personnes ressources sur les différents sous thèmes traités avec les élèves et les enseignants. A la question relative à l'apprentissage par cœur, voici les réponses recueillies :

Inspecteur 1 : *''la plupart des élèves que j'ai connu privilégie l'apprentissage par cœur à cause de méthode pédagogique qu'utilisent les enseignants''*

Inspecteur 2 : *'' pour beaucoup d'enseignants, le meilleur élève est celui qui apprend ses leçons par ''*

Personne ressource 1 : *'' L'apprentissage par cœur est très répandu dans le milieu scolaire tchadien. Le manque de manuels scolaires pousse davantage les élèves vers ce modèle d'apprentissage''*

Personne ressource 2 : ‘’ *l'apprentissage par cœur est très bien. Elle aide la mémorisation et facilite l'acquisition des connaissances''*

De l'avis de de tous – inspecteurs et personnes ressources- l'apprentissage par cœur est une pratique acceptée et intégrée dans le quotidien des élèves. De ce fait, il n'est pas étonnant que les élèves en font largement usage.

À la question relative à l'apprentissage en groupe, voici les réponses :

Inspecteur 1 : *''nous avons constaté que très peu d'élèves travaillent en groupe''*

Inspecteur 2 : *'' c'est surtout dans les classes d'examen que les élèves travaillent en groupe. D'ailleurs ils le font à partir du mois de mars ou d'avril ''*

Personne ressource 1 : *'' Le travail de groupe n'est pas très répandu chez les élèves tchadiens. Ils le font par nécessité et généralement dans de cercle restreint – par groupe ethnique ou par affinité.''*

Personne ressource 2 : *'' Je vois très peu d'élèves s'exercer en groupe au quartier ou à l'école. Ceux qui le font ; sont issus des familles aisées''*

Il ressort de ces entretiens que le travail en groupe ne fait pas partie des préoccupations des élèves tchadiens. Ils le font par nécessité lorsqu'ils sont en classe d'examen ou par contrainte lorsqu'ils ont un devoir à passer.

À votre avis, quelles sont les sources de préparation de cours des enseignants que vous connaissez ?

Inspecteur 1 : *''il manque de bibliothèque dans la plupart de nos établissements, nombre d'enseignants utilisent leurs vieux cahiers ou de livres glanés ça et là''*

Inspecteur 2 : *'' très peu d'enseignants travaillent en groupe. La majorité utilise internet pour préparer les cours. ''*

Personne ressource 1 : *''Les enseignants se méfient les uns des autres. Ils travaillent rarement ensemble. Dans un même département, les échanges sont rares.''*

Personne ressource 2 : '' de nos jours, les enseignants exploitent internet pour préparer leur cours. Ils vont rarement dans les bibliothèques même si celles-ci existent''

En résumé de ces interventions, on note qu'internet est la principale source de documentation et de préparation des cours des enseignants. Peu d'enseignants travaillent ensemble.

Quels sont les outils utilisés par les enseignants pour concrétiser leurs cours *?*

Inspecteur 1 : *''pour dispenser les cours, je vois beaucoup d'enseignants utilisent des images, tirées de leur environnement immédiat ou de livres et journaux''*

Inspecteur 2 : *'' il y a des enseignants qui font des croquis ou de schémas surtout pour illustrer leurs enseignements ''*

Personne ressource 1 : *' la majorité des enseignant les font des croquis.''*

Personne ressource 2 : '' c'est surtout les croquis et les images que les enseignants utilisent''

Le récapitulatif de cet entretien laisse voir que les enseignants utilisent davantage les croquis et les images pour illustrer leurs enseignements que les images.

3. Discussion

Les réponses des différents enquêtés laissent voir que les élèves apprennent mieux la génétique par le travail en groupe (86%). Celui-ci permet d'apprendre plus efficacement que le travail individuel. D'ailleurs, un des inspecteurs dit à propos '' *c'est dans les classes d'examen que les élèves travaillent en groupe''.*

Les séances des travaux que les enseignants n'exécutent pas carrément avec les élèves sont les expériences au laboratoire (100%) et la sortie scientifique sur le terrain (100%) par contre l'organisation de travail en groupe (64,8%) et l'exécution des exercices d'application

avec les élèves (92,2%) sont fait. Ce qui montre que les enseignants de génétique de Bongor ne font des travaux pratiques avec leurs élèves.

Les mauvaises méthodes d'apprentissage peuvent avoir des conséquences négatives significatives, allant de difficultés de compréhension et de communication à un manque de motivation et de confiance en soi. Le par cœur, le travail en groupe, la résolution des exercices à l'aide d'un tuteur sont des méthodes utilisées pour apprendre la génétique. Selon L. Legrand (1971, p.12), l'apprentissage « par cœur » est un montage de mécanismes verbaux. Savoir « par cœur », c'est pouvoir réciter. Le « par cœur » relève donc de l'habitude mécanique et obéit à ses lois : répétition, organisation, intérêt. Savoir un texte par cœur, par exemple, c'est avoir répété, en articulant, la lecture ou l'audition du texte, jusqu'à ce que chaque mot prononcé devienne un élément inducteur de celui qui le suit. Quant au travail en groupe D. Pinto (2023, p.10) –estime qu'« *un groupe est une équipe dont les individus qui le composent suivent un même but de manière collective, en interagissant de manière organisée avec des règles et des principes communs* ». Pour beaucoup de formateurs, l'usage des pratiques de groupe constitue une évidence, un recours habituel et quasi systématique dans les dispositifs de formation. Le travail de groupe est une modalité de regroupement qui permet aux élèves de pouvoir échanger, partager leurs idées et leurs connaissances en vue d'atteindre un objectif.

> Certains élèves ont alors compris qu'ils tiraient profit à travailler en groupe, qu'ils pouvaient réussir une activité en réfléchissant tous ensemble, même s'ils ne s'entendent pas avec les autres. Cependant, les élèves « leaders » n'ont pas atteint cette compétence car ils refusent encore d'écouter leurs camarades avec qui ils ne s'entendent pas et rechignent quand leurs idées ne sont pas partagées (M. Pasquier, 2019, p. 28)

Pour L. Vygotsky (1933) l'interaction sociale et l'osmose sociale jouent un rôle crucial dans la construction du savoir. L'apprenant interagit non seulement avec l'enseignant mais aussi avec ses pairs (environnement social).

Le tutorat se définit comme l'assignation, aux fins d'encadrement individuel, d'un certain nombre d'élèves à une personne enseignante qui leur fournit l'aide nécessaire sur le plan pédagogique, personnel ou social. Lorsque le tutorat est à caractère pédagogique et disciplinaire, le tuteur est alors responsable de tous les aspects du cheminement individuel des élèves (M. Lévesque et E.-M. Prescott, 2010)

Peu d'élèves font recours aux répétiteurs, soit 26% seulement. Dans la répétition, certains élèves issus des familles nantis, font appel soit aux enseignants titulaires, soit aux jeunes gens qui viennent de finir leurs études pour les guider. Parmi les 62 élèves qui ont des répétiteurs à la maison, (01) un seul élève affirme qu'il obtient de notes inférieures à 02. De Ketele (2014, p.73) propose différentes situations où le tuteur peut être un maître accompagnateur, un coach, un mentor où un directeur. Dans son modèle d'accompagnement, le tuteur est chargé, soit de conduire l'apprenant vers un chemin fixé (connu de l'apprenant), soit de lui faire découvrir de nouveaux chemins, « un chemin oublié ou non reconnu », soit de s'aventurer avec lui dans des chemins possibles à explorer ensemble. Préférant le terme « encadrement », (A-M. Legendre (1993), cité par Élise Deschênes et al., (2023, p.20) affirme que ce concept comprend les activités dont l'objectif consiste à apporter un soutien aux apprenants et à les amener à se mettre au cœur de leur apprentissage. Cette assertion met en exergue le socioconstructivisme de L. Vygotsky (1926) qui stipule la zone proximale du développement

Il a été demandé aux élèves de faire des suggestions pour améliorer l'enseignement-apprentissage de la génétique : 71,85% d'entre eux réclament la pratique, suivie de 50,42% qui déplorent le manque d'un guide compétant. Ce qui suppose que certains enseignants ne sont **ni** formés, ni outillés. Il y a un manque de personnel qualifié, d'outils efficaces et de laboratoire.

La génétique joue un rôle crucial dans l'amélioration de l'agriculture et de l'élevage, conduisant à une production alimentaire plus efficace et durable. Elle offre des outils puissants

pour le diagnostic et la prévention des maladies, l'amélioration des cultures et l'étude de la diversité du monde vivant.

Le manque d'un guide ou répétiteur scolaire est une difficulté sociale dans l'apprentissage de la génétique, car un répétiteur joue un rôle important dans le soutien et l'amélioration des résultats scolaires des élèves. Il offre un accompagnement personnalisé, permettant aux élèves de mieux comprendre leurs difficultés et de développer la confiance en eux. Le répétiteur peut aider à renforcer les connaissances, à améliorer les méthodes de travail et à préparer les examens, contribuant ainsi à la réussite scolaire. Souvent, le répétiteur adapte son approche à chaque élève, tenant compte de son rythme d'apprentissage, de ses forces et de ses faiblesses. Il peut ainsi proposer des explications plus claires, des exercices adaptés et un suivi personnalisé sur ce qui est difficile à réaliser en classe avec un grand nombre d'élèves. En génétique, l'importance d'un répétiteur réside dans sa capacité à faciliter la compréhension et l'assimilation de concepts complexes de cette discipline. Un tuteur peut offrir un soutien personnalisé, adapté au rythme d'apprentissage de l'élève et l'aider à surmonter les difficultés spécifiques qu'il rencontre. Cela peut se traduire par une meilleure performance scolaire, une confiance accrue en ses capacités et une appréciation plus profonde de la génétique. Pour certains concepts abstraits difficiles à comprendre, un répétiteur peut les décomposer en étapes plus simples en utilisant des analogies et des exemples concrets pour aider l'élève à visualiser et à comprendre les mécanismes génétiques.

Pour les formes de travail, aucun enseignant n'a amené les élèves au laboratoire, ni effectué de sortie scientifique sur le terrain avec eux. Par contre, le travail en groupe et le traitement des exercices sont pratiqués respectivement à 64,8% et 92,2% par les enseignants. Ce qui suppose que les enseignants éprouvent des difficultés dans certaines aptitudes à cause de manque des formations suffisantes. En effet, les laboratoires sont essentiels pour l'enseignement des sciences car ils offrent un espace concret ou les élèves peuvent mettre en pratique les théories apprises en classe. Ils favorisent une meilleure compréhension des compétences pratiques et encourage l'apprentissage actif. De plus, les laboratoires permettent aux élèves de se familiariser avec les méthodes scientifiques et les procédures expérimentales, les préparant ainsi à des études supérieures ou à des carrières scientifiques.

Au cours d'entretien deux sujets ont été abordés. Il s'agit de différentes formes de formation continue et l'élaboration des fiches pédagogiques en génétique.

D'après les inspecteurs de pools, jamais ils n'ont organisé d'atelier et de journées pédagogiques, moins encore de mini-stage des activités liées directement à la génétique, tel que l'établissement d'une fiche pédagogique ou l'utilisation des kits génétiques avec les enseignants. Pour eux, la formation en génétique demande des moyens humains, financiers et matériels, alors que l'inspection de pools est limitée. Elle ne possède ni kit, ni champ d'expérimentation, ni projet financé. Ce qui montre que les inspections de pools sont limitées sur les formations continues précisément dans l'enseignement de la génétique faute des moyens.

Les obstacles institutionnels dans l'enseignement sont liés à l'organisation et au fonctionnement du système éducatif. Ils sont, entre autres, les problèmes de ressources, de gestion de classe, des formations des enseignants et d'infrastructures. En effet un manque de formation continue et spécialisée peut empêcher les enseignants de s'adapter aux besoins spécifiques des élèves notamment ceux ayant des difficultés ou des besoins particuliers. La formation insuffisante des enseignants est un problème préoccupant dans tous les niveaux du système éducatif. L'enquête fait ressortir trois types des formations continues : le mini-stage, la journée pédagogique et l'atelier. On note que 11 enseignants seulement sur 29 ont subi le mini-stage en science génétique, 20 en journée pédagogique et 06 à l'atelier.

Les séances d'enseignement proposées aux élèves par les enseignants sont des obstacles institutionnels. Les enseignants s'intéressent beaucoup au cours magistral : 25 sur 27 font le cours magistral uniquement sans alterner avec les exposés ou soit les travaux pratiques ; 23 de

leur côté mènent leurs recherches sur l'internet et 11 utilisent aussi la bibliothèque. Le cours magistral n'est pas seulement la seule méthode de transmission, mais il faut innover aussi et faire apprendre beaucoup aux élèves le travail de groupe.

La recherche à la bibliothèque est devenue un peu timide, car l'effectif des enseignants qui la pratiquent est de plus en plus en baisse. « Certains enseignants affirment que les documents qui sont dans les bibliothèques ne cadrent pas avec le programme ». Les thèmes de génétique n'ont pas de réalité avec nos pratiques et les documents qui sont disponibles à la bibliothèque

Pour 60,08% élèves, on ne peut pas enseigner la génétique moléculaire sans les matériels didactiques tandis que 42,02% disent que c'est plutôt la génétique humaine et 31,93% affirment aussi que la génétique mendélienne n'est pas épargnée des matériels didactiques. Ce qui montre que les supports didactiques sont incontournables dans l'enseignement-apprentissage de la génétique. Son utilisation fait du savoir à transmettre non seulement le résultat d'une communication du professeur mais celui d'effort de découverte par les apprenants puisque, grâce aux documents, l'élève peut observer, analyser, comparer, critiquer, déduire des vérités, exercer son sens d'objectivité et d'impartialité (G. Hugonie, 2005).

L'enseignement de la génétique en tant que discipline demande obligatoirement des matériels didactiques. Ces matériels didactiques sont cruciaux pour faciliter la compréhension des concepts abstraits et complexes de cette discipline. La génétique implique souvent des notions abstraites comme les gènes, les chromosomes et le mécanisme de transmission. Les matériels didactiques tels que des modèles de chromosomes, des maquettes d'ADN, ou des simulations informatiques, permettent de rendre ces concepts plus concrets et leur compréhension plus facile. Dans l'enseignement de la génétique, les documents sont utilisés à de fins multiples, soit pour illustrer les leçons, soit pour concrétiser les cours, soit encore pour questionner les élèves. Comme J. Le Pellec et V. Marcos-Alvarez (1994, p.46) l'affirment : « l'utilisation du document n'a pas seulement pour objectif de transmettre des savoirs mais aussi d'illustrer un enseignement, de le rendre concret et plus vivant ».

En effet, l'introduction des méthodes actives dans le système éducatif exige de la part de l'enseignant le recours aux documents pour faciliter la transmission des messages et obtenir une participation beaucoup plus large des élèves aux activités d'apprentissage (A. Agaissa, 2018). En tant qu'auxiliaire de la pensée de l'enseignant, le document permet de changer le style de l'enseignement qui, de théorique et verbal, devient expérimental et concret. Ainsi, seule la manipulation du matériel constitue un moyen sûr pouvant aider l'observation structurée de l'objet en vue de tirer des conclusions pertinentes. « Cette importance des documents est également prouvée dans l'enseignement des langues étrangères pour expliquer plus facilement à l'apprenant des réalités géographiques d'un pays étranger » J-C. Bationo, (2017, p.189).

L'enseignement de la génétique en Terminale est séquencé en trois chapitres différents : la génétique mendélienne, la génétique moléculaire et la génétique humaine**.** L'enquête révèle ici que, sur 238 élèves enquêtés, 143 éprouvent des difficultés à cause du manque des matériels didactiques en génétique moléculaire, 100 en génétique humaine et 76 en génétique mendélienne.

Les supports didactiques constituent la capacité d'agir d'un enseignant. L'insuffisance de manuels pose un grand problème non seulement pour les enseignants, mais aussi pour les élèves car ils constituent un guide pédagogique indéniable pour enseigner une discipline (H. H. Ralaitsihoarana, 2018).

En conséquence, comme le souligne (F. Galea.1999), l'insuffisance des manuels scolaires constitue un facteur de blocage de l'enseignement d'une discipline. Mieux, on peut dire que les établissements possèdent certes des supports didactiques, mais ils sont largement insuffisants.

Le matériel didactique représente tout ce dont le professeur a besoin pour bien conduire son cours (manuels, brochures, matériels de laboratoire, projecteur, règle etc…). Il permet

d'illustrer ce qui est exposé, d'aider à la compréhension et d'animer une leçon afin d'atteindre des objectifs visés. Il permet aussi de solliciter l'activité et la réflexion personnelle des apprenants (aide à l'appropriation des savoirs et des savoir-faire). Ce matériel didactique rend possible un travail autonome de l'apprenant et le familiarise avec l'activité expérimentale.

Le manque du matériel didactique constitue un obstacle majeur à l'apprentissage, tant pour les élèves que pour les enseignants. Il affecte négativement la qualité de l'enseignement et les résultats scolaires, réduisant l'intérêt des élèves et limitant leur engagement.

Conclusion

Cette étude est partie du constat selon lequel, le problème de l'apprentissage/enseignement de la génétique est récurrent et entrave la réussite des élèves des séries scientifiques (C et D) aux examens certificats.

Dans le contexte général marqué par des avancées scientifiques rapides, il est impératif que les élèves acquièrent des bases solides en génétique. Malheureusement, le système éducatif fait face à des défis notables tels le manque de ressources pédagogiques, la faiblesse de l'accès au matériel scientifique moderne et l'insuffisance de formation spécialisée pour les enseignants. La génétique comme tout autre discipline est affectée par ces maux. Les élèves peinent à saisir des concepts abstraits et les enseignants manquent parfois d'outils nécessaires pour rendre cet apprentissage accessible aux élèves. Cette situation suscite question : « quelles sont les difficultés liées à l'enseignement-apprentissage de la génétique dans les établissements secondaires de la ville de Bongor ?». L'objectif est d'identifier et d'analyser ces obstacles. Etude de type mixte, l'échantillon est constitué de 300 enquêtés dont 250 élèves, 30 enseignants et 20 chefs d'établissements et inspecteurs de pools. La méthode d'échantillonnage est probabiliste.

Les réponses des questionnaires adressés aux élèves et aux enseignants sont regroupées dans de tableaux. Les entretiens avec les inspecteurs de Pools et les personnes ressources ont permis de confirmer ou d'infirmer les réponses des enseignants et des élèves. Les discussions ont révélé que les obstacles pédagogiques, institutionnels et le manque des matériels didactiques sont des facteurs des difficultés des élèves et des enseignants.

Références bibliographiques

ASSAGAYE Agaissa, 2023, « Les supports didactiques pour l'enseignement-apprentissage de la géographie au Niger », *ÉCHANGES*, Revue de Philosophie, littérature et Sciences humaines, Vol. 20 No.1.

BATIONO Jean-Claude, 2011, « Rôle du manuel scolaire de français dans la promotion de la littérature Burkinabé écrite », *SAFARA*, Revue International de Langues, littérature et culture n°9, Université Gaston Berger (Sénégal).

DE KETELE Jean-Marie, 2018, *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière,* Presses universitaires de Louvain.

DESCHENES Elise et al., 2023, « Mosses and vascular plants show diverging diversity patterns along a latitudinal gardient in boreal bogs and fens », *Journal of vegetal science*, 35, e13249.

HUGONIE Gérard, 2005, *Des recherches didactiques aux pratiques de classe*, *Revue Résonnances*, Mensualité de l'École Valaisanne.

GALEA François, 1999, « Problèmes et solutions en didactique historique », www.https//fr.scribd.com

LEBRUN Johanne et al., 2006, « Manuels scolaires : réformes curriculaires, développement professionnel et apprentissage des élèves », *Revue des sciences de l'éducation,* Volume 35, numéro 2, 2009. URI https://id.erudit.org/iderudit/038726ar ; DOI https://doi.org/10.7202/038726ar.

LE PELLEC Jacqueline et Violette Marcos-ALVAREZ, 1994, *Enseigner l'histoire un métier qui s'apprend,* Paris, Hachette.

MALORIE Pasquier, 2019, *Améliorer le climat de la classe pour favoriser les apprentissages,* Master *MEEF*. HAL. Open science. https://dumas.ccsd.cnrs.fr › document.

MELISSA Lévesque et PRESCOT Eve-Marie t, 2010, *l'encadrement pédagogique : définitions, caractéristiques et enjeux.* https//web.Fse.Ulaval.Ca.

MEIRIEU Philippe, 2014, Louis Legrand et la « pédagogie différenciée » : les enjeux d'une querelle. https://www.meirieu.com ; PATRIMOINE, Louis_Legrand_Ph.

PINTO David, 2023, *Travailler en groupe pour apprendre*, Mémoire de Master MEEF, Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, Académie de Paris. www.https//dumas.Ccsd.Cnrs.Fr/dumas-04361161v1.

QUINTIN Jean-Jacques, 2008, *Accompagnement tutorale d'une formation collective via internet. Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints,* Thèse présentée en vue de l'obtention d'un doctorat de Sciences de l'EducationUniversité de Mons-Hainaut : Université Stendal- Grenoble iii. Https:// Thèse. Al. Science/ tel-00349013v1.

RALAITSIHOARANA Harilala Honoré, 2018, *Utilisation de documents et supports didactiques dans l'enseignement de l'histoire au lycée Foulpointe : problèmes et solutions*, Mémoire de Master, ENS Antananarivo.

VYGOTSKY Lev, 1933, *Pensée et langage*, Paris, LA DISPUTE.

VYGOTSKY Lev, 1926, *Psychologie pédagogique*, Édition De La Vaissière J (Author).

Topogenèse en classe de français au post-primaire au Burkina Faso : entre prescriptions curriculaires et pratiques didactiques

Édouard BAKOAN, Laboratoire Interdisciplinaire de didactique des disciplines (Burkina Faso) / E-mail : yaldodavid2010@gmail.com

Résumé

Cette étude analyse les dynamiques topogénétiques en classe de français au post-primaire au Burkina Faso dans le contexte de la mise en œuvre de l'Approche par compétences (APC). Alors que cette réforme curriculaire prescrit une centration sur l'apprenant et une co-construction des savoirs, le texte interroge la réalité de la redistribution des rôles et des responsabilités épistémiques entre enseignants et apprenants. Adossée à la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD), il mobilise une démarche méthodologique mixte articulant questionnaire administré à 100 enseignants des régions du Kadiogo et de Nando, ainsi qu'une analyse documentaire du canevas officiel de la fiche pédagogique. Les résultats révèlent une adhésion déclarative forte des enseignants aux principes de l'APC, notamment la participation active des apprenants et l'importance de leurs contributions. Toutefois, les pratiques rapportées et l'analyse du canevas montrent une persistance d'une topogenèse asymétrique : l'enseignant conserve une position haute dans l'initiative, la validation du savoir et la gestion de la parole, tandis que les apprenants demeurent majoritairement dans une posture d'exécution. Cette situation s'explique par des contraintes structurelles (effectifs élevés, inadéquation du milieu d'apprentissage), professionnelles (insuffisances en pédagogie et didactique) et socioculturelles (représentations de l'autorité professorale). L'étude conclut à la nécessité de renforcer la formation continue des enseignants et d'améliorer les conditions d'enseignement afin de favoriser une redistribution effective des responsabilités cognitives, condition essentielle à l'efficacité de l'APC.

Mots-clés : topogenèse ; APC ; TACD ; français ; post-primaire ; Burkina Faso ; interactions didactiques.

Topogenesis in French Language Teaching at the Lower Secondary level in Burkina Faso: From curriculum prescriptions to teaching practices

Abstract

In the context of the Competency-Based Approach (CBA) implementation in schools, this study analyses the topogenetic dynamics in Lower Secondary Level French Language teaching in Burkina Faso. Since the curricular reform prescribes a focus on the learner and the co-construction of knowledge, the research questions the reality of the roles redistribution and the epistemic responsibilities of teachers and learners. Based on the Joint Action Theory in Didactics (JATD), this mixed-method approach study collected data through a questionnaire administered to 100 teachers in the Kadiogo and Nando regions, and a documentary analysis of the official French Language teaching lesson plan framework. The results show that teachers strongly support the principles of CBA, such as the learner's active participation and the importance of their contributions. However, the reported teaching practices and the framework analysis highlight the persistence of an asymmetrical topogenesis. While teachers still play an important role in terms of initiative in class, feedback and floor management, the learners remain most of the time just receivers. Structural constraints such as overloaded classrooms and unsuitable learning environment in addition to professional constraints like teachers' deficiencies in pedagogy and didactics as well as socio-cultural constraints due to students' perceptions of teachers' authority, are factors impeding the implementation of the CBA

principles. As conclusion, the study recommends to strengthen teachers' in-service training programmes and improve teaching conditions. These recommendations could promote an effective redistribution of cognitive responsibilities in classrooms and make possible the effectiveness of the Competency-Based Approach (CBA) principles implementation.

Keywords: Topogenesis; CBA; JATD; French; Lower Secondary Level; Burkina Faso; Didactic interactions.

Introduction

Dans la plupart des pays africains francophones, l'enseignement général demeure l'objet de critiques récurrentes, à cause de son caractère jugé excessivement théorique et peu apte à préparer les apprenants à l'action et à la résolution de problèmes concrets. Cette situation alimente l'idée d'une crise éducative, marquée par un écart entre les finalités assignées à l'école et les résultats effectivement observés dans la société (X. Roegiers, 2010). Pour réduire ce décalage, plusieurs réformes curriculaires ont été engagées afin de promouvoir des apprentissages contextualisés, transférables et socialement utiles.

Au Burkina Faso, la réforme éducative amorcée au milieu des années 2000 a conduit à l'adoption de l'Approche par compétences (APC) dans l'enseignement général. Celle-ci ambitionne de rompre avec les pratiques transmissives traditionnelles, en privilégiant une pédagogie centrée sur l'activité de l'apprenant, la mobilisation des ressources en situation, la remédiation et la différenciation pédagogique (F. Cros et al., 2010, p. 7). Dans cette logique, la situation de classe devrait être structurée par des interactions plus coopératives, où les apprenants occupent une place centrale dans la construction du savoir.

Cependant, plusieurs recherches mettent en évidence une persistance de pratiques magistrales et directives, malgré les prescriptions institutionnelles (J. Clanet et L. Talbot, 2012, p. 35 ; T. Ly, 2014, p. 202). Cette contradiction soulève la question de l'effectivité de l'APC dans la transformation des interactions didactiques, en particulier dans l'enseignement du français, discipline fondée sur la communication, la production et l'échange.

La présente étude vise à examiner les dynamiques topogénétiques en classe de français au post-primaire au Burkina Faso, afin d'identifier les écarts entre les prescriptions de l'APC et les pratiques effectives, ainsi que les contraintes susceptibles d'entraver une redistribution équilibrée des rôles.

1. Problématique

1.1. Contexte et constat du problème de la recherche

La recherche s'inscrit dans un contexte marqué par des réformes curriculaires profondes du système éducatif burkinabè, impulsées par la volonté d'améliorer la qualité des apprentissages et de former des citoyens compétents, responsables et productifs. Ainsi, de la réforme curriculaire engagée à partir de 2013 au *Plan Stratégique de Développement de l'Éducation de Base et de l'Enseignement Secondaire*[1] (PSDEBS, 2021-2025), l'État burkinabè s'efforce d'adapter son système éducatif aux mutations sociales, économiques et culturelles contemporaines.

Ces réformes reposent notamment sur l'Approche par compétences (APC), qui vise à promouvoir des apprentissages actifs, contextualisés et centrés sur l'apprenant. Dans cette

[1] En cohérence avec le Plan Sectoriel de l'Education et de la Formation (PSEF, 2017-2030) et le Plan National de Développement Economique et Social II (PNDES II, 2021-2025), le PSDEBS s'inscrit dans le prolongement du Plan Décennal de Développement de l'Education de Base (PDSEB), tout en accordant une place plus importante à l'enseignement secondaire.

perspective, l'organisation du jeu didactique devrait favoriser une redistribution plus équilibrée des rôles entre enseignant et apprenants, permettant à ces derniers d'occuper une place plus active dans la construction des savoirs.

Cependant, des études soulignent la persistance d'un décalage entre les orientations prescrites et les pratiques effectives en situation de classe (J. Clanet et L. Talbot, 2012, p. 35 ; T. Ly, 2014, p. 202). Dans le domaine spécifique de l'enseignement du français, les observations de terrain révèlent que malgré l'adoption officielle de l'APC, l'enseignant continue souvent d'occuper une position dominante dans la conduite des activités d'apprentissage, tandis que les apprenants restent relativement passifs. Cette situation interroge la réalité des dynamiques topogénétiques en classe, c'est-à-dire la répartition effective des places, des responsabilités et des pouvoirs d'action dans le jeu didactique.

1.2. Formulation du problème

Le problème central de la recherche réside dans l'écart entre les principes théoriques et institutionnels de l'Approche par Compétences, qui préconisent une participation active des apprenants et une redistribution des rôles didactiques, et les pratiques pédagogiques observées en classe de français, où l'enseignant conserve majoritairement le contrôle des décisions et des interactions didactiques. Autrement dit, les espaces d'initiative et de responsabilité, théoriquement dévolus aux apprenants dans un contexte d'Approche par Compétences, semblent partiellement confisqués par le fonctionnement réel du jeu didactique. Dès lors, la question se pose de savoir dans quelle mesure l'APC contribue effectivement à transformer les dynamiques topogénétiques en classe de français et quels facteurs expliquent les éventuels écarts entre prescriptions et pratiques observées. De façon précise, nous nous sommes posé les questions suivantes : Quelles implications didactiques et théoriques l'APC induit-elle sur la topogenèse en classe de français ? Quelles sont les pratiques courantes des enseignants de français en matière d´organisation topogénétique du jeu didactique en contexte APC ? Quelles contraintes majeures entravent la mise en œuvre d'une organisation topogénétique pertinente du jeu didactique dans une classe de français en contexte APC ? Comment renforcer la qualité des dynamiques topogénétiques dans une classe de français en contexte APC ?

Pour élucider ces questions, nous sommes partis du postulat selon lequel *l'APC améliorait significativement la qualité des dynamiques topogénétiques en classe de français*. Des hypothèses secondaires ont été émises, en l'occurrence :

1. L'APC induit des implications didactiques et théoriques qui influencent l'organisation topogénétique en classe de français.
2. Les pratiques des enseignants de français révèlent une intégration insuffisante des exigences topogénétiques induites par l'APC.
3. Plusieurs facteurs entravent la mise en place d'une organisation topogénétique pertinente en classe de français en contexte d'APC.
4. La qualité des dynamiques topogénétiques en classe de français peut être améliorée grâce à des dispositifs pédagogiques et didactiques alignés sur les principes de l'APC.

2. Cadre théorique de l'étude

2.1. L'Approche par compétences et la redistribution des rôles

L'APC repose sur le principe fondamental selon lequel, l'apprentissage consiste moins à acquérir des connaissances déclaratives isolées qu'à mobiliser, de manière intégrée et réfléchie, des ressources diverses, en termes de savoir, savoir-faire, savoir-être, pour agir efficacement dans des familles de situations complexes et contextualisées (J. Tardif, 2006, p. 22). Elle implique un changement profond de posture des acteurs : l'enseignant cesse d'être un transmetteur de savoirs pour devenir un concepteur de situations d'apprentissage authentique, un médiateur et un accompagnateur, tandis que l'apprenant, placé au cœur du dispositif pédagogique, devient l'acteur principal de ses apprentissages.

Cette orientation s'appuie sur des fondements théoriques solides empruntant au constructivisme piagétien -qui postule que le sujet construit activement ses connaissances par l'interaction avec son environnement -, au socioconstructivisme vygotskien -qui souligne le rôle déterminant des interactions sociales dans l'apprentissage -, ainsi qu'à la cognition située, laquelle insiste sur le caractère indissociable du savoir et du contexte dans lequel il est élaboré. Ces ancrages convergent pour mettre en évidence la valeur formatrice de l'activité du sujet apprenant et des échanges entre pairs comme moteurs essentiels du développement cognitif.

Dans cette perspective, l'enseignant est invité à adopter des pratiques pédagogiques favorisant la dévolution, concept emprunté à la didactique des mathématiques de G. Brousseau (1998), c'est-à-dire le transfert progressif de la responsabilité cognitive vers l'apprenant afin que celui-ci s'engage personnellement dans la résolution des problèmes posés et construise un rapport autonome au savoir.

2.2. La TACD et le concept de topogenèse

La TACD considère la situation didactique comme un jeu structuré, dans lequel coopèrent deux instances : le professeur et l'élève (G. Sensevy, 2008, p. 41). L'enseignement est ainsi défini comme une action conjointe, où l'avancée du savoir dépend de la coordination des actions entre les transactants.

Dans ce cadre, la topogenèse constitue un descripteur essentiel, car elle permet de décrire « qui fait quoi » dans la construction du savoir (T. Assude et al., 2014, p. 7). Une topogenèse équilibrée suppose une mobilité des positions, l'enseignant acceptant de se décentrer afin de favoriser l'engagement autonome des apprenants. À l'inverse, une topogenèse asymétrique se caractérise par une position haute constante de l'enseignant et une posture d'exécution des apprenants.

3. Méthodologie

Cette étude a adopté une démarche mixte, mobilisant des données quantitatives et qualitatives, afin de mieux appréhender la complexité des interactions en situation de classe et d'offrir une compréhension nuancée des processus pédagogiques (J. W. Creswell et V. L. P. Clark, 2011, p. 56). L'enquête a été menée dans les régions du Kadiogo et de Nando auprès d'une population cible constituée essentiellement d'enseignants de français, ce qui a permis d'explorer les pratiques contextuelles de l'enseignement du français au post-primaire.

Deux instruments ont été mobilisés : un questionnaire visant à analyser les représentations, pratiques et contraintes liées à l'organisation topogénétique, et une grille d'analyse documentaire appliquée au canevas officiel de la fiche pédagogique du français au post-primaire. Cette disposition offre une double entrée sur les dispositifs en place.

Les données quantitatives ont été traitées par analyse descriptive (fréquences et pourcentages), tandis que les données issues de l'analyse documentaire ont été interprétées à la lumière des concepts de la TACD, en particulier la topogenèse.

4. Résultats et discussion

4.1. Une adhésion déclarative forte aux principes de l'APC

Tableau 1 : Représentations des enseignants de français sur l'APC

N°	Items	PTDA	PDA	D'A	TDA	NR
1	L'APC favorise une participation active	0%	11%	54%	35%	100
2	L'APC modifie le rôle traditionnel des apprenants	2%	10,2%	54,1%	33,7%	98
3	L'apprenant doit être acteur principal	1%	16%	33%	50%	100
4	Les réponses des apprenants sont essentielles en APC	0%	10,1%	41,4%	48,5%	99

Source : E. Bakoan (2026), enquête de terrain, QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS DE FRANCAIS - Google Forms

Les données montrent que les enseignants adhèrent largement aux principes de l'APC. En effet, 89 % estiment que l'APC favorise une participation active des apprenants. Ce qui dénote une reconnaissance de l'importance de l'engagement cognitif et affectif dans les processus d'apprentissage. De même, 87,8 % affirment que l'APC modifie le rôle traditionnel des apprenants, ce qui témoigne de la nécessité de mettre l'apprenant au centre du dispositif pédagogique et didactique. C'est pourquoi, 83 % des enquêtés considèrent que l'apprenant doit être l'acteur principal, et que 89,9 % reconnaissent que ses réponses constituent des contributions essentielles. Toutes choses qui illustrent une conception valorisant l'initiative et la co-construction des savoirs par l'ensemble des transactants du jeu didactique.

Ces résultats révèlent une appropriation déclarative des fondements de l'APC. Toutefois, l'adhésion théorique ne garantit pas automatiquement la transformation effective des pratiques comme nous nous en apercevrons dans le point suivant.

4.2. Des pratiques favorables mais insuffisamment dévolutives

L'analyse des pratiques déclarées met en évidence une forte présence de modalités pédagogiques généralement considérées comme favorables à l'activité de l'apprenant. En effet, 96 % des enseignants affirment proposer souvent ou toujours des activités de recherche ou de production, ce qui peut être interprété comme une volonté de sortir d'une logique strictement transmissive. De même, 98 % déclarent laisser les apprenants expliciter leurs réponses, ce qui suppose, en principe, un espace accordé à l'argumentation, à la justification et à la verbalisation des raisonnements. Le travail en sous-groupes apparaît également comme une pratique courante, puisque 91,8 % des répondants déclarent y recourir fréquemment. Pris dans leur ensemble, ces résultats semblent indiquer une orientation globale vers des pratiques interactives et participatives, en cohérence avec les principes de l'approche par compétences, qui recommande de placer l'apprenant dans des situations d'action et de résolution de problèmes.

Toutefois, lorsque nous poussons l'analyse plus loin, nous nous apercevons que ces pratiques, bien que positives, ne garantissent pas nécessairement une réelle dévolution des tâches et des responsabilités. En effet, les réponses relatives à la prise d'initiative montrent une limite significative : 35,5 % des enseignants déclarent que les apprenants prennent rarement ou jamais des initiatives. Cette proportion, relativement élevée, met en lumière une contradiction entre, d'une part, l'affichage d'activités dites actives et, d'autre part, la faible autonomie effective accordée aux apprenants dans la gestion de leur apprentissage. Autrement dit, les apprenants semblent participer à des activités conçues par l'enseignant, mais sans disposer d'une marge suffisante pour décider, proposer, expérimenter ou orienter eux-mêmes la démarche.

Cette contradiction suggère que l'activité des apprenants est, dans de nombreux cas, fortement encadrée, ce qui traduit une topogenèse marquée par la permanence d'une position haute de l'enseignant. Celui-ci conserve le contrôle des objectifs, des procédures et des réponses attendues, limitant ainsi la possibilité pour l'apprenant de se positionner comme véritable acteur cognitif. Même lorsque des dispositifs comme le travail de groupe sont mis en œuvre, ils peuvent fonctionner comme une simple modalité organisationnelle visant à répartir les tâches ou à dynamiser la classe, sans pour autant entraîner une redistribution réelle des responsabilités cognitives. Le groupe devient alors un espace d'exécution plutôt qu'un espace de construction autonome du savoir. Ce constat rejoint les analyses issues des travaux sur le contrat didactique différentiel, selon lesquelles les situations collectives peuvent masquer une inégalité de prise en charge cognitive, l'enseignant conservant implicitement les décisions essentielles et orientant fortement les productions attendues (D. Cariou, 2024, p. 155). Ainsi, les pratiques déclarées apparaissent globalement favorables à l'activité, mais restent insuffisamment dévolutives pour produire une topogenèse réellement horizontale et émancipatrice.

Graphique 1 : La position de l'enseignant pendant l'exécution des tâches



Source : E. Bakoan (2026), enquête de terrain, QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS DE FRANCAIS - Google Forms

Comme susmentionné, ce graphique indique que 92,9 % des répondants déclarent circuler dans les rangées pendant que les apprenants exécutent une tâche. Disons que cette pratique est fortement ancrée dans les traditions enseignantes au Burkina Faso. Pendant longtemps, les encadreurs ont reproché aux enseignants, en situation de classe, de ne pas suffisamment circuler dans les rangées ou de ne pas *circuler utile*, par exemples, en interpellant les apprenants distraits, en contrôlant l'avancée des travaux ou encore en étayant les apprenants en difficulté. Aujourd'hui, dans un contexte pédagogique qui invite les apprenants à une réelle prise de responsabilité cognitive, cette pratique est-elle toujours pertinente ? L'apprenant ne devrait-il pas disposer de plus de liberté pour investir pleinement une responsabilité cognitive ? D. Forest (2006, p.85) parle d'effacement topogénétique à partir duquel l'enseignant signifie aux apprenants qu'ils vont « avoir la main » en investissant l'espace didactique. L'effacement topogénétique permet aux apprenants d'agir « proprio muto » et, ce faisant, de construire le savoir de façon autonome.

4.3. Une topogenèse asymétrique révélée par le canevas officiel

Tableau 2 : Initiateur-s des échanges et symétrie des prises de parole

Phases	Initiateur des échanges		Symétrie de la prise de parole	
	Enseignant	Apprenants	Enseignant	Apprenants
Présentation	4 fois	Ø	4 fois	1 fois
Développement	10 fois	Ø	10 fois	9 fois
Évaluation	5 fois	Ø	5 fois	5 fois

Source : E. Bakoan (2026), enquête de terrain, tableau conçu d'après l'analyse du canevas de la fiche pédagogique APC/Français

L'analyse du canevas officiel de la fiche pédagogique en APC/Français met en évidence une organisation topogénétique fortement structurée et globalement prescriptive, dans laquelle l'enseignant apparaît comme le principal détenteur de l'initiative et du pouvoir de régulation des interactions. Le tableau 2 montre clairement que, dans les trois phases du déroulement didactique, l'enseignant demeure l'initiateur exclusif des échanges : il est l'initiateur à 4 reprises en présentation, 10 en développement et 5 en évaluation, tandis que les apprenants n'initient aucune interaction (Ø) dans l'ensemble du processus. Ce déséquilibre souligne une topogenèse marquée par une distribution hiérarchisée des rôles, où la dynamique de communication reste largement orientée par la posture professorale.

Dans la phase de présentation, l'enseignant occupe une position dominante en ouvrant systématiquement l'activité. Il procède à l'interrogation des prérequis, organise l'entrée dans la leçon, valide les réponses fournies et annonce les objectifs d'apprentissage. Les apprenants, quant à eux, se trouvent cantonnés à une posture réactive : ils répondent aux questions, reformulent éventuellement des éléments déjà donnés et écoutent les consignes. Le tableau indique une symétrie très faible de la prise de parole, avec 4 occurrences attribuées à

l'enseignant contre seulement 1 occurrence du côté des apprenants, ce qui traduit une interaction guidée davantage par la vérification que par une construction partagée du savoir.

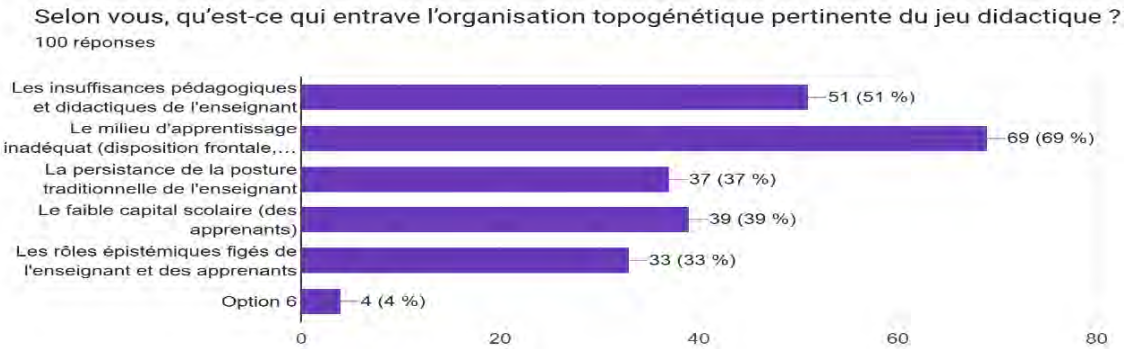
La phase de développement, censée être le moment privilégié de la construction des compétences, accentue cette asymétrie. L'enseignant y assume presque toutes les décisions didactiques : il sélectionne le corpus, définit les supports, formule les questions, distribue les consignes et organise les activités. Il intervient également dans la validation des productions, en confirmant ou en corrigeant les réponses, ce qui lui permet de maintenir un contrôle constant sur le déroulement de la séance. Même dans les étapes pourtant essentielles de l'observation, de la manipulation et de la théorisation, la parole demeure fortement cadrée par l'enseignant. Toutefois, le tableau montre une relative progression de la participation des apprenants sur le plan quantitatif (9 prises de parole contre 10 pour l'enseignant), ce qui pourrait suggérer une interaction plus équilibrée. Néanmoins, cette quasi-symétrie reste limitée, car les prises de parole des apprenants s'inscrivent dans un cadre préalablement défini par l'enseignant et, sans véritable autonomie décisionnelle sur le contenu ou l'orientation de l'activité.

La phase d'évaluation confirme la centralité du rôle professoral dans la régulation des apprentissages. L'enseignant propose les exercices, distribue les tâches, contrôle les réponses et assure la correction finale. Le tableau indique une symétrie formelle des prises de parole (5 occurrences pour l'enseignant et 5 pour les apprenants), mais cette symétrie apparaît davantage comme un équilibre de surface. En réalité, l'enseignant conserve le monopole de l'évaluation et de la validation, tandis que l'apprenant demeure principalement exécutant, répondant aux sollicitations et se soumettant au jugement professoral.

Ainsi, malgré son inscription dans le cadre de l'Approche par compétences, le canevas officiel de la fiche pédagogique semble reproduire une logique transmissive et une topogenèse asymétrique. L'enseignant y occupe une position haute relativement stable, caractérisée par la maîtrise de l'initiative, de l'organisation des échanges et de la validation des savoirs, tandis que les apprenants restent dans une posture basse, marquée par la dépendance et la réactivité. Cette structuration limite fortement les possibilités de dévolution, pourtant considérée comme un principe central de l'APC, dans la mesure où elle suppose que l'apprenant puisse progressivement prendre en charge une part importante de la résolution des tâches et de la construction du savoir (P. Perrenoud, 1997, p. 63). Le canevas, tel qu'il est conçu, favorise donc davantage une pédagogie du guidage et du contrôle qu'une pédagogie de l'autonomie et de la responsabilisation cognitive des apprenants.

4.4. Contraintes identifiées et explication des écarts

Graphique 2 : Entraves de la topogenèse



Source : E. Bakoan (2026), enquête de terrain, QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS DE FRANCAIS - Google Forms

Les enseignants identifient plusieurs obstacles majeurs à l'amélioration de la topogenèse en classe de français. L'inadéquation du milieu d'apprentissage constitue la contrainte la plus fréquemment citée, avec 69% des répondants. Cette inadéquation renvoie à des réalités matérielles et organisationnelles diverses : insuffisance ou absence de supports didactiques,

faiblesse des infrastructures, accès limité aux manuels scolaires, manque d'équipements pédagogiques, mais aussi contraintes liées à l'aménagement des salles de classe. Dans de telles conditions, la mise en œuvre d'activités favorisant la recherche, l'exploration et la co-construction des savoirs peut être difficile, car elle exige un environnement permettant aux apprenants de manipuler des ressources, de consulter des documents variés ou de travailler dans des espaces adaptés. Cela peut être d'autant plus difficile que la quasi-totalité des enquêtés estiment qu'ils ne sont pas suffisamment formés dans la nouvelle approche.

Ainsi, les insuffisances en pédagogie et en didactique sont relevées par 51 % des enseignants. Ce résultat met en évidence un besoin important de renforcement des compétences professionnelles, notamment dans la conduite des interactions, la gestion de la dynamique de groupe et la mise en œuvre effective des principes de l'approche par compétences. En effet, une pédagogie dévolutive suppose une maîtrise des démarches actives, de la formulation des consignes, de la gestion des erreurs, ainsi que de l'accompagnement progressif vers l'autonomie. Or, lorsque les enseignants ne disposent pas d'outils didactiques solides ou de stratégies éprouvées, ils peuvent être amenés à privilégier des méthodes plus directes et plus sécurisantes à l'image de 25,8% des répondants. En effet, à la question de savoir s'ils donnaient systématiquement les réponses aux apprenants, 23,7% ont reconnu le faire souvent et 2,1% ont déclaré qu'ils donnaient systématiquement les réponses.

Par ailleurs, la persistance d'une posture traditionnelle est évoquée par 37 % des répondants. Cette posture se traduit souvent par une centralisation du pouvoir pédagogique et cognitif autour de l'enseignant, qui conserve la responsabilité de définir le rythme, de distribuer la parole et de valider les réponses et contenus à retenir. Elle peut s'expliquer par des habitudes professionnelles héritées d'un modèle transmissif durablement ancré, mais aussi par une représentation implicite du rôle de l'enseignant comme détenteur principal du savoir. À cela s'ajoute un facteur non négligeable : 39 % des enseignants mentionnent le faible capital scolaire des apprenants, perçu comme un frein à leur engagement et à leur autonomie. Cette perception peut conduire les enseignants à considérer que les apprenants ne disposent pas des prérequis nécessaires pour prendre en charge certaines tâches, ce qui justifie, dans leur logique, un encadrement plus directif.

Ces contraintes combinées contribuent à expliquer la persistance d'une topogenèse verticale, où l'enseignant occupe durablement une position haute dans le jeu didactique. En effet, les effectifs élevés, souvent associés à la surcharge des classes, limitent considérablement les possibilités de suivi individualisé, de différenciation pédagogique et d'accompagnement personnalisé. Dans un contexte de classe surchargée, il devient difficile de laisser aux apprenants le temps d'explorer, de formuler des hypothèses, de débattre ou de confronter leurs points de vue, car ces démarches demandent un encadrement précis et une gestion efficiente des interactions. De même, le manque de ressources matérielles réduit les occasions de varier les situations d'apprentissage, alors que la dévolution exige souvent des supports diversifiés et des activités structurées autour de tâches authentiques.

En outre, l'insuffisance de formation continue limite la capacité des enseignants à gérer efficacement la dévolution et à favoriser une autonomie progressive des apprenants. Sans accompagnement régulier, les enseignants disposent rarement d'occasions pour analyser leurs pratiques, ajuster leurs dispositifs, expérimenter des méthodes innovantes ou s'approprier les principes de la topogenèse dans une perspective actionnelle. Ainsi, même lorsque les prescriptions curriculaires encouragent une redistribution des rôles, les enseignants peuvent éprouver des difficultés à traduire ces orientations en gestes professionnels concrets, notamment dans la gestion du contrat didactique et dans la mise en place de situations réellement problématisées.

Dans ce contexte contraignant, l'enseignant tend à sécuriser le déroulement de la séance en conservant le contrôle du jeu didactique. Il privilégie alors des démarches qui garantissent l'atteinte rapide des objectifs et la maîtrise du temps, en limitant les risques d'incertitude ou de dispersion liés aux initiatives des apprenants. Cette logique de sécurisation pédagogique renforce l'asymétrie topogénétique, car elle maintient l'apprenant dans une position d'exécutant plutôt que de co-constructeur des savoirs. Dans la réalité, l'enseignant est le principal acteur de l'activité, celui qui distribue les tâches, contrôle les réponses et oriente la progression. Cette situation rejoint les analyses de T. Ly (2014, p. 203), selon lesquelles les enseignants adoptent majoritairement une posture de « maîtres du jeu didactique », posture qui limite la redistribution effective des responsabilités cognitives et entrave l'émergence d'une topogenèse plus horizontale et plus favorable à l'autonomisation des apprenants.

Graphique 3 : Proposition d'activités de recherche



Source : E. Bakoan (2026), enquête de terrain, QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS DE FRANCAIS - Google Forms

Ce graphique montre que 68 % des enquêtés proposent souvent des activités de recherche ou de production aux apprenants et 28% en proposent toujours, contre 4 % qui n'en proposent jamais sinon rarement.

4.5. Stratégies d'amélioration de la topogenèse

Au total, 95 réponses ont été enregistrées dans le questionnaire. De manière synthétique, elles mettent en évidence quatre (04) stratégies majeures mobilisées par les enseignants enquêtés pour améliorer la topogenèse et, plus largement, le jeu didactique en classe de français. Ces stratégies traduisent une volonté de favoriser l'engagement des apprenants, d'accroître leur prise de parole et de renforcer leur position d'acteurs dans les interactions didactiques.

La motivation et le renforcement positif apparaissent comme le levier le plus fréquemment cité. La majorité des répondants affirme recourir à des formes variées d'encouragement afin de stimuler la participation. Cette motivation se manifeste par des félicitations verbales (« très bien », « super »), la valorisation de l'effort même en cas de réponses incorrectes, l'attribution de récompenses symboliques (« points supplémentaires », « petit cadeau scolaire »), ou encore la mise en place d'une émulation entre apprenants. Plusieurs enseignants insistent également sur la nécessité de rassurer les apprenants, en rappelant qu'« il n'y a pas de fausses réponses », tout en interdisant les moqueries. Cette posture vise à instaurer un climat socio-affectif sécurisant, propice à la prise de risque langagier, condition essentielle pour réduire l'asymétrie topogénétique.

Les méthodes actives et interactives constituent la deuxième stratégie dominante. Plusieurs enseignants déclarent privilégier des démarches centrées sur l'activité de l'apprenant, afin de rompre avec une pédagogie transmissive. Ils évoquent précisément les débats, les jeux pédagogiques, les jeux de rôle, les exposés, les activités d'expression orale, les comptes rendus de lecture, ainsi que les sorties pédagogiques. À ces pratiques, certains ajoutent des innovations pédagogiques plus récentes, telle la classe inversée, qui consiste à faire découvrir certains contenus à domicile (capsules vidéo, textes préparatoires, fiches-guides), afin de réserver le temps de classe aux échanges, aux exercices d'application, aux débats interprétatifs et aux productions langagières. Cette modalité favorise une redistribution des rôles : l'enseignant

devient davantage médiateur et facilitateur, tandis que l'apprenant occupe une place plus active dans la construction des savoirs.

Le travail de groupe est également présenté comme une stratégie efficace d'amélioration de la topogenèse. Les enseignants décrivent la constitution de groupes hétérogènes, les recherches collectives, l'apprentissage par les pairs et le tutorat. Certains citent des techniques d'animation comme « Philipps 6/6 », jugées pertinentes pour stimuler la participation rapide et structurée. Plusieurs réponses mettent en évidence l'intérêt du travail coopératif pour développer la responsabilité des apprenants et encourager la prise de parole des plus réservés. Dans cette dynamique, la maîtrise des dynamiques de groupe est perçue comme un facteur déterminant : la gestion des leaders dominants, la régulation des conflits, la valorisation des élèves discrets, ainsi que l'instauration de règles de communication (écoute active, respect du tour de parole) permettent d'assurer une participation plus équitable. La cohésion du groupe-classe, la coopération et la solidarité deviennent alors des ressources didactiques favorisant une topogenèse moins asymétrique.

Pour finir, les techniques de questionnement sont largement mentionnées comme stratégie visant à dynamiser la participation. Les enseignants déclarent privilégier les questions ouvertes, la reformulation, la clarification des objectifs et la sollicitation ciblée des apprenants les moins actifs afin de stimuler leur engagement cognitif. Certains évoquent également la pédagogie différenciée, permettant d'adapter les sollicitations aux profils d'apprentissage. Plusieurs réponses soulignent l'importance d'un questionnement progressif et structuré, allant du simple au complexe, et visant à installer un dialogue pédagogique. Cette stratégie permet non seulement d'encourager la participation orale, mais aussi de mieux répartir la parole en classe, contribuant ainsi à renforcer la place de l'apprenant dans le système d'interactions didactiques.

Conclusion

Cette étude, centrée sur la topogenèse en classe de français au post-primaire au Burkina Faso, montre que l'Approche par compétences n'a pas encore permis une redistribution effective et durable des rôles entre enseignants et apprenants. Malgré une adhésion déclarative forte aux principes de participation active, les pratiques rapportées et l'analyse du canevas officiel révèlent une persistance d'une topogenèse asymétrique, caractérisée par une position haute dominante de l'enseignant.

Les contraintes structurelles (effectifs, ressources), professionnelles (formation insuffisante) et socioculturelles (représentations de l'autorité) contribuent à expliquer cette situation. Dès lors, l'amélioration de la topogenèse nécessite un renforcement de la formation continue, axée sur la dévolution, la gestion des interactions et l'évaluation formative, ainsi qu'une amélioration des conditions matérielles d'enseignement.

En perspective, des recherches futures pourraient approfondir l'analyse en s'appuyant sur des observations filmées de séances de français, afin de mieux décrire les mécanismes interactionnels concrets qui stabilisent ou déplacent les positions topogénétiques.

Références bibliographiques

ALABI Éric Maxime Olatoundé, MARENGO Naïma et LABBÉ Sabrina, 2024, « L'Approche pédagogique par compétences (APC) dans l'enseignement secondaire au Bénin : entre pratique réelle et prescription », *RISE*, n° 2, p. 1-12.

ASSUDE Teresa, PEREZ Jean-Michel, SUAU Géraldine, TAMBONE Jeannette et VÉRILLON Aliette, 2014, « Accessibilité didactique et dynamique topogénétique : une étude de cas », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 34, n° 1, p. 33-57.

BUCHETON Dominique et SOULÉ Yves, 2009, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol. 3, n° 3, p. 29-48.

CARIOU Didier, 2024, « Topogenèse et dispositions. Des concepts pour une analyse sociodidactique d'une situation d'apprentissage », *Didactiques & disciplines*, vol. 2, n°4, p. 149-167.

CLANET Joël et TALBOT Laurent, 2012, *Analyser les pratiques enseignantes*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

CRESWELL John W. et CLARK Vicki L. Plano, 2011, *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, Los Angeles, Sage.

CROS Françoise, DE KETELE Jean-Marie, DEMBÉLÉ Martial, DEVELAY Michel, GAUTHIER Roger-François, GHRISS Najoua, LENOIR Yves, MURAYI Antoine, SUCHAUT Bruno et TÉHIO Victor, 2010, *Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*, Paris, UNESCO.

FOREST Dominique, 2006, « Analyse proxémique d'interactions didactiques », *Carrefours de l'éducation*, n° 21, p. 73-94.

LY Thierno, 2014, *Développements et compétences professionnels des enseignants non titulaires de français au Sénégal et en France*, Paris, Riveneuve Éditions.

PERRENOUD Philippe, 1997, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.

PERRENOUD Philippe, 1999, « Construire des compétences », *Vie pédagogique*, n°112, p. 12-19.

SENSEVY Gérard, 2008, « Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique », *Recherche et formation*, n° 57, p. 39-50.

SENSEVY Gérard, 2011, *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles, De Boeck.

TARDIF Jacques, 2006, *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation.

Le verdict de la note : analyse sociologique du décalage entre évaluation chiffrée et compétences effectives des étudiants à l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan

Marie-Thérèse Dahonnon ZEZE, Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan (Côte d'Ivoire) / E-mail : matheolici@yahoo.fr

Résumé

Cette étude interroge le paradoxe de l'évaluation à l'Université Félix Houphouët-Boigny (UFHB) d'Abidjan, à travers le concept de « l'illusion de maîtrise ». Elle analyse le fossé critique existant entre la validation des crédits académiques et l'acquisition de compétences professionnelles. Cette recherche s'appuie sur une approche mixte. Elle démontre que la note, perçue comme un verdict social, contraint les étudiants à privilégier une conformité stratégique, marquée par la mémorisation de surface et un pragmatisme documentaire, au détriment d'une appropriation personnelle des savoirs. Les résultats obtenus mettent en lumière trois points clés : les représentations de la note comme moteur de réussite, les stratégies liées au "métier d'étudiant" et l'incidence de ce "privilège chiffré" sur le parcours professionnel de l'apprenant. L'étude souligne une dissonance cognitive considérable où la réussite administrative et/ou le diplôme obtenu masque une insécurité technique professionnelle. L'enjeu est de transformer l'évaluation pour qu'elle cesse d'être une simple barrière bureaucratique et devienne un véritable levier de développement, garantissant ainsi une adéquation entre le parcours académique et la capacité opérationnelle sur le marché de l'emploi.

Mots-clés : évaluation sommative, illusion de maîtrise, métier d'étudiant, stratégies d'apprentissage, verdict social.

The verdict of the note: analyze sociological shift between quantified evaluation and effective competences of the students at the University Felix Houphouët-Boigny of Abidjan

Abstract

This study examines the paradox of assessment at Félix Houphouët-Boigny University (UFHB) in Abidjan, through the concept of the "illusion of mastery." It analyzes the critical gap between the validation of academic credits and the acquisition of professional skills. This research employs a mixed-methods approach. It demonstrates that grades, perceived as a social judgment, compel students to prioritize strategic conformity, characterized by superficial memorization and documentary pragmatism, at the expense of a personal appropriation of knowledge. The results highlight three key points: the perception of grades as a driver of success, strategies related to the "student role," and the impact of this "numerical privilege" on the learner's professional trajectory. The study underscores considerable cognitive dissonance where administrative success and/or the degree obtained mask a professional insecurity. The challenge is to transform assessment so that it ceases to be a mere bureaucratic barrier and becomes a genuine lever for development, thus guaranteeing a match between academic background and operational capacity in the job market.

Keywords: Summative assessment, illusion of mastery, student experience, learning strategies, social verdict.

Introduction

Le parcours de l'apprenant au sein de l'institution universitaire est traditionnellement conçu comme une trajectoire ascendante dont le diplôme constitue l'aboutissement symbolique. Dans cette perspective, l'université se donne pour mission de transformer l'étudiant en un individu qualifié, apte à intégrer le marché de l'emploi. Cependant, cette promesse repose sur un rouage central : l'évaluation sommative. Véritable instrument de régulation des flux académiques, cette évaluation ne se contente pas de valider des acquis ; elle s'érige en instance de légitimation, sanctionnant la capacité de l'apprenant à franchir les paliers institutionnels (P. Merle, 2018).

Dès lors, on observe un glissement paradoxal : la réussite aux examens (la performance) ne semble plus garantir la maîtrise des savoir-faire (la compétence). Face à cette réalité, l'évaluation bascule d'une fonction pédagogique vers une fonction purement sociale, où la note devient une fin en soi, déconnectée de la compétence réelle (J-M. De Ketele, 1993). Alors que les référentiels de compétences se généralisent (F. Ropé et L. Tanguy, 1994), l'hégémonie de l'évaluation chiffrée persiste. Elle contraint l'étudiant à s'ériger en « acteur stratégique » (F. Dubet, 1994) privilégiant la validation comptable de l'Unité d'Enseignement (UE) sur l'appropriation durable des savoirs. Ce couronnement par le diplôme finit par occulter les savoir-faire concrets, agissant comme un véritable « titre de noblesse scolaire » (P. Bourdieu, 1989). Pour l'apprenant, cette dynamique impose l'apprentissage d'un « métier d'étudiant » fondé sur l'art de la stratégie plutôt que sur l'excellence intellectuelle (P. Perrenoud, 1995).

Ce décalage se manifeste avec une acuité particulière à l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan. Au sein de cette structure universitaire, derrière l'implacabilité des moyennes, se loge une zone d'ombre : le sentiment d'auto-efficacité (A. Bandura, 2003) de l'étudiant, souvent sacrifié sur l'autel de la performance comptable. Chaque fin de semestre est marquée par le rituel immuable de l'affichage des résultats où, pour des milliers d'apprenants, la note tombe comme un couperet. Dans ce contexte, le diplôme représente bien plus qu'une simple certification académique ; il est le symbole d'une insertion sociale et professionnelle investie par toute une communauté.

Pourtant, derrière la rigueur formelle du chiffre, se cache une réalité pédagogique bien plus nuancée. Si la note valide officiellement un parcours, elle ne rend pas compte de l'épaisseur des lacunes ni de la fragilité des acquis. Une interrogation demeure donc : que mesure-t-on réellement ? Certes, la note sanctionne une performance à un instant T, mais elle s'avère souvent déconnectée de la sédimentation réelle des savoirs. L'évaluation universitaire, reposant quasi exclusivement sur la quantification chiffrée, est vécue comme un « verdict » définitif. Elle valide une performance ponctuelle — la réussite à l'examen — au détriment d'une compétence durable, laissant place à ce que l'on qualifie d'illusion de maîtrise

Le problème central réside dans ce décalage entre la réussite académique apparente et la réalité des acquis de l'étudiant. Dès lors, une interrogation s'impose : dans quelle mesure le système de notation universitaire, perçu comme un verdict social, privilégie-t-il la performance immédiate au détriment de la construction réelle de compétences durables ?

L'objectif de cette étude est d'analyser la pertinence de la notation comme instrument de mesure des compétences réelles à l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan. Il s'agit de déterminer si le dispositif actuel favorise un apprentissage de fond ou s'il encourage plutôt des stratégies de réussite à court terme, façonnant ainsi des compétences fragiles sous la pression constante du « verdict du chiffre »

Partant de ce constat, on formule l'hypothèse que la note, agissant comme un "verdict social", contraint l'étudiant à privilégier la conformité aux attentes institutionnelles (la performance) au détriment de l'appropriation personnelle des savoirs (la compétence). En d'autres termes, on postule que plus la pression liée à la notation est forte, plus l'écart entre le score obtenu et la maîtrise réelle des savoir-faire tend à s'accroître.

Pour répondre à cette problématique, l'analyse s'articule autour de trois points essentiels : i) décrire les représentations sociales de la note ; ii) identifier les logiques d'action constitutives du « métier d'étudiant », iii) évaluer l'incidence de ce « privilège chiffré » sur la projection de l'apprenant vers sa carrière professionnelle.

1. Approche théorique et méthodologique

Pour saisir la complexité du rapport à l'évaluation, cette étude s'appuie sur la théorie des systèmes sociaux de N. Luhmann (2006). Selon cet auteur, un système social ne traite pas des individus, mais de la communication à travers un code binaire qui lui est propre. Dans le système de l'éducation, ce code est le couplage Réussite/Échec (*Passing/Failing*). La fonction du système n'est pas de refléter la psychologie de l'apprenant, mais de réduire la complexité de la réalité humaine à une information traitable. La note agit alors comme le média de communication unique qui permet au système d'assurer sa propre maintenance administrative et sa reproduction (l'autopoïèse).

Appliquée à l'Université Félix Houphouët-Boigny, cette grille de lecture permet d'appréhender l'institution comme une organisation dont la fonction première est la régulation des flux estudiantins par ce code binaire. Dans ce cadre, la note n'est plus un indicateur de maîtrise pédagogique, mais un rouage indispensable à la gestion bureaucratique de milliers d'apprenants. Le système mis en place au sein de l'UFHB fonctionne comme une organisation auto-référentielle au sens de N. Luhmann (2006), où la priorité est accordée à la clôture des cycles administratifs par la production de moyennes. Dans cette structure, la note agit comme un signal binaire qui valide un passage de niveau, mais qui échoue à stabiliser le sentiment d'auto-efficacité de l'apprenant. En privilégiant la performance brute au détriment des processus cognitifs d'assimilation, le système génère un paradoxe : il produit des diplômés officiellement "capables" selon le chiffre, mais dont la croyance en leurs propres compétences reste fragile. Cette déconnexion entre le verdict institutionnel et la réalité psychologique de l'étudiant constitue le point de rupture où s'installe l'illusion de maîtrise.

Toutefois, ce signal binaire produit par le système (N. Luhmann, 2006) ne reste pas une donnée neutre ; il se transmue en valeur sociale.

Cette démarche est alors complétée par la théorie du capital symbolique de P. Bourdieu (1989). Celle-ci désigne toute espèce de capital (culturel, social ou économique) dès lors qu'elle est perçue à travers des catégories de perception qui en reconnaissent la valeur et la légitimité. Dans cette perspective, le système d'enseignement ne se contente pas de transmettre des savoirs ; il agit comme une instance de consécration. Le diplôme et la note y sont analysés comme des « titres de noblesse scolaire », c'est-à-dire un capital symbolique qui confère à son détenteur une valeur sociale reconnue. Selon P. Bourdieu (1989), l'institution scolaire tend à privilégier la certification (le titre) sur l'apprentissage réel, transformant ainsi l'école en un marché où l'on accumule des signes de distinction plutôt que des compétences incorporées.

Appliquée au comportement de l'étudiant à l'UFHB, cette grille de lecture permet de postuler que l'apprenant, en tant qu'acteur stratégique, privilégie l'accumulation de ces « titres » (les notes) au détriment de l'incorporation durable des savoirs. Il s'opère alors une tension dialectique au sein du parcours universitaire : la réussite du système, validée par la diplomation massive, entre en contradiction avec la mission fondamentale de formation. Cette quête du capital chiffré, déconnectée de la maîtrise technique, engendre une possession symbolique du savoir (le diplôme) qui ne garantit plus la capacité opérationnelle réelle.

1.1. Description et justification du cadre d'investigation

Créée le 9 janvier 1964, l'Université Félix Houphouët-Boigny (UFHB) d'Abidjan-Cocody, est l'institution de référence de l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire. Conformément au décret n°2012-981 du 10 octobre 2012, l'établissement applique le système

Licence-Master-Doctorat (LMD). Cette architecture repose sur une organisation semestrielle et la capitalisation de crédits. L'offre de formation se structure en Unités d'Enseignement (UE), elles-mêmes subdivisées en Éléments Constitutifs (ECUE). Ces ECUE constituent la base concrète de l'évaluation. Chaque note obtenue contribue, par le jeu des coefficients et de la compensation, à la validation globale des crédits du semestre. L'offre de formation est structurée autour de treize (13) Unités de Formation et de Recherche (UFR), couvrant une diversité de domaines scientifiques : Sciences de l'Homme et de la Société (SHS) : incluant la sociologie, l'anthropologie, la philosophie et la psychologie ; Sciences Juridique, Administrative et Politique (SJAP) ; Sciences Économiques et de Gestion (SEG) ; Langues, Littératures et Civilisations (LLC) ; Information, Communication et Arts (ICA) ; Biosciences ; Mathématiques et Informatique (MI) ; Sciences des Structures de la Matière et Technologie (SSMT) ; Sciences de la Terre et des Ressources Minières (STRM) ; Sciences Médicales ; Sciences Odonto-Stomatologiques ; Sciences Pharmaceutiques et Biologiques (SPB); Criminologie.

Le choix de l'UFHB comme zone d'investigation repose sur trois arguments méthodologiques :

- La représentativité systémique : en tant qu'institution pionnière dans l'implémentation du LMD, elle offre le recul nécessaire pour analyser la mutation des normes évaluatives et leur impact sur les parcours étudiants ;
- La massification (plus de 60 000 étudiants) et la diversité des effectifs : l'UFHB concentre la plus forte densité d'étudiants du pays. Cette massification impose des modalités d'évaluation souvent standardisées, constituant un terrain d'observation privilégié des tensions entre effectifs pléthoriques et exigences de validation ;
- L'accessibilité et la triangulation des acteurs : La coexistence de cycles différents (Licence, Master et Doctorat) et d'un corps enseignant hiérarchisé (Rangs A et B) permet une collecte de données croisées, au volume de l'analyse sociologique.

1.2. Échantillonnage de l'enquête

Cette étude mobilise une approche mixte. Elle croise des données quantifiables et des analyses qualitatives issues de deux catégories d'acteurs à l'UFHB d'Abidjan. D'une part, les étudiants dont le but consiste à décrire le vécu du "verdict" de la note. D'autre part, les enseignants afin de comprendre l'intention pédagogique derrière la note.

L'enquête quantitative s'appuie sur un échantillonnage probabiliste stratifié. Ce choix méthodologique se justifie par la volonté de comparer l'impact du « verdict de la note » à deux moments clés du parcours universitaire, là où les enjeux de performance et de professionnalisation diffèrent structurellement.

La population d'étude, constituée d'étudiants de l'Université Félix Houphouët-Boigny, se subdivise en deux strates distinctes selon le cycle d'enseignement :

- La strate du Premier Cycle (Licence) : elle comprend 170 enquêtés (n=170) et permet d'analyser la note dans sa fonction de sélection et de régulation des flux au sein d'un système massifié ;
- La strate du Second Cycle (Master) : elle se compose de 130 enquêtés (n=130) et vise à déterminer le décalage entre la réussite académique et la perception d'une compétence réelle au fur et à mesure que l'étudiant se rapproche du marché de l'emploi.

Au total, l'échantillon final s'élève à 300 étudiants (N=300). Le traitement des données quantitatives a été réalisé à l'aide du logiciel Jamovi (version 2.6) et le langage R (version 4.4), pour l'exécution des tests statistiques et l'analyse des corrélations. En complément, l'outil Microsoft Excel a été utilisé pour la conception et la personnalisation des graphiques, assurant ainsi une mise en forme visuelle optimale des résultats.

Afin de décrypter les logiques profondes qui sous-tendent le « verdict de la note », l'enquête qualitative se déploie sur deux segments distincts. Cette démarche s'inscrit dans la

lignée du raisonnement sociologique de J-C Passeron (1991), pour qui l'entretien permet de saisir la manière dont les acteurs donnent du sens à leurs pratiques au sein d'un espace historique donné (ici, l'université ivoirienne UFHB).

- *Le segment Étudiants : Échantillonnage et effectif*

Le recrutement s'est effectué par convenance raisonnée au sein des différents pôles pédagogiques de l'UFHB (FLASH, Droit, SEG, Lettres...), garantissant une diversité de parcours. Conformément aux préceptes de la recherche qualitative, la taille de cet échantillon a été déterminée par le principe de saturation théorique : le recueil s'est ainsi stabilisé autour de 20 participants.

- *Le segment Enseignants : Échantillonnage par choix raisonné*

Pour saisir la production institutionnelle relative à l'épistémologie de l'évaluation en milieu universitaire, un échantillon de 20 enseignants-chercheurs a été constitué selon une méthode de choix raisonné. Cette sélection est stratifiée afin de confronter les positions dans l'espace académique :

- Les Enseignants de Rang A (10 enquêtés) ;
- Les Enseignants de Rang B (10 enquêtés).

- *Traitement : Analyse de contenu thématique et codification*

Le corpus totalise 40 entretiens traités par une analyse de contenu thématique. En s'appuyant sur une codification systématique via le logiciel NVivo, Cette étape dégage les récurrences discursives et transforme les témoignages en catégories d'analyse sociologique, opératoires pour l'explication des dynamiques évaluatives.

Par ailleurs, la recherche repose sur le volontariat et le consentement éclairé des participants. Afin de prévenir tout biais hiérarchique et de favoriser la sincérité des récits, l'anonymisation systématique et le codage des identités ont été rigoureusement appliqués. Cette déontologie garantit la protection des acteurs tout en sécurisant la validité des données recueillies.

1.3. Dispositif méthodologique : la triangulation des données

La solidité de cette étude repose sur une stratégie de triangulation des données, permettant de croiser les prescriptions institutionnelles, les pratiques effectives et les vécus subjectifs des acteurs. Dans cette perspective, une *étude documentaire* a d'abord été conduite comme une véritable ‘‘archéologie des normes’’. Elle a consisté en l'analyse rigoureuse des textes de cadrage du système LMD, des maquettes pédagogiques et des guides d'évaluation de l'UFHB, afin de confronter les ambitions théoriques de l'institution à la réalité du terrain. Ce travail de décryptage a été complété par une phase *d'observation directe* lors des « scènes évaluatives » clés : les séances de cours, mais surtout les périodes critiques d'affichage des résultats et de réclamations. Cette immersion a permis de saisir, *in situ*, les interactions entre l'administration et les étudiants, ainsi que les tensions émotionnelles que cristallise le « verdict » de la note. Pour approfondir cette lecture du réel, *l'entretien semi-directif* a été mobilisé comme outil de « mise en récit » du rapport à l'évaluation. Le guide d'entretien, conçu selon une structure en entonnoir, a permis d'explorer la subjectivité de l'étudiant, depuis son parcours académique général jusqu'aux stratégies spécifiques de gestion de la note.

L'objectif était de décoder les mécanismes de l'« illusion de maîtrise », là où le chiffre occulte la persistance des lacunes. Cette investigation qualitative a été étendue au corps enseignant pour saisir les enjeux de pouvoir et de transmission. Pour les enseignants de Rang A, l'analyse s'est focalisée sur la note comme instrument de légitimation et de sélection structurelle ; tandis que pour ceux de Rang B, il s'est agi d'éclairer les tensions quotidiennes entre l'acte de noter et l'objectivation de la fragilité des acquis des étudiants.

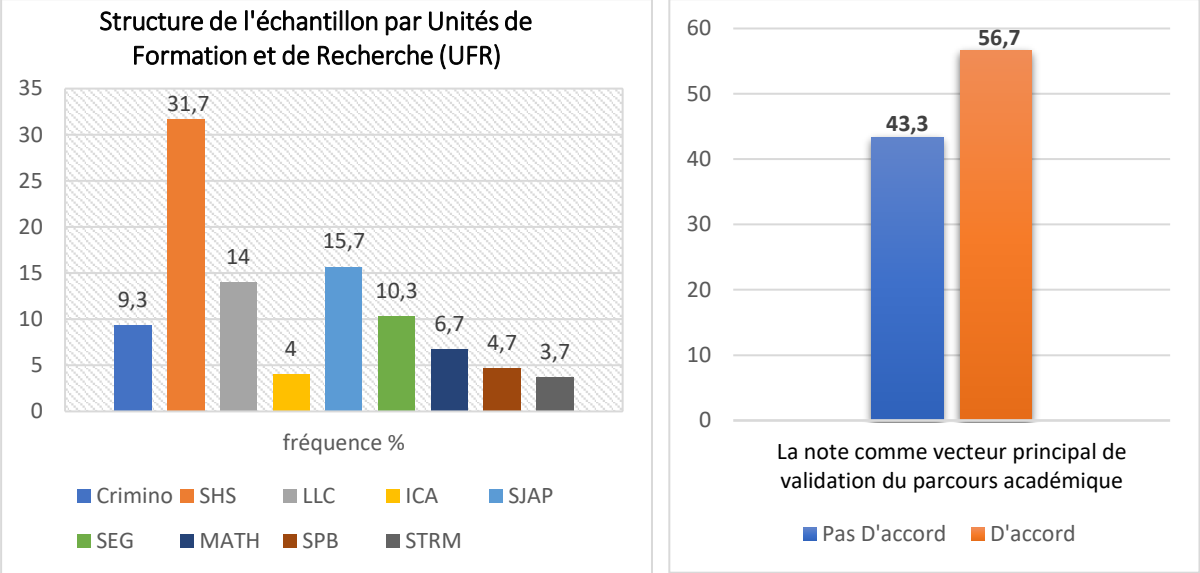
2. Résultats

Ce point se structure autour de trois axes complémentaires : les représentations sociales de la note, les stratégies du « métier d'étudiant » et l'incidence du privilège chiffré sur la carrière professionnelle. Ce triptyque met en lumière les mécanismes par lesquels la réussite comptable finit par occulter la réalité des compétences acquises.

2.1. Représentations sociales de la note : entre levier de compétence et barrière administrative

Loin d'être un simple outil de mesure, la note à l'UFHB est une représentation sociale oscillant entre deux fonctions antagonistes. Idéalement conçue comme un levier de compétence certifiant l'acquisition de savoirs, elle est majoritairement vécue sur le terrain comme une barrière administrative. La franchise du « 10/20 » devient alors l'objectif prioritaire, parfois au détriment de l'apprentissage réel. L'analyse du rapport à l'échec révèle un glissement de la logique de maîtrise vers une survie comptable. Ce processus transforme le rapport au savoir en une simple gestion de flux de points, où l'étudiant arbitre entre ses aspirations académiques et les impératifs de progression structurelle.

Figure 1 et 2 : Répartition disciplinaire des enquêtés et prévalence de la note comme pivot du parcours universitaire



Sources : Enquête de terrain, Marie-Thérèse Dahonnon ZEZE (2026), UFHB.

L'analyse croisée des données quantitatives révèle une structuration des représentations étudiantes autour de la valeur symbolique de la note. L'ancrage de l'étude au sein de diverses UFR, notamment en Sciences Humaines et Sociales (31,7 %) et en Sciences Juridiques (15,7 %), permet d'observer une culture académique partagée où l'évaluation est perçue comme la composante déterminante du parcours universitaire. En effet, pour une majorité des répondants (56,7 %), la note constitue l'indicateur principal de réussite. Ce résultat témoigne d'un ajustement des attentes : la réussite est appréhendée sous l'angle de la validation administrative plutôt que sous celui de l'acquisition de connaissances théoriques ou pratiques.

Si une majorité d'étudiants (56,7 %) érige la note en vecteur principal de validation, une part non négligeable de l'échantillon (43,3 %) semble s'en distancier, non par désintérêt, mais par une remise en question de sa valeur heuristique. Pour ces étudiants, la note a perdu sa fonction de miroir de la compétence au profit d'une perception d'arbitraire systémique. Cette rupture de confiance docimologique est verbalisée sans détour par un étudiant *« Ici les notes ne reflètent pas le niveau. [...] certains ont cette magie de transformer leurs notes, vous savez de quoi je parle ! ».* (Étudiant12, Master).

Cette représentation suggère que pour près d'un étudiant sur deux, le score chiffré est perçu comme une donnée "magique" ou malléable, déconnectée de l'effort et du savoir réel. Cette délégitimation de l'évaluation explique l'insécurité cognitive observée : lorsque l'outil de mesure est jugé défaillant, la réussite ne dépend plus de la maîtrise disciplinaire, mais de facteurs externes échappant au contrôle de l'apprenant.

En outre, cette focalisation sur la donnée chiffrée s'accompagne de dynamiques psychosociales marquées par une forme d'insécurité cognitive. En effet, les fréquences observées quant à la perception de la mauvaise note comme indicateur d'échec révèle que 63,7% des répondants associent une contre-performance à l'examen à une remise en question de leurs propres aptitudes. La note n'est donc pas uniquement reçue comme un outil de mesure pédagogique, mais comme un verdict social venant fragiliser le sentiment de compétence de l'étudiant. Cette tension entre l'objectif stratégique de « valider » et la perception de lacunes persistantes (évoquée par près d'un étudiant sur deux) dessine les contours d'une expérience universitaire régie par une logique de survie administrative plutôt que par une dynamique d'épanouissement intellectuel. Cette insécurité cognitive est exacerbée par la distorsion entre les modalités d'évaluation continue (TD) et les épreuves terminales. L'analyse des entretiens révèle que les notes obtenues en travaux dirigés, souvent collectives et atteignant des scores élevés (16 ou 17/20), créent une illusion de maîtrise. Toutefois, ce sentiment s'effondre lors de l'examen final : *« aux TD on a les notes collectives [...] mais à l'examen la composition est individuelle, l'étudiant est seul et il n'y a personne pour l'aider. Les QCM et Q/R ne nous arrangent pas [...] surtout qu'on fait beaucoup plus de théories que de pratiques, tout ça fait qu'on doute de nos propres capacités. »* (Étudiant15, UFHB, Licence).

Cette rupture entre le "confort" du collectif et la "solitude" de l'examen transforme la note en un objet d'angoisse. L'étudiant se rend compte que le chiffre n'était qu'une façade administrative. Dès lors, la demande de pratique (citée par la quasi-totalité des enquêtés) n'est pas qu'une envie pédagogique, c'est une stratégie de sécurisation : l'étudiant veut comprendre pour ne plus dépendre d'un système d'évaluation jugé aléatoire ou artificiel. Le passage d'une « survie administrative » à une « maîtrise réelle » devient alors la condition sine qua non d'un sentiment de compétence restauré.

Ce constat trouve un écho significatif dans le discours des enseignants de l'UFHB sur la perception de l'évaluation. Pour certains acteurs, l'examen est d'abord un « contrôle général » dont l'objectif premier est de marquer la fin chronologique de l'apprentissage. Dans cette perspective, la note n'est pas seulement destinée à l'étudiant, elle sert de miroir à l'enseignant : *« à la fin de l'apprentissage on sanctionne [...] par une évaluation [...] et cela nous permet de nous-même nous auto-évaluer par rapport aux notes qu'on va donner [...] pour voir si ces apprenants ont bien compris l'enseignement », (D.D., enseignant de rang B).*

Cette représentation souligne une forme de responsabilité partagée : la note médiocre remet en cause la capacité du maître à transmettre. Cependant, l'enseignant constate avec amertume que ce qui est transmis n'est pas toujours « intériorisé », transformant l'examen en une simple formalité de passage plutôt qu'en une validation d'acquis durables.

À l'inverse, une seconde représentation émerge, portée par la logique du système LMD. Ici, l'évaluation n'est plus une fin en soi, mais un mécanisme d'attribution de compétences. La note devient le sceau qui atteste que l'étudiant est désormais « maître » de son sujet : « *on suppose que quand un étudiant a validé une matière, automatiquement il est compétent dans cette matière. [...] L'évaluation peut signifier compétences acquises ou transférées à la fin d'un processus d'apprentissage*. » (K.P., enseignant de rang B).

Dans ce cadre, la note agit comme un véritable levier de professionnalisation. Elle est censée garantir un « savoir-faire » et un « savoir-faire-valoir » immédiatement mobilisables. Pourtant, le passage d'une matière validée (barrière administrative franchie) à une compétence réelle (levier d'insertion) reste le point de friction crucial.

2.2. Les logiques d'action et stratégies du « métier d'étudiant » : la quête de la performance à court terme

Les logiques d'action observées privilégient désormais la rentabilité immédiate de la note au détriment du savoir académique. Le « métier d'étudiant » se redéfinit par des stratégies de survie administrative où la validation comptable des Unités d'Enseignement (UE) supplante l'acquisition réelle de compétences. En stratège rationnel, l'étudiant dose son investissement intellectuel : il s'agit de mobiliser le minimum de ressources nécessaires pour franchir les seuils de compensation. Si cette réussite technique s'avère payante lors des délibérations, elle demeure pédagogiquement fragile. Les récurrences identifiées (via le logiciel NVivo) soulignent un stress chronique lié à l'obsolescence des acquis : la connaissance est vécue comme une « marchandise périssable » dont la valeur s'évapore sitôt la copie rendue.

Tableau 1 : répartition des moyennes par niveau d'étude (N=300)

Fréquences de Niveau				
Niveau	**Moyenne**	**Fréquences**	**% du Total**	**% cumulés**
Licence	**12-13**	87	29.0%	29.0%
	10-11	66	22.0%	51.0%
	14-15	17	5.7%	56.7%
Master	**12-13**	66	22.0%	78.7%
	10-11	58	19.3%	98.0%
	14-15	6	2.0%	100.0%

Sources : Enquête de terrain, Marie-Thérèse D. ZEZE (2026), UFHB. Traitement logiciel Jamovi.

L'analyse du Tableau 1 révèle une dynamique de performance paradoxale entre les cycles. On observe une concentration massive des résultats dans la ‘‘zone de validation sécurisée’’ (10-13). En cumulant les effectifs de Licence (51 %) et de Master (41,3 %) situés dans cette tranche, ce sont 92,3 % de l'échantillon total qui gravitent autour du seuil de passage.

Plus significatif encore, le passage de la Licence au Master s'accompagne d'un effondrement des mentions (14-15), qui chutent de 5,7 % à seulement 2 %. Ce glissement statistique suggère que l'expérience du système LMD affine les capacités de calcul rationnel de l'apprenant : l'étudiant de Master, plus aguerri, ne cherche plus l'excellence académique mais optimise son investissement pour atteindre le seuil de validation avec un effort minimal. La note n'est plus un indicateur de savoir, mais un outil de gestion de flux destiné à garantir la diplomation au moindre coût cognitif.

En conséquence, le discours des enseignants pointe une mutation profonde de la posture étudiante. L'apprenant est décrit comme un acteur stratégique mais « distrait », disposant paradoxalement de ressources documentaires massives tout en manifestant un désengagement vis-à-vis de l'effort intellectuel nécessaire à la sédimentation des acquis. Ce contraste entre la disponibilité des outils et la vacuité des usages est souligné avec amertume par l'enseignant 9 :

> Ils n'ont pas le goût de l'apprentissage pourtant ils ont à leur époque plus de moyens pour accéder à la connaissance ; ils sont insouciants, ils ne savent pas comment créer des portes d'ouvertures et des opportunités, il y a un manque d'orientation mais la distraction et le [manque de] goût du travail y participent. (D.C., enseignant de rang B)

Ce constat révèle une disjonction entre l'accessibilité de l'information et son appropriation réelle. Malgré la démocratisation des ressources numériques, le "goût de l'apprentissage" semble s'effacer devant une forme de passivité cognitive. À cet effet, l'enseignant 5 rappelle que l'université relève de l'andragogie, un modèle où l'étudiant, reconnu comme adulte, doit être le moteur de sa propre sédimentation. Ce principe de co-construction, pilier du système LMD, se heurte pourtant à une réalité de terrain bien différente :

> À l'université on suppose que ceux qui y viennent sont quand même plus ou moins adultes [...] c'est une co-construction du savoir et non un savoir dispensé par un dépositaire. Le système LMD

> dit que l'étudiant détient 60 % de la responsabilité de son succès à travers les travaux personnels (TPE). C'est pourquoi on donne le support du cours au préalable afin que quand l'enseignant vient c'est juste pour discuter sur des aspects pertinents, pointilleux, sur des concepts qu'il faut déconstruire et reconstruire. (P.M., enseignant de rang B).

Cette approche suppose que l'étudiant arrive dans l'amphithéâtre avec un capital de connaissances et d'expériences "en sommeil". Le rôle de l'enseignant n'est plus alors de "verser" un savoir, mais d'agir comme un catalyseur chargé de faire éclore et de structurer cette pensée. Cependant, l'absence de recherche personnelle transforme cette tentative de dialogue en un monologue descendant, ramenant l'andragogie à une pédagogie classique où l'enseignant redevient l'unique dépositaire d'un savoir non discuté.

Tableau 2 : Corrélation entre réussite aux examens et mémorisation éphémère (N=300)

Sentiment d'oubli post examen	Moyenne	Fréquences	% du Total	% cumulés
D'accord	**12-13**	101	33.7%	33.7%
	10-11	88	29.3%	63.0%
	14-15	15	5.0%	68.0%
Pas D'accord	**12-13**	52	17.3%	85.3%
	10-11	36	12.0%	97.3%
	14-15	8	2.7%	100.0%

Sources : Enquête de terrain, Marie-Thérèse D. ZEZE (2026), UFHB. Traitement logiciel Jamovi

L'analyse du Tableau 2 met en lumière le caractère superficiel de la réussite académique à l'UFHB. En effet, 68 % des étudiants ayant validé leurs unités d'enseignement avec la moyenne dans la tranche 10-15, admettent oublier l'essentiel des contenus sitôt l'épreuve terminée.

Cette « mémorisation éphémère » ne concerne pas seulement les étudiants en difficulté, mais touche également ceux ayant obtenu des mentions (5 % du total général). Ce paradoxe souligne que le système d'évaluation actuel privilégie un stockage d'informations à flux tendu, où la note sanctionne une capacité de restitution temporaire plutôt qu'une sédimentation durable des savoirs. La réussite aux examens devient ainsi une performance technique déconnectée de l'apprentissage réel, transformant le parcours universitaire en une succession de validations administratives sans lendemain cognitif.

L'obsolescence des savoirs n'est pas une fatalité, mais le produit d'une rationalité d'ajustement partagée. L'étudiant de l'UFHB n'est pas une victime passive du système LMD, mais un acteur stratégique déployant des tactiques de navigation administrative. Le diplôme devient ainsi le fruit d'un compromis tacite : l'institution évacue les flux, tandis que l'apprenant valide les épreuves sans s'approprier les contenus. Cette vacuité du savoir est acceptée par l'étudiant dès lors que sa progression dans le cursus reste garantie. Ce renoncement à l'exigence est chiffré sans détour par l'enseignant 6, qui révèle une disjonction structurelle entre la norme académique et la norme réelle de l'évaluation sur le terrain. Pour maintenir la fluidité du passage, l'évaluateur est contraint de dévoyer sa propre échelle de notation :

> Je suis obligé de rabaisser l'examen ou de faire en sorte que la note soit acceptable parce que le niveau est très bas. [...] Si je veux suivre la norme de la note en fonction de son niveau, je pense que peut-être sur 300 étudiants, même pas 10 pourront effectivement être admis, même le B.A.BA ils ne l'ont pas[...]. Pour moi Un 10 sur 20 signifie que l'étudiant a compris un aspect du cours. (J.H., enseignant de rang A).

En redéfinissant le 10/20 non plus comme la maîtrise de la moitié du programme, mais comme la simple compréhension d'un "aspect" ou le fruit d'un "effort" de présence, l'enseignant transforme la note en un outil de paix sociale. Cette statistique informelle-un taux de réussite

réel qui plafonnerait à 3 %-confirme que la validation de masse est une construction artificielle destinée à éviter l'asphyxie des amphis par les redoublements.

Tableau 3 : Incidence de la pratique du « par cœur » sur la performance académique (N=300)

Adhésion au « Par cœur »	Moyenne	Fréquences	% du Total	% cumulés
D'accord	12-13	60	20,0%	20,0%
	10-11	63	21,0%	41,0%
	14-15	17	**5,7%**	46,7%
Pas D'accord	12-13	93	31,0%	77,7%
	10-11	61	20,3%	98,0%
	14-15	6	**2,0%**	100,0%

Sources : Enquête de terrain, Marie-Thérèse D. ZEZE (2026), UFHB. Traitement logiciel Jamovi.

Le croisement des données du Tableau 3 révèle que la mémorisation littérale (« par cœur ») constitue la stratégie la plus rentable à l'UFHB : les étudiants l'assumant obtiennent près de trois fois plus de mentions (5,7 %) que ceux s'y opposant (2,0 %). Ce constat démontre que les modalités d'évaluation privilégient la restitution mécanique au détriment d'une appropriation durable des savoirs. L'étudiant s'y définit moins comme un chercheur de sens que comme un optimisateur de scores utilisant le mimétisme comme levier de réussite. Cependant, l'analyse des discours révèle que l'étudiant devient « stratège » par nécessité adaptative. Face à l'accumulation des cours et à l'absence de répit entre CM, TD et examens, l'IA devient un levier pour contourner la saturation : elle permet de produire les signes de la compétence (résumés, devoirs, réponses types) là où le système ne laisse plus le temps de construire la connaissance : *« Le programme est beaucoup trop chargé. On se sert de l'IA pour avoir vite les notes pour valider, évoluer et dégager ! On n'a pas le temps de sédimenter. »* (*Etudiant14, Master*).

Ce recours à l'IA marque une rupture dans le "métier d'étudiant" (A. Coulon, 1997). L'étudiant ne cherche plus à s'affilier au monde académique par l'effort intellectuel, mais à externaliser sa réflexion pour répondre à une injonction de performance immédiate.

Toutefois, le sentiment d'un système "méchant" revient comme un leitmotiv. L'étudiant décrit un cycle où la structure même du calendrier universitaire engendre l'oubli :

> L'emploi du temps, tous les CM, tous les TD et ensuite les exams des deux semestres et les exercices des encadreurs pour nous qui sommes en année de soutenance ; on doit aussi faire les exos des travaux de séminaires, on doit bosser également pour valider et faire des recherches pour soutenir notre mémoire, tout arrive en même temps, il n'y a pas d'organisation […] on dit dans le système LMD c'est 40% pour l'apprentissage et 60% à l'étudiant, pourtant on passe plus de temps ici, on a l'impression que c'est l'inverse ! C'est méchant même ! Le système est trop chargé, il y a trop de matières, on a aucun répit, on ne peut pas s'impliquer dans ces conditions, on est obligé de bosser pour valider sans retenir ! » (Etudiant20, Master).

Cette "méchanceté" structurelle justifie aux yeux des acteurs, le recours au par cœur et à la magie des notes. ‘‘Elle’’ décrit une réalité où la massification des évaluations interdit toute sédimentation. Face à ce constat l'enseignant 8 réagit :

> Nous, à nos temps on avait les cours sur toute l'année ou par semaine, c'était 8 matières, on avait le temps de faire le cours amplement et de faire les exercices pour mieux comprendre. Or aujourd'hui il y a plusieurs matières, on bourre les enfants, parce qu'il faut finir vite et le temps est assez cours […], quelque part on se culpabilise si on n'a pas été complice de ce système, parce qu'on voit et on laisse passer, mais c'est le système qui est comme ça ! (C.C. enseignant de rang A).

Ce témoignage met en lumière un paradoxe temporel : là où le LMD exige plus de temps pour la maturation personnelle, l'institution a répondu par une compression des cycles. Le terme

« bourrer les enfants » suggère une forme de gavage pédagogique qui sature la mémoire de travail sans jamais solliciter la mémoire à long terme. L'évaluation n'est plus alors le point culminant d'un processus de compréhension, mais l'échéance fatidique d'un cycle de stockage temporaire, rendant l'obsolescence des savoirs inévitable dès la fin de l'examen.

Dans un autre ordre, un autre étudiant confie ceci : *« moi en première année j'ai bossé pour valider le droit administratif mais aujourd'hui en L3 je n'ai aucune notion de cette discipline [rires], c'est comme ça c'est ici pour avancer, sinon nos parents vont payer école cadeau on ne va pas évoluer !* » (Etudiant16, Licence).

La réussite, ici déshumanisée, devient un impératif de survie familiale : l'expression « sinon nos parents vont payer école cadeau » (E16) érige le diplôme en pur retour sur investissement. Dès lors, l'absence de maîtrise importe peu tant que le passage est assuré. La « magie des notes » et le « par cœur » s'imposent comme les instruments d'une loyauté familiale qui supplante systématiquement l'éthique académique.

Ce pragmatisme de l'étudiant, dicté par la pression sociale, est corroboré par le regard des enseignants qui observent une substitution de l'effort de compréhension par une stratégie de stockage éphémère, l'enseignant 10 souligne :

> Le système LMD postule un "transfert de compétences" et l'éveil de l'esprit critique, mais la pratique nous conduit au retour du "par cœur". Entre la chute des taux horaires et le déficit chronique d'infrastructures, et les conditions dans lesquelles se font les cours, on est contraint d'aller à l'essentiel qui est le par cœur, pour que les étudiants retiennent simplement le contexte de base et puis on avance ! Mais ils retiennent ça comment ? (K.M., enseignant de rang B).

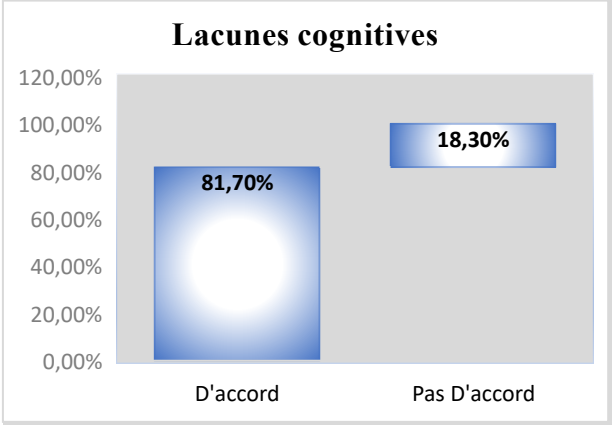
L'analyse des différents discours révèle que le recours au "par cœur" n'est pas seulement une stratégie d'adaptation aux effectifs pléthoriques, mais s'inscrit dans une profondeur historique et culturelle. Comme l'affirme l'Enseignant 6, cette méthode serait un « legs colonial » dont l'objectif initial n'était pas l'émancipation intellectuelle, mais le formatage des individus par la répétition. En opposant la répétition (source d'oubli immédiat) à l'analyse profonde (outil d'adaptation au réel), les acteurs soulignent une dérive considérable de l'évaluation contemporaine. Là où le système devrait favoriser la dissertation et la logique, il s'est replié sur des formats de « questions-réponses ou questions à choix multiples… » simplistes. Ce passage de la production réflexive à la restitution mécanique transforme l'étudiant en un réceptacle passif.

Dès lors, la mise en œuvre du système LMD se heurte à un « habitus » ancré qui neutralise l'autonomie réflexive au profit de la verticalité pédagogique. Il en résulte une illusion de diplomation : l'étudiant traverse le cursus en restituant des fragments de savoirs inadaptables à la complexité du marché de l'emploi. L'esprit critique, moteur de la professionnalisation, est ainsi évincé par une validation mécanique et éphémère.

2.3. L'incidence du privilège chiffré sur la carrière professionnelle de l'apprenant

Ce dernier axe s'intéresse à la finalité du parcours universitaire à l'UFHB. Il s'agit de mettre en exergue l'acquisition des compétences de l'étudiant à travers la valeur de son diplôme (le "privilège chiffré") face aux réalités du marché du travail, alors même que ce dernier reconnaît une fragilité dans sa formation de fond.

Figure 2 : Corrélation entre réussite académique et persistance des lacunes cognitives (N=300)



Sources : Enquête de terrain, Marie-Thérèse Dahonnon ZEZE (2026), UFHB.

La figure 2 révèle que 81,7 % des étudiants admettent que leurs notes masquent des lacunes réelles. Plus qu'une autocritique, ce chiffre acte une insécurité professionnelle anticipée et une rupture entre certification (le titre) et qualification (le savoir). Si la diplomation fonctionne comme un capital symbolique puissant, elle reste déconnectée de l'assurance technique. L'étudiant accepte ce compromis, la note étant la seule monnaie d'échange reconnue pour progresser, tout en nourrissant l'angoisse d'un titre sans compétence réelle. Le témoignage d'une étudiante en fin de cycle de philosophie est, à cet égard, paradigmatique :

> Moi je suis en philo : l'accent est mis sur la rhétorique et l'art/les techniques oratoires. Or, on n'a pas l'occasion d'être formé à cela faute de disponibilité et de pratique. On fait des exposés sans vraiment exposer [les copies sont corrigées puis les notes sont transmises sans un passage oral]. En fin de cycle je ne sais pas comment mettre à profit ma discipline de base ou comment aborder le milieu professionnel sachant que j'ai du mal à m'exprimer et un peu timide ! pourtant c'est pour cela que j'ai suivi les cours dans cette filière, mais aucune pratique ne me permet de me déployer je ne sais même pas comment faire, ça m'inquiète énormément (étudiante18, Master).

Ainsi, l'évaluation n'est plus un levier de progression, mais une formalité administrative qui occulte l'absence de mise en pratique. Il en résulte un sentiment d'imposture latente : l'apprenant possède le chiffre (la note), mais redoute la confrontation avec la tâche réelle. Le diplôme est alors subi comme un "privilège formel" qui ne protège pas du vide cognitif. À cet égard, le discours enseignant confirme une obsolescence immédiate du savoir, exacerbée par l'usage de modalités d'évaluation massifiées. Le QCM est ainsi perçu comme une « loterie » administrative sans lendemain professionnel, opérant une disjonction entre la réussite académique et la compétence métier : *« Un QCM, c'est comme des loteries que les étudiants cochent [...] sans qu'il sache ou comprenne. [...] Demain il se retrouve en entreprise et il n'arrive pas à rendre compte de ce qu'il a assimilé. »* (G.Y. enseignant de rang A).

Cette représentation de l'examen-loterie disqualifie la note en tant qu'indicateur de fiabilité et de performance. Si le hasard ou les stratégies de cohabitation (triche) permettent de franchir la barrière de la diplomation, ils échouent à construire le capital intellectuel nécessaire à l'insertion. La note valide un parcours, mais elle ne garantit plus la capacité opératoire, scellant ainsi la dichotomie entre le titre universitaire et l'efficacité réelle en entreprise.

Par ailleurs, le diagnostic des acteurs révèle une déconnexion structurelle entre les contenus académiques et les exigences du marché de l'emploi. Le système éducatif semble s'être cristallisé sur une transmission de théories exogènes et historiques, au détriment des compétences transversales (soft skills) et des capacités opératoires. Comme la relève l'enseignant 2, le monde du travail n'interroge pas le diplômé sur les penseurs du XIX^{e} siècle, mais sur son efficacité immédiate :

> Le monde du travail [...] veut se rassurer : est-ce que tu as la capacité de pouvoir communiquer oralement et par écrit sans faire de fautes ? Est-ce que tu es résilient ? Est-ce que tu peux produire des résultats, travailler en équipe, gérer ton temps ? [...] Voilà des choses que le monde du travail recherche, ça n'a rien à avoir avec les penseurs d'antan » (E.J., enseignant de rang A).

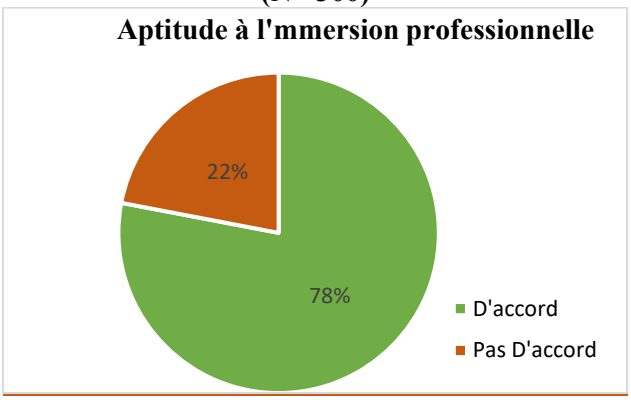
Cette analyse pointe la « plaie » du système : une hyper-scolarisation théorique qui génère un chômage structurel massif. L'échec du modèle réside dans une répartition inadaptée des flux d'orientation. Pour remédier à cette "pathologie" éducative, l'acteur préconise une inversion radicale de la pyramide des effectifs :

> Avant les années 80, le système universitaire ivoirien, était performant et a formé des meilleurs cadres. Mais après au vu certainement des crises politiques, c'est plus complexe ! On doit faire plus de Bac professionnel et envoyer 80 % des gens pour apprendre des métiers [...] et ceux qu'on envoie à l'université, ce doit être vraiment minime : 20 %, pour véritablement faire la recherche et l'enseignement à un niveau poussé (E.J., idem).

Cette dynamique révèle une inversion des légitimités : la compétence n'est plus le fruit d'un parcours universitaire réussi, mais d'une capacité individuelle à s'extraire de l'hyper-théorisation pour acquérir, par l'expérience, ce que le cursus a échoué à transférer. Le doctorat, autrefois sommet de la pyramide, devient alors le symbole d'une impasse si la recherche produite ne « profite pas à la société ». Dès lors, l'exigence d'une réforme profonde — passant de la diplomation de masse à une professionnalisation ciblée (le modèle 80/20) — apparaît non plus comme une option, mais comme une urgence pour résorber le chômage structurel des diplômés.

Face à ce vide pédagogique admis par le corps enseignant, le futur diplômé ne se résigne pas au déclassement, mais il projette ses attentes vers la sphère professionnelle.

Figure 3 : Aptitude à l'immersion professionnelle malgré la persistance des lacunes cognitives (N =300)



Sources : Enquête de terrain, Marie-Thérèse Dahonnon ZEZE (2026), UFHB.

Au regard de la figure 3, il s'observe que 78 % des répondants s'estiment capables d'appliquer leurs connaissances en entreprise ou souhaitent s'y projeter rapidement. Ce chiffre, paradoxal face aux lacunes précédemment avouées, traduit une rationalité d'anticipation. L'étudiant considère l'institution universitaire comme une simple étape de "transit obligatoire" dont la fonction se limite à la délivrance du parchemin.

Ce décalage révèle une forme de dépossession du savoir académique au profit de l'expérience pratique future : le diplôme n'est plus l'aboutissement d'un apprentissage, mais un simple ticket d'entrée pour une formation qui, selon l'apprenant, n'a pas encore réellement commencé. En investissant le marché du travail d'une fonction salvatrice, l'étudiant délégitime implicitement le parcours universitaire — jugé trop théorique ou saturé — au profit d'un apprentissage "sur le tas". En somme, il compte sur l'entreprise pour transformer son ‘‘privilège chiffré’’ en une compétence réelle qu'il n'a pas pu sédimenter sur les bancs de l'amphithéâtre. Cette délégation de la compétence au marché de l'emploi (78 % de confiance anticipée)

confirme que l'université est vécue comme un espace de certification formelle plutôt que comme un lieu de transformation intellectuelle.

En conséquence, pour sortir de l'impasse du "diplôme-papier", les acteurs préconisent une refonte radicale du système d'évaluation et de transmission. Il ne s'agit plus de choisir entre la note et la compétence, mais d'opérer une hybridation où la notation devient le reflet d'une aptitude réelle à transformer l'environnement social et économique. L'enseignant propose ainsi d'intégrer des leviers de professionnalisation dès la première année de licence : *« Il faut même apprendre à noter les compétences. [...] Pour toutes les sciences sociales, il faut inculquer une formation en entrepreneuriat depuis la première année [...] de sorte que quand un étudiant finit sa maîtrise, il a aussi toutes les compétences nécessaires de créateur d'emploi. »* (E.K., enseignant de rang A)

Cette vision déplace l'université de sa fonction de "stockage de théories" vers celle d'incubateur de projets. L'objectif est de réduire la fracture entre le temps des études et le temps de l'emploi en imposant une immersion continue. Le stage ne doit plus être l'aboutissement du cursus, mais son socle permanent : *« Il faut encourager les stages depuis la première année [...] réduire les enseignements de sorte que l'étudiant ait le temps d'aller apprendre dans une entreprise ou une ONG. [...] Quand il finit sa maîtrise, il a déjà quatre ans d'expérience professionnelle. » (J.H., enseignant de rang A).*

Dans cette perspective, la note n'est plus une "barrière administrative" mais un indicateur de capitalisation d'expérience. En rendant l'étudiant "bilingue" (maîtrisant à la fois le langage académique et le langage du marché), le système s'ajuste enfin aux besoins de la société. Cette approche permet de lutter contre le phénomène de "déphasage" : l'étudiant n'est plus un chercheur d'emploi passif, mais un acteur autonome capable de valoriser ses acquis (savoir-faire-valoir) dès son entrée sur le marché. Le système quitte alors sa logique de "gavage théorique" pour adopter une logique de coproduction de valeur entre l'université, l'étudiant et le monde professionnel.

3. Discussion des résultats

Dans un paysage universitaire mondial régi par la performance comptable, l'acte d'évaluer a subi une mutation profonde. Il ne s'agit plus d'un levier de régulation des savoirs, mais du pivot d'une hégémonie bureaucratique créant une fissure structurelle entre la réussite formelle et l'acquisition réelle de compétences. C'est dans ce contexte, où le diplôme risque de devenir le simulacre d'une maîtrise plus fantasmée que réelle, que s'inscrit la présente étude.

De prime abord, l'évaluation ne saurait se réduire à l'attribution mécanique d'une note. Elle constitue un processus complexe de régulation visant à garantir la qualité des acquis. Selon J-M. De Ketele (1989), évaluer consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes et fiables pour examiner le degré d'adéquation avec les objectifs fixés. Théoriquement, ce dispositif remplit trois fonctions essentielles : diagnostique pour identifier les besoins, formative pour soutenir l'apprentissage et certificative pour sanctionner la maîtrise réelle du grade.

Toutefois, ce glissement vers le verdict interroge l'éthique même de l'évaluateur. Comme le souligne C. Hadji (2012), une question essentielle demeure : évalue-t-on pour accompagner ou pour exclure ? En milieu universitaire ivoirien, le verdict a supplanté l'accompagnement, réduisant l'acte pédagogique à une opération de tri social où l'échec est perçu comme une fatalité biologique plutôt que comme un signal de remédiation.

L'analyse des données de terrain révèle un dévoiement systémique de ces principes. La fonction certificative est désormais évincée par une logique de gestion de flux : il s'agit d'évacuer des effectifs pléthoriques pour prévenir l'asphyxie de l'institution. Parallèlement, la fonction formative s'efface devant une mémorisation à flux tendu — le « par cœur » — transformant l'examen en une « loterie » administrative.

Dès lors, la note de passage (10/20) ne traduit plus une adéquation pédagogique, mais témoigne d'un compromis tacite entre l'institution et l'apprenant, validant une progression formelle au prix d'une vacuité cognitive.

Cette prépondérance du verdict chiffré s'inscrit dans une construction sociale des hiérarchies académiques. Comme l'ont théorisé M. Foucault (1975) et P. Bourdieu (1989), l'examen agit ici comme un mécanisme de consécration performatif : il transforme des aptitudes éphémères en titres scolaires figés. Derrière la précision apparente du chiffre, l'évaluation glisse de la mesure du savoir vers une fonction de légitimation institutionnelle. Elle devient l'instrument de pouvoir final qui définit la valeur de l'individu, indépendamment de sa compétence effective, transformant l'amphithéâtre en un espace de compétition où la survie académique prime sur la construction du sens.

Pour P. Bourdieu et J-C. Passeron (1970), l'évaluation est instrument de « reproduction » transformant les héritages culturels en mérites scolaires. En sanctionnant la maîtrise de codes souvent implicites, l'université exerce une forme de violence symbolique où la note légitime les hiérarchies sociales sous couvert d'objectivité. Loin d'être un reflet fidèle du mérite, elle cristallise ce que P. Merle (2018) appelle un « arrangement institutionnel », où la subjectivité de l'évaluateur et les biais de contexte produisent une sentence arbitraire. En objectivant des hiérarchies construites, ce verdict chiffré masque l'arbitraire culturel et offre l'illusion d'une justice scolaire là où ne s'exerce qu'une mécanique de classement social.

Cette tension entre titre et savoir s'inscrit dans un débat plus large sur la valeur des diplômes. À rebours du sens commun, C. Baudelot et R. Establet (1989) démontrent dans *Le niveau monte* que la démocratisation de l'enseignement n'équivaut pas à une régression des savoirs. Pourtant, l'opinion publique persiste à lier l'accès de masse à l'éducation — et la multiplication des réformes — à une dévalorisation des titres scolaires. Cette perception alimente le mythe d'une équivalence entre le certificat d'études d'autrefois et le baccalauréat contemporain. Pour les tenants de cette thèse de la décadence, les diplômes actuels ne refléteraient plus la compétence réelle, mais traduiraient un glissement où le titre supérieur de nos jours ne vaudrait que le niveau moyen de jadis. Cette nostalgie du titre, déconnectée de la réalité des savoirs, renforce à l'UFHB l'insécurité statutaire des apprenants qui, faute de maîtrise réelle, se raccrochent désespérément à la valeur faciale du diplôme.

En outre, l'analyse de terrain révèle un dévoiement : la fonction certificative est évincée par une « gestion de flux » pour éviter l'asphyxie du système, tandis que la fonction formative s'efface devant le « par cœur ». Cette emprise du chiffre contraint l'apprenant à se muer en stratège au sein du « métier d'étudiant » (A. Coulon, 1997). Ce processus d'affiliation (P. Perrenoud, 1994) consiste à naviguer entre les exigences de l'évaluation et la réalité de l'effort : l'enjeu n'est plus de comprendre, mais de décoder l'institution pour produire une performance rentable. Cette approche instrumentale est renforcée par ce que M. Vial (2012) nomme la « logique de l'outil » : l'étudiant et l'évaluateur s'enferment dans une procédure technique qui évacue le sens du savoir. L'illusion de maîtrise devient une protection structurelle : l'étudiant « performe » une compétence de surface pour satisfaire à l'outil. Comme le souligne J-M. De Ketele (1993), la note finit par constituer une fin en soi, occultant la réalité des compétences.

Cette clôture du système sur lui-même peut être lue à travers la théorie de l'autopoïèse de N. Luhmann (2006). L'université fonctionne comme un système social autoréférentiel qui, pour assurer sa propre survie et sa gestion de flux, privilégie ses propres codes internes (la note, le PV de délibération) au détriment de l'environnement extérieur (le marché de l'emploi, la compétence réelle). L'évaluation n'est plus une ouverture sur le savoir, mais une opération interne de maintenance du système qui produit des diplômés pour justifier sa propre fonction de certification.

Ce malentendu structurel transforme, selon F. Butera et al. (2011), la focalisation sur la note en un obstacle à l'apprentissage durable en substituant la performance à la compréhension.

En menaçant l'estime de soi, l'évaluation chiffrée induit des stratégies de protection (conformisme ou évitement) qui inhibent le traitement profond des connaissances. Cette pression est confirmée par J-M. Monteil (1993) : la performance est tributaire du contexte social de l'évaluation. En imposant une comparaison forcée, l'institution active des mécanismes de régulation sociale qui saturent les ressources cognitives. L'illusion de maîtrise devient alors un bouclier contre l'insécurité statutaire que le contexte universitaire ivoirien fait peser sur l'image de soi de l'apprenant.

Enfin, l'étude expose les conséquences finales à travers l'incidences sur la compétence et l'identité professionnelle. En effet, ce triomphe de la performance ponctuelle entre en contradiction frontale avec le « savoir-agir » de G. Le Boterf (2011), qui exige une mobilisation complexe de ressources face à des situations inédites. Le système valide des profils brillants mais dépourvus de l'autonomie critique nécessaire face à l'imprévisibilité du travail. On assiste à la validation de profils académiquement brillants, mais dépourvus de l'autonomie critique nécessaire pour naviguer dans l'imprévisibilité du monde du travail (F. Dubet, 1994). Ce processus masque un glissement pernicieux d'une évaluation à visée pédagogique vers une sommation déconnectée. Cette déconnexion entre le verdict chiffré et la maîtrise réelle interroge le mécanisme du sentiment d'auto-efficacité (SAP) théorisé par A. Bandura (2003). Pour l'auteur, la perception de sa propre compétence est le principal moteur de l'engagement et de la persévérance. Or, à l'UFHB, l'étudiant fait face à un paradoxe incapacitant : il valide ses unités d'enseignement sans acquérir le sentiment de maîtrise associé. La « réussite sans compétence » fragilise l'expérience de maîtrise : la note ne valide plus une capacité, elle masque une impuissance apprise qui hypothèque l'insertion professionnelle. En l'absence de socle durable, l'étudiant développe une insécurité intellectuelle où la note devient une source d'angoisse face au marché de l'emploi.

Pour A. Jorro (2007), cette obsession du chiffre entrave la réflexivité consubstantielle à l'expertise, privant l'étudiant de cette « posture de l'évaluateur de soi-même » pourtant indispensable en situation complexe. On aboutit au paradoxe du « major de promotion » : apte à la performance, mais inapte à l'expertise réelle voire à mobiliser le « savoir-agir ». Ainsi, tant que l'évaluation restera centrée sur la restitution de contenus isolés plutôt que sur l'intégration des acquis, l'université produira cette illusion de maîtrise (G. Scallon, 2004).

En conséquence, comme le note J-C. Passeron (1991), l'illusion de maîtrise n'est plus une déviance, mais la résultante intelligible de contraintes structurelles nommées par l'auteur l'« espace logique » de l'action. Le diplôme s'érige alors en trophée de performance, tandis que la garantie de compétence réelle s'efface derrière l'efficacité du paraître.

Cette insécurité intellectuelle témoigne d'une crise de la transaction identitaire (C. Dubar, 1991) : l'étudiant de l'UFHB se retrouve prisonnier d'une identité pour autrui validée par le titre qui ne correspond pas à son identité pour soi, faute d'un sentiment d'auto-efficacité réel. Cette identité professionnelle "de surface" fragilise le processus de professionnalisation (R. Wittorski, 2007), transformant le passage vers l'emploi en une épreuve de vulnérabilité plutôt qu'en une étape de consécration.

Face à ce constat, l'évaluation-soutien (C.Hadji, 2012) propose une rupture avec la logique du contrôle pour s'inscrire dans une régulation où l'erreur est réhabilitée comme levier de compréhension. Elle exige que l'enseignant délaisse sa posture de juge pour celle de médiateur, transformant l'acte évaluatif en un espace de dialogue privilégiant la progression sur la simple sanction. Ce changement de paradigme vise à dissiper l'illusion de maîtrise en substituant à la peur du verdict la sécurité d'un étayage pédagogique continu, seul capable de garantir une réelle validité épistémologique au parcours universitaire.

Conclusion

Cette recherche révèle la fissure structurelle de l'édifice universitaire ivoirien : l'évaluation, loin de privilégier une émancipation intellectuelle, s'est transmuée en quête de rentabilité chiffrée. Elle démontre que la persistance d'un académisme purement théorique — où la mémorisation se substitue peu à peu à l'esprit critique — constitue un atavisme pédagogique — héritage d'une verticalité coloniale. Il en résulte une disjonction prégnante : l'étudiant valide son parcours par des stratégies de survie (hasard, mémorisation éphémère) masquant un vide cognitif qui l'inhibe en situation réelle. Le diplôme s'érige alors en simple « privilège formel ». Ainsi, cette illusion de maîtrise ne relève pas d'une défaillance individuelle, mais d'une réponse rationnelle à l'impasse du système.

Toutefois, l'étude comporte des limites. Bien que l'analyse ait croisé les représentations des étudiants et des enseignants, l'inclusion future des jurys de délibération permettrait d'affiner la compréhension des mécanismes de cette « logique de l'outil » et des compromis éthiques liés à la gestion des flux.

En perspective, cette recherche invite à une rupture radicale. La survie du système LMD à l'UFHB dépend de sa capacité à passer d'une évaluation-verdict à une évaluation-incubateur. Cela suppose d'abord une hybridation des savoirs, substituant l'hégémonie de la note à une pédagogie du « savoir-agir », où l'entrepreneuriat et le stage permanent transforment l'amphithéâtre en un lieu de production de valeur. Cela exige ensuite un rééquilibrage des flux : envisager une inversion de la pyramide (modèle 70/30) pour privilégier les filières techniques dès le secondaire, réservant l'université à une recherche d'élite capable de produire des solutions concrètes pour la société.

Références bibliographiques

BANDURA Albert,2003, *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, Trad.). Paris, France : De Boeck Supérieur, (l'original américain *Self-Efficacy: The Exercise of Control*,1997).

BAUDELOT Christian et ESTABLET Roger, 1989, *Le niveau monte : réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris : Éditions du Seuil.

BOURDIEU Pierre,1989, *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Éditions de Minuit, (« *Partie 1 : L'épreuve scolaire* »), p. 15-132.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude,1970, *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.

BUTERA Fabrizio, QUIAMZADE Alain et MUGNY Gabriel,2011, *L'évaluation, une menace ? Les enjeux sociaux de la comparaison sociale,* Alphil - Presses universitaires suisses.

COULON Alain, 1997, *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universi-taire*. PUF.

DE KETELE Jean-Marie, 1993, « L'évaluation du seuil de maîtrise », in *Revue française de pédagogie*, n°103, p. 5-18.

DE KETELE Jean-Marie,1989, *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* De Boeck Université.

DUBAR Claude, 1991, *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles, (1ère édition),* Armand Colin.

DUBET François, 1994, « Dimensions de l'expérience étudiante », in *Revue française de sociologie*, vol. 35, n°4, p. 511-532.

FOUCAULT Michel, 1975, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, chapitre « L'examen », p. 187-196.

HADJI Charles, 2012, *Faut-il avoir peur de l'évaluation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

JORRO Anne, 2007, *Évaluation et développement professionnel*, L'Harmattan.

LE BOTERF Guy, 2011, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Éditions d'Organisation (EYROLLES).

LUHMANN NIKLAS, 2006, *Systèmes sociaux : esquisse d'une théorie générale*, Paris, Presses de l'Université Laval (Édition originale allemande 1984).

MERLE Perles, 2018, *Les notes. Secrets de fabrication*, Paris, PUF.

MONTEIL Jean-Marc, 1993, *Soi et le contexte : Processus cognitifs, comparaisons sociales et représentations de soi*, Paris, Armand Colin.

PASSERON Jean-Claude, 1991, *Le raisonnement sociologique, L'espace logique de l'argumentation comparative*, Paris, Nathan.

PERRENOUD Philipe,1995, *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Librairie Droz.

PERRENOUD Philipe, 1994, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.

ROPE François et TANGUY Lucie, 1994, *Savoirs et compétences : De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, L'Harmattan.

SCALLON Gérard, 2004, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles, De Boeck Supérieur.

VIAL Michel, 2012, *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : Méthodes, dispositifs, outils*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

WITTORSKI Richard,2007, *Professionnalisation et développement professionnel,* L'Harmattan.

Les fondements de la réforme LMD, source d'ambiguïtés conceptuelles et opérationnelles autour de la professionnalisation de la masse étudiante en humanités facultaires : zoom sur l'Université de Yaoundé 1

Joseph ELOUNDOU ANABA, Institut Universitaire Saint Jean (Cameroun)
E-mail : eloundas08@yahoo.fr

Marcelline DJEUMENI TCHAMABE, École Normale Supérieur de Yaoundé (Cameroun)
E-mail : marcelline.djeumenitchamabe@gmail.com

Résumé

Ce texte met en relief les défis de la professionnalisation de l'enseignement supérieur en humanités facultaires à l'Université de Yaoundé 1, suite à l'adoption de la réforme LMD au Cameroun. Suivant une démarche synchronique et diachronique, combinée à l'analyse déductive appliquée à deux théories du changement organisationnel, l'étude questionne la transition ayant conduit à l'adoption de ce système universitaire, influencée par le processus de Bologne et les directives de la Communauté Economique et Monétaire de l'Afrique Centrale. L'analyse relève également la mise à l'épreuve du management académique par la nécessité de s'arrimer au modèle de formation axé sur les compétences dans un contexte dominé par l'académisation de la formation facultaire. L'étude souligne des discordances conceptuelles majeures, notamment l'écart entre les objectifs politiques de la réforme et les réalités pédagogiques des départements des discipline des humanités. Elle met en lumière une confusion persistante entre les parcours académiques et les masters professionnels, exacerbée par des modes de financement divergents ; le tout démontrant que les cultures disciplinaires traditionnelles freinent parfois l'adaptation des programmes aux besoins concrets du marché du travail actuel.

Mots-clés : réforme LMD, professionnalisation, humanités, faculté, massification.

The foundations of the LMD reform, a source of conceptual and operational ambiguities around the professionalization of the faculty student mass in humanities: a focus on the University of Yaounde 1.

Abstract

This analysis seeks to highlight the challenges of professionalizing higher education in the humanities at the University of Yaoundé 1, following the adoption of the BMD (Bachelor's, Master's, Doctorate) reform in Cameroon. Using a synchronic and diachronic approach, combined with deductive analysis applied to two theories of organizational change, the study questions in particular the transition that led to the adoption of this university system, influenced by the Bologna process and the directives of the Economic and Monetary Community of Central Africa, as well as the testing of academic management by the need to align itself with the skills-based training model in a context dominated by the academicization of faculty training. The study underscores major conceptual discrepancies, notably the gap between the political objectives of the reform and the pedagogical realities of humanities departments. It highlights a persistent confusion between academic pathways and professional master's programs, exacerbated by divergent funding mechanisms. Finally, it emphasizes that traditional disciplinary cultures sometimes hinder the adaptation of programs to the concrete needs of today's job market.

Key-word: BMD reform, professionalization, humanities, faculty, massification.

Introduction

L'hypothèse de l'ambiguïté, au sujet de l'initiative de professionnalisation des offres de formation en humanités facultaires à l'Université de Yaoundé 1 (UY1) questionne de la capacité de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines (FALSH) à réaliser de manière satisfaisante une professionnalisation de masse. La problématique de la professionnalisation de masse étant elle-même un corollaire de l'avènement de l'université de masse, qui correspond à l'augmentation du ratio de recrutement d'étudiants à l'université, se situant entre 15% et 50 % des candidatures potentielles sur un territoire (M. Trow, 2007), mais aussi au développement rapide de la population étudiante dû à la campagne de l'éducation pour tous, dans un environnement où les ressources humaines, financières, matérielles et infrastructurelles ne permettent pas un accompagnement adéquat (G. Mohamedbhai, 2008).

La professionnalisation de masse en humanité facultaires à l'UY1 constitue une conséquence à court et à moyen terme de la réforme LMD instaurée en 2007, conférant deux objectifs au système : le développement de la professionnalisation des études supérieures et des possibilités d'insertion professionnelle de l'étudiant dans le tissu socioéconomique d'une part, et la réponse aux besoins de formation continue diplômante en rendant possible la validation des acquis professionnels d'autre part (Directive N° 01/06-UEAC-019-CM-14, 2006, art 3 (3 et 4)). Autrement dit, des objectifs de professionnalisation dans un contexte de massification.

Le ciblage des établissements facultaires par ce qui pourrait être qualifié de projet LMD de professionnalisation de masse semble perceptible au regard de trois observations majeures. La première est l'orientation donnée à la professionnalisation de l'enseignement supérieur public avant la réforme LMD. Celle-ci se caractérisait par ce qu'on pourrait qualifier de professionnalisation d'élite, au travers de la formation à certains métiers ou professions au sein des écoles supérieures publiques dites grandes écoles, ou encore dans des parcours de licences ou de masters professionnels, et dont l'accès est restreint. Au contraire, la plupart des facultés recrutent les étudiants suivant le mode de l'accès ouvert (G-M. Messina, 2011). La prise de conscience de la nécessité de professionnaliser la formation supérieure est très ancienne. Ce sont les diplômés des grandes écoles qui ont souvent bénéficiés d'une insertion professionnelle directe, pour certains, au sein de la fonction publique, conformément aux professions des corps d'État conceptualisés par R. Wittorski (2012). Cela fait principalement des diplômés des facultés la catégorie pour laquelle le challenge de l'insertion professionnelle exige d'aller à la conquête des marchés du travail en dehors du secteur public.

La deuxième observation, qui confirme la première est la réforme des programmes de formation en humanités facultaires en 2007 dans le sillage de la réforme LMD. D'ailleurs, le document contenant les nouveaux programmes de la FALSH porte le titre : Programmes LMD. Un des éléments clés au niveau des enseignements est l'introduction dans toutes les offres de formation d'une Unité d'Enseignement (UE) relative à l'entrepreneuriat ou aux Techniques de création d'entreprises (FALSH, 2007). A ceci s'ajoute la mise en place au sein des programmes prioritaires du ministère de l'enseignement supérieur du programme 117, devenu 242, de modernisation et de professionnalisation des établissements facultaires classiques.

La troisième observation est qu'en raison du principe de l'accès ouvert qui les caractérise, les facultés sont les lieux de concentration de la plus grande masse étudiante des universités et par ricochet l'un des réservoirs majeurs de production des diplômés. En effet, les trois facultés à accès ouvert de l'UY1 à savoir la Faculté des Sciences (FS), la Faculté des Sciences de l'Education (FSE) et la FALSH représentent à elles seules environ 88% de la masse étudiante de cette université, soit un total de 64502 étudiants sur 73232 que compte l'institution en 2022. Les 12% restant dédiés aux quatre grandes écoles notamment l'Ecole Nationale Supérieure Polytechnique de Yaoundé, l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé, la Faculté de Médecine et des Sciences biomédicale et l'Institut supérieur des Technologie Bois (UY1, 2023).

Avec 20375 étudiants sur les 31344 que compte la FALSH en 2022 et 115 enseignants sur 261 la même année, les disciplines des humanités représentent environ 65% des effectifs

étudiants et 44% des effectifs enseignants de la faculté en 2022 (UY1, 2023), soit une masse étudiante plutôt significative par rapport aux 9 autres départements des filières des arts et lettres. Ces offres de formation en humanités sont regroupées au sein de 7 départements sur les 17 de la faculté. Il s'agit de l'Anthropologie, l'Archéologie et la gestion du patrimoine, la Géographie, l'Histoire, la Philosophie, la Psychologie et la Sociologie (FALSH, 2007).

À partir de ces observations, la capacité du dispositif institutionnel, managérial et pédagogique de la FALSH à implémenter la formation professionnalisante se pose. Pour comprendre cet écart entre l'objectif de la réforme et la capacité du dispositif de formation, une analyse rétrospective du processus d'introduction du système et de ses acteurs parait nécessaire. Car au-delà d'un simple rôle, il est possible de parler de leur influence en considérant leur poids décisionnel dans l'engagement des institutions universitaires nationales dans ce système, conformément à la conception de J. Barroso (2017, cité par X. Pons, 2020), pour qui la réforme en éducation correspond à une décision politique intentionnelle prise par un détenteur de l'autorité publique en fonction d'une projection dans le futur. Une conception hiérarchique ou verticale de la réforme en éducation selon la logique *top down* qui se retrouve aussi chez A. Novoa (2020).

Cette analyse vise à répondre à la question suivante : quelle est l'incidence de la décision politique planifiée d'introduction de la réforme LMD sur la professionnalisation de la masse étudiante en humanités à la FALSH. L'interrogation repose sur l'hypothèse selon laquelle la réforme LMD a suscité des discordances conceptuelles et opérationnelles en matière de professionnalisation dans les facultés. Son objectif est de démontrer le lien de causalité entre l'origine politique de cette réforme et les discordances en matière de conception et d'implémentation de la professionnalisation facultaire.

La démarche adoptée pour vérifier cette hypothèse est la double approche synchrone et asynchrone propre à l'approche historique, combinée à l'analyse déductive à travers l'application de deux théories du changement organisationnel. D'une part le modèle politique de changement de A. Vas (2005) selon lequel les faits politiques et les intérêts propres des acteurs entrainent ou paralysent le changement organisationnel. D'autre part la théorie des anarchies organisées qui décrit les caractéristiques spécifiques de l'université en tant qu'organisation (M. Cohen, J. March et J. Olsen, 1972, cités par C. Musselin, 1997). Le raisonnement se déroule en deux moments : le premier est l'analyse des fondements de la réforme LMD, sous l'angle du modèle politique de changement organisationnel appliqué à la FALSH (1) ; le second est l'analyse de l'influence des croyances universitaires sur l'organisation différenciée de la professionnalisation en humanités facultaires à l'UY1 (2).

1. Application du modèle politique de changement au processus de réforme LMD : des influences internationales à la professionnalisation facultaire à l'UY1

L'analyse de l'avènement de la réforme LMD sous l'éclairage du modèle politique de changement organisationnel permet de mettre en exergue les influences des acteurs et des circonstances politiques à l'origine de cette réforme. Elle rend également compréhensible l'appropriation locale de ces attentes par les acteurs communautaires à travers l'introduction de la composante professionnalisation généralisée de la réforme. Cette verticalité descendante peut être analysée du point de vue de l'impulsion donnée par les acteurs de la gouvernance universitaire extra-africaine dans le processus d'adoption de la réforme LMD (1.1) ; et du point de vue de l'adaptation professionnalisante de la réforme LMD au niveau de la Communauté Economique et Monétaire de l'Afrique Centrale (CEMAC) au moment de son adoption (1.2).

1.1. La réforme LMD au Cameroun : un changement du paradigme de formation sous l'influence de la gouvernance universitaire supranationale

La réforme LMD au Cameroun, au regard de son processus et du point de vue de l'origine de son impulsion, laisse apparaitre l'influence majeure d'acteurs supranationaux dans la décision de son introduction en zone CEMAC. Au niveau national, elle s'inscrit certes dans une planification institutionnelle, mais cette modification du paradigme de formation universitaire est la résultante d'influences exogènes dues à l'interdépendance entre les systèmes universitaires dans un monde de plus en plus globalisé (C. Pourcelot, 2021). Historiquement, le système LMD qui se met en place à l'UY1 au cours de l'année académique 2006-2007 est à rattacher au processus de Bologne, dont la finalité est l'harmonisation, la reconnaissance et l'amélioration de la qualité des formations universitaires au sein de l'espace européen. La subdivision du parcours universitaire en trois cycle trouvent son origine dans le contexte et les préoccupations nationales de la France, de l'Allemagne, de l'Italie et du Royaume Uni de la décennie 1990 (P. Ravinet, 2009).

En France, le ministre de l'éducation nationale Claude Allègre commande en juillet 1997 une étude au conseiller Jacques Attali. Quatre aspects clés se dégagent de son rapport : la revalorisation des offres de formation universitaires par rapport à celles des grandes écoles, le rapprochement entre l'enseignement supérieur et la recherche, l'accroissement de l'autonomie universitaire, ainsi que le manque d'ouverture et d'attractivité de l'enseignement supérieur européen par rapport à l'enseignement supérieur étasunien (P. Ravinet, 2009). En Allemagne, ce sous-secteur de l'éducation se caractérise par la trop longue durée des études, le décrochage universitaire, le chômage des jeunes diplômés des lettres et sciences humaines et une faible internationalisation. En Italie, le rapport Martinotti, commandé par Luigi Berlinguer, ministre en charge de l'enseignement supérieur, montre que l'espace universitaire se caractérise par une durée moyenne d'étude supérieure à la durée légale, la faible orientation des offres de formation vers la professionnalisation, la double perspective de la réforme didactique et de la transformation de l'institution universitaire publique en « université de masse efficace » (P. Ravinet, 2009, p. 32). Au Royaume Uni, le rapport *Dearing* de juillet 1997 révèle une crise dans le système de financement de l'enseignement supérieur. Le plan d'action de la ministre de l'enseignement supérieur Tessa Blackstone porte ainsi sur le relèvement des droits d'inscription et sur la recherche d'une correspondance entre le nombre de diplômés sortant et les besoins de l'économie (P. Ravinet, 2009).

En fonction de ces préoccupations nationales, la Déclaration de la Sorbonne de mai 1998 sur l'enseignement supérieur français, à l'occasion de la célébration du 800^{e} anniversaire de cette université adopte, du point de vue de la durée, la structure des diplômes « 3-5-8 » pour Licence- « nouvelle Maitrise » -Doctorat. Une structure qui entre en résonnance avec la structure *Bachelor-Master-Doctorate* des universités des Etats-Unis. En outre, la déclaration mentionne l'urgence d'une harmonisation entre les parcours des universités et ceux des grandes écoles françaises, ainsi qu'une harmonisation avec les autres pays de l'Europe (P. Ravinet, 2009). Toutefois, tel qu'il est effectivement amorcé à la conférence de Bologne de 1999, le processus se donne pour objectif de favoriser l'établissement en Europe, à l'horizon 2010, d'un système de grades académiques lisible et comparable, d'un parcours universitaire à deux cycles à savoir un cycle licence et un cycle master, un système d'accumulation et de transfert de crédits, des mécanismes de mobilité académique et de coopération dans le domaine de l'assurance qualité, et une dimension européenne forte dans les études supérieures (M-F. Fave-Bonnet, 2007).

L'appel à rejoindre ce processus d'harmonisation fait aux autres Etats européens conduit en juin 1999 à la signature de la Déclaration de Bologne à travers laquelle vingt-neuf pays s'engagent à rendre effectif, pour l'année 2010, un espace européen de l'enseignement supérieur caractérisé par un premier cycle de trois ans dont le diplôme permettrait l'employabilité, l'amplification de la mobilité académique transfrontalière en Europe, l'établissement de l'*European Credit Transfert System* (ECTS) pour faciliter cette mobilité et

la comparabilité des diplômes, ainsi que le développement de la compétitivité à travers l'évaluation de la qualité et l'européanisation des études (J. E. Charlier et S. Croché, 2003).

En mai 2001 à Prague, les signataires du processus de Bologne sont passés à trente-deux et l'objectif de l'apprentissage tout au long de la vie a été ajouté. En septembre 2003 au sommet de Berlin, les signataires sont passés à quarante et en 2005 à quarante-cinq lors du sommet de Bergen. A Berlin, l'accent est mis sur l'organisation de la recherche universitaire. C'est ici que certains pays tels que la France adoptent officiellement l'idée d'un système en trois cycle : licence, master et doctorat selon la structure 3-5-8 proposée quelques années auparavant par la Déclaration de la Sorbonne de mai 1998 (J. E. Charlier et S. Croché, 2003). Tandis qu'à Bergen en mai 2005, l'institutionnalisation du processus dans le cadre des instances communautaires se confirme (S. Croché, 2006). Le nombre de pays signataires passe à 45 suite à l'inclusion de l'Arménie, l'Azerbaïdjan, la Géorgie, la Moldavie et l'Ukraine (M-F. Fave-Bonnet, 2010).

Le système LMD qui se met en place en Europe dans le cadre du processus de Bologne affecte très vite l'ensemble des pays et régions du monde entretenant des coopérations avec les états partis au processus. Cette dimension externe du processus de Bologne, entendue comme les effets directs et indirects qu'il engendre hors de l'Europe jusqu'en 2007, et comme la stratégie relative à l'espace européen d'enseignement supérieur dans le contexte mondial après 2007 (J. E. Charlier, 2009), a fortement bénéficié du soutien de l'UNESCO, de la Commission de l'Union Européenne et de l'OCDE (Charlier et Croché, 2003).

C'est dans cette perspective qu'en Afrique francophone, le processus de Bologne a aussi eu une influence considérable. Toutefois, l'exportation du processus de Bologne dans le continent a suivi une logique moins flexible, à la différence de la souplesse qui le caractérise dans son déploiement en Europe et dans son internationalisation en Amérique et en Asie. Selon J. E. Charlier et S. Croché (2012), cela peut s'expliquer par l'étroitesse de la relation de l'Afrique francophone avec la France, qui en a fortement influencé le contenu en y fixant des normes rigides, pourtant laissées à la discrétion des pays et universités européennes et d'ailleurs. C'est le cas du système 3-5-8 du rapport Attali de 1998, qui n'a pas reçu l'assentiment de tous les parties prenantes au processus, vue que plusieurs Etats sont restés dans un système à deux cycles : pré et post licence et d'une durée variable d'un pays à l'autre entre 2 à 4 ans pour le premier cycle et 1 à 2 ans pour le second cycle, la durée du troisième cycle non harmonisée.

L'image d'un processus de Bologne rationnel ayant fait ses preuves en Europe présentée à l'Afrique constitue donc une tentative de transfert d'une formule sans défaillance, qui est en déphasage avec la réalité de sa progression en Europe et de sa finalité démontrée que représente « la vertu d'inciter à repenser les modes d'enseignement et d'apprentissage en fonction des demandes sociales auxquelles il veut apporter des éléments de réponse » (J. E. Charlier, 2009, p. 29-30). Selon S. Croché (2009), la construction en Afrique du mythe de l'européanisation réussie des études supérieures grâce au processus de Bologne. L'exportation du modèle de Bologne en Afrique concerne aussi, comme en Europe, le développement de mécanisme d'harmonisation, de mobilité et de reconnaissance entre les différents enseignements supérieurs aux échelles régionales et sous-régionales. Au niveau continentale, l'Union Africaine (UA) a mis sur pieds depuis 2011 le programme Tuning d'harmonisation et de reconnaissance dans l'enseignement supérieur, en choisissant plusieurs domaines scientifiques et professionnels à fort ancrage universitaire, afin d'harmoniser leurs compétences générales, spécifiques et les méta-compétences dans les établissements universitaires fournissant ces offres de formation (P. Beneitone, 2014).

En Afrique centrale, les pays de la CEMAC adoptent le 11 février 2005, la Déclaration de Libreville, en vue de la construction d'un espace de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la formation professionnelle dans la zone. Dans cette Déclaration, les gouvernements des pays membres indiquent clairement, au niveau de l'énoncé des motifs, vouloir tenir compte des défis de la mondialisation et de la nouvelle économie du savoir, ainsi

que de l'intégration de la communauté universitaire de la sous-région « au système d'éducation mondiale en général et européen en particulier » (Déclaration de Libreville, 2005, p. 1). Par ces motivations, l'influence du contexte international en général et européen en particulier, a été déterminante dans la décision d'introduire cette réforme. C'est conformément à ce contexte supranational que l'enseignement supérieur camerounais va connaitre la réforme LMD en remplacement du système modulaire.

1.2. La réforme LMD au Cameroun : un changement du paradigme de formation optant pour l'extension de la professionnalisation aux facultés

L'option de la réforme LMD de réaliser l'extension de la professionnalisation aux établissements facultaires est perceptible à travers l'analyse du dispositif de formation et du rôle des acteurs macro et méso de la gouvernance universitaire nationale, en s'appuyant comme précédemment sur le modèle politique du changement organisationnel. D'après la conception de Asif et al (2013), le rôle des acteurs politiques de la gouvernance universitaire du niveau macro consiste à donner l'impulsion en matière de définition des grandes orientations nationales, de normalisation ou de coordination du système universitaire. Quant au rôle des acteurs opérationnels du management universitaire au niveau méso, celui-ci consiste en l'implémentation des orientations, en la conception ou la révision des programmes ainsi que l'approche managériale de l'université (M. Asif et al., 2013).

Les principales clauses relatives à la professionnalisation applicables à l'UY1 se trouvent dans trois normes. Au niveau sous régional, il s'agit de la Directive n° 01/06-UEAC-019-CM-14, du 11 Mars 2006 déjà mentionnée plutôt. Au niveau national, les dispositions de l'Arrêté n°18/00035/MINESUP/SG/DDES/DAJ du 29 janvier 2018 portant organisation du système LMD dans l'enseignement supérieur au Cameroun. Au niveau de l'UY1, des éléments du Règlement pédagogique adopté le 27 décembre 2012. Une analyse de ces normes permet de mettre en lumière deux observations : la verticalité descendante de la réforme LMD et les prescriptions normatives en rapport avec l'adaptation des offres de formation à la demande sociale et à une pédagogie professionnalisante.

Sur le plan de la verticalité descendante de la réforme LMD à l'UY1, l'influence des acteurs de la gouvernance universitaire macro peut être appréhendée dans un premier temps, à travers le profil des acteurs responsables du pilotage de cette transformation, ainsi que la démarche et les outils utilisés. En effet, l'implémentation de la réforme suit la logique top down, car l'expression de la volonté politique des Chefs d'État de la CEMAC en faveur de l'adoption du système dans la Déclaration de Libreville de 2005, s'est concrétisée par les deux Directives communautaires du 11 mars 2006.

Rendu à l'implémentation du système à l'échelle nationale, c'est le ministre de l'enseignement supérieur qui s'est chargé de l'intégration de cette norme dans le cadre règlementaire en plusieurs phases au cours desquelles seuls les principaux responsables de la gouvernance universitaires ont participé. Conformément au principe de subsidiarité qui dispose que « l'échelon le plus bas n'abandonne à l'échelon supérieur ce qui est strictement nécessaire et, à contrario, la compétence de la collectivité supérieure s'étend aux fonctions qu'elle peut remplir de manière plus efficace que les communautés de base » (M. Chemillier-Gendreau, 1992, cité par L. Audouy, 2014, p. 6), la réforme LMD a suivi une planification nationale.

C'est en vertu de cette planification que le système LMD est introduit lors de l'ouverture de l'année académique 2006-2007. Le ministre de l'enseignement supérieur a intensifié l'intégration du système dans le droit national en adoptant l'Arrêté N° 18/0035/MINESUP/SG/DDES/DAJ, portant organisation du système LMD dans l'enseignement supérieur au Cameroun en 2018, afin de parfaire la transposition et l'adaptation des directives communautaires au droit et à certaines caractéristiques du Cameroun.

À l'échelle de l'UY1, la responsabilité de l'introduction du système LMD incombait au recteur. C'est dans cette perspective qu'il a participé au côté des autres recteurs et Vice-Chancellor des universités publiques camerounaises à la réunion avec les responsables du MINESUP le 26 septembre 2007 avant l'adoption de la Circulaire N° 07/0003/MINESUP/CAB/IGA/CE du 19 octobre 2007, actant la transposition du système LMD dans les normes nationales après la rentrée académique d'octobre 2006. En outre, pour ajuster les pratiques pédagogiques au sein des établissements de formation de l'UY1, le recteur de l'UY1 a organisé des réflexions au sein du Conseil d'université. Ces travaux ont abouti à l'élaboration et à l'adoption d'un règlement pédagogique en 2012 (Règlement pédagogique, 2012).

En ce qui concerne les prescriptions normatives relatives à l'adaptation des offres de formation à la demande sociale, l'analyse des normes de la CEMAC montrent qu'aucune discipline n'est en dehors de cette prescription. Elle dispose de : « développer la professionnalisation des études supérieures et les possibilités d'insertion de l'étudiant dans le tissu socio-économique » (Directive portant application du système LMD dans les universités et les établissements d'enseignement supérieur de l'espace CEMAC, 2006, art 3(3)), ce qui renvoie à la nécessité de conformer toute les offres de formation sans distinction aux compétences, aux métiers ou aux professions attachés au programme de formation, à la discipline ou aux besoins du monde socioéconomique.

Pour intégrer cette orientation au niveau national, la Circulaire du 19 octobre 2007 portant dispositions relatives au cadrage général en vue de l'introduction méthodique et progressif du système, puis l'Arrêté n°18/00035/MINESUP/SG/DDES/DAJ du 29 janvier 2018 sont adoptés. En matière de professionnalisation, il y est mentionné qu'un des objectifs généraux du système est de promouvoir la professionnalisation dans le but de résorber le chômage des diplômés de l'enseignement supérieur. De manière spécifique, la professionnalisation sous le système LMD vise plusieurs objectifs : des diplômés polyvalents et compétents dont l'insertion socioprofessionnel est garantie, la réforme et la diversification des offres de formation, l'incitation à l'apprentissage des compétences transversales et l'entrepreneuriat (Arrêté N° 18/0035/MINESUP/SG/DDES/DAJ, 2018, Art, 3, 7(5) et 9).

S'il n'est question que d'un projet de projection des diplômés dans les secteurs socioéconomiques, cette projection passe non seulement par la quête de l'adaptation de leurs compétences à la demande sociale à travers la normalisation d'un stage en milieu professionnelle dans les offres de formation de licence et de master professionnelle et technologique, mais aussi par l'implication de partenaires socio-professionnels lors de l'élaboration de la formation. Pour ce qui est du déroulement des enseignements, il est prescrit qu'un minimum de 25% du volume des enseignements soit dispensé par des professionnels exerçant leur activité principale dans le secteur ciblé par la formation (Arrêté N° 18/0035/MINESUP/SG/DDES/DAJ, 2018, Art. 9, 11, 12, 16).

En matière de prescriptions normatives relatives à la pédagogie de la professionnalisation, le dispositif pédagogique d'une offre de formation sous le système LMD est tenu au respect de certains principes et méthodes d'enseignement-apprentissage destinés à favoriser le développement des compétences chez les étudiants. L'analyse du Règlement pédagogique de l'UY1 permet d'identifier certains principes pédagogiques qui ont un lien direct avec la professionnalisation. Sur le plan de la configuration des offres de formation, chaque établissement doit élaborer à l'intention des étudiants un livret constitué du curriculum et du descriptif des Unités d'Enseignement (UE) comprenant :

> l'intitulé de l'UE suivi de sa valeur en crédits et de sa répartition en heures de Cours Magistral, Travaux dirigés et Travaux Pratiques s'il en existe ; le type de UE : Théorique (Cours, TD), Pratique (TP essentiellement) ou Mixte (…) ; l'objectif visé et le niveau de connaissance exigée ; les prérequis et le profil de l'apprenant ; le sommaire ou le contenu ; les compétences visées. Le descriptif du cours est révisable tous les trois ans (Règlement pédagogique, 2012).

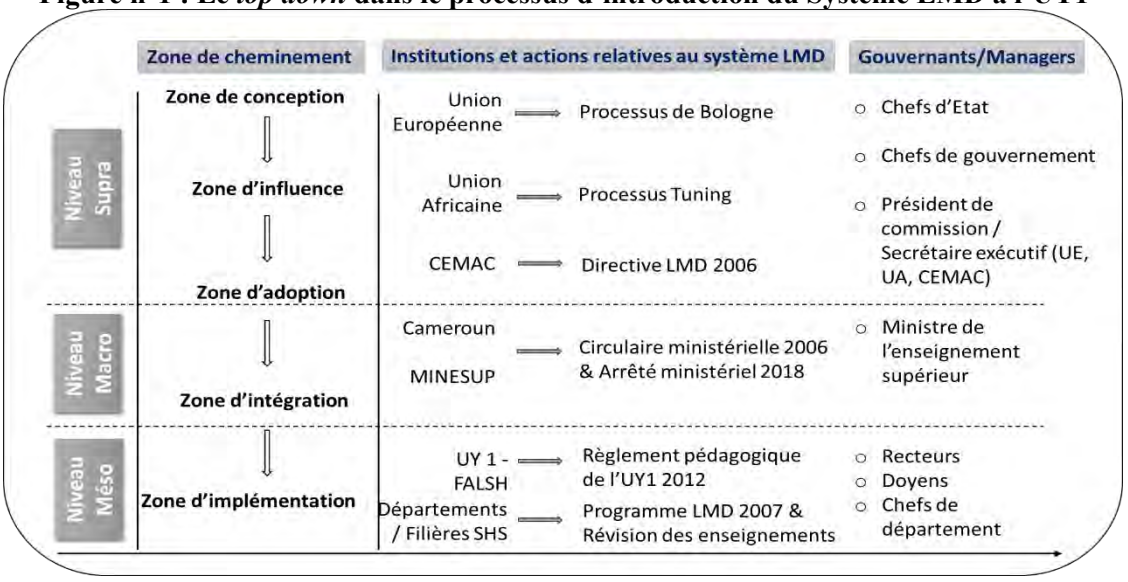
Les éléments du dispositif pédagogique en rapport avec la professionnalisation à l'UY1 comprennent également l'habilitation à dispenser des enseignements professionnels et technologiques. Elle correspond à un titre universitaire conféré individuellement ou collectivement à des enseignants professionnels ou technologues sur la base de leurs compétences et de leurs expériences dans un domaine spécifique. Cette habilitation vise à une Validation préalable des Acquis de leur Expérience (VAE) et de leurs compétences ; la professionnalisation des formations ; la valorisation des résultats de la recherche à travers le développement des partenariats avec les centres de recherche et les domaines socioéconomiques ciblés ; et réaliser des équivalences entre l'expérience professionnelle et technologique d'une part, et les grades d'enseignants d'autre part. Les éléments d'appréciation sont :

> Le diplôme, l'expérience professionnelle et la justification de l'exercice à titre permanent dans le domaine, au sein d'un organisme ou d'une institution reconnue, notamment le contrat de travail ; l'acte d'intégration, la qualité d'associé ou d'affilié pour les professions libérales ; la pertinence des taches effectuées et des fonctions occupées dans les organisations en rapport avec la spécialité ; les œuvres de création, les réalisations professionnelles, les ouvrages ou les inventions technologiques du candidat ; les projets conduits sur le terrain dans la spécialité du candidat ; l'expérience justifiée dans la pratique de l'enseignement professionnel ; la capacité du candidat à organiser les idées et à communiquer ; les publications, les travaux et les éléments attestant le rayonnement scientifique et culturel du candidat (Règlement pédagogique, 2012, p. 70-71).

À côté de ces critères de sélection et d'implication de professionnels ou technologues formateurs, les normes universitaires prévoient l'usage de méthodes pédagogiques basées sur l'approche par les compétences (APC) et la pédagogie active. En effet, l'option pour l'APC, en tant que «(…) capacité réelle et individuelle de mobiliser, en vue d'une action, des connaissances (théoriques et pratiques), des savoir-faire et des comportements, en fonction d'une situation de travail concrète et changeante et en fonction d'activités personnelles et sociales» (C. De Meerler, 2006, cité par N. Hirtt, 2009, p. 3), est clairement exprimée au travers des différents modes de réalisation des enseignements. Les TD, TP, CM, TPE, stages, projets, mémoires et thèses participent tous à cela. Un autre élément de la pédagogie de la professionnalisation est la répartition de la charge horaire 1h de CM = 1.5h de TD ou 3h de TP (Règlement pédagogique, 2012) ; et 1h de CM = 1.5h à 2h de TPE (MINESUP, 2015).

Au demeurant, il ressort que la réforme LMD à l'UY1 est l'émanation d'un processus politique vertical et descendant, profondément dominé par les acteurs de la gouvernance universitaire du niveau supranational et du niveau macro national. Cela explique que les outils privilégiés soient les outils juridiques et les acteurs soit des acteurs institutionnels. Toutefois, les principaux acteurs de la gouvernance universitaire n'ont pas normé ce que le système LMD considère concrètement comme une formation professionnelle ou une formation professionnalisante au Cameroun. Ainsi, l'analyse des velléités de *Bottom up* dans l'implémentation du volet professionnalisation de la réforme LMD au sein de la FALSH semble laisser apparaitre des adaptations et ajustement manifestant une certaine ambiguïté quant à la professionnalisation totale en humanités facultaires.

Figure n°1 : Le *top down* dans le processus d'introduction du Système LMD à l'UY1



Source : Auteur, synthèse du processus d'introduction du système LMD à l'UY1.

2. De la pluralité des croyances universitaires à l'organisation différenciée de la professionnalisation de l'offre de formation en humanités facultaires à l'UY1

En prenant appui sur la théorie des « anarchies organisées », dont le cadre doctrinal en matière d'organisation de l'université est transposé à l'UY1 et à la FALSH (2.1), il est dressé une analyse de la structuration différenciée de la professionnalisation de l'offre de formation facultaire en humanités comme une résultante de la réforme LMD (2.2).

2.1. La pluralité des croyances universitaires comme fondement des restrictions à la généralisation de la professionnalisation des humanités facultaires à l'UY1

Pour comprendre l'apparition de discordances conceptuelles et opérationnelles autour de la professionnalisation en humanités facultaires à l'UY1, il convient de faire une analyse doctrinale des cultures disciplinaires concernées. La définition des frontières des humanités reste néanmoins tangible. B. Parchemal (2014) les définit comme les sciences humaines et sociales ou les disciplines universitaires dites généralistes en raison du fait que toutes ont pour objet d'étude l'homme, soit dans sa vie en société, soit dans sa vie intérieure. Dans un essai de classification, M. Grawitz (1996) cite parmi les sciences sociales des disciplines qualifiées dans d'autres contextes de sciences humaines, de science politique et des disciplines des lettres. Il s'agit de la sociologie, l'anthropologie, la psychologie sociale, l'histoire, la géographie, la démographie, l'économie politique, la science politique, la linguistique.

Dans son analyse des systèmes d'enseignement supérieur, B. R. Clark (1983), expose un ensemble de croyances académiques qui se manifestent sous forme de plusieurs cultures et sous-cultures. Si la cohésion ou la stabilité d'une organisation repose sur des liens qui peuvent être fonction du cadre physique, des habitudes, des opportunités, d'une morale interne et d'un héritage émotionnel attaché à des symboles et des idées partagés (H. Kaufman, 1981, cité par B. R. Clark, 1983), l'université, en tant qu'organisation désagrégée, présente plusieurs types de croyances, autrement dit, des entités qui fabriquent des cultures ou des sous-cultures dont l'essentiel sont : la culture de la discipline, la culture de l'institution universitaire, la culture de la profession académique, et la culture du système universitaire national (B. R. Clark, 1983).

La culture de la discipline est perçue comme l'ensemble de valeurs et pratiques d'une filière. Elle trouve son fondement dans le fait que la discipline est l'unité de base du système académique, étant caractérisée par ses propres pratiques accumulées sur plusieurs générations. Chaque discipline est organisée autour d'activités intellectuelles, d'une tradition de

connaissance, d'un mode d'initiation ou de socialisation scientifique regroupant les théories, la méthodologie, les courants, les conditions d'appartenance et des thématiques particulières (B. R. Clark, 1983). Cette culture concerne également ce que l'auteur appelle les idoles de chaque discipline, c'est-à-dire les grands maîtres du savoir ou les sommités scientifiques qui bénéficient parfois d'une véritable exaltation. De plus, elle est caractérisée par un vocabulaire spécialisé ou un métalangage qui amène ses membres à communiquer sensiblement de la même manière. La force de ces cultures peut être fonction de l'âge de la discipline, des transferts internationaux en son sein, du niveau de développement du système national de production de connaissances et de la contribution de chacune dans ce système (B. R. Clark, 1983).

Du point de vue de la culture des disciplines, l'organisation de la FALSH en départements centrés chacun sur une discipline comme unité de base, fait de cette institution un lieu d'épanouissement des cultures disciplinaires. Chaque discipline des humanités facultaires dispose sur ce plan et à l'analyse de leurs programmes de formation respectifs, d'unités d'enseignement qui sont destinées à assurer la socialisation disciplinaire des étudiants (FALSH, 2007). On remarque aussi que certains départements disposent d'un Guide méthodologique propre pour la rédaction des mémoires et des thèses. En outre, l'analyse du processus de formation à la FALSH tend à montrer que la culture disciplinaire a parfois été une barrière à la diversification de la professionnalisation au sein des humanités, par son orientation prépondérante vers les métiers de la recherche et de l'enseignement.

Sur le plan des idoles, aucune de ces filières n'est en manque. Sans un souci d'exhaustivité, on peut se référer à des figures comme Claude Lévi-Strauss et à Philippe Laburthe-Tolra en Anthropologie ; Charles Conrad Abbott et Joseph Déchelette en Archéologie ; Paul Marie Joseph Vidal de La Blache et Victor Levasseur en Géographie ; Hérodote d'Halicarnasse et Cheik Anta Diop en Histoire ; Emmanuel Kant et Saint Augustin en Philosophie ; Sigmund Freud et Jean Piaget en Psychologie ; Emile Durkheim et Marx Weber en Sociologie. Pour ce qui est du métalangage, qu'il s'agisse de la variation culturelle ou le relativisme culturel en anthropologie ; de chaîne opératoire ou de culture matérielle en Archéologie ; de l'hémisphère ou du méridien en Géographie ; du fait historique ou de l'évènement en Histoire ; du monisme ou de la zététique en Philosophie ; de l'anamnèse ou de l'amotivation en Psychologie ; de l'anomie ou de la doxa en Sociologie ; on se situe dans un lexique d'initiés (C. Charron et al., 2014 ; (M. J. Herskovits, 1967) ; L. Febvre, 1952 ; E. Akamatsu, 2017 ; F. Lebaron, 2009).

La culture de l'entreprise ou de l'institution universitaire, désigne les valeurs et les pratiques particulières propres à une université. Elle va au-delà des particularismes disciplinaires et repose sur plusieurs symboles institutionnels facteurs de pouvoir. Le premier représente l'envergure ou l'étendu du dispositif organique. Dans le cas où l'organisation universitaire est constituée de petites entités ou unités, celle-ci est plus apte à créer une idéologie organisationnelle que dans le cas où ce sont des grandes entités qui la composent. Le deuxième réside dans l'intégration organisationnelle, qui traduit le fait que des unités de l'institution développent des liens d'interdépendance. Le troisième est l'âge de l'organisation universitaire, dont l'ancienneté est parfois le gage d'un important réservoir de traditions. Le quatrième relève des combats organisationnelles antérieurs, surtout lorsque ceux-ci ont donné à l'institution des références évènementielles historiques ou des sagas en rapport avec la naissance, des mutations, des scandales, etc. Le cinquième a trait à la compétitivité du dispositif organique, particulièrement sa solidité et sa résilience face aux crises (R. B. Clark, 1983).

Sur un tout autre plan, la culture de l'entreprise se réfère également à trois sous-cultures suivantes : la culture des étudiants, la culture de la faculté et la culture administrative. R. B. Clark et M. Trow (1977, cité par R. B. lark, 1983) distinguent quatre types de cultures étudiantes. Il s'agit de la culture académique, en référence à celle des étudiants en quête

d'érudition ; de la culture professionnelle, ou celle des étudiants qui veulent aller rapidement vers des métiers ; de la culture de collège, davantage présente dans les écoles élitistes ; et de la culture non conformiste. A l'UY1, les sous-cultures des étudiants, la culture des facultés et la culture administrative sont identifiables. En ce qui concerne les sous-cultures étudiantes, on y retrouve des étudiants en quête d'érudition manifestant leur culture académique. Celle-ci apparaît souvent chez les étudiants qui s'inscrivent dans un projet de longues études afin de devenir enseignant d'université. On rencontre également des étudiants intéressés par des formations brèves ou professionnelles afin de rechercher rapidement un emploi, montrant ainsi leur culture professionnelle dans les masters professionnelles. Quelques éléments de la culture des collèges sont visibles chez les étudiants des écoles professionnelles publiques notamment l'élitisme. La culture non-conformiste quant à elle se manifeste chez des étudiants qui échappent à toute catégorisation figée ou qui ont des marqueurs de plusieurs cultures en raison peut-être de leur passage dans des facultés, des grandes écoles ou le milieu professionnel.

Pour ce qui est de la culture des facultés, il n'existe pas un cadre figé. Néanmoins, R. B. Clark (1983), dans un essai de profilage détermine la culture de recherche, la culture d'enseignement, la culture de formation professionnelle et la culture du travail de terrain. En matière de culture administrative, Mc Connel et S. Edelstein (1977, cités par R. B. Clark, 1983) identifie trois cultures : celle de l'intégration et de la rotation de certains professeurs aux fonctions d'administration ; celle où le statut ou la situation des administratifs est défini au niveau de l'université ; celle enfin où ce statut est défini au niveau du système national.

En matière de culture des facultés, la FALSH semble présenter des traditions particulières. En considérant le profilage des facultés qu'effectue R. B. Clark (1983), on peut identifier des marqueurs de plusieurs sous-cultures. La Revue des Annales de la FALSH ; la juxtaposition d'un Guide méthodologique de la FALSH et des guides méthodologiques des départements ; la production de différents mémoires et thèses de doctorat constituent des éléments visibles de la culture de recherche. La pratique systématique des cours magistraux et de séminaires pour les étudiants traduit sans doute l'existence d'une culture d'enseignement. Des bribes de la culture de la formation professionnelle sont identifiables dans des éléments de l'approche par les compétences et de la pédagogie active, à l'instar de TD/TPE et des contenus de formation orientés vers l'exercice de certains métiers tel que celui de chercheur, etc., ainsi que dans les masters professionnels. Moins visible, la culture du travail de terrain apparaît plus dans les cycles de recherche et un peu plus tôt dans certaines filières telles que l'Archéologie et la Gestion du Patrimoine, ou la Géographie.

En ce qui concerne la culture administrative, la présence concomitante au sein du personnel administratif de la FALSH des membres du corps professoral, de fonctionnaires et de contractuels affectés ou recrutés par l'État, des personnels d'appui et des contractuels recrutés par l'université est une illustration des trois cultures que propose l'auteur : la culture de l'intégration et de la rotation des professeurs aux fonctions administratives ; la culture de la détermination du statut et de la situation des administratifs au niveau de l'université, ainsi que de celle où cette détermination se fait au niveau du système national. Pour ce qui est de la culture de la profession académique, elle est globalement partagée par tout le corps professoral quel que soit les disciplines. Elle vient de l'appartenance à la communauté des académiciens. Elle est caractérisée par deux privilèges majeurs : la liberté de recherche et la liberté d'enseignement. Ce sont des privilèges qui insistent sur l'autonomie individuelle et collégiale de la communauté des enseignants-chercheurs (R. B. Clark, 1983).

Sur le plan de la culture de la profession académique dont les deux marqueurs sont la liberté de recherche et la liberté d'enseignement, l'UY1 n'est pas en reste. L'analyse des franchises universitaires, tout au moins au niveau formel montre que ces deux libertés fondamentales sont prises en compte en ces termes : « l'enseignement et la recherche implique

l'objectivité du savoir et la tolérance des opinions. Ils sont incompatibles avec toute forme de propagande et doivent demeurer hors de toute emprise politique ou économique partisanes » (Décret n° 93/036, 29 janvier 1993, art 7). L'université est même clairement qualifiée de « lieu clos et apolitique » (Décret n° 93/036, 29 janvier 1993, art 9).

La culture du système universitaire national représente quant à elle l'ensemble des croyances académiques issu des traditions d'un État. Mais pour la catégorisation de la culture d'un système national, quatre variables sont considérées : l'accès au système, le niveau de spécialisation de la formation, l'employabilité et le niveau de la recherche (R. B. Clark, 1983). L'analyse de la FALSH dans le cadre du système universitaire national dévoile la mise en œuvre des quatre variables. Du point de vue des valeurs d'accès au système, les filières des humanités obéissent à l'entrée au premier cycle, au principe du « open door » (Décret 93/027, 19 janvier 1993, art 12 et Loi n° 005, 16 avril 2001, art 11) ; pendant que le niveau cinq, le troisième cycle relèvent du principe de l'accès restreint en fonction de la performance des candidats ou de la capacité d'accueil et d'encadrement institutionnel.

Sur la variable niveau de spécialisation de la formation, les humanités de la FALSH peuvent se rattacher au modèle de diversification des champs de connaissance des étudiants lorsqu'on considère les formations qui ont un cycle de tronc commun avant des cycles de spécialisation. Pourtant, elle peut aussi s'apparenter au modèle d'ultra-spécialisation si l'on se réfère aux formations généralement dites professionnelles de la FALSH qui s'inscrivent dans un champ scientifique précis ou un ensemble de champs scientifiques apparentés ou interdisciplinaires. En revanche, si la variable liée à la recherche se retrouve dans tous les établissements, la variable de l'employabilité, faute d'une production de données institutionnelles sur l'insertion professionnelle des diplômés de cette université, ne peut être objectivement analysée. Un bilan de l'application de ces différentes cultures permet de faire les deux observations suivantes : d'une part, la plupart des croyances ou des doctrines identifiées par Burton Robert Clark sont observables à la FALSH ; d'autre part, certaines de ces cultures entretiennent une certaine pesanteur face au mouvement de professionnalisation inhérent au système LMD.

2.2. Du foisonnement des cultures universitaires à l'organisation différenciée de la professionnalisation de l'offre de formation facultaire en humanité à la FALSH

L'analyse des initiatives spontanées de développement de la professionnalisation antérieures et postérieures à la réforme LMD permet de mettre en relief l'organisation différenciée de la professionnalisation à travers des velléités spontanées de professionnalisation visibles au niveau des acteurs méso de la gouvernance universitaire. En effet, l'orientation professionnalisante du système LMD peut être perçue sous cet angle comme un prolongement du mouvement de professionnalisation en marche depuis quasiment la naissance de l'université camerounaise, mais remis à jour par l'augmentation du chômage des diplômés identifié à la réforme de 1993 dans un contexte de massification (C. Awono Onana et M. Fouda, 2014).

Ainsi, après plus de seize ans sous la réforme de 1993, la mise en œuvre de ce principe de systématisation de l'accès à la formation professionnalisante dans les facultés en 2006 a confronté les tenants des disciplines facultaires à l'épreuve de la détermination ou de la qualification de la professionnalité ou non de leurs offres de formation dominées par une culture d'enseignement et de recherche héritée de l'origine des universités et de la 1ère Révolution de l'enseignement supérieur ou Révolution humboltienne fortement centrée sur le développement de la fonction de recherche en plus de la fonction d'enseignement (W. Rüegg, 1969). En répondant à cette épreuve par la différenciation entre formations classiques et formations professionnelles, un chemin spécifique a été ouvert pour la prolifération des masters professionnels en marge des formations académiques. Par cette différenciation, la question de

l'effectivité de l'extension du principe de professionnalisation aux facultés se pose, à un moment où les sept premiers secteurs pourvoyeurs d'emploi au Cameroun identifiés en 2007 par le document de politique nationale de l'emploi et de la formation professionnelle excluait les humanités ; où le taux de chômage élevé des diplômés de l'enseignement supérieur qui recherche une correspondance entre l'emploi recherché et le métier appris se situait à la troisième place des catégories scolarisées avec 52.2%, après les 59.1% et 59.8% respectivement chez les diplômés des secondaires des 1er et 2nd cycles techniques (Institut National de la Statistique, 2013).

En ce qui concerne les formations proprement qualifiées de professionnelles, à l'UY1 des éléments de cette approche se manifestent à travers des phénomènes tels que l'émergence spontanée de quelques formations estampillées du qualificatif professionnel au sein des départements des humanités présentés ci-dessous.

Tableau n°1 : Les masters répertoriés professionnels à la FALSH en 2024

Départements	Intitulés	Diplômes préparés
Anthropologie	Chefferies, tradition et territoires	**Master professionnel**
	Culture et évènementiel en Afrique	
Arts et archéologie	Production cinématographique et audiovisuelle	
Géographie	Cartographie, télédétection, système d'information géographique, gestion durable des territoires	
	Urbanisme, aménagement et développement urbain	
Psychologie	Psychologie du travail et des organisations	
Sociologie	Genre et développement	

Source : UY1, 2024, p. 1.

Ces offres de formation peuvent être considérées comme la concrétisation d'un changement continu en raison du lieu d'impulsion des initiatives. Elles ont émergé des disciplines ou des départements, parfois en collaboration avec des parties prenantes extérieures à l'université, dans le but de répondre à des vides et à des besoins en formation identifiés dans le travail quotidien. Prenons-en pour preuve les mots qui font office de contexte et de problématique du master professionnel en Genre et Développement :

> La problématique du Genre et des *Women Studies* est depuis lors apparue comme un lieu transversal de rencontre en vue de comprendre, d'évaluer et d'accompagner la demande nationale et internationale consécutive à l'évolution de nos sociétés. Cette dernière a ainsi ouvert la voie à une variété de pratiques professionnelles. De nombreux organismes nationaux et internationaux on explicitement formulés des demandes en formation professionnelle orientées vers l'employabilité dans le secteur genre. Le présent master constitue une réponse à cette question. (UY1, 2011, p.1)

L'élaboration de ce programme de formation, comme la création de tous ces programmes professionnels manifeste un changement spontané après capitalisation des expériences antérieures et leur réinvestissement dans les pratiques de formation. Dans la même logique, on peut voir que ce sont les spécialistes des disciplines qui sont les acteurs de ce changement. Cependant, fort est de constater qu'il n'existe pas réellement une étude formelle des débouchés potentielles ou du bassin d'emploi qui accompagne l'ouverture de cette formation comme le prévoit la norme universitaire (Arrêté n° 99/059/MINESUP/DDES, 16 novembre 1999, art 3 et 4). De même l'offre de formation n'indique pas les types de métiers que peuvent exercer les diplômés à leur sortie. Il énonce dans son contexte et ses objectifs ce qui suit :

> (…) former des professionnels de haut niveau intéressés par les liens entre la problématique genre et développement ; d'aider les candidats à mieux percevoir le nouvel environnement institué par

> la prise en compte du genre dans les politiques et les pratiques de développement ; de fournir aux professionnels des outils d'opérationnalisation des nouveaux concepts, consécutifs à l'introduction de la variable genre dans les nouvelles approches de développement. (UY1, 2011).

À l'analyse de ces objectifs et du qualificatif professionnel assigné à cette offre de formation à la vue de son classement dans cette catégorie dans l'annuaire statistique de l'UY1 (UY1, 2023), il semble difficile d'identifier le ou les métiers ou professions visés par la formation. Quoiqu'il en soit, on peut se risquer à déduire, sur la base des enseignements prévues, que la formation vise un profil d'analyste ou de chercheur ou manageur en genre et développement capable entre autres, au regard des enseignements programmés, de comprendre les concepts et approches clés du genre, de réaliser une stratégie ou une politique d'intégration du genre, d'animer une formation en matière de genre, de réaliser des évaluations centrées sur les questions de genre à partir d'outils appropriés, de manager des projets ou des programmes centrés sur le genre (UY1, s. d.). Le même constat se fait à la lecture de la fiche de renseignement sur le master Cartographie, Télédétection et SIG. Il inique ce qui suit :

> Ce master professionnel donne accès aux secteurs d'activités suivants: Gestion des collectivités territoriales (la gestion des ressources à travers des cartes d'exploitation et la modélisation de l'espace; la planification des réseaux (d'eau, électricité, téléphone ,fibre optique, distribution de gaz…), Mise sur pied de plan de développement local (PDL) ; Aménagement du territoire (mise sur pied du schéma directeur d'aménagement urbain (SDAU); mise sur pied des plans de zonage et d'occupation des sols; planification de la répartition des infrastructures (hôpitaux, écoles, pharmacies, super marchés, aires de jeux, stations-services…). Gestion de l'environnement (appui à l'étude d'impact environnemental et sociale à travers un suivi fiable ; appui en audit afin de mesurer les actions menées) (…). (UY1, 2014)

Fort est donc de constater, malgré la pertinence des compétences énumérées, que les mêmes limites observées dans les programmes de formation classiques en matière d'étude du bassin d'emploi et de présentation des débouchés sous forme de profil de métiers se retrouvent aussi dans les offres de formation dites professionnelles. Ce qui manifeste une certaine rigidité face à l'exigence de professionnalisation des formations dans le système LMD, mais plus encore une sorte d'écart par rapport à la norme qui tend à créer de la confusion autour de ce qu'est censé être une formation professionnalisante.

Cette confusion s'exprime également par le chevauchement du Master professionnel Urbanisme, Aménagement et Développement urbain à côté d'un Master classique connexe en Dynamiques Urbaines et Rurales. Mais plus encore, à l'analyse du choix de différencier les formations classiques/académiques/recherches des formations professionnelles sous un système qui se veut professionnalisant. De plus, l'un des révélateurs emblématiques de cette confusion est le gap observé dans les coûts différenciés de formation dans les offres de formation classiques et les offres de formation dite professionnelles facultaires sous le système LMD. En effet, si les formations classiques facultaires sont quasi entièrement prises en charge par la subvention de l'État, les formations professionnelles facultaires sont quasiment entièrement financées par les étudiants.

Or, si la professionnalisation, dans une optique complétive à la conception de S. Stavrou (2011), consiste à la mise en œuvre de l'approche par les compétences, c'est-à-dire l'organisation et la mise en œuvre d'une offre de formation en déterminant dans le curriculum, ce que l'étudiant doit être capable de faire et en soutenant l'action pédagogique par plusieurs ressources (G. Le Boterf, 2008), il est évident que quel que soit les distinctions entre formation académique et professionnelle, toute formation qui met en œuvre cette approche est professionnalisante. L'origine de cette ambiguïté autour de la conception de la professionnalisation de la formation facultaire se trouverait probablement dans la difficulté de l'université camerounaise à adapter la mission de formation des cadres de l'administration du

jeune Etat indépendant (C. Awono Onana et M. Fouda, 2014) qui lui a été assignée à sa création. En effet, avec la crise des année 1980 et les ajustements structurels du Fonds Monétaire International (FMI), la rationalisation du secteur public et parapublic a entrainé la limitation des recrutements dans la fonction publique (M. J. Abena Etoundi, 2020), entrainant un déplacement progressif du besoin en ressources humaines des cadres de l'administration vers des professionnels compétents pour le secteur privé.

Selon S. Belinga Bessala (2007), la valorisation des diplômes pour l'accès et le classement aux différentes grilles salariales de la fonction publique au détriment de la valorisation et de la différenciation des compétences ou des savoir-faire sont également des facteurs explicatifs du déficit de professionnalisation. Le résultat de son point de vue est que « nos universités ont eu à développer chez nos étudiants, le culte du diplôme au détriment de celui de la compétence professionnelle » (S. Belinga Bessala, 2007, p. 19). On comprend pourquoi la professionnalisation est une des mesures clés portées par la réforme de 1993 pour lutter contre le culte du diplôme et le chômage des diplômés. C'est à cette fin que parmi les objectifs de la réforme apparaissaient en effet en bonne position l'accroissement de la professionnalisation des enseignements et l'augmentation des offres éducatives (C. Awono Onana et M. Fouda, 2014).

Ce projet d'accroissement de la professionnalisation des enseignements est fort évocateur de l'historicité de cette préoccupation, car il montre qu'en la matière, il existait déjà certaines pratiques jugées insatisfaisantes au moment de cette réforme en 1993. Le système de formation de l'UY1, dont la particularité est la différenciation entre les facultés et les grandes écoles professionnelles s'inspirait du modèle universitaire français décris par C. Charle et J. Verger (1994). Ce modèle se caractérisait par des formations fortement généralistes ou académiques au sein des établissements facultaires, avec un accès ouvert et des formations à des métiers spécifiques dans les écoles professionnelles publiques où l'accès est limité (C. Charle et J. Verger, 1994).

Cependant, le principe de la systématisation, de la généralisation voire de la démocratisation de l'accès à la professionnalisation qui figure déjà tacitement dans l'objectif de son accroissement dans l'enseignement supérieur au moment de la réforme de 1993 paraît n'avoir pas été suffisamment mise en œuvre, si on considère, les changements intervenus dans le cadre de cette réforme et la persistance du problème qui justifie, l'entrée dans le système LMD. C'est une proposition plausible qui vient à l'esprit quand on observe que l'introduction de ce système intervient bien que la réforme de 1993, à travers le Décret n°93/036 du 29 janvier 1993 prévoyait une Division de la Planification et du Développement (DIPD) chargée de mener des études sur les débouchés et les besoins du monde du travail.

Considérons ensuite d'autres mesures de gouvernance universitaire adoptées en réponse à ce problème croissant de déficit de professionnalisation. L'absence d'un cadre clair régissant l'élaboration, la validation et l'évaluation des offres de formation dans les universités d'État a conduit à l'adoption, le 16 novembre 1999, d'un arrêté du ministre de l'enseignement supérieur fixant les modalités d'habilitation à ouvrir des cycles dans une filière de formation (Arrêté n° 99/059/MINESUP/DDES, 16 novembre 1999 fixant les modalités d'habilitation à ouvrir des cycles dans une filière de formation dans les universités d'Etat, 1999). Dans un contexte où les Décrets n° 93/026 et n°93/027 du 19 Janvier 1993, portant respectivement création des universités d'État et dispositions communes à ces dernières ne restaient qu'au niveau des grands principes de gouvernance pédagogique, l'adoption de cet arrêté six ans après la réforme traduit aussi sans doute l'inefficacité de la phase de transition. Car, ce n'est qu'en 1999, qu'une norme vient préciser le processus d'ouverture d'une formation.

Conclusion

À la question de savoir quelle est l'influence de la réforme LMD, en tant que décision politique sur la professionnalisation de la masse étudiante en sciences humaines et sociales à la FALSH, l'hypothèse selon laquelle la réforme LMD a engendré des discordances conceptuelles et opérationnelles au sujet de la professionnalisation de masse a été formulée. Dans le processus de vérification de cette hypothèse, cette étude a analysé les fondements de la réforme LMD sous le prisme des acteurs supra, macro et méso de la gouvernance universitaire ; et une analyse de l'organisation différenciée de la formation professionnalisante entre les parcours académique et les parcours proprement qualifiés de professionnels.

De cette analyse, il ressort que la réforme LMD constitue une importation du système européen de formation, dont la mise en place progressive dans le cadre du processus de Bologne n'a pas abouti à une application uniforme au sein du système universitaire des États-parties, chacun l'appliquant avec des adaptations ou des spécificités nationales propres. Sa transposition dans l'espace CEMAC s'est par conséquent accompagnée d'adaptations dont l'une des plus importantes est l'option pour l'extension de la professionnalisation aux offres de formation des établissements facultaires tel que la FALSH.

Si l'orientation professionnalisante du système LMD entre en résonnance avec les préoccupations de formation en humanités facultaires de l'UY1, il est possible de remarquer des velléités de résistance ou tout au moins des discordances dans la mise en œuvre de la professionnalisation à la FALSH. Du point de vue terminologique, la différenciation entre formations professionnelles et formations académiques dans un système de professionnalisation généralisée est une curiosité qui donne l'impression que les formations académiques seraient en dehors de la professionnalisation. Du point de vue des normes universitaires, l'absence d'un encadrement normatif suffisamment précis sur la signification de ce qu'est une formation universitaire professionnalisante au Cameroun entretient des difficultés d'implémentation et d'évaluation de la professionnalité d'une offre de formation. Sur le plan de l'organisation des programmes de formation facultaires académiques et professionnelles des humanités de la FALSH, la structuration superficielle des débouchés en termes de métiers ou de professions ciblés laisse planer un floue dans l'implémentation de la professionnalisation.

En outre, les discordances dans la gestion de la professionnalisation des offres de formation en humanité de la FALSH sont perceptibles au travers de la différence des modes de financement entre le régime de formation professionnalisante appliqué au parcours académiques et le régime de formation professionnalisante appliqué aux formation dites professionnelles, en l'occurrence les masters professionnelles facultaires. Les premiers étant subventionnés par l'Etat, tandis que les second étant laissés à la charge des étudiants et de leurs soutiens financiers privés dans le cadre des activités génératrices de revenu de l'université.

En définitive, l'hypothèse selon laquelle, la réforme LMD engendrerait des discordances conceptuelles et opérationnelles au sujet de la professionnalisation de la masse étudiante en humanités à la FALSH, se confirme partiellement, car il apparait effectivement des adaptations et une professionnalisation différenciée au sein des humanités. Cette différenciation engendrant une ligne de démarcation entre académisation et professionnalisation dans un système dit de professionnalisation généralisée. Tout ceci constitue la symptomatique d'une confusion quant au sens de la professionnalisation de l'offre de formation universitaire ou facultaire, car la formation académique au sein des disciplines des humanités facultaire aboutit au développement des compétences et connaissances correspondantes à des professions ou à des métiers.

Références bibliographiques

ABENA ETOUNDI Mathieu Jérémie, 2020, « La longue crise économique des années 80 : Efforts de redressement et répercussions socio-économiques au Cameroun », *African journal of Litterature and humanities*, Vol*1, N*°3, p. 76-86.

AKAMATSU Etienne, 2017, *La dissertation philosophique. Méthodes et ressources*, France Armand Colin.

Arrêté N° 18/0035/MINESUP/SG/DDES/DAJ, portant organisation du système Licence, Master, Doctorat/PhD dans l'enseignement supérieur au Cameroun, 2018.

Arrêté n° 99/059/MINESUP/DDES, 16 novembre 1999 fixant les modalités d'habilitation à ouvrir des cycles dans une filière de formation dans les universités d'Etat, Acte jurid. Nº N° 99/059/MINESUP/DDES, 1999.

ASIF Muhammad, AWAN Muhammad Usman, KHAN Muhammad Khalid, AHMAD Niaz, 2013, « A model for total quality management in higher education », *Quality & Quantity*, Vol *47, N*°4, p. 1883-1904. https://doi.org/10.1007/s11135-011-9632-9

AUDOUY Laurèn, 2014, *Le Principe de subsidiarité au sens du droit de la Convention européenne des droits de l'homme,* [Thèse de doctorat en Droit public, Université de Montpellier]. https://doi.org/10.14375/NP.9782874557415

AWONO ONANA Charles et FOUDA Marcel, 2014, « La réforme de gouvernance au Cameroun : Entre régulation et privatisation », In Michaela Martin (Éd.), *La gouvernance dans l'enseignement supérieur : Quelles politiques avec quels effets ?,* UNESCO et IIPE, p. 77-107. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231857

BELINGA BESSALA Simon, 2007, « Motivations, enjeux et impératifs de la professionnalisation : Un changement indispensable au Cameroun », In *Actes du Séminaire « Quelles stratégies pour professionnaliser l'enseignement supérieur ? » du 31 janvier au 1er février 2007,* MINESUP, p. 18-24.

BENEITONE Pablo, 2014, « Compétences génériques et processus de consultation », In C. Awono Onana, O. Bandele Oyewole, D. Teferra, P. Beneitone, J. González, R. Wagenaar (Éds.), *Tuning et l'Harmonisation de l'Enseignement Supérieur : L'expérience africaine,* Université de Deusto, p. 67-97. https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/05/Tuning-Africa-2014-FRANCES.pdf

CHARLE Christophe et VERGER Jacques, 1994, *Histoire des universités*. PUF.

CHARLIER Jean-Emile, 2009, « Le processus de Bologne, son histoire officielle, quelques éléments de son histoire cachée et quelques enjeux immédiats », In J-M Charlier, S Croché et A K Ndoye, *Les universités africaines francophones face au LMD. Les effets du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe*, Academia, p. 23-68. http:// hdl.handle.net/2078.1/180520

CHARLIER Jean-Emile et CROCHE Sarah, 2003, « Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices », *Education et Sociétés, L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation*, Vol *2,* N°12, p. 13-34. https://www.researchgate.net/profile/Jean-Emile-Charlier-2/publication/251057397_Le_processus_de_Bologne_ses_acteurs_et_leurs_complices/links/0a85e538c4433d0a40000000/Le-processus-de-Bologne-ses-acteurs-et-leurs-complices.pdf

CHARLIER Jean-Emile et CROCHE Sarah, 2012, « L'influence normative du processus de Bologne sur les universités africaines francophones », *Éducation et Société, L'Europe : une mise en ordre cognitive ?*, Vol 1, N°29, p. 87-102.

CHARRON Camilo, DUMET Nathalie, GUÉGUEN Nicolas, LIEURY Alain, RUSINEK Stéphane, 2014, *Les 500 Mots Clés de la Psychologie*, Dunod. https://fr.scribd.com/document/751780601/Les-500-mots-de-la-psychologie

CLARK Burton Robert, 1983, *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*, University of California Press.

CROCHE Sarah, 2006, « Qui pilote le processus de Bologne ? », *Education et Sociétés, De la formation à l'emploi : des politiques à l'épreuve de la qualité*, Vol 2, N°18, p. 203-217.

CROCHE Sarah, 2009, « Le mythe de Bologne », In *Les universités africaines francophones face au LMD. Les effets du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe*, Academia, p. 89-112. http:// hdl.handle.net/2078.1/180520

DÉCLARATION DE LIBREVILLE SUR LA CONSTRUCTION DE L'ESPACE CEMAC DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, 2005.

DIRECTIVE PORTANT APPLICATION DU SYSTÈME L-M-D dans les universités et établissements d'enseignement supérieur de l'espace CEMAC, Acte jurid. Nº N° 01/06-UEAC-019-CM-14, 2006.

FACULTÉ DES ARTS, LETTRES ET SCIENCES HUMAINES, 2007, *Programmes LMD. Année académique 2007-2008*.

FAVE-BONNET Marie-Françoise, 2007, « Du Processus de Bologne au LMD : analyse de la "traduction" française de "quality assurance" », *Les Universités et leurs marchés*, Sciences Po Paris, France, p. 1-13. https://hal.science/hal-00339083.

FAVE-BONNET Marie-Françoise, 2010, « L'université à l'heure de Bologne : Bilan d'une décennie », *Grande-Europe*, N°25, p. 5-14.

FEBVRE Lucien, 1952, *Combats pour l'histoire,* Paris, Armand Colin. https://classiques.uqam.ca/classiques/febvre_lucien/Combats_pour_lhistoire/Combats_pour_lhistoire.html.

GRAWITZ Madeleine, 1996, *Méthodes des sciences sociales*, 10è édition, Paris, Dalloz.

HERSKOVITS Melville J, 1967, *Les bases de l'anthropologie culturelle*, Paris, François Maspero.

HIRTT Nico, 2009, « L'approche par compétences : Une mystification pédagogique », *L'école démocratique*, N°39, p. 1-34.

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE, 2013, *Formation et insertion professionnelle, Thème 2a*. INS.

LE BOTERF Guy, 2008, « Des cursus professionnalisants ou par compétences à l'Université : Enjeux, craintes et modalités », *Actualité de la formation permanente*, n°209, p. 49-55.

LEBARON Frédéric, 2009, *La sociologie de A à Z. 250 mots pour comprendre*, Paris, Dunod. http://livre21.com/LIVREF/F38/F038017.pdf.

MESSINA Gérard-Marie, 2011, *La nouvelle gouvernance universitaire au Cameroun*, Paris, L'Harmattan.

MINESUP, 2015, *Guide d'élaboration d'un cadre d'assurance qualité interne par les institutions universitaires camerounaises*.

MOHAMEDBHAI Goolam, 2008, The effects of massification on higher education in Africa, Rapport d'étude, Association des Uiversités Africaines. https://web.archive.org/web/20180430095837id_/http://ahero.uwc.ac.za/index.php?module=cshe&action=downloadfile&fileid=184090925132027916241 26.

MUSSELIN Christine, 1997, « Les universités sont-elles des anarchies organisées ? », In Jacques Chevallier (éd), *Désordre(s)*, Presses Universitaires de France, p. 291-308. https://sciencespo.hal.science/hal-03567656/document

NOVOA Antonio, 2020, « La notion de réforme en éducation est-elle encore pertinente aujourd'hui ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres, Réformer l'éducation. Questions préalables*, N°83, p. 23-31.

PARCHEMAL Blandine, 2014, « La place des humanités au sein de l'institution universitaire contemporaine », *Ithaque : Revue de philosophie de l'Université de Montréal,* N°15, p. 25-49.

PONS Xavier, 2020, « Qu'est-ce qu'une réforme éducative réussie ? Une réflexion sociologique », *Revue internationale d'éducation de Sèvres, Réformer l'éducation. Questions préalables*, (83), 33-43.

POURCELOT Charlotte, 2021, « L'internationalisation de l'enseignement supérieur : Le meilleur des mondes ? Par Laurent Cosnefroy, Jean-Marie De Ketele, Bernard Hugonnier, Philippe Parmentier, Donatella Palomba et Stamenka Uvalic-Trumbic », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur,* Vol 2, N°37, p. 1-7.

RAVINET Pauline, 2009, « Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? La formulation de la vision de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur en 1998 », *Éducation et Sociétés*, Vol 2, N°24, p. 29-44.

RÜEGG Walter, 1969, « L'université humboldtienne réformée », *Revue d'Allemagne et des pays de langue allemande*, N°1-2, p. 129-156.

STAVROU Sophia, 2011, « La "professionnalisation" comme catégorie de réforme à l'université en France. De l'expertise aux effets curriculaires », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, *Hors-série* N°3, p.93-109.

TROW Martin A., 2007, « Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access : Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII », in Philip Altbach (Ed), *International Handbook of Higher Education*, Dordrecht Springer Netherlands, p. 243-280.

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ 1, (s.d.), *Livret du master professionnel Genre et développement*, Département de sociologie.

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ 1, 2011, Appel à candidature au Master professionnel Genre et Développement, Département de sociologie.

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ 1, 2014, Brochure de renseignement, Master professionnel en Cartographie, Télédétection et Systèmes d'Informations Géographiques appliqués à la Gestion durable des Territoires, Année académique 2014-2015, Département de géographie.

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ 1, 2023, Annuaire statistique 2022 de l'Université de Yaoundé 1.

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ 1, 2024, Communiqué-radio/presse, Direction des affaires académiques et de la coopération. https://uy1.uninet.cm/wp-content/uploads/2024/08/Preinscriptions-Formations-Professionnelles-a-lUY1-2024-2025.pdf

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ 1, 2012, Règlement pédagogique.

VAS Alain, 2005, « Les processus de changement organisationnel à l'épreuve des faits : une approche multiparadigmatique », *Management international*, Vol 9, N°2, p. 21-36.

WITTORSKI Richard, 2012, « La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : Quelques spécificités », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, Vol 28, N°1, p. 1-13.

Analyse de la perception sur l'efficacité des visites de classe par les acteurs de l'enseignement secondaire au Burkina Faso

Drissa Modeste SESSOUMA, Université Abdou MOUMOUNI (Niger)
E-mail : moddsess@gmail.com

Djiblirou KOLONGO, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique (Burkina Faso) / E-mail : djiblirouk@gmail.com

Résumé

La présente recherche analyse les perceptions sur l'efficacité des visites de classe des acteurs de l'enseignement secondaire dans les régions du Kadiogo et de Oubri au Burkina Faso. Elle s'intéresse aux perceptions des professeurs, des censeurs et des élèves sur les échanges véritables, les solutions aux insuffisances des professeurs et le sentiment de satisfaction des enseignants lors des visites de classe. L'approche est mixte, car l'étude a utilisé concomitamment et de façon complémentaire des données qualitatives et quantitatives. La collecte des données s'est faite grâce à l'administration d'un questionnaire et la réalisation d'entretiens à travers un échantillonnage probabiliste et non probabiliste de la population cible. En termes de résultats, l'étude montre qu'il n'y a pas de véritables échanges entre enseignant et encadreurs pédagogiques lors des visites de classe. Il n'y a pas non plus d'apport de solutions aux insuffisances des enseignants ; ce qui explique le sentiment d'insatisfaction de ces derniers lors des visites de classe. Celles-ci ne sont donc pas efficaces.

Mots-clés : encadrement pédagogique, visite de classe, perception, efficacité.

Analysis of perceptions of the effectiveness of classroom visits by secondary education stakeholders in Burkina Faso

Abstract

This research analyzes perceptions of the effectiveness of classroom visits by secondary education stakeholders in the Kadiogo and Oubri regions of Burkina Faso. It focuses on the perceptions of teachers, censors, and students regarding genuine exchanges, solutions to teachers' shortcomings, and the teachers' sense of satisfaction during classroom visits. The approach is mixed, as the study used both qualitative and quantitative data simultaneously and in a complementary manner. Data collection was carried out through the administration of a questionnaire and the conducting of interviews using probabilistic and non-probabilistic sampling of the target population. In terms of results, the study shows that there are no real exchanges between teachers and pedagogical supervisors during classroom visits. There is also no provision of solutions to teachers' shortcomings, which explains the teachers' feeling of dissatisfaction during classroom visits. These visits are therefore not effective.

The key words: educational supervision, classroom visit, perception, efficiency.

Introduction

Le Burkina Faso, comme la plupart des pays en développement, est confronté à la faiblesse de la qualité des enseignements au secondaire. Cette faiblesse est en grande partie justifiée par-l'inefficacité de l'encadrement pédagogique. En effet, de nombreux enseignants sont encore recrutés et affectés sans formation professionnelle. Cette absence de formation

professionnelle initiale et les insuffisances de celle qui se fait à l'Ecole normale supérieure chargée de la formation professionnelle des enseignants du post-primaire et du secondaire, devraient trouver des solutions grâce à la formation professionnelle continue. La qualité de l'enseignement dépend évidemment de la poursuite de la formation des enseignants (C. Day, 1999). Pour F. Djibo (2010), les visites pédagogiques sont une bonne formule de formation continue des enseignants.

Le dispositif de la formation continue des enseignants du post-primaire et du secondaire prévoit différents mécanismes, compris les visites de classe pour l'amélioration de la qualité professionnelle des enseignants. Pourtant, ces visites de classe sont souvent refusées par des enseignants au secondaire pour différentes causes dont les préjugés sur les encadreurs et l'encadrement pédagogiques (D. M. Sessouma, 2000) et l'inefficacité des visites de classe (Y. Lankoandé, 2019). L'inefficacité des visites de classe a des effets néfastes importants sur la qualité de l'éducation et menace même l'emploi des inspecteurs de l'enseignement secondaire. Par contre, C. C. Somé (2004) et A. S. Y. Yarbanga (2019) ont montré que les visites de classe contribuent fortement à l'amélioration de la performance professionnelle des enseignants. Alors, on a choisi d'interroger l'inefficacité des visites de classe à travers l'absence d'échanges véritables, l'absence de solutions aux insuffisances des enseignants et le sentiment d'insatisfaction pendant et après les visites de classe chez les acteurs de l'enseignement. Les questions autour desquelles s'organise cette réflexion sont les suivantes : y a-t-il une absence d'échange véritables lors des visites de classe ? Les visites de classe ne permettent-elles pas d'apporter des solutions aux insuffisances des enseignants ? Les acteurs des établissements secondaires ont-ils un sentiment d'insatisfaction lors des visites de classe ?

Cet article se propose d'analyser les perceptions des acteurs du secondaire sur l'inefficacité des visites de classe, particulièrement les problématiques des échanges véritables lors des visites de classe, l'apport de solutions aux insuffisances professionnelles des enseignants et le sentiment lors et après la visite de classe.

1. Démarche méthodologique

La démarche méthodologique adoptée comprend le design de la recherche, les techniques de collecte des données, les méthodes et techniques d'échantillonnage et les techniques d'analyse des données**.**

1.1 Design de la recherche

Selon R. Pinard, P. Potvin et R. Rousseau (2004), le choix d'une approche méthodologique se fonde la problématique et la nature de la question ou des objectifs de recherche. L'étude est descriptive et transversale. Elle porte sur des perceptions. Il a été nécessaire d'utiliser l'approche qualitative et l'approche quantitative à la fois, donc l'approche mixte. Ce choix de l'approche mixte se justifie par notre volonté de connaître les opinions sur l'inefficacité des visites de classe mais de connaître l'ampleur de ces opinions dans un échantillon plus large dont l'enquête par entretien ne peut prendre de façon valide à cause de la saturation qui peut être atteinte après quelques entretiens. Il a été intéressant de compléter les données qualitatives avec des données quantitatives.

1.2 Techniques de collecte des données

L'enquête est la technique de collecte des données retenue. Elle a été faite avec un questionnaire et des entretiens semi-dirigés à partir d'un guide. Les questions du guide et du questionnaire ont été construites selon les éléments pouvant prouver l'inefficacité des visites de classe, notamment l'absence d'échanges véritables lors des visites de classe, l'absence de réponses pertinentes aux insuffisances des enseignants et le sentiment des acteurs du secondaire après les visites de classe. Le questionnaire et le guide d'entretien ont été soumis à une validation afin d'améliorer leur compréhension par les participants et permettre de recueillir

des informations fiables. Cette validation a consisté à administrer le questionnaire à quatre membres de la population cible et de réaliser des entretiens avec trois autres. Ces différents tests ont permis d'améliorer le questionnaire et le guide d'entretien en reformulant certaines questions.

Une partie des participants a fait les entretiens par entrevue et l'autre partie a renseigné les questionnaires. L'entrevue a été privilégiée parce qu'elle est flexible et permet aux enquêtés d'approfondir leurs propos suite aux relances. Les participants selon le groupe socioprofessionnel et l'ordre de l'interview ont été numérotés de 1 à 6 respectivement avec les codes P1 à P6 pour les professeurs, C1 à C6 pour les censeurs et E1 à E6 pour les élèves tout en veillant à interroger de chaque sous-groupe des participants dans la région du Kadiogo et dans celle de Oubri.

L'enquête par questionnaire a été menée suivant plusieurs techniques. Il s'agit du remplissage direct en notre présence, la remise de questionnaires pour les faire remplir et les retourner plus tard, l'envoi par WhatsApp de questionnaires pour remplissage et renvoi.

1.3 Méthodes et techniques d'échantillonnage

La population cible est constituée des professeurs, des censeurs et des élèves des établissements secondaires publics des régions du Kadiogo et de Oubri du Burkina Faso. Cette population cible est trop nombreuse et ne pouvait donc pas être enquêtée intégralement, d'où l'échantillonnage.

On a choisi de faire un échantillonnage non probabiliste, notamment à travers la technique du choix raisonné, parce qu'on avait besoin d'informations précises que seules des personnes d'une certaine qualité pouvaient donner. Pour le volet quantitatif, on a utilisé la méthode probabiliste avec la technique d'échantillonnage stratifié. Alors, on a retenu comme critère d'inclusion une ancienneté d'au moins deux ans car il faut une telle ancienneté au moins pour pouvoir être imprégnés des questions d'inefficacité des visites de classe. De même, comme critères d'exclusion, il a été retenu qu'un enseignant stagiaire ne pouvait pas donner des informations fiables. Aucun participant n'a été autorisé à participer aux deux enquêtes par entretien et par questionnaire à la fois ; participer à une excluait alors pour l'autre. Les tableaux suivants présentent la répartition des échantillons selon les catégories ciblées.

Tableau 1 : Répartition de l'échantillon qualitatif selon les cibles

Régions / **Cibles**	Kadiogo	Oubri	Total
Professeurs	3	3	**6**
Censeurs	3	3	**6**
Elèves	3	3	**6**
Total	**9**	**9**	**18**

D.M. Sessouma, 2025.

Tableau 2 : Répartition de l'échantillon quantitatif selon les cibles

Régions / **Cibles**	Kadiogo	Oubri	Total
Professeurs	20	20	**40**
Censeurs	20	20	**40**
Elèves	20	20	**40**
Total	**60**	**60**	**120**

D. M. Sessouma, 2025

1.4 Techniques d'analyse des données

Les données collectées ont été traitées selon l'approche interprétative. Ainsi, après le dépouillement manuel des questionnaires renseignés, des notes prises et des vocaux issus des entretiens, une analyse longitudinale a permis d'abord de repérer les différentes catégories de

réponses dégagées. Une seconde phase a consisté à analyser chaque corpus en rapport avec les objectifs de l'étude. Dans cette approche, une importance a été accordée aux mots, aux termes et aux autres expressions contenues dans les réponses. Une analyse de contenus des réponses a été faite selon l'approche décrite par O. Aktouf (1987) consistant à la catégorisation des contenus, une analyse intersites et l'interprétation.

Les données quantitatives ont aussi été résumées et traitées avec le logiciel Excel afin d'effectuer les calculs, de générer les graphiques et de faire les analyses. Les résultats et les graphiques obtenus ont été interprétés pour en tirer des renseignements en lien avec les objectifs de l'étude.

2. Résultats de la recherche

Les résultats de l'étude sont donnés progressivement suivants les variables définies. Les principaux points sont (i) l'absence d'échanges véritables lors des visites de classe, (ii) l'absence d'apport de solutions aux insuffisances des professeurs et (iii) le sentiment d'insatisfaction des acteurs après les visites de classe.

2.1 Absence d'échanges véritables lors des visites de classe

Les résultats des entretiens montrent que les visites de classe ne permettent pas de véritables échanges entre les enseignants et les encadreurs pédagogiques lors des visites de classe. Le professeur P2 dit que *« les professeurs préfèrent se taire et écouter les encadreurs lors des entretiens »*. P3 affirme : *« Les encadreurs pédagogiques ne sont pas prêts à nous laisser nous justifier sur nos choix souvent »*. P5 soutient que *« généralement, nous nous prononçons juste sur l'atteinte ou non de nos objectifs et pour le reste, nous répondons à des questions »*. Le censeur C3 dit : *« De par mon expérience la communication est largement à sens unique lors de l'entretien. C'est l'encadreur qui pose des questions et fait des remarques à l'enseignant »*. Pourtant, l'encadreur devrait mettre l'enseignant en confiance et l'amener à échanger ouvertement avec lui sur sa prestation et sur ses difficultés en classe. Les élèves E1 et E5 ont dit qu'ils ont souvent attendu les encadreurs parler fort avec autorité après la visite de classe. Ce n'est pas réellement *"après la visite de classe"* mais après la présentation de la leçon en classe qu'eux confondent avec la visite de classe. Effectivement, le censeur C5 dit : *"Un encadreur qui tape du poing sur la table devant un enseignant, que voulez-vous ?"* Il est clair qu'il ne peut avoir des échanges libres dans un tel cadre où l'encadreur qui se dit supérieur à l'enseignant infantilise ce dernier.

Les entretiens montrent qu'il n'y a pas d'échanges où les enseignants et les inspecteurs se comprennent bien et où chacun s'exprime sur ses préoccupations. Qu'en est-il des réponses recueillies par questionnaires ?

Tableau 3 : *véritables échanges entre professeurs et inspecteurs lors des visites de classe*

Région	Réponses	Professeur	Censeur	Elève	Total
Kadiogo	Oui	2	3	5	**10**
	Non	18	17	15	**50**
Oubri	Oui	3	4	8	**15**
	Non	17	16	12	**45**
Total		**40**	**40**	**40**	**120**

D. M. Sessouma, 2025

Pour 18/20 des enseignants du Kadiogo et 17/20 de ceux de Oubri, il y a une absence de véritables échanges entre les encadreurs pédagogiques et les professeurs lors des visites de classe. 2/20 des professeurs du Kadiogo et 3/20 de ceux de Oubri disent le contraire.

Les censeurs ont donné des réponses presque similaires à celles des enseignants : 3/20 de ceux du Kadiogo et 4/20 soit 1/5 de ceux de Oubri disent qu'il n'y a pas lors des visites de classe de véritables échanges entre les enseignants et les encadreurs pédagogiques.

Les résultats des élèves sont un peu différents mais la tendance reste la même. Ils sont 5/20 soit 1/4 au Kadiogo et 8/20 au Oubri à affirmer que les visites de classe sont un cadre de véritables échanges entre encadreurs pédagogiques et professeurs. La majorité 27/40 affirme le contraire comme la majorité des professeurs et des censeurs.

Les résultats obtenus montrent que les encadreurs pédagogiques ne pratiquent pas une écoute active et courtoise lors des visites de classe. Cela ne permet pas des échanges ouverts profitables aux enseignants que les inspecteurs sont sensés aider à corriger leurs insuffisances. L'entretien de visite de classe a donc besoin de changements importants dans sa conduite.

Mais, au-delà des entretiens ratés, les visites de classe permettent-elles d'apporter des solutions aux insuffisances des enseignants ?

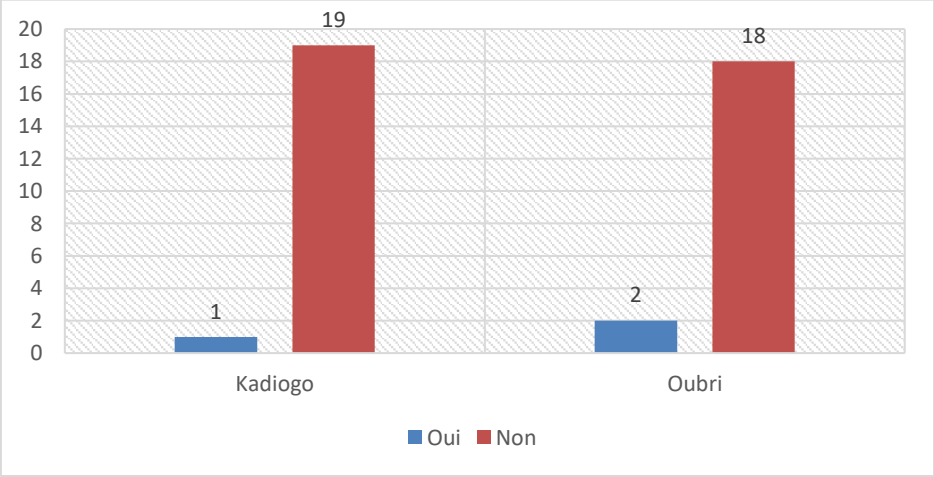
2.2 Absence d'apport de solutions aux insuffisances des professeurs

Il a déjà été dit que les encadreurs pédagogiques ont entre autres missions, accompagner les enseignants en leur proposant des solutions à leurs préoccupations pédagogiques. Il s'agit de les aider à améliorer leur performance professionnelle ; et cela à travers les visites de classe aussi. Que pensent les participants à cette étude de l'effectivité de cela ?

Les enseignants et les censeurs ont donné des réponses sans équivoque lors des entrevues. Celles des élèves étaient vagues et inexploitables. P1 soutient que *« Les inspecteurs ne sont pas réalistes lors des visites de classe, ce qui fait que les solutions qu'ils donnent ne sont exploitables dans nos classes »*. Pour ce professeur, il y a apport de propositions inadaptées par les encadreurs pédagogiques. Une proposition qui ne permet pas de résoudre effectivement un problème n'est pas une solution. Le censeur C4 dit que *« Les apports de solutions se font lors de visites auprès des jeunes professeurs, les stagiaires surtout »*. C6 ajoute qu'*« un conseiller assez expérimenté a aidé un stagiaire à résoudre ses difficultés dans le questionnement »*. Ces réponses des censeurs montrent que les visites de classe permettent d'améliorer la performance professionnelle des jeunes enseignants. Autrement dit, les visites de classe n'apportent rien aux anciens professeurs. Or, les visites de classe ne sont pas destinées uniquement aux jeunes enseignants. Elles devraient plutôt permettre d'aider tous les professeurs, les plus anciens et expérimentés y compris. Voyons si cette tendance négative va se confirmer à travers les réponses aux questionnaires.

Les élèves ont très peu répondu à cette question lors du remplissage des questionnaires. Deux élèves à peine l'ont fait. Leurs réponses n'ont donc été prises en compte dans l'analyse. Seules les réponses des professeurs et des censeurs ont été analysées. Les graphiques 1 et 2 ci-dessous résument ces réponses.

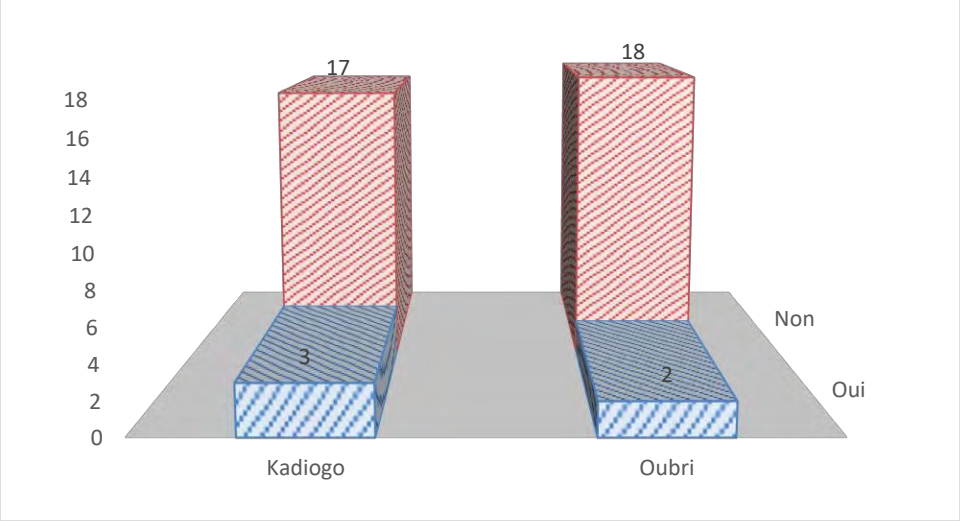
Graphique 1 : absence de solutions aux insuffisances pédagogiques lors des visites de classe selon les professeurs



Source : Données des enquêtes, D. M. Sessouma, 2025.

Au Oubri, 2/20 des professeurs disent que les visites de classe ne sont pas une solution aux insuffisances pédagogiques. Au Kadiogo, ce sont 19/20 des enseignants enquêtés qui ont dit la même chose.

Graphique 2 : absence de solutions aux insuffisances pédagogiques lors des visites de classe selon les censeurs



Source : Données des enquêtes, D. M. Sessouma, 2025.

Les censeurs du Kadiogo et de Oubri ont donné des réponses de mêmes tendances. Ce sont respectivement 3/20 et 2/20 qui ont affirmé que les visites de classe ne sont pas une solution aux insuffisances pédagogiques des enseignants.

Dans l'ensemble, on peut dire à partir de ces deux graphiques que les visites de classe contribuent très peu à la résolution des problèmes pédagogiques des enseignants. Elles ont un faible impact sur l'amélioration des performances professionnelles de ces derniers. Il est alors urgent pour les inspecteurs de trouver une solution à cet état de fait sinon c'est la survie de l'emploi même qui sera remise ne cause. La recherche en sciences de l'éducation devrait y contribuer également.

2.3 Sentiment d'insatisfaction des acteurs après les visites de classe

Au-delà des problématiques des échanges véritables entre encadreurs pédagogiques et enseignants lors des visites de classe et de la contribution de celles-ci à l'amélioration de la performance professionnelle des professeurs, voyons quels sentiments animent les enseignants et ceux que les censeurs et les élèves ressentent chez eux après une visite de classe.

L'enseignant P4 dit avec désarroi : *« Au cours et après la visite de classe, on a souvent le sentiment que les efforts que l'on fait face aux effectifs pléthoriques et le manque de matériel didactique ne sont pas reconnus »*. P6 enfonce le clou en affirmant que *« les inspecteurs viennent toujours soulever des problèmes dont ils ne laissent aucune solution. Cela donne le sentiment d'un temps perdu pour rien »*. Le professeur P3 va dans le même sens que P6 quand il affirme que *« Tu prends plus de deux heures pour une visite de classe que tu as préparé durant deux ou trois jours et au finish tu n'y tire rien si ce n'est des observations liées au système scolaire lui-même ».* P1 dit avec amertume : *« Une fois, je me suis demandé pourquoi j'ai accepté la visite qui n'était pourtant pas obligatoire. J'avais juste perdu mon temps ».* Toutes ces affirmations montrent que les professeurs ont presque toujours un sentiment d'insatisfaction, sinon de regret avec les visites de classe.

Les censeurs C1, C3 et C4 disent en substance que *« les professeurs ne montrent pas d'enthousiasme quand on leur annonce une visite de classe. Après la visite de classe, ils manifestent souvent juste la satisfaction d'avoir accepté et d'avoir aidé peut un stagiaire-encadreur »*. C2 quant à lui affirme *« Je n'ai jamais vu un enseignant plein content ou satisfait*

après une visite de classe. Un enseignant est une fois venu s'en prendre à moi, car pour lui c'est moi qui l'avais désigné pour la visite de classe ». Là aussi, le sentiment d'insatisfaction est sans ambiguïté. Que disent les élèves ?

Les élèves disent que les professeurs sont contents après les visites de classe. E3 affirme : *« Notre professeur nous a fait plus un car il était content de notre participation au cours. Il a dit qu'il est admis à son examen »*. Il est clair que le professeur de cet élève était un stagiaire qui a fait son examen pratique. Il ne s'agit d'une visite de classe ordinaire qui devrait permettre à l'enseignant de soumettre ses préoccupations pédagogiques aux encadreurs. Par contre, E6 constate que leur professeur a utilisé des textes le jour de la visite de classe. Le cours suivant, un de ses camarades a demandé au professeur pourquoi il n'a plus amené de textes. Ce dernier a répondu *« Qui peut utiliser les textes chaque jour ? L'administration n'a pas les moyens pour tirer des textes tous les jours »*. Ici aussi, c'est un sentiment d'insatisfaction après la visite de classe. Pas directement vis-à-vis de la visite de classe, mais des conditions qui l'entourent.

Ces données qualitatives montrent un sentiment d'insatisfaction générale chez les professeurs après les visites de classe. Que révèlent les données quantitatives ?

Le tableau 4 donne les résultats des questionnaires.

Tableau 4 : sentiment chez les enseignants après les visites de classe

Région	Réponses	Professeur	Censeur	Elève	Total
Kadiogo	Satisfaction	0	0	3	**03**
	Insatisfaction	20	20	17	**47**
Oubri	Satisfaction	1	2	4	**7**
	Insatisfaction	19	18	16	**53**
Total		**40**	**40**	**40**	**120**

D. M. Sessouma, 2025

Le tableau 4 ci-dessus montre que les enseignants, les censeurs et les élèves ont massivement répondu en faveur de « Insatisfaction » ce qui signifie que les visites de classe sont généralement suivies d'un sentiment d'insatisfaction des enseignants. Les proportions ayant exprimées cela sont respectivement 39/40, 38/40 et 33/40. Seulement 10 participants sur 120 ont dit que les enseignants montrent un sentiment de satisfaction après les visites de classe.

Malgré ces quelques appréciations positives, les perceptions sont largement négatives sur les visites de classe en rapport avec la satisfaction des enseignants. La grande majorité des acteurs des établissements d'enseignement secondaire général perçoivent des signes d'insatisfaction chez les professeurs après les visites de classe.

Globalement, on peut conclure qu'il n'y a pas d'échanges véritables entre visiteurs et visités lors des visites de classe, qu'il n'y a pas d'apport de solutions aux insuffisances des professeurs ce qui explique le sentiment d'insatisfaction aussi bien chez les enseignants que chez les censeurs et les élèves.

3. Discussion des résultats de la recherche

La discussion des résultats est faite suivant les trois variables développées. Elle aborde ainsi l'absence d'échanges véritables, de solutions aux insuffisances des enseignants lors des visites de classe et le sentiment d'insatisfaction des acteurs de l'enseignement secondaire.

3.1 Absence d'échanges véritables

Pour la majorité des professeurs, des censeurs et des élèves qui ont participé à l'étude, il y a une absence de véritables échanges entre les encadreurs pédagogiques et les professeurs lors des visites de classe. Selon P. De Grauwe (2006), "Au-delà du caractère superficiel, ce qui frustre surtout le personnel de l'école, les attitudes des inspecteurs sont décrites comme autoritaires et condescendantes". L'autoritarisme est un frein à de véritables échanges entre les inspecteurs et les enseignants. P. Frackowiak (2022) enfonce le clou lorsqu'il affirme : « Une

grande partie des critiques recueillies concerne des abus de pouvoir, des excès dans les exigences, le manque de dialogue constructif, l'absence de continuité entre les inspections successives, le caractère quasi exclusivement individuel même au temps où le travail d'équipe était en vogue, l'aspect parfois arbitraire du jugement, … ». Il évoque un manque de dialogue constructif, des abus de pouvoir et un excès dans les exigences, toute chose qui ne favorise pas une communication fluide et constructive pourtant indispensable à une visite de classe aboutie. A. Archer (2025) dit dans le même sens que lors d'échanges en groupes, les enseignants insistent sur le fait que de nombreux conseillers relèvent surtout les points d'achoppement et peu leurs réussites, et surtout que le Conseil pédagogique se résume essentiellement à une succession de propositions ou d'injonctions. Les échanges constructifs nécessitent de prendre en compte les réussites des enseignants avant d'aborder les aspects à améliorer.

Par contre, F. Djibo (2010, p. 216) affirme que « les encadreurs s'assurent de créer un climat de confiance au cours de leur supervision lors de la présentation des leçons d'essais. » La création du climat de confiance passe par des échanges entre superviseur et supervisé. Dans le même sens, M. Lofula Mbula et B. Basukole Bosilia (2022, p. 245) relèvent : « Du point de vue relation des inspecteurs itinérants avec les enseignants, les chefs d'établissements et les élèves, 26,7% d'opinions des instituteurs enquêtés qui affirment que les inspecteurs itinérants entretiennent des bonnes relations avec les instituteurs, chefs d'établissements ainsi que les élèves ».

3.2 Absence d'apport de solutions aux insuffisances des enseignants

Dans l'ensemble, l'on peut dire que les visites de classe contribuent très peu à la résolution des problèmes pédagogiques des enseignants. Elles ont un faible impact sur l'amélioration des performances professionnelles. M. H. Attoumane (2022, p. 34) tire la même conclusion en ces termes : "En nous rapprochant de l'influence de la formation continue sur l'amélioration des pratiques professionnelles et l'organisation des activités professionnelles des éducateurs du primaire affectés au préscolaire, les enseignants confirment qu'il n'y a pas une influence positive". Il poursuit en ajoutant que « Par rapport à la satisfaction des éducateurs aux soutiens pédagogiques reçus en matière de développement de leurs compétences, les réponses fournies par les enquêtés témoignent effectivement que les soutiens issus de l'encadrement pédagogique ne leur permettent pas d'organiser correctement leurs activités éducatives » (M. H. Attoumane, 2022, p. 35). Ni les pratiques professionnelles, ni l'organisation des activités professionnelles ne sont donc améliorées par les visites de classe. En plus, à l'issue de l'observation du cours, l'entretien que le superviseur entame avec le supervisé ne permet pas de relever les forces et les faiblesses du supervisé et d'apporter une réponse aux difficultés qu'il rencontre dans sa pratique professionnelle, donc ces soutiens n'ont pas un impact positif sur l'organisation des activités éducatives (M. H. Attoumane, 2022, p. 36). D. Sawadogo, F. Ouédraogo, T.S. Traoré et T.O. Tindano (2018) disent que l'organisation de la visite de classe dans l'enseignement technique ne permet pas à l'encadreur pédagogique de percevoir efficacement les compétences et les insuffisances de l'enseignant afin d'apporter une solution appropriée. Ici, c'est l'organisation de la visite de classe est mise en cause.

Les résultats de M. Lofula Mbula et B. Basukole Bosilia (2022, p. 243) montrent plutôt, à des proportions importantes, que les visites de classe apportent des solutions « … 29 opinions, soit 48,33% affirment l'apport des visites inspectorales dans leurs enseignements ». A. De Grauwe (2006, p. 133) affirme aussi que les inspections permettent des « remédiations et autres appuis pédagogiques ».

3.3 Sentiment d'insatisfaction après les visites de classe

Les perceptions sont largement négatives sur les visites de classe en rapport avec la satisfaction des enseignants. La grande majorité, plus de 91%, des acteurs des établissements d'enseignement secondaire général perçoivent des signes d'insatisfaction chez les professeurs

après les visites de classe. A. De Grauwe et C. Lugaz (2005) dit qu'en Guinée, « …les enseignants ont plutôt le sentiment que ces inspections ne servent à rien ». A.S.Y. Yarbanga (2019) affirme que les enseignants ajoutent que les visites de classe reçues ne prennent pas entièrement en charge leurs insuffisances dans la mise en œuvre des méthodes et techniques d'enseignement. D'autres enseignants relèvent le fait que les réalités du terrain sont telles qu'il est difficile pour l'enseignant de mettre en pratiques les recommandations des encadreurs. L'ignorance des réalités de terrain par les inspecteurs lors des visites de classe accentue l'insatisfaction des professeurs. Au Népal, selon A. De Grauwe (2006), bien qu'il n'y ait pas d'attitude négative parmi les enseignants face à l'idée d'être inspectés, ces derniers sont de l'opinion que les inspecteurs en ce moment ont peu d'impact sur la gestion de l'école ou sur le processus d'enseignement. D. Senore (2004, p. 49) dans le même sens dit :

> L'inspection n'a pas bonne presse et son sens même est souvent incompris. Outil d'évaluation, elle est souvent vécue comme un couperet insupportable par les enseignants ou encore comme une formule vieillotte, sotte, mesquine, vétilleuse, malveillante et irrespectueuse des personnes : une pratique artificielle et inefficace. Rare sont ceux qui la croient encore capable d'accompagner l'évolution du service public d'éducation pour garantir une meilleure démocratisation de l'accès aux savoirs.

Conclusion

La recherche a porté sur les perceptions de l'efficacité des visites de classe par les professeurs, les censeurs et les élèves de l'enseignement secondaire général à travers l'absence d'échanges véritables lors des visites de classe entre inspecteurs et inspectés, l'absence d'apport de solutions aux préoccupations des enseignants et le sentiment d'insatisfaction chez les professeurs dans les régions du Kadiogo et de Oubri au Burkina Faso. Elle a permis de traiter d'un problème réel et actuel du système éducatif burkinabè à savoir l'inefficacité des visites de classe. Le dispositif méthodologique de recherche a été fondé sur l'approche qualitative et l'approche quantitative à la fois. La collette des données s'est faite à partir d'entretiens semi-dirigés et de l'administration de questionnaires.

Les principales conclusions de l'étude sont qu'il n'y a pas d'échanges véritables entre les encadreurs pédagogiques et les enseignants du secondaire, qu'il n'y a pas non plus d'apport de solutions aux problèmes pédagogiques des professeurs lors des visites de classe et que les enseignants manifestent un sentiment d'insatisfaction après les visites de classe. Il est alors nécessaire que les chercheurs en sciences de l'éducation et les praticiens de l'encadrement pédagogique se penchent sur la question pour ouvrir une nouvelle ère des visites de classe ; celle de visites de classe qui contribuent fortement à l'amélioration de la qualité de l'éducation.

Références bibliographiques

AKTOUF Omar, 1987, Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. HEC Montréal.

ARCHER Anita, 2025, Enseigner avec intention, ONlit.org

ATTOUMANE Mahoma Hamadi, 2022, « Formation continue et encadrement pédagogique au préscolaire », dans Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, D., Lum, D. et Wakukawa, P., 2003, *Mentoring as a journey. Teaching and Teacher Education,* 19, p.45-56.

DE SINGLY François, 2012, *Le questionnaire. L'enquête et ses méthodes*, (3è édition), A. Colin, Coll « 128 », 128p.

DGESS-MENA, 2023, *Annuaire statistique des enseignements post-primaire et secondaire 2022-2023*, Ouagadougou, DGESS-MENAPLN.

DJIBO Francis, 2010, *L'impact de la formation continue des enseignants sur la réussite scolaire : Regard critique sur le cas du Burkina Faso*, Thèse de Doctorat, Université Laval, UM.

FRACKOWIAK Pierre, 2022, *Refonder le métier d'inspecteur : un enjeu décisif*…, 10 p.

LANKOANDE Yempani, 2019, *Rôle de l'encadreur pédagogique du secondaire dans le système éducatif du Burkina Faso : prescriptions et réalités dans la Région du Centre,* Mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur de l'enseignement secondaire option Philosophie, Koudougou, Université Norbert ZONGO.

LOFULA Mbula Mathieu et BASUKOLE Bosilia Bienvenu, 2022, « Opinion des instituteurs des écoles primaires sur la fonction pédagogique des inspecteurs itinérants de la cité d'Ikela », Vol.7 N°8 (2022), IJRDO - Journal of Social Science and Humanities Research.

LUGAZ Candy et DE GRAUWE Anton, 2006, *École et décentralisation : Résultats d'une recherche en Afrique francophone de l'Ouest,* Institut international de Planification de l'éducation, UNESCO, Paris.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE L'ALPHABÉTISATION, 2018, Arrêté No 2018-273/MENA/SG/DGEPFIC/DEPP du 05 septembre 2018 portant adoption du document de stratégie de renforcement de l'encadrement pédagogique du MENA, Ouagadougou, MENA.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ALPHABÉTISATION ET DE LA PROMOTION DES LANGUES NATIONALES, 2019, Arrêté N° 2019-021/MENAPLN/SG/DGEPFIC du 19 février 2019, portant application des normes de suivi-encadrement pédagogique des enseignants du MENAPLN, Ouagadougou, MENAPLN.

SAWADOGO Daouda, OUEDRAOGO Frédéric, TRAORE T. Solange, TINDANO T. Olivier, 2018, *Amélioration de la visite de classe de l'enseignement technique : intégration d'un dispositif de médiation*.

SENORE Dominique, 2004, *Pour une éthique de l'inspection- Communication à l'Université du SNUIPP* - Octobre 2004.

SESSOUMA Drissa Modeste, 2020, *Le refus des visites de classe par les enseignants du post-primaire et du secondaire de la région du Centre au Burkina Faso*, Mémoire de Master, Institut de Formation et de Recherche Interdisciplinaires en Sciences de la Santé et de l'Education (IFRISSE), Ouagadougou.

YARBANGA Abdoulaye Sibiri Yabyouré, 2019, *Contribution de l'encadrement pédagogique pour le renforcement de la formation professionnelle des enseignants de SVT*, Mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur de l'enseignement secondaire option Sciences de la Vie et de la Terre. Koudougou : Université Norbert ZONGO.

Perceptions et attitudes des enseignants de l'École Nationale de Développement Sanitaire et Social sur l'universitarisation de la formation des infirmiers : une étude phénoménologique

Alioune TALL, Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal)
E-mail : alioune6.tall@ucad.edu.sn
Assane MBAYE, Université de Montréal (Canada)
E-mail : assanembayetss@gmail.com
Michel TOURÉ, Université de Montréal (Canada)
E-mail : micheltoure3@gmail.com
Sokhna Oumy SARR, Université de Montréal (Canada)
E-mail : sosendss77@gmail.com

Résumé

L'École Nationale de Développement Sanitaire et Social (ENDSS) a entamé une réforme structurelle majeure depuis 2023 dès son rattachement à l'université Cheikh Anta Diop de Dakar. Ce changement statutaire impacte forcément sur les enseignements et apprentissages qui cadrent avec le système Licence Master Doctorat (LMD) qui adopte ainsi l'Approche Par les Compétences (APC). Ainsi, le but de cette étude est d'explorer les perceptions et attitudes des enseignants, acteurs clés du dispositif, face à ce changement d'approche et son impact sur la qualité des enseignements et apprentissages en première année de formation. Un devis phénoménologique avec une approche mixte combinant des données quantitatives et qualitatives a été utilisé en ciblant dix enseignants permanents qui interviennent en première année de formation. Les résultats montrent que 100% des enseignants espéraient une régularisation de leurs statuts dans les plus brefs délais et être reconnus comme enseignants de l'université. Les sessions de formation reçues ont répondu à leurs attentes avec des contenus très intéressants. Ils ont également souhaité avoir plus de ressources humaines, de moyens didactiques et logistiques pour mieux encadrer les étudiants dans leurs pratiques. En conclusion, le contexte d'universitarisation de la formation des infirmiers au sein de l'ENDSS gagnerait d'abord à reconnaitre le statut des enseignants comme des universitaires en fonction de leurs niveaux de qualification, ensuite, renforcer leurs compétences en pédagogie et en recherche en science infirmière, pour espérer enfin, impacter positivement sur la qualité des enseignements et apprentissages dès la première année de formation.

Mots-clés : Perceptions, formation infirmière, pédagogie, enseignements, apprentissages, universitarisation.

Perceptions and attitudes of teachers at the National School of Health and Social Development on the university-level training of nurses: a phenomenological study

Abstract

The National School of Health and Social Development (NSHSD) has been undergoing a major structural reform since 2023, following its integration into Cheikh Anta Diop University in Dakar. This change in status inevitably impacts teaching and learning, which are aligned with the Bachelor's, Master's, and Doctorate (BMD) system, adopting a Competency-Based Approach (CBA). Therefore, the aim of this study is to explore the perceptions and attitudes of teachers, key stakeholders in the system, regarding this change in approach and its impact on the quality of teaching and learning in the first year of training. A phenomenological design with a mixed-methods approach combining quantitative and qualitative data was used, focusing on ten permanent teachers involved in the first year of training. The results show that 100% of the teachers hoped for the regularization of their status as soon as possible and to be recognized

as university professors. The training sessions they received met their expectations with highly engaging content. They also expressed a desire for more human resources, teaching materials, and logistical support to better guide students in their practical training. In conclusion, the integration of nursing education into the university system at the NSHSD would benefit first from recognizing the status of instructors as academics based on their qualifications, secondly from strengthening their pedagogical and research skills in nursing science, and finally, from positively impacting the quality of teaching and learning from the very first year of training.

Keywords: Perceptions, nursing education, teaching, pedagogy, learning, integration into the university system

Introduction

En 2009, la Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) avait mené une étude sur les écoles de formation en santé et a constaté qu'il y a des disparités dans les modules et programmes de formation des infirmiers et sages-femmes. Il fallait donc procéder à une harmonisation des contenus comme le recommande l'objectif 4 du plan stratégique de l'Organisation Ouest Africaine de la Santé (OOAS) 2009_2013 qui est : Appuyer la formation des professionnels de santé de manière à appliquer les curricula et critères d'accréditation harmonisés pour faciliter la circulation des ressources humaines sanitaires dans l'espace CEDEAO.

En 2010, la 11ème Assemblée des Ministres de la Santé de la CEDEAO tenue à Freetown, en Sierra Leone a adopté une résolution portant approbation et adoption des Curricula harmonisés pour la formation de base des Infirmiers et Sages-femmes de l'espace francophone de la CEDEAO. Mais, sa mise en œuvre n'a réellement démarré au Sénégal qu'en 2012 avec l'entrée en vigueur de l'Approche Par les Compétences (APC) par le Ministère de la Santé et de l'Hygiène Publique (MSHP) comme méthode pédagogique d'enseignement qui accorde une place importance aux apprenants dans la transmission des connaissances et compétences (J. Tardiff, 2006).

En effet, selon Bourdoncle et Lessard (2003, p. 134), l'approche par les compétences en considérant la pratique professionnelle et ses exigences (et non les savoirs disciplinaires) comme principe organisateur du *curriculum* de formation permet de réunir les trois dimensions constitutives d'une formation professionnelle : savoir, savoir-faire et savoir-être.

Depuis 2023, l'Ecole Nationale de Développement Sanitaire et Social (ENDSS), établissement public d'enseignement et de formation d'infirmières et de sage-femme, qui était sous la tutelle du MSHP, est désormais rattachée à l'Université Cheikh Anta Diop (UCAD) de Dakar, par décret Nº 2023-347 du 21 février 2023. Ce changement de statut, qui pour l'instant, ne concerne que la structure, n'a pas de réel impact sur le personnel enseignant puisque, l'article 4 du présent décret prévoit, à titre transitoire que, le personnel enseignant reste toujours régi par le décret N° 96-634 du 18 juillet 1996 portant création de cet établissement donc, dépend toujours du MSHP.

Ce bouleversement statutaire a forcément des répercussions sur le personnel de l'établissement, sensé délivrer les enseignements aux apprenants. En effet, les enseignements et apprentissages en vigueur s'adossent le référentiel harmonisé de l'OOAS et privilégient l'APC comme approche pédagogique. Même si l'APC accorde une place importante aux apprenants, elle ne peut pas prospérer sans une réelle adhésion des enseignants pour la transmission des connaissances et compétences indispensables à la pratique infirmière. Selon P. Gillet (1991, p. 69) :

« Une compétence se définit comme un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace »

Avec l'adoption du système Licence Master Doctorat (LMD) à l'université et dans les institutions d'enseignement supérieur au Sénégal en mars 2011, les maquettes et programmes de formation respectent désormais les normes universitaires et organisées en semestres de 30 crédits de formation, capitalisables et transférables dans et entre les universités, et en unités d'enseignement qui correspondent chacune à une ou plusieurs disciplines. Un crédit est estimé à au moins 20 heures de travail ou d'enseignement. La licence en Science Infirmière et Obstétricale (LSIO) est découpée en 06 semestres et est validée par 180 crédits correspondant à 03 années d'études au moins après le baccalauréat. Ce changement de paradigme instaure une semestrialisation des enseignements en Unités d'Enseignements (UE) constituées par des éléments Constitutifs (EC) et de nouvelles méthodes d'évaluation.

Avec ce basculement au sein de l'université, les conditions d'accès en première année infirmière et sage-femme ne sont plus uniquement par voies de concours directs ou professionnel. Désormais, la formule payante est possible sur études de dossiers. Ainsi, la première cohorte recrutée en première année passe à deux cents (200) étudiant.es. En 2023, avec 100 Infirmières et 100 Sages-femmes dont, seule la moitié a réussi aux concours d'entrée, contre 35 l'année précédente.

Avec un tel effectif pléthorique d'étudiants, accentué par un nombre d'enseignants limité dans chaque filière, la qualité des enseignements théoriques et apprentissages pratiques risque de prendre un sacré coup. Avec un taux d'encadrement très faible de 5% (ratio entre 10 enseignants permanents / 200 étudiants inscrits), très en deçà du nombre d'un enseignant chercheur pour 15 à 20 étudiants requis pour un objectif de qualité dans les universités. Le déroulement des enseignements théoriques sera fortement perturbé avec un tel effectif.

L'APC qui nécessite un accompagnement rapproché et individualisé des étudiants ne sera applicable que si les enseignants font preuve d'ingéniosité et s'adapter à un contexte universitaire, en usant de leurs expériences pédagogiques de plusieurs années pour s'en sortir.

Dans le déroulement des enseignements apprentissages en première année, il est prévu des stages pratiques en alternance en milieu hospitalier. Ces stages font suite à une bonne prospection, en parfaite coordination avec les Chefs de Services des Soins Infirmiers (CSSI) dans les différents établissements de soins, pour cibler les services appropriés pour l'atteinte des objectifs. Avec le nombre croissant d'Etablissements Privés Supérieur en Soins Infirmiers (EPSSI), surtout à Dakar, les lieux de stages sont de plus en plus difficiles à trouver.

Selon R. Bourdoncle (2009), si les avantages de la formation par stages sont indéniables, il n'en demeure pas moins qu'ils présentent des contraintes importantes pour des activités d'apprentissage et d'évaluation, à la fois sommative et formative. Malgré ces problèmes, tout étudiant doit, à la fin de sa formation, atteindre un niveau de compétences prédéterminé pour na pas risquer d'être invalidé et reprendre totalement le stage clinique.

De Ketele distingue quant à lui, deux types de compétences que sont : les compétences de bases et celles de perfectionnement (J.M. De Ketele, 1996). Il poursuit en précisant : « si les compétences de perfectionnement ne sont pas indispensables, celles de bases, ou prérequis, constituent de socle de toutes activités professionnelles et sont indispensables pour la suite de la formation ». Cette nouvelle approche de De Ketele prend en compte, justement, par le biais des objectifs terminaux d'intégrations, les domaines cognitif, affectif, et psychomoteur.

Pour G. Le Boterf (1998), la compétence est : un savoir-agir, un savoir-mobiliser car dit-il la compétence ne réside pas dans les ressources à mobiliser mais dans la mobilisation des ressources. La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser.

Or, cette phase de prospection pose énormément de problèmes logistiques pour permettre aux enseignants de se déplacer vers ces lieux de stages hospitaliers et dans les districts sanitaires. Vient ensuite, la phase de supervision formative sur le terrain, pour constater de visu et apprécier les conditions de déroulement des stages des étudiants. Ces supervisions ne sont pas toujours effectuées à 100% dans les sites pour évaluer le niveau d'atteintes des objectifs,

afin d'apporter les correctifs nécessaires à temps. On constate donc que cette insuffisance de moyens logistiques impacte à la fois la prospection et les supervisions.

On voit ainsi que le contexte d'universitarisation de la formation prend en compte plusieurs facteurs souvent disparates et préoccupe particulièrement les acteurs clés de la formation que sont les enseignants, d'autant qu'ils ne sont pas pris en compte comme enseignants de l'université. Il est donc intéressant de savoir quels sont leurs impressions et inquiétudes, de les prendre en considération dans ce processus en cours de finalisation afin de mieux articuler les interventions pour des enseignements et apprentissages de qualité ?

1. Clarification des concepts

1.1. Universitarisation

Qualifié de barbarisme un peu flou, le terme universitarisation est apparu dans les années 2000 et constitue un néologisme. Ethymologiquement, il vient du latin *« Universitas »* signifiant acte de connaitre. Le suffixe (-sation) renvoie à un processus d'action qui dure dans le temps. Ainsi, l'universitarisation pourrait se traduire comme « aller de l'avant vers l'acte de connaitre » avec une nécessité d'élaboration dans le temps, une suite d'opérations vers un but. Boissart aborde dans le même sens et décompose ce terme en Université et du suffixe « sation » issu du Latin « *tionem »,* qui indique un processus d'action, entrant dans la construction de nombreux substantifs féminins qui expriment une action ou le résultat de cette action.

Historiquement, le terme université désigne au Moyen-Âge, une institution ecclésiastique jouissant de privilèges royaux et pontificaux, qui était chargée de l'enseignement secondaire et supérieur, qui lui est alors réservé. M. Boissart (2017) la définit dans une approche contemporaine comme :

> Un établissement public de l'enseignement supérieur, constitué par un ensemble de facultés et, depuis 1968, d'unités d'enseignement et de recherche, puis de formation et de recherche regroupées dans une même circonscription administrative, au sein d'une même académie.

Il y a donc universitarisation selon Bourdoncle et Malet :

> Lorsque les lieux de transmission des savoirs d'un secteur professionnel, ces savoirs eux-mêmes et les formateurs qui les transmettaient se trouvent en quelque sorte absorbés par l'université (R. Bourdoncle, R. Malet, 2007).

Ainsi, ce processus rend universitaires des formations qui existaient auparavant ailleurs qu'à l'Université. Ce faisant, il existe un grand danger pour les institutions de formation d'origine de disparaitre sans pouvoir garantir à leurs formateurs « le maintien de leur rôle et de leur pouvoir » (R. Bourdoncle, 2009, p. 22). Un autre risque consiste en une survalorisation des enseignements académiques au détriment des enseignements pratiques dévalués et marginalisés (R. Bourdoncle, 2007).

1.2. Professionnalisation

Professionnalisation et universitarisation sont intrinsèquement liées par le principe même de l'alternance sur lequel repose la formation infirmière. Dans le même temps, ils s'opposent à première vue par deux logiques distinctes : les savoirs d'un côté et la pratique/la technique de l'autre. Selon C. Lessart et R. Bourdoncle (2002), une formation professionnelle est une formation qui prépare explicitement à l'exercice durable d'une profession organisée et reconnue. Elle comporte plusieurs dimensions autour du savoir, savoir-faire et savoir-être. Le savoir correspond à l'appropriation des connaissances qui fondent cet acte professionnel, tandis que le savoir-faire concerne le développement des compétences nécessaires à l'accomplissement de l'acte professionnel.

Enfin, le savoir-être est en lien avec la socialisation, c'est-à-dire l'acquisition des valeurs et attitudes spécifiques au groupe professionnel (C. Lessard et R. Bourdoncle, 2002, p. 134).

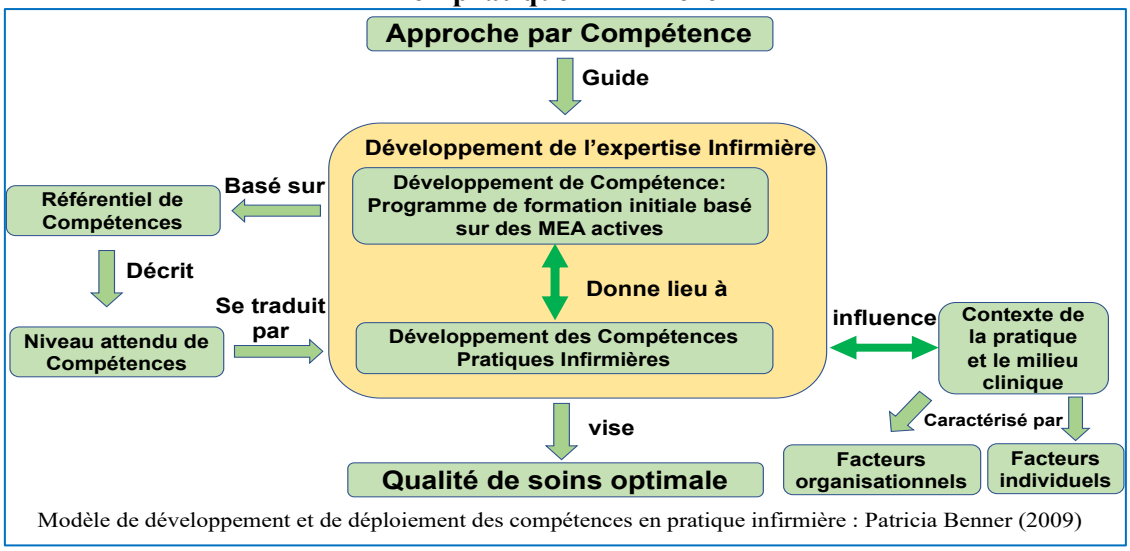
Selon R. Bourdoncle (1991) cité par M. Boissart (2017), la professionnalisation s'applique à cinq objets : l'activité, le groupe qui exerce l'activité, les savoirs liés à l'activité, l'individu exerçant l'activité et la formation à travers les programmes et les méthodes.

1.3. La qualité de la formation

La qualité de la formation est encadrée par des normes académiques et cliniques rigoureuses pour garantir la sécurité des patients et la compétence des futurs professionnels de santé. On ne peut pas parler de qualité de formation sans faire allusion au contenu pédagogique des enseignements (conformité au référentiel de compétences, bonne répartition du quantum horaire entre cours théoriques et apprentissages dirigés), de la qualité des encadrements cliniques et stage d'imprégnations, le respect des normes et critères d'évaluations périodiques pour franchir des paliers supérieurs par semestre.

La figure synthétique suivante résume le modèle de développement des compétences en pratique infirmière choisi comme cadre de référence.

Figure 1: modèle de développement et déploiement des compétences en pratique infirmière



Source : Patricia BENNER, 2009.

2. Les hypothèses de recherche

Trois hypothèses de recherche ont été formulées :

- La perception des enseignants est très négative face à ce rattachement qui ne prend pas en compte leur carrière professionnelle ;
- Ce changement de statut de l'établissement exige des moyens et ressources additionnelles pour faire face aux exigences et qualité des enseignements et apprentissages ;
- La mise en œuvre des enseignements et apprentissages sera fortement perturbée dans un contexte de frustration et de démotivation des enseignants.

3. Objectif et questions de recherche

L'objectif de cette étude est d'explorer les perceptions et attitudes des enseignants de l'ENDSS, face au processus d'universitarisation et son impact sur le déroulement des enseignements en première année de formation.

L'étude s'est focalisée sur les questions essentielles de recherche ci-après :

- Quelles sont les perceptions des enseignants de l'ENDSS sur ce processus ?
- Quelles attitudes ces enseignants vont-ils adopter face à ce changement ?
- Quels impacts attendus sur le bon déroulement des enseignements délivrés en première année?

4. Méthodologie

Pour répondre aux questions ainsi formulées, une approche mixte, à la fois quantitative et qualitative a été adoptée. Les dimensions concernant les volets pédagogiques, administratifs et statutaires des enseignants ont été abordés, afin d'identifier les leviers d'adhésions et les freins liés aux changements d'identité professionnelle, de pratiques pédagogiques et organisationnelles au sein de l'ENDSS. Certains enseignants permanents ont ainsi été invités à relater leurs impressions et vécus sur ce processus d'universitarisation de la formation des infirmiers et sage-femme au sein de leur établissement. Ces informations ont été recueillies à la fin du deuxième semestre de la première année d'étude en décembre 2024 avant l'organisation des examens du deuxième semestre.

L'échantillonnage par choix raisonné a été retenu comme étant le plus adapté au contexte de l'étude puisque, tous les enseignants qui interviennent à l'ENDSS ne sont impliqués dans ce processus. Ceux qui sont des vacataires appartiennent à d'autres structures et ont des statuts particuliers. Ils viennent uniquement à des moments précis pour dérouler leurs enseignements. 10 enseignants permanents qui interviennent en première année de formation ont été abordés et ont accepté de participer à l'étude. Il s'agissait donc d'enseignants ayant « vécu ou subi » le processus de l'universitarisation et qui étaient les mieux placés pour donner leurs impressions et étayer les questions de recherche. On a ainsi sollicité leurs consentements éclairés à participer à cette étude avant le démarrage de la collecte des données.

Les données quantitatives font l'objet de questionnaires élaborés pour prendre en compte les besoins de la formation continue du personnel enseignant sur l'ingénierie pédagogique universitaire, le déroulement des enseignements apprentissages, l'atteinte des objectifs et les conditions de transmission du savoir en première année.

En fonction de leurs disponibilités, deux entretiens semi-directifs avec deux groupes de 06 et 04 enseignants, ont été réalisés, avec eux et enregistrés avec leurs accords pour la fidélité de la transcription. Le guide d'entretien élaboré s'articule sur les axes essentiels comme leurs vécus sur ce processus d'universitarisation, les changements intervenus dans leur carrière professionnelle, les postures qu'ils ont adoptées pour y faire face, les impacts attendus dans les enseignements et apprentissages en première année de formation. Les données enregistrées lors des entrevues ont été transcrites sous forme de verbatim, regroupées par thème, codées, triées, analysées et interprétées. Pour garantir l'anonymat des réponses, le codage suivant est adopté :

> Exemple : EP/AB/01HF signifie EP=Enseignant Permanent/A=1ère lettre du Prénom, B=1ère lettre du nom et 01HouF=numéro de la personne enquêtée suivi de H pour homme ou F pour femme.

5. Résultats

Les résultats suivants ont été obtenus et présentés par axe d'analyse :

5.1. Données quantitatives

Tableau 1 : Profil des enseignants enquêtés

Nombre d'enseignants/genre	Années d'expériences dans l'enseignement	Niveaux de Qualification le plus élevé
1 / H	11	Licence en Science Infirmière
2 / H	06	Master en Science Infirmière
3 / F	07	Master en Sc.Inf.
4 / H	08	Master en Sc.Inf.
5 / H	08	Master en Sc.Inf.
6 / F	10	Master en Sc.Inf.
7 / H	07	Master en Sc.Inf.
8 / F	12	Licence en Sc.Inf
9 / H	12	Licence en Sc.Inf
10 / F	13	Licence en Sc.Inf

Source : auteurs

Ce tableau montre que les hommes représentent 60% de l'effectif interrogé contre 40% de femmes avec une ancienneté moyenne de 9,4 année. Aucune d'entre eux n'a eu le diplôme de doctorat au moment de l'enquête, les niveaux de qualifications varient entre la licence (pour les 04 les plus anciens) et le Master en Science infirmière pour les moins anciens.

Tableau 2 : Sur l'universitarisation de la formation des infirmiers

Sur l'opportunité de l'universitarisation de la formation des infirmiers	Appréciation des enseignants	% des réponses
Le basculement vers l'université était-il pertinent selon vous ?	Oui Non Sans avis	100 00 00
Le personnel enseignant de votre établissement était-il impliqué dans ce processus ?	Oui Non Sans avis	10 90 00
Avait-il des ressources additionnelles en matériels pédagogiques qui ont suivi cette réforme ?	Oui Non Sans avis	10 90 00
Le personnel enseignant était-il suffisant pour assurer les enseignements/apprentissages ?	Oui Non Sans avis	00 100 00
Quels avantages les enseignants auraient pû trouver dans ce basculement à l'université ? (Citer les par ordre de priorité)	✓ Avoir un statut d'enseignant universitaire ✓ Possibilité de s'inscrire au doctorat ✓ Améliorer la qualité de la formation ✓ Encadrer plus de jeunes dans l'enseignement supérieur des soins infirmiers	
Cette réforme est-elle avantageuse pour les étudiants ?	Oui Non	100 00
Si oui citer en quelques-uns	✓ Ils auront désormais des diplômes universitaires à la place du diplôme d'Etat d'infirmier ✓ Ils auront un profil de carrière jusqu'au doctorat ✓ Ils vont contribuer pour la crédibilité des soins infirmiers au Sénégal	

Source : auteurs

Ce résultat sur ce processus montre que l'ensemble des enseignants est pour l'universitarisation de la formation mais, ils ne sont pas tous impliqués dans ce processus. Le nombre insuffisant du personnel enseignant est unanimement ressentis et que 90% de celui-ci estime qu'il fallait renforcer l'appui en matériel pédagogique. Ce basculement vers l'université représente un avantage certain pour eux à tout point de vue, avec un changement de statut, de nouvelles perspectives de carrière universitaire pour les moins jeunes mais également pour les étudiants. La formation et la profession infirmière seront ainsi mieux valorisée.

Tableau 3 : Besoins de formation en pédagogie universitaire

Utilité de formation en pédagogie universitaire	Appréciation des enseignants	% des réponses
Besoin très utile pour nous	09	90
Important	01	10
Assez importants	00	00
Pas du tout important	00	00

Source : auteurs

Sur cette question, la totalité des enseignants estime que la formation reçue sur la pédagogie était très importante, voire très utile pour carrière professionnelle.

Tableau 4 : Contenus de la formation reçue par les enseignants

Sur le contenus des modules reçus	Appréciation des enseignants	% des réponses
Les objectifs ont été clairement énoncés avant le début de la séance	Tout à fait d'accord = 5	90
	D'accord = 4	10
	Sans avis = 3	00
	En désaccord = 2	00
	Tout à fait en désaccord = 1	00
Les contenus correspondaient aux objectifs des cours	Tout à fait d'accord = 5	90
	D'accord = 4	10
	Sans avis = 3	00
	En désaccord = 2	00
	Tout à fait en désaccord = 1	00
Les items étaient bien équilibrés entre la théorie les TD/TG	Tout à fait d'accord = 5	90
	D'accord = 4	10
	Sans avis = 3	00
	En désaccord = 2	00
	Tout à fait en désaccord = 1	00
Le déroulement des enseignements était dynamique et stimulant	Tout à fait d'accord = 5	80
	D'accord = 4	20
	Sans avis = 3	00
	En désaccord = 2	00
	Tout à fait en désaccord = 1	00
La documentation fournie était appropriée (support écrit, polycopies, photocopies, etc.)	Tout à fait d'accord = 5	80
	D'accord = 4	20
	Sans avis = 3	00
	En désaccord = 2	00
	Tout à fait en désaccord = 1	00
Globalement, j'estime que cet enseignement était…	Excellent = 5	80
	Bon = 4	20
	Sans avis = 3	00
	Insuffisant = 2	00
	Très insuffisant = 1	00

Source : auteurs

La formation sur la pédagogie a été fortement appréciée par l'écrasante majorité des enseignants. Les contenus cadrent parfaitement avec les objectifs et le déroulement de la session était très participatif. Les supports de cours ont été également disponibles. Dans l'ensemble, cette formation était très utile pour eux.

5.2. Données qualitatives

Les données qualitatives s'articulent autour de trois axes d'analyses pour recueillir tour à tour leurs impressions et vécus du processus d'universitarisation, les changements intervenus dans leurs carrières professionnelles et les impacts positifs ou négatifs sur la qualité des enseignements et apprentissages des étudiants en première année.

- **Sur leurs perceptions du processus de rattachement de l'ENDSS à l'université ?**

L'analyse des propos des enseignants sur le rattachement de leur établissement à l'université montre à l'unanimité, qu'ils accueillent positivement cette initiative mais, c'est l'article 4 de ce décret qui pose problème. En effet, cet article dispose : « *A titre transitoire, le personnel enseignant permanent, en fonction, à la date d'entrée en vigueur du présent décret, reste régi par le décret n° 96-634 du 18 juillet 1996 abrogeant et remplaçant le décret n° 92-*

1400 du 07 octobre 1992 portant création de l'Ecole nationale de Développement sanitaire et social ».

La question sur quelles appréciations faites-vous sur ce point précis ? les arguments suivants ont été notés :

Selon EP/AF/01H: « *on ne peut dissocier l'établissement de ses enseignants, rattacher une école de formation à l'enseignement supérieur sans ses enseignants est une contradiction flagrante ».* EP/MH/02H *poursuit dans cette même lancée : « être des agents du MSHP et délivrer des enseignements universitaires alors que rien ne nous lie avec cette université, pas de contrat de prestation encore de statut d'enseignant-chercheur.*»

EP/ID/04H affirme également que : « *nous n'espérions pas être oubliés par une telle réforme qui ne pense pas à nos carrières, ça été le cas dans toutes les écoles nationales rattachées à l'université, les enseignants ont été pris en compte, sauf nous, et c'est dommage et frustrant en même temps* ».

EP/AF/01H de renforcer : « *Le prétexte que les autorités universitaires nous servent n'est pas soutenable. Ils nous disent qu'aucun enseignant de l'ENDSS n'a eu le doctorat pour enseigner à l'université, alors que le doctorat n'est pas une obligation pour intégrer l'université, il existe des enseignants à l'Ucad qui n'ont que le Master, ils ont le titre de chargé de travaux et sont inscrits au doctorat. C'est exactement notre cas, plus de la moitié d'entre nous ont le Master et ont leurs projets de thèse, ils ne cherchent que des Ecoles Doctorales où des Universités qui peuvent les accueillir. Trois d'entre nous sont partis au Canada pour faire une thèse en science infirmière, un est en 3èA de doctorat en science de l'éducation à l'Ucad, donc, c'est la volonté qui manque ».*

EP/AB/03F de rajouter : « *d'ailleurs quand l'ancien recteur nous avez reçu, il a annoncé : (qu'on va bientôt fêter votre intégration et nous serons ravis d'organiser un pôt pour cela), ça veut dire qu'il est bien possible de nous intégrer sans attendre la signature d'un prochain décret, donc c'est du dilatoire. L'Université Gaston Berger de Saint-Louis l'a fait, un de nos promotionnaires qui a le Master en Pédagogie des sciences infirmières a été recruté comme assistant dans l'UFR santé et s'est inscrit en doctorat, donc c'est bien possible de la faire pour nous ».*

- **Quelles attitudes adoptées face à ce changement ?**

Cet aspect de la question est diversement apprécié par les enseignants puisque les profils et les ambitions diffèrent selon les degrés de motivations. Si la majorité se retrouvent au sein du collectif des enseignants pour faire face à cette situation, d'autres préfèrent attendre le changement des textes et un nouveau décret portant organisation et fonctionnement de l'ENDSS qui les considérerait comme enseignants de l'université.

Des mouvements d'humeurs des enseignants ont été d'ailleurs notés avec des retards dans les enseignements et évaluations, de rétentions de notes de délibération pendant au moins deux mois.

Sur la question quelles postures allez-vous adopter face à cette situation ?

Pour manifester leurs frustrations, EP/SW/05H membre du collectif des enseignants affirme que :*« nous avons décidé suite à notre réunion semaine dernière, de suspendre les enseignements et stages dès la semaine prochaine et comptons rencontrer le nouveau recteur pour lui expliquer notre position. Actuellement, il n'existe aucun enseignant de l'université spécialiste en sciences infirmières, donc, aucun universitaire n'est mieux placé que nous pour délivrer ces enseignements aux étudiants ».*

EP/IB.D/06F renforce que *: « D'ailleurs, ils sont obligés de faire appel à nous pour s'imprégner du programme pour adapter les maquettes de formation sur les normes de l'université, ça montre encore la contradiction flagrante dont on parle depuis le début ».*

Plusieurs rencontres avec les autorités académiques et même avec le nouveau recteur n'ont pas permis d'éviter ces tensions qui ont fortement perturbés l'année académique.

Les plus résignés vivent ce rattachement comme *« une obligation professionnelle d'accepter ce rattachement en espérant bientôt un nouveau décret qui nous prendra en compte, il parait que le projet du nouveau décret est déjà ficelé et il est en train d'être circularisé. Entre temps le recteur, le ministre de l'enseignement supérieur ont changé, donc il faut reprendre les visas, donc selon eux c'est ça le blocage en fait, donc on ne peut qu'attendre »,* estime EP/SN/07H.

- **Quels impacts attendus sur la qualité des enseignements délivrés ?**

Avec ce rattachement à l'université, l'établissement a accueilli une première cohorte de cent étudiants en première année, contre une trentaine par filière les années précédentes. Avec un effectif d'enseignants très réduit depuis plusieurs années et la diminution des moyens logistiques, la tension se fait fortement ressentir dans le déroulement des enseignements et apprentissages.

Sur la question quels impacts attendez-vous sur le bon déroulement des enseignements ?

EP/SN/08F affirme que : *« Pour la bonne mise en œuvre de l'APC, il nous faut un effectif réduit pour un bon accompagnement rapproché des étudiants surtout en pratique et dans les séances de simulation, mais avec un tel effectif, ce sera très difficile de consacrer le temps qu'il faut à chaque étudiant, on doit faire avec et faire le maximum possible, mais on ne peut pas garantir la qualité de l'encadrement ».* La prospection pour identifier les lieux de stage pour les étudiants pose également problème à cause mes moyens logistiques insuffisants.

EP/AM/09H affirme que : *seuls 50% des terrains ciblés ont été visités par insuffisance de personnel et de véhicule disponible, nous sommes obligés d'appeler certains majors de service et négocier des places pour qu'ils prennent nos étudiants ».*

Les plus anciens comme EP/MB/10F eux utilisent leur ancienneté : *Je les connais depuis plus de 10 ans dans les hôpitaux, certains même ont été nos étudiants, donc on utilise cette affinité pour avoir des terrains de stage, mais c'est très difficile d'avoir un bon terrain où les étudiants peuvent atteindre leurs objectifs de stage ».*

Au total, la triangulation de ces deux types de données montre clairement que les hypothèses formulées ont été vérifiées auprès des enseignants. Même s'ils apprécient fortement la réforme, la non prise en compte de leurs profils pour les classer dans une catégorie donnée est très mal appréciée à l'unanimité. Ce sentiment de frustration qui dure depuis deux ans a entrainé des perturbations de deux mois dans le déroulement normal des enseignements, avec des reports d'évaluation, de stages et d'examens semestriels.

6. Discussions

L'analyse de la perception des enseignants sur l'universitarisation et sur leur carrière professionnelle en tant qu'acteurs clés a permis de saisir leurs compréhensions et attitudes face à ce changement d'orientation des autorités sur la formation professionnelle des infirmiers au Sénégal.

6.1. Sur le processus de l'universitarisation de la formation

L'étude a montré que les enseignants ne sont pas contre cette réforme, puisqu'ils sont conscients que c'est incontournable, d'autant plus que, trois établissements privés de formation en santé et quatre universités publiques forment depuis 2021 des infirmiers après le baccalauréat. Le Sénégal fait partie des derniers pays de la sous-région derrière le Bénin, le Burkina Faso et même le Mali, à l'avoir entamé depuis les recommandations de l'OOAS en 2012. Il est donc nécessaire que l'ENDSS s'inscrive dans cette logique en tant qu'établissement public national de référence en formation infirmière, permettant aux étudiants Sénégalais et étrangers d'avoir des diplômes de Licence et poursuivre leur carrière universitaire. Dans

beaucoup de pays de le CEDEAO, la transition s'est faite en douceur (Burkina Faso et Bénin notamment) en intégrant les enseignants, chacun avec son niveau de qualification et un plan de renforcement des compétences pour le doctorat pour ceux qui ont le Master, à l'image des pays européens depuis la réforme de Bologne en 2009 ou nord-américains.

6.2. Les comportements et attitudes des enseignants

Compte tenu de leur mise à l'écart dans ce processus de rattachement de leur établissement à l'université, le sentiment d'amertume et de marginalisation qui les animent se justifient car, ils estimaient qu'ils seraient au cœur de ce processus. Ils espéraient voir un plan d'accompagnement en termes de formation sur la pédagogie universitaire et la recherche en science infirmière. Bien que tous les enseignants approuvent cette volonté de rattachement à l'université, l'effectif pléthorique des étudiants face au nombre d'enseignants limité, suscite un malaise réel d'avoir une surcharge de travail dans les enseignements et apprentissages.

Beaucoup utilisent leurs propres véhicules pour des supervisions dans des zones parfois reculées sans aucune compensation. Ce qui risque de compromettre l'effectivité et la qualité des supervisions s'il n'y a pas de mesures compensatoires venant de la direction.

Une surcharge de travail s'est vite ressentie lors des planifications des cours et de supervisions dans les sites de stage hospitaliers, ce qui a entrainé une forte collaboration entre collègues pour faire des supervisions conjointes avec un quelqu'un qui mobilise son véhicule pour déposer les autres par axes et zones de supervisons. Ce constat corrobore avec les conclusions d'une étude menée chez les enseignants formateurs des Instituts de Formations en Soins Infirmiers (IFSI) dans la région Rhône-Alpes en France en 2012. L'étude révèle une intensification du travail collaboratif au sein des équipes de formateurs (A Bouveret, L. Lima, D. Michon, M. Grangeat, 2012). Ainsi, une interdépendance se manifeste dans l'équipe tant au niveau de l'organisation de la formation, de la dispensation des enseignements que de l'évaluation des apprentissages.

6.3. Les impacts attendus sur la qualité des enseignements

Ils risquent d'être biaisés si les conditions nécessaires ne sont pas réunies. S'il est unanimement admis que l'APC exige un effectif réduit pour asseoir les connaissances et compétences chez les apprenants, il est également indispensable de mettre les enseignants, véritables acteurs clés du dispositif, dans des conditions optimales pour une meilleure expression de leur plein potentiel. L'APC implique des transformations importantes dans les rôles de l'enseignant et de l'apprenant. L'enseignant est perçu comme un « accompagnateur » plutôt que comme le maître qui détient les connaissances à transmettre.

Ceci rejoint les résultats d'autres études de l'université de Sherbrooke (L. St-Pierre, D. Bédard, N. Lefebvre, 2012) ou de l'université catholique de Louvain (B. Raucent, C. Vander Borght, 2006) qui avaient souligné un changement dans les rôles et dans les rapports interpersonnels des enseignants impliqués dans des réformes visant l'implantation d'APC.

Conclusion

Le basculement vers l'universitarisation de la formation des infirmiers à l'ENDSS de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar était une nécessité souhaitée par tous les acteurs, notamment les enseignants et les étudiants.

Cependant, il ressort de cette étude que l'intégration des enseignants au sein de l'université, en fonction de leurs niveaux de qualification, n'est pas prise en compte dans le décret de rattachement de 2023. Cet aspect a entrainé un sentiment de frustration et de démotivation chez les enseignants et s'est traduit par des perturbations majeures dans le déroulement des enseignements et apprentissages. Avec un effectif pléthorique d'étudiants, des ressources humaines très insuffisantes, des moyens matériels et logistiques très limités, la

qualité des enseignements et apprentissages qui s'appuie sur une alternance entre la formation en milieu académique et la pratique clinique en milieu hospitalier sera très difficile à assurer.

Il est donc indispensable de recruter un effectif limité d'étudiants pour mieux les encadrer, augmenter les ressources humaines et matériels pédagogiques, renforcer davantage leurs capacités sur les approches pédagogiques et dans la recherche pour un apprentissage de qualité.

Le défi des autorités universitaires est donc important. Pour avoir une adhésion massive des acteurs clés que sont les enseignants, ils doivent prendre en compte leurs propres préoccupations pour espérer une réussite effective de la réforme au sein de cet établissement de référence au Sénégal et dans la sous-région ouest Africaine.

Références bibliographiques

BOURDONCLE Raymond, LESSARD Claude, 2003, « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire », *Revue française de pédagogie*, 142, p. 131-181.

BOURDONCLE Raymond, MALET Régis, 2007, « Nouveaux cursus, nouveaux diplômes : la formation professionnelle des formateurs à l'université », *Recherche et formation*, n° 54.

BOURDONCLE Raymond, 2009, *L'universitarisation. Structures, programmes et acteurs*, De Boeck Supérieur.

BOUVERET Annick, LIMA Laurent, MICHON Daniel et GRANGEAT Michel, 2012, « Au cœur de la réforme des études en soins infirmiers : enquête auprès des enseignants formateurs en IFSI », *Rech Soins Infirmiers*,108(1), p.95-105.

DE KETELE Jean-Marie, 1989, *Guide du formateur*, De Boeck Supérieur.

GILLET Pierre, 1991, *Construire la formation*, Paris, ESF

LE BOTERF Guy, 1999, *L'ingénierie des compétences*, 2è Edition, Paris, Éditions d'Organisation.

SCHWEYER François Xavier, 2008, *L'universitarisation de la formation en soins infirmiers : les promesses et leurs ombres,* Recherche en soins infirmiers.

LISE Saint Pierre, BÉDARD Denis, LEFEBVRE Natalie, 2012, « Enseigner dans un programme universitaire innovant : de nouveaux rôles à apprivoiser, des actes pédagogiques à diversifier », *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*.

TARDIF Jacques, 2006, *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*, Montréal, Canada, Chenelière Éducation.

TOOHEY Susan, RYAN Greg, et HUGHES Chris, 1996, "Assessing the practicum. Assessment & Evaluation", in *Higher Education*, 21(3), p. 215-227.

L'Approche par les Compétences (APC) au Burkina Faso : fondements théoriques, enjeux pédagogiques et défis de mise en œuvre

Mandjin Adama SOULAMA, Université Joseph-KI ZERBO (Burkina Faso)
E-mail : soulamamandjinadama@gmail.com

Résumé

Dans un contexte de réformes éducatives visant à améliorer la qualité de l'enseignement, le Burkina Faso a adopté l'Approche par les Compétences (APC), appelée aussi Pédagogie de l'Intégration (PI), afin de rompre avec les pratiques pédagogiques traditionnelles fondées sur la mémorisation passive. Cette orientation privilégie une pédagogie centrée sur l'apprenant et orientée vers la construction active des savoirs. C'est dans cette dynamique que s'inscrit cette étude, dont l'objectif est d'analyser les fondements théoriques, les principes pédagogiques et les enjeux de cette approche dans le contexte burkinabè. S'appuyant sur une perspective socioconstructiviste, l'APC met l'accent sur la mobilisation et le transfert des acquis à travers des situations d'apprentissage ancrées dans la vie quotidienne. Ainsi, elle favorise le développement intégré des savoirs, savoir-faire et savoir-être. À partir d'une démarche analytique et documentaire, cette étude met en évidence les apports de l'APC en matière de qualité éducative, de réduction de l'échec scolaire et de préparation à l'insertion socio-économique. L'étude souligne également les défis liés à sa mise en œuvre, notamment en termes de formation des enseignants, d'adaptation des pratiques pédagogiques et de contraintes institutionnelles.

Mots-clés : Approche, compétences, pédagogie, éducative, Burkina Faso.

Competency-Based Approach (CBA) in Burkina Faso : Theoretical Foundations, Pedagogical Issues, and Implementation Challenges

Abstract

In the context of educational reforms aimed at improving the quality of education, Burkina Faso has adopted the Competency-Based Approach (CBA), also known as the Pedagogy of Integration (PI), to move away from traditional teaching practices based on passive memorization. This approach promotes a learner-centered pedagogy focused on the active construction of knowledge. Within this framework, the present paper entitled *"The Competency-Based Approach (CBA) in Burkina Faso: Theoretical Foundations, Pedagogical Issues and Implementation Challenges"* seeks to analyze the theoretical foundations, pedagogical principles, and challenges of this approach in the Burkinabe context. Grounded in a socio-constructivist perspective, the CBA emphasizes the mobilization and transfer of knowledge through learning situations rooted in real-life contexts. It fosters the integrated development of knowledge, skills, and attitudes. Using an analytical and documentary methodology, this study highlights the contributions of the reform in improving educational quality, reducing school failure, and enhancing socio-economic integration. However, it also points out the challenges related to its implementation, including teacher training, adaptation of teaching practices, and institutional constraints.

Keywords: Approach - competency – pedagogy - educational - Burkina Faso.

Introduction

Dans un contexte marqué par la nécessité d'améliorer la qualité des systèmes éducatifs, le Burkina Faso a engagé d'importantes réformes pédagogiques visant à adapter l'école aux exigences contemporaines. Parmi celles-ci, l'adoption de l'Approche par les Compétences (APC), également appelée Pédagogie de l'Intégration (PI), s'inscrit dans une dynamique de transformation des pratiques éducatives, en rupture avec l'Approche par les Objectifs (APO), les méthodes traditionnelles centrées sur la mémorisation et la transmission magistrale des savoirs. Cette réforme ambitionne de former des apprenants capables de mobiliser leurs acquis dans des situations concrètes de la vie quotidienne. Toutefois, malgré ses objectifs ambitieux, la mise en œuvre de l'APC soulève un certain nombre d'interrogations quant à sa pertinence, son efficacité et ses conditions d'application dans le contexte burkinabè. Dès lors, la question principale qui sous-tend cette réflexion est la suivante : en quoi l'Approche par les Compétences constitue-t-elle une réponse pertinente aux insuffisances du système éducatif traditionnel au Burkina Faso ? De cette interrogation découlent deux questions secondaires suivantes : quels sont les fondements théoriques et les principes pédagogiques qui sous-tendent l'APC ? et quels sont les enjeux et les défis liés à sa mise en œuvre dans le système éducatif burkinabè ?

En réponse à ces questions, l'hypothèse principale postule que l'APC représente une réforme pertinente susceptible d'améliorer la qualité de l'éducation en favorisant le développement de compétences adaptées aux réalités socio-économiques. Les hypothèses secondaires avancent, d'une part, que l'APC repose sur des fondements théoriques solides, notamment le socioconstructivisme, et, d'autre part, que sa mise en œuvre se heurte à des contraintes d'ordre institutionnel, pédagogique et matériel. Dans cette perspective, l'objectif principal visé par l'étude est d'analyser les fondements, les principes et les enjeux de l'APC au Burkina Faso. De manière spécifique, il s'agit, d'un côté, d'identifier les bases théoriques et conceptuelles de cette approche et, de l'autre côté, d'examiner ses implications pédagogiques ainsi que les difficultés liées à son application.

Sur le plan théorique, cette recherche s'appuie sur les apports du socioconstructivisme et de la pédagogie active, qui mettent l'accent sur la construction des savoirs par l'apprenant à travers l'interaction et la résolution de situations-problèmes. Sur le plan méthodologique, l'étude adopte une approche qualitative, fondée sur l'analyse documentaire de travaux scientifiques et de textes institutionnels relatifs à l'APC. Cette démarche permet de croiser les perspectives théoriques et les réalités de mise en œuvre. Ainsi, l'article s'organise autour de trois axes principaux : la première porte sur les fondements théoriques et conceptuels de l'APC, le deuxième analyse ses enjeux pédagogiques et ses apports dans le système éducatif burkinabè, tandis que le troisième examine les défis et les perspectives liés à sa mise en œuvre.

1. Fondements théoriques et conceptuels de l'APC

L'Approche par les Compétences (APC) repose sur un ensemble de fondements théoriques et conceptuels qui redéfinissent les finalités de l'éducation et les modalités d'apprentissage. Elle s'inscrit dans une dynamique de renouvellement pédagogique visant à dépasser les limites des approches traditionnelles centrées sur la transmission des savoirs. Cette partie se propose d'examiner les bases conceptuelles de l'APC, en mettant en lumière sa définition, ses principes fondamentaux ainsi que les notions clés qui structurent son application.

1.1. Définition et principes de l'Approche par les Compétences

L'Approche par les Compétences (APC), également désignée sous l'appellation de Pédagogie de l'Intégration (PI), constitue un modèle pédagogique centré sur la capacité de l'apprenant à mobiliser ses acquis dans des situations concrètes. Elle se distingue des approches traditionnelles en ce qu'elle privilégie l'action et la contextualisation des savoirs. Comme le souligne G. Le Boterf (1994, p. 16), « la compétence ne réside pas dans les ressources

(connaissances, capacités…) mais dans la mobilisation de celles-ci dans une situation donnée ». Cette définition met en évidence le caractère dynamique et contextualisé de la compétence.

Dans cette perspective, l'APC vise à dépasser la simple accumulation de connaissances pour favoriser leur utilisation pertinente. Ainsi, la Pédagogie de l'Intégration repose sur la mise en relation des apprentissages avec des situations réelles. Appréhendée, sous cet angle, « une compétence est la capacité pour un individu de mobiliser un ensemble de ressources pour traiter efficacement une situation appartenant à une famille de situations » (P. Jonnaert, 2009, p. 45). Cette approche insiste sur l'importance de la contextualisation des apprentissages et de leur transférabilité.

Au cœur de cette démarche se trouve la logique de compétence, fondée sur l'articulation de trois dimensions essentielles : les savoirs (connaissances théoriques), les savoir-faire (habiletés pratiques) et les savoir-être (attitudes et comportements). Cette triade constitue le socle de toute compétence, entendue comme un processus intégré et non comme une juxtaposition d'éléments isolés. À ce propos, J. Tardif (2006, p. 22) affirme que « la compétence suppose la mobilisation et la coordination d'une variété de ressources internes et externes dans une situation complexe ».

L'un des principes fondamentaux de l'APC réside également dans la notion de mobilisation et de transfert des acquis. Il ne suffit plus d'apprendre, il faut être capable de réutiliser les connaissances dans des contextes nouveaux. Cette idée est bien illustrée par la réflexion suivante de P. Meirieu (1996, p. 78) : « Le transfert des apprentissages constitue l'un des indicateurs les plus fiables de la maîtrise d'une compétence, car il témoigne de la capacité de l'apprenant à réinvestir ses acquis dans des situations différentes de celles qui ont présidé à leur acquisition ».

Ainsi, l'APC s'inscrit dans une logique de formation orientée vers l'action et la résolution de problèmes, où l'apprenant devient un acteur central de son apprentissage. Elle marque un passage fondamental d'une pédagogie de la transmission à une pédagogie de la compétence, fondée sur la mobilisation, l'intégration et le transfert des acquis.

1.2. Ancrage socioconstructiviste et apports des théoriciens

L'Approche par les Compétences (APC) trouve son fondement théorique dans le courant du socioconstructivisme, qui considère que les apprentissages se construisent activement par l'apprenant à travers ses interactions avec son environnement et avec autrui. Contrairement aux approches transmissives, perspective épaulée par le socioconstructivisme met l'accent sur le rôle actif de l'élève dans la construction de ses connaissances. Comme le souligne P. Jonnaert (2009, p. 62), « apprendre, c'est construire des connaissances en interaction avec des situations et des contextes donnés ».

Dans cette logique, l'apprentissage n'est pas une simple réception de contenus, mais un processus dynamique de construction de sens. A cet effet, P. Meirieu (1996, p. 54) insiste sur le fait que « l'élève n'apprend que s'il est mis en situation de chercher, de se confronter à des obstacles et de mobiliser ses ressources pour les dépasser ». Cette conception confère une place centrale aux situations-problèmes, qui constituent des dispositifs privilégiés pour favoriser l'engagement cognitif de l'apprenant.

L'APC s'appuie également sur les travaux de J. Tardif (2006, p. 30), pour qui la compétence est indissociable du contexte dans lequel elle s'exerce. Il affirme que « toute compétence est contextualisée et ne peut être évaluée indépendamment des situations dans lesquelles elle se manifeste ». Cette perspective met en évidence l'importance des situations d'apprentissage et d'intégration dans le processus éducatif.

Par ailleurs, les apports de G. Le Boterf (1994), permettent de mieux comprendre la dimension opérationnelle de la compétence. Selon lui, il ne suffit pas de posséder des ressources, encore faut-il savoir les organiser et les mobiliser de manière pertinente. À ce

propos, il précise : « Être compétent, ce n'est pas seulement disposer de ressources, mais savoir les combiner et les mobiliser dans une situation professionnelle ou sociale donnée, en tenant compte des contraintes et des objectifs à atteindre » (G. Le Boterf, 1994, p. 27)

Enfin, les travaux de J. Houssaye (année 1988), à travers le triangle pédagogique (enseignant-élève-savoir), mettent en lumière les interactions fondamentales qui structurent toute situation d'apprentissage. Dans le cadre de l'APC, ce triangle se reconfigure au profit d'une relation plus équilibrée, où l'apprenant occupe une position centrale.

Ainsi, l'APC s'inscrit dans un cadre théorique cohérent qui valorise l'activité de l'apprenant, la contextualisation des savoirs et la résolution de situations complexes. Elle apparaît comme une synthèse des apports du socioconstructivisme et des pédagogies actives, orientée vers le développement de compétences durables et transférables.

2. Enjeux pédagogiques et apports de l'APC au Burkina Faso

L'introduction de l'Approche par les Compétences (APC) au Burkina Faso s'inscrit dans une volonté de transformation profonde du système éducatif, en réponse aux limites observées dans les pratiques pédagogiques traditionnelles. En mettant l'accent sur l'apprentissage actif, la contextualisation des savoirs et le développement de compétences transférables, cette approche redéfinit les rôles de l'enseignant et de l'apprenant, tout en introduisant de nouvelles modalités d'évaluation centrées sur la mobilisation des acquis. Dès lors, l'APC ne constitue pas seulement une réforme curriculaire, mais un véritable changement de paradigme éducatif, une réadaptation du nouveau système éducatif aux implications multiples sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Cette section se propose d'analyser, d'une part, les transformations pédagogiques induites par l'APC et, d'autre part, ses apports au système éducatif burkinabè en termes de qualité, d'efficacité et de pertinence sociale.

2.1. Transformation des pratiques pédagogiques

Au Burkina Faso, l'introduction de l'Approche Par Compétences (APC) s'inscrit dans une dynamique de réforme visant à rompre avec le modèle traditionnel d'enseignement transmissif. Elle consacre un changement de paradigme éducatif, en mettant l'accent sur l'apprentissage actif et la mobilisation des savoirs en contexte réel. Comme le souligne X. Roegiers (2001, p. 66), « l'approche par compétences vise à faire acquérir à l'apprenant la capacité de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre des situations-problèmes ».

Ce repositionnement pédagogique entraîne une redéfinition du rôle de l'enseignant. Désormais, celui-ci n'est plus uniquement un détenteur du savoir, mais un facilitateur des apprentissages. Il accompagne, oriente et stimule l'élève dans la construction de ses connaissances. À ce propos, P. Perrenoud (1997, p. 73) affirme : « enseigner dans une logique de compétences, c'est organiser des situations d'apprentissage où l'élève est amené à agir, à réfléchir et à interagir ». Cette transformation implique une évolution des pratiques professionnelles vers davantage d'interactivité et de médiation pédagogique.

Parallèlement, l'élève devient le centre du processus éducatif. Il n'est plus un simple récepteur de connaissances, mais un acteur engagé dans son apprentissage. Cette conception rejoint l'analyse de J. Piaget (1969, p. 24) pour qui « connaître, ce n'est pas copier le réel, mais agir sur lui et le transformer ». Ainsi, l'APC favorise l'autonomie, la responsabilisation et le développement de compétences transversales telles que la communication, la collaboration et l'esprit critique.

Sur le plan méthodologique, l'APC privilégie des démarches actives fondées sur des situations concrètes. L'enseignement s'appuie sur des études de cas, des travaux de groupe, des projets interdisciplinaires et des mises en situation. Ces pratiques permettent de dépasser la mémorisation abstraite pour favoriser une compréhension contextualisée des savoirs. Dans cette perspective, X. Roegiers (2001, p. 85) précise : « Une compétence ne se réduit pas à un savoir

ou à un savoir-faire isolé, mais suppose la mobilisation coordonnée de plusieurs ressources dans une situation donnée. Elle ne peut donc se développer que dans des contextes significatifs pour l'apprenant ».

L'évaluation constitue également un levier essentiel de transformation. Elle est formative et intégrée au processus d'apprentissage, en mettant l'accent sur la capacité de l'élève à appliquer ses acquis dans des situations réelles. Pour C. Hadji (2012, p. 102), « évaluer ne consiste pas seulement à mesurer des acquis, mais à comprendre les processus d'apprentissage pour mieux les réguler ». Cette approche permet de mieux accompagner les progrès des apprenants et d'ajuster les pratiques pédagogiques.

Par ailleurs, l'APC, à travers la Pédagogie de l'Intégration (PI), vise à rapprocher l'école du monde professionnel. Elle cherche à aligner les contenus de formation sur les besoins du marché de l'emploi, afin de renforcer l'employabilité des apprenants. À cet effet, il est reconnu que « la formation doit préparer l'individu à faire face à des situations complexes de la vie professionnelle et sociale » (X. Roegiers, 2008, p. 41).

Enfin, la digitalisation s'impose comme un outil incontournable dans la mise en œuvre de l'APC. Elle permet de diversifier les supports pédagogiques, de faciliter l'accès aux ressources et de développer les compétences numériques. Dans ce cadre, les initiatives portées par UNESCO, notamment à travers le Projet BEAR III, accompagnent les enseignants dans l'appropriation de ces nouvelles pratiques. Selon un rapport de l'UNESCO (2021, p. 58) : « L'intégration des technologies numériques dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels constitue un levier majeur pour améliorer la qualité des apprentissages et répondre aux exigences du marché du travail ».

Toutefois, malgré ces avancées, la mise en œuvre effective de l'APC au Burkina Faso se heurte à des défis importants, notamment en termes de formation continue des enseignants, de disponibilité des ressources pédagogiques et d'infrastructures adéquates. Néanmoins, cette approche demeure une voie prometteuse pour construire un système éducatif plus pertinent, inclusif et orienté vers le développement des compétences.

2.2. Impacts sur le système éducatif

L'Approche Par Compétences (APC) s'impose aujourd'hui comme un levier de transformation du système éducatif burkinabè, en recentrant l'apprentissage sur l'apprenant et en privilégiant l'acquisition de savoir-faire pratiques adaptés aux exigences du marché du travail. Contrairement aux approches traditionnelles fondées sur la mémorisation, l'APC met l'accent sur la mobilisation des connaissances en situation, favorise une meilleure préparation à la vie professionnelle, ainsi que le souligne X. Roegiers (2001, p. 52) : « l'approche par compétences vise à rapprocher l'école de la vie en développant des apprentissages utiles et transférables ».

L'un des impacts majeurs de cette approche réside dans la centralité accordée à l'apprenant. Celui-ci devient un acteur de sa formation, impliqué dans des activités de recherche, d'analyse et de résolution de problèmes. Cette implication favorise non seulement la motivation, mais aussi la rétention des apprentissages. Dans ce sens, P. Perrenoud (1997, p. 89) affirme que « l'élève apprend mieux lorsqu'il est engagé dans des situations qui font sens pour lui et qui sollicitent son activité cognitive ».

Par ailleurs, l'APC contribue à renforcer l'adéquation entre formation et emploi. En alignant les contenus pédagogiques sur les besoins du marché du travail, elle facilite l'insertion professionnelle des apprenants. Cette orientation pragmatique est importante dans les contextes africains marqués par le chômage des jeunes. À ce propos, il est établi que « l'enseignement fondé sur les compétences permet de mieux préparer les apprenants aux exigences du monde professionnel en développant des capacités opérationnelles » (X. Roegiers, 2008, p. 63).

Un autre apport fondamental de l'APC est le passage d'un savoir cloisonné à un savoir intégré. Les disciplines ne sont plus abordées de manière isolée, mais en interaction, à travers des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) qui donnent du sens aux apprentissages. Ces dispositifs favorisent le développement de compétences complexes telles que l'analyse, la synthèse et la prise de décision. Comme le précise C. Hadji (2012, p. 118) : « L'évaluation dans une approche par compétences ne se limite pas à vérifier des acquis fragmentés ; elle vise à apprécier la capacité de l'élève à mobiliser de manière intégrée ses ressources pour faire face à une situation complexe ».

Dans cette dynamique, le rôle de l'enseignant évolue significativement. Il devient un facilitateur et un guide, chargé de créer des environnements d'apprentissage stimulants et de soutenir les élèves dans leur progression. Cette mutation professionnelle s'inscrit dans une logique de co-construction des savoirs, où l'interaction pédagogique occupe une place centrale.

Cependant, malgré ses nombreux apports, la mise en œuvre de l'APC au Burkina Faso se heurte à des défis importants. L'un des principaux obstacles concerne les conditions matérielles et organisationnelles. Les classes pléthoriques et l'insuffisance de matériel didactique rendent difficile l'application des méthodes actives préconisées par cette approche. À ce sujet, un rapport de UNESCO (2021, p. 74) précise : « La mise en œuvre effective de l'approche par compétences dans les systèmes éducatifs africains est souvent entravée par des contraintes structurelles, notamment le manque de ressources pédagogiques, la surcharge des classes et l'insuffisance de formation des enseignants ».

La question de la formation des enseignants constitue également un enjeu majeur. Le passage de la Pédagogie Par Objectifs (PPO) à l'APC exige une reconfiguration des pratiques pédagogiques, nécessitant une formation continue adaptée. Or, celle-ci demeure souvent insuffisante ou inégalement répartie. Comme le note P. Perrenoud (2004, p. 112), « former à enseigner par compétences suppose un accompagnement durable, sans lequel les enseignants risquent de reproduire les pratiques traditionnelles ».

En outre, certaines critiques pointent le risque de réductionnisme inhérent à l'APC. En mettant l'accent sur les compétences immédiatement mobilisables, cette approche pourrait conduire à une décontextualisation des savoirs et à une marginalisation des connaissances fondamentales. À cet~~,~~ effet, J.-L. Martinand (2001, p. 37) avertit que « le danger est de réduire l'éducation à une logique de performance, au détriment de la formation intellectuelle et culturelle de l'apprenant ».

Enfin, la mise en œuvre de l'APC se heurte à la contrainte du temps pédagogique. La complexité des situations d'apprentissage et d'évaluation nécessite un temps plus long, rendant parfois difficile la couverture exhaustive des programmes scolaires.

L'Approche Par Compétences (APC) s'impose comme une réforme pédagogique majeure visant à réorienter en profondeur le système éducatif vers des finalités plus pragmatiques et contextualisées. En plaçant l'apprenant au centre du processus d'enseignement-apprentissage, elle privilégie le développement de compétences opérationnelles, mobilisables dans des situations concrètes de la vie quotidienne et professionnelle, au détriment d'une simple accumulation de savoirs théoriques.

Ainsi, l'APC favorise l'apprentissage actif, l'autonomie, l'esprit critique et la capacité de résolution de problèmes, autant de qualités essentielles dans un monde en constante mutation. Elle contribue également à renforcer l'employabilité des apprenants en rapprochant l'école des réalités socio-économiques, précisément celles du marché du travail. De ce fait, elle répond aux exigences contemporaines de formation de citoyens compétents, capables de s'adapter et d'innover.

Cependant, malgré ses nombreux apports, la mise en œuvre de l'APC au Burkina Faso se heurte à plusieurs contraintes structurelles et conjoncturelles. Parmi celles-ci figurent le manque de formation adéquate des enseignants, l'insuffisance des ressources pédagogiques, la

surcharge des effectifs dans les classes, ainsi que les difficultés d'appropriation des nouveaux dispositifs d'évaluation centrés sur les compétences.

Dès lors, pour que l'APC produise pleinement les effets escomptés, il apparaît nécessaire de renforcer les capacités des acteurs éducatifs, d'adapter les curricula aux réalités locales, et de mettre en place un accompagnement institutionnel durable. C'est à ce prix que cette approche pourra véritablement contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation et au développement socio-économique du Burkina Faso.

3. Défis et limites de la mise en œuvre de l'APC

La mise en œuvre de l'Approche Par Compétences (APC) au Burkina Faso, bien qu'ambitieuse et porteuse d'innovations pédagogiques, ne se fait pas sans difficultés. En effet, la transition d'un système éducatif traditionnel centré sur la transmission des savoirs vers un modèle orienté vers le développement de compétences mobilisables implique des transformations profondes tant au niveau des pratiques enseignantes que de l'organisation scolaire.

Cette mutation se heurte à un ensemble de défis d'ordre structurel, pédagogique et institutionnel. Les insuffisances en matière de formation des enseignants, le déficit en ressources didactiques, les contraintes liées aux effectifs pléthoriques ainsi que les difficultés d'appropriation des outils d'évaluation constituent autant d'obstacles à une mise en œuvre efficace de l'APC. Par ailleurs, les réalités socio-économiques et culturelles locales influencent également l'adhésion et l'adaptation des acteurs à cette réforme.

Ainsi, l'analyse des défis et limites de l'APC apparaît essentielle pour mieux comprendre les écarts entre les objectifs assignés à cette approche et sa mise en pratique effective sur le terrain.

3.1. Contraintes institutionnelles et pédagogiques

La mise en œuvre de l'Approche Par Compétences (APC) au Burkina Faso est confrontée à un ensemble de contraintes d'ordre institutionnel et pédagogique qui en limitent la portée. Parmi celles-ci, la question de la formation des enseignants apparaît centrale. En effet, de nombreux acteurs du système éducatif n'ont pas bénéficié d'une formation initiale et continue suffisamment approfondie pour maîtriser les fondements théoriques et les exigences pratiques de l'APC. Pour J. Tardif (2006, p. 15), « enseigner selon une approche par compétences suppose une transformation profonde des pratiques pédagogiques, impliquant une redéfinition des rôles de l'enseignant et de l'apprenant ». Cette insuffisance de formation constitue ainsi un obstacle majeur à l'appropriation effective de l'approche.

En outre, les enseignants rencontrent des difficultés réelles dans l'adoption des méthodes actives préconisées par l'APC. Habitués à des pratiques transmissives centrées sur le maître, ils peinent à mettre en œuvre des démarches pédagogiques favorisant la participation active des apprenants, telles que la pédagogie de projet, la résolution de problèmes ou encore l'apprentissage collaboratif. À cet égard, P. Perrenoud (1997, p. 32) affirme que « travailler en termes de compétences, c'est organiser des situations d'apprentissage complexes qui exigent de l'élève une mobilisation de ressources variées ». Cette exigence méthodologique implique une mutation professionnelle qui ne s'opère pas aisément sans accompagnement adéquat.

Par ailleurs, l'insuffisance des ressources didactiques constitue une contrainte importante. Le manque de supports pédagogiques adaptés (manuels, guides, matériels didactiques) limite la capacité des enseignants à concevoir et à animer des situations d'apprentissage pertinentes. Dans bien des cas, les outils disponibles ne sont pas en adéquation avec les exigences de l'APC, ce qui compromet la qualité des enseignements dispensés, ainsi le rappelle X. Roegiers, « la réussite de l'approche par compétences dépend en grande partie de la disponibilité de ressources pertinentes et adaptées au contexte d'enseignement » (X. Roegiers, 2001, p. 78).

Ainsi, l'ensemble de ces contraintes institutionnelles et pédagogiques met en évidence la nécessité d'un accompagnement renforcé des acteurs éducatifs, afin de garantir une mise en œuvre efficace et durable de l'APC dans le système éducatif burkinabè.

3.2. Perspectives d'amélioration et recommandations

Face aux difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de l'Approche Par Compétences (APC), il apparaît indispensable d'envisager des perspectives d'amélioration fondées sur des actions concrètes et structurées. Ces recommandations visent à renforcer l'efficacité de cette réforme éducative et à en assurer une appropriation durable par les acteurs du système éducatif.

En premier lieu, le renforcement de la formation continue des enseignants constitue une priorité majeure. Il ne s'agit pas seulement de proposer des formations ponctuelles, mais de mettre en place un dispositif permanent de développement professionnel, axé sur les pratiques pédagogiques innovantes et l'ingénierie de formation par compétences. P. Perrenoud (1999, p. 112), « la professionnalisation des enseignants passe par une formation continue qui les aide à analyser leurs pratiques et à construire de nouvelles compétences pédagogiques ». Une telle dynamique permettrait de mieux outiller les enseignants face aux exigences de l'APC.

En second lieu, l'adaptation des curricula aux réalités locales s'impose comme une nécessité. Les contenus d'enseignement doivent être contextualisés afin de répondre aux besoins socio-économiques et culturels du Burkina Faso. Cette contextualisation favorise une meilleure pertinence des apprentissages et renforce le lien entre l'école et la société. En effet, « un curriculum pertinent est celui qui prend en compte les réalités du milieu et prépare l'apprenant à y agir efficacement » (X. Roegiers, 2001, p. 95). Ainsi, l'ancrage local des programmes contribue à donner du sens aux apprentissages.

Enfin, l'accompagnement pédagogique et le suivi-évaluation des pratiques constituent des leviers essentiels pour garantir la réussite de l'APC. Il est nécessaire de mettre en place des mécanismes de suivi réguliers, incluant l'encadrement de proximité, la préservation des pratiques de classe et l'évaluation formative des dispositifs pédagogiques. Selon J. Tardif (2006, p. 67), « l'évaluation dans une approche par compétences doit être continue, formative et centrée sur la progression de l'apprenant ». Ce suivi permet non seulement d'identifier les difficultés rencontrées, mais aussi d'ajuster les pratiques en vue d'une amélioration continue.

En somme, ces perspectives d'amélioration reposent sur une vision intégrée et systémique de la réforme éducative, où la formation des acteurs, la pertinence des contenus et l'accompagnement institutionnel constituent les piliers d'une mise en œuvre réussie de l'APC au Burkina Faso.

Conclusion

La présente réflexion s'est articulée autour de la problématique de la mise en œuvre de l'Approche Par Compétences (APC) au Burkina Faso, en interrogeant à la fois ses apports pédagogiques et les difficultés qui en entravent l'application effective. Il ressort de l'analyse que l'APC constitue une innovation majeure en ce qu'elle favorise un apprentissage centré sur l'apprenant, le développement de compétences pratiques et une meilleure adéquation entre formation et exigences du marché du travail. Toutefois, ces avancées demeurent limitées par des contraintes significatives, notamment l'insuffisance de formation des enseignants, le manque de ressources didactiques et les difficultés d'appropriation des nouvelles pratiques pédagogiques.

Malgré ces limites, l'APC conserve une importance stratégique dans la transformation du système éducatif burkinabè, en ce qu'elle offre un cadre pertinent pour former des citoyens autonomes, compétents et capables de s'adapter aux mutations contemporaines. Dès lors, son succès repose sur un engagement renforcé des acteurs éducatifs, une meilleure contextualisation des curricula et un accompagnement institutionnel soutenu.

Enfin, cette étude ouvre des perspectives de recherche portant notamment sur l'évaluation empirique des pratiques de classe, l'impact réel de l'APC sur l'employabilité des apprenants, ainsi que sur les mécanismes d'appropriation locale des réformes éducatives.

Références bibliographiques

MENA (Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation, 2018, *Curriculum de l'enseignement de base*, Ouagadougou, Burkina Faso.

MENAPLN (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales), 2021, *Plan sectoriel de l'éducation et de la formation (PSEF 2017-2030)*, Ouagadougou, Burkina Faso.

PERRENOUD Philippe, 1997, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.

PERRENOUD Philippe, 1999, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF.

ROEGIERS Xavier, 2001, *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.

TARDIF Jacques, 2006, *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation.

THOMAS Louis-Vincent, 1975, *Anthropologie de la mort*, Paris, Payot.

UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture), 2015, *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4*, Paris, UNESCO.

Le développement émotionnel par le jeu sérieux et son apport à l'apprentissage chez les adultes

Fanjalalaina Nadia RAZAKAMBOLA, Université d'Antananarivo (Madagascar)
E-mail : lalainadia@gmail.com
Sahondra Olivia RAKOTOSON, Université d'Antananarivo (Madagascar)
E-mail : mamisoajeannot@yahoo.fr
Omer ANDRIANARIMANANA, Université d'Antananarivo (Madagascar)
E-mail : andrianaromer@gmail.com
Cyrile MIHAMITSY, Université d'Antananarivo (Madagascar)
E-mail : c.mihamitsy1@gmail.com
Andriniaina RASOANAIVO, Université d'Antananarivo (Madagascar)
E-mail : mamisoajeannot@yahoo.fr

Résumé

Cette étude vise à analyser le développement émotionnel chez les adultes et dans le cadre non-scolaire (non-formel). Il s'agit de l'expérimentation d'un jeu de simulation d'une filière socio-économico-environnementale auprès des populations locales, acteurs de la filière. L'étude a émis les hypothèses que le jeu génère des émotions chez ces adultes comme chez les enfants et que ces émotions favorisent l'apprentissage. La méthodologie utilisée est basée sur la démarche exploratoire et descriptive, en recourant à la grille d'observation et de questionnaire d'auto déclaration, basée sur la théorie des auteurs sur le design émotionnel du jeu et les différentes émotions. Les résultats montrent que les joueurs ont développé plusieurs émotions comme ceux aperçus chez les enfants, elles ont été maintenues tout au long du jeu en permettant d'atteindre des objectifs pédagogiques de niveau difficile. Cette étude a également permis de classifier les variétés des émotions de base et des 22 émotions de Ortony, suivant différentes situations. Ces résultats rejoignent ceux des autres auteurs dans la majorité des cas sur les caractéristiques du jeu, favorables au développement des émotions et dans l'apport des émotions à l'apprentissage. Certains points sur l'apprentissage lié aux émotions négatives désactivantes ont prouvé des résultats contraires à celui des auteurs dont Pekrun, grâce aux circonstances du jeu, il permet une transformation de ces émotions en comportement prosocial. Les hypothèses émises ont été vérifiées dans la population d'étude.

Mots-clés : émotion, apprentissage, jeu de simulation, adultes, développement émotionnel

Emotional development through serious games and its contribution to adult learning

Abstract

The affective dimension, particularly the emotional dimension, has always proven to contribute significantly to learning. However, most of these benefits are associated with children and the school setting. This study aims to analyze emotional development in adults in a non-formal (non-school) context. It involves experimenting with a simulation game of a socio-economic-environmental sector with local communities involved in that sector. The study hypothesizes that the game generates emotions in both adults and children, and that these emotions facilitate learning. The methodology is based on an exploratory and descriptive approach basing on used of observation grid and a self-report questions, drawing on the theories of authors regarding the emotional design of games, the different types of emotions, and so on. This study also allowed for the classification of basic emotions and Ortony's 22 emotions according to different situations. These results align with those of other authors in the field, particularly regarding the game characteristics that foster emotional development (flow, choice,

interaction, and cooperation) and the contribution of emotions to learning. However, some points contradict those of other authors, such as the learning associated with deactivating negative emotions, which has shown results contrary to Pekrun's findings, again thanks to the game's circumstances allowing these emotions to be transformed into prosocial behavior. Nevertheless, the hypotheses put forward were verified in the study population.

Keywords: emotions, learning, simulation games, adults, emotional development.

Introduction

L'enseignement-apprentissage a pour principal objectif de transmettre le savoir. Bloom et ses collaborateurs ont longtemps catégorisé trois domaines du savoir : cognitif, psychomoteur et affectif (D. Krathwhol et al. 1964). Mais l'enseignement se focalise parfois dans le domaine cognitif, éclipsant les autres domaines. Ce constat depuis C. Rogers en 1975 était voué à produire des graves conséquences sociales, amenant plusieurs chercheurs à prendre en compte la dimension affective (J. Arnold, 2006, p. 407-425). D'autant plus que le rôle des facteurs affectifs dans le processus d'apprentissage a été démontré par plusieurs auteurs comme L. Vygotsky et J. Piaget (R. Souza, K. Costa, 2004, 19p ; D. Sander, 2023, 7p). Les émotions sont parmi les éléments du domaine affectif qui présentent ses apports dans l'apprentissage (G. Espinosa, 2017, p. 65-70). Étant donné que l'outil d'enseignement et de transmission utilisé influence l'apprentissage (Y. Tazouti et A. Thomas, 2024, p. 397-407), le jeu sérieux est parmi les outils d'enseignement-apprentissage ayant prouvé plusieurs apports tant sur l'apprentissage (L. Sauvé, 2007, p. 89-107) que sur le développement affectif et émotionnel (S. Richard et E. Gentaz, 2020, p. 172-182). Cependant, la plupart de l'utilisation du jeu et de ces apports concerne les enfants et le cadre scolaire (l'éducation formelle) selon les théories piagétienne et vygotskienne (X. Guan et al., 2023, p. 534-556 ; A. A. Yusri et M.Z. Zainal, 2025, p. 2313-2321) ; de même que la plupart des études sur les émotions et l'apprentissage (L. Haddad, 2025 ; A. M. O'Grady et S. Nag, 2024) ; ce qui ne laisse pas suffisamment de connaissance sur le cas des adultes, or, plusieurs jeux y sont destinés dont certains sont même des jeux sérieux avec des objectifs importants. D'où, cette recherche se propose d'étudier le développement des émotions par le jeu chez les adultes, dans un jeu sérieux de simulation d'une filière réelle d'une communauté locale dans le but d'une éducation citoyenne. Il s'agit d'une partie d'une thèse qui vise à concevoir et à expérimenter un jeu sérieux afin de développer non seulement le savoir, mais aussi le savoir-être dont les finalités sont des changements sociaux, économiques et environnementaux de la vie réelle de la population (F. N. Razakambola, 2024, p. 4). Mais cet article se focalise sur l'analyse du développement émotionnel pendant le jeu. Ce qui amène à se questionner sur le développement d'émotion par le jeu chez les adultes : dans quelle mesure le jeu a développé ces émotions et comment contribuent-elles à l'apprentissage ?

Cette question permet d'émettre les hypothèses que le jeu génère des émotions chez les adultes comme chez les enfants ; le design émotionnel du jeu permet le développement des émotions et leur maintien ; ce développement émotionnel facilite l'apprentissage.

1. Méthodologie

Cette étude est exploratoire et descriptive (C. Lemercier et G.Sturm, s.d., 26p), commençant par le constat du problème, l'analyse à travers les observations et les questionnaires suivi de leurs traitements afin de donner un aperçu de connaissance sur les émotions générées par le jeu de simulation chez les adultes et sa contribution dans l'apprentissage, dans la population d'étude.

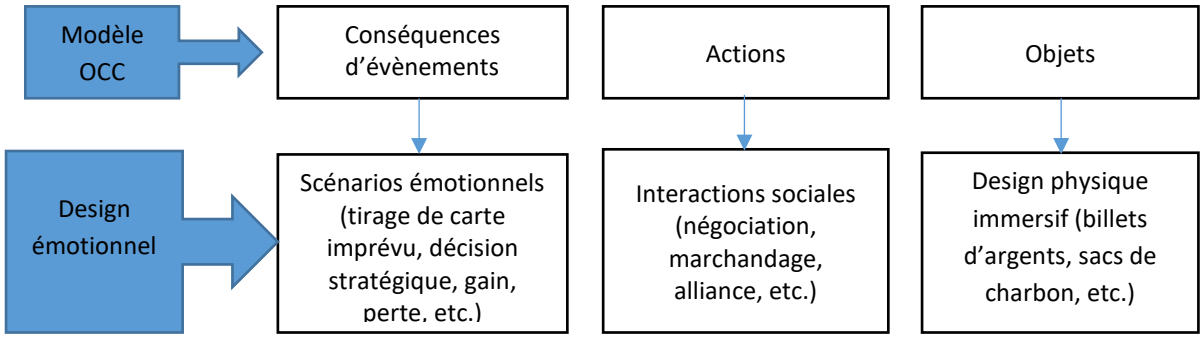
1.1. Description et design émotionnel du jeu

Il s'agit d'un jeu de simulation non-numérique du système de production de charbon de bois (filière bois-énergie) à Madagascar, dans lequel les joueurs incarnent les différents acteurs du système, suivent un parcours de temps et des règles qui reflètent les enjeux et facteurs qui régissent le système (F. N. Razakambola, 2024, p. 5). D'un côté, concernant le design émotionnel du jeu, K. Isbister (2016, p. 1-42) dans *How Games Move Us : Emotion by Design*, explore comment les jeux peuvent susciter des émotions spécifiques pour soutenir les objectifs d'apprentissage. L'auteur évoque plusieurs éléments ou circonstances du jeu qui suscitent des émotions comme les personnages, les interactions, les mouvements, etc. De l'autre côté, le modèle OCC des émotions d'A. Ortony et al. (1998, p 86-129) démontre trois faits qui provoquent vingt-deux émotions selon ses différents facteurs : les conséquences d'évènements, les actions et les objets (aspect d'objets).

Ainsi, d'après ces 2 théories, le design émotionnel de ce jeu peut être classé en 3 éléments. D'abord, le design physique immersif démontré par des éléments physiques du jeu comme les billets d'argents, les sacs de charbon, le plateau, les pions avec marquage temporel, etc. Ensuite, les scénarios émotionnels à partir des différents évènements du jeu, par exemple, le tirage des cartes « imprévus » qui contient des scénarii quotidiens alignés aux réalités sociales, culturelles, économiques de la population (maladie, accident de travail, évènements culturels de la saison, vol de bois, feux de brousse, etc.) ; le gain d'argent, la perte d'argent, les payements de dépenses, etc. Enfin, le troisième élément concerne les interactions sociales génératrices d'affection comme les négociations tendues, les alliances, les trahisons ou encore les tensions lors des phases de décision collective.

Ces trois éléments peuvent être liés au modèle OCC comme suit. Les conséquences d'évènements sont issues des scénarios émotionnels, les actions sont provoquées par les interactions sociales et les aspects d'objets concernent le design physique immersif.

Figure 1 : Résumé de l'alignement du modèle OCC au design émotionnel du jeu



1.2. Population d'études

Le type d'échantillonnage effectué est non probabiliste. L'étude fut menée auprès des populations locales de 4 *Fokontany* (Cantons) de 2 Communes du District parmi le premier producteur de charbon à Madagascar. La plupart de ces populations d'études, comme étant dans la zone sont liés directement ou indirectement à la filière. Parmi eux, des différents acteurs de la filière (charbonniers, collecteurs, transporteurs, etc.), des non-charbonniers mais habitants dans la zone, des familles des charbonniers ou des acteurs des filières connexes (bois de coupe, etc.). Ils sont âgés de 22 à 58 ans, une minorité (environ 10 %) analphabète ou ayant étudié jusqu'au niveau primaire, la majorité (environ 55 %) ont fini le niveau collège (première cycle du secondaire) et le tiers (environ 30 %) ont le niveau lycée et plus (deuxième cycle du niveau secondaire, niveau baccalauréat et universitaire).

1.3. Collectes de données

Le jeu se joue en groupe de 6 personnes et la séance dure environ 4 heures incluant 5 à 6 tours. Elle est suivie par un débriefing et des questionnaires d'auto-déclaration des joueurs. Le recueil de données s'est fait à partir de l'observation des joueurs pendant le jeu et les données issus des questionnaires. La collecte des données à partir de l'observation s'est faite par la méthode ethnographique à partir d'une grille d'observation contenant l'expression faciale et/ou gestuelle et/ou verbale du joueur, l'émotion observée à un moment donné et l'évènement qui se passe à ce moment donné. La collecte en temps réel s'est faite uniquement à des évènements marquants à chaque tour, mais elle est complétée à partir de l'observation de l'enregistrement audiovisuel de la séance. Les données recueillies sont ainsi des données qualitatives.

L'émotion observée est basée sur les 6 émotions basiques universelles : joie, tristesse, colère, peur, dégoût, surprise ou étonnement (P. Ekman, 2003, p.1) auxquelles a été ajoutée la curiosité. Ces émotions sont déduites à partir de l'expression faciale du joueur et l'utilisation des « emoticones ou emoji » correspondants. D'autres variétés des émotions de base ont aussi été ajoutées à partir du geste ou du mot du joueur en plus de l'expression faciale. Par exemple, l'émotion « joie » est qualifiée à partir de l'expression faciale de joie, par contre, l'enthousiasme est qualifié à partir de l'expression faciale de joie + geste (tape de main, cinq cinq, etc.) et/ou mot (yes, youpi, sur, etc.). Ainsi, dans la grille se trouve des « emoticones ou emoji » à cocher, le geste et ou le mot du joueur.

Le questionnaire est un QCM avec 7 émotions principales où les joueurs répondent s'ils les ont ressenties ou pas et à quel moment, suivant l'échelle de Likert (0 Pas du tout, 5 énormément). Les données sont quantitatives (les codes 0 à 5 de l'échelle).

1.4. Analyse de données

Les variables sont ainsi, les émotions et l'apprentissage. Les indicateurs permettant de les évaluer sont les critères de la grille d'observation et l'échelle du questionnaire, ainsi que l'atteinte des objectifs pédagogiques. Les dimensions à analyser sont les variables liées à l'émotion elle-même, c'est-à-dire les différentes émotions observées, leurs fréquences, la valence positive et négative ; les variables contextuelles illustrées par les éléments de la situation d'apprentissage qui provoquent les émotions et les variables d'efficacité de l'apprentissage vis-à-vis des émotions.

Les émotions observées sont d'abord interprétées suivant les règles OCC d'Ortony et al., afin d'obtenir les dénommées « émotions déduites ». Cette étape permet d'analyser les émotions qui se cachent derrière les émotions directement observées. L'on a classé les émotions en trois catégories : émotions positives, négatives et impartiales (qui peuvent être positives ou négatives). Après, se fait l'analyse des relations entre les émotions et les éléments de l'apprentissage (ou du design du jeu), suivi de l'évolution des émotions au fil des tours pour voir si les émotions sont maintenues tout au long du jeu.

L'analyse se penche sur la relation entre l'émotion et l'efficacité de l'apprentissage. Vu qu'il s'agit d'un jeu sérieux, d'où la finalité n'est pas le divertissement mais un apprentissage spécifique (Université Laval, s.d., p.1), à chaque étape du jeu correspond des objectifs pédagogiques à atteindre par les joueurs, ils sont basés sur la taxonomie de Bloom du domaine cognitif (Université Laval, s.d. p.1) et sont classés en trois niveaux : facile, intermédiaire et difficile. L'analyse se fait à partir de l'atteinte des objectifs pédagogiques compte-tenu de l'émotion correspondante à ce moment. Les outils utilisés dans l'ensemble des traitements sont le logiciel Excel 2013 et ExcelStat 2014.

2. Résultats et discussion

2.1. Résultats

2.1.1. Les émotions générées par le jeu

À l'issue des données des observations, et de l'interprétation par les règles OCC. Ci-après sont présentées les émotions générées.

Figure 2: Proportion des émotions observées pendant le jeu

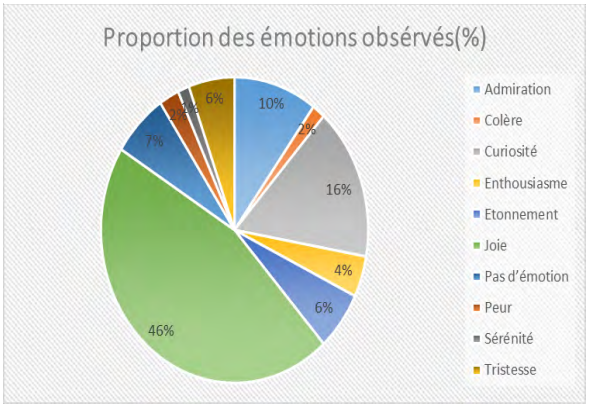
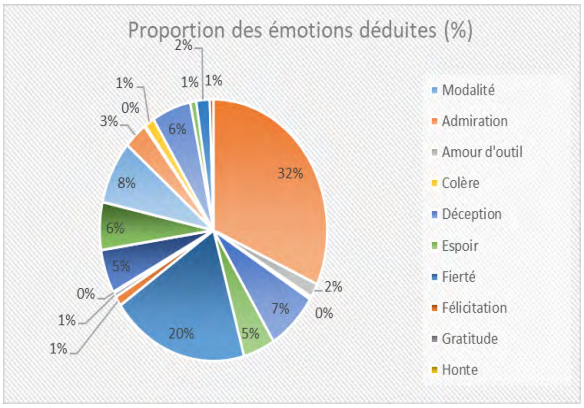


Figure 3: Proportion des émotions déduites selon règle OCC



L'on a constaté 10 émotions directement observées, dont 3 émotions positives (joie, admiration, enthousiasme), 3 émotions négatives (colère, peur, tristesse) et 4 émotions neutres ou impartiales (curiosité, étonnement, sérénité, pas d'émotion) et 17 émotions déduites, dont 9 émotions positives (fierté, admiration, amour d'un outil, félicitations, gratitude, réjouissance, satisfaction, soulagement, espoir), 7 émotions négatives (colère, déception, inquiétude, pitié, reproche, ressentiment, surprise désagréable) et 1 neutre (pas d'émotion). Dans l'émotion observée, l'émotion la plus dominante est la joie, suivie moyennement de la curiosité, les autres notamment la peur et la colère sont à fable proportion.

Ainsi pour récapitulation de la valence des émotions, dans l'émotion observée, nous avons 57.98 % d'émotion positive, 2.08 % d'émotion négative et 34,37 % d'émotion neutre, tandis que 67 % positive, 25.63 % négative et 7.63 % neutre dans l'émotion déduite.

Ces émotions s'alignent majoritairement aux émotions générées chez les enfants évoquées par plusieurs auteurs même si les joueurs sont des adultes. Cette similitude s'explique par plusieurs théories, dont le principe P. Ekman (2003) sur l'universalité des 6 émotions de base comme étant un modèle qui s'applique aux humains de tout âge et toute culture. Il y a également la théorie de l'espace transitionnel de Winnicott (M. Lenormand, 2024, p.131-135) qui stipule que le jeu remplit une fonction psychologique identique, un espace intermédiaire entre réalité intérieure et réalité extérieure où les émotions peuvent être exploitées en toute sécurité à tout âge. Enfin, M. E. Canepa et L.A. Ramenghi (2026, 7p.) affirment que le jeu active les mêmes systèmes neurologiques chez les enfants et les adultes, des zones spécifiques du cerveau qui sont les mêmes chez l'enfant et l'adulte.

Ainsi, nous pouvons dire que le jeu provoque chez les adultes tant d'émotion que chez les enfants.

Les résultats du questionnaire ont montré que les joueurs ont ressenti beaucoup de joie, de fierté et d'admiration (Moyenne : 4,167 + - 0,69), moyennement de curiosité et de surprise (Moyenne : 3, 778 + - 0.797), peu d'inquiétude et très peu ou pas de colère, tristesse ou ennui (Moyenne 1,83 et 1,27). Les questionnaires d'auto-déclaration des ressenties des joueurs confirment les observations notamment les émotions observées, mais confrontent partiellement les émotions déduites dans laquelle les émotions négatives sont plus élevées. Ceci s'explique

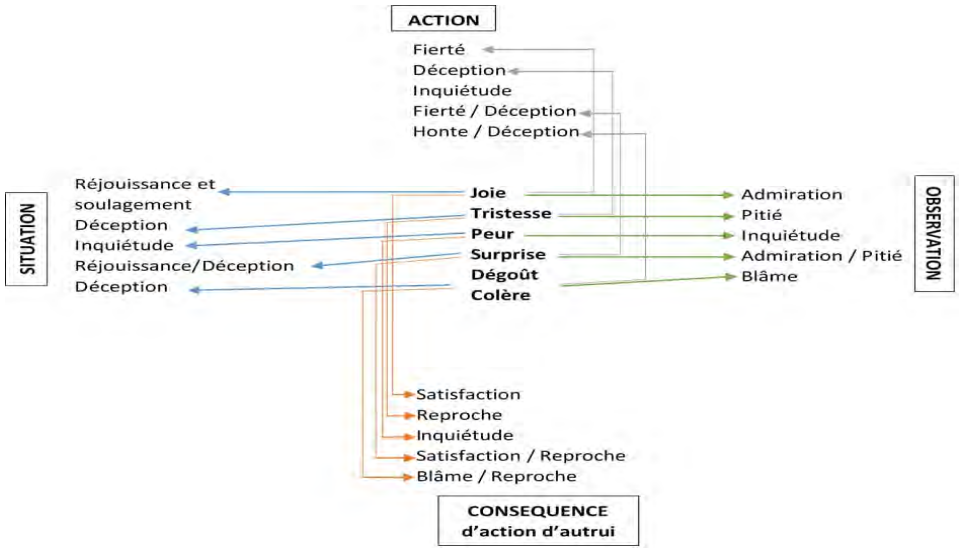
par le fait que les émotions négatives ressentis pendant le jeu ne restent pas comme telles mais se transforme en source de motivation et persévérance tout au long de l'expérience, selon Juul (2013, p.69-91), l'échec dans les jeux n'est pas une simple expérience négative à surmonter, mais génère des émotions uniques, motive les joueurs à persévérer faisant une composante essentielle du plaisir de jeu. D'où, les émotions négatives comme la frustration ou inquiétude, ne sont plus les ressentis qui persiste chez les joueurs lors des questionnaires, mais plutôt les satisfactions des ressaisis et des résolutions des problèmes.

2.1.2. La relation entre les émotions directement observées et les émotions sous-jacentes

On constate que derrière les émotions directement observées, il peut y avoir plusieurs émotions selon les circonstances. D'après le tableau de contingence, joie est liée à l'admiration et à la fierté, curiosité est liée à l'admiration, à l'espoir et à l'inquiétude, tristesse est lié à la déception, étonnement est lié à la pitié, enthousiasme est liée à la fierté, la sérénité et la satisfaction et tous avec un *p-value* de liaison significative (p-value<0,0001).

Ainsi, en s'inspirant du modèle d'Ortony utilisé dans la méthodologie, avec les différentes circonstances et la liaison démontré par l'analyse statistique, l'on a déduit et ressorti le modèle de liaison entre émotion observée et émotion sous-jacente suivant :

Figure 4 : Relation entre émotions observées et émotions sous-jacentes selon la situation



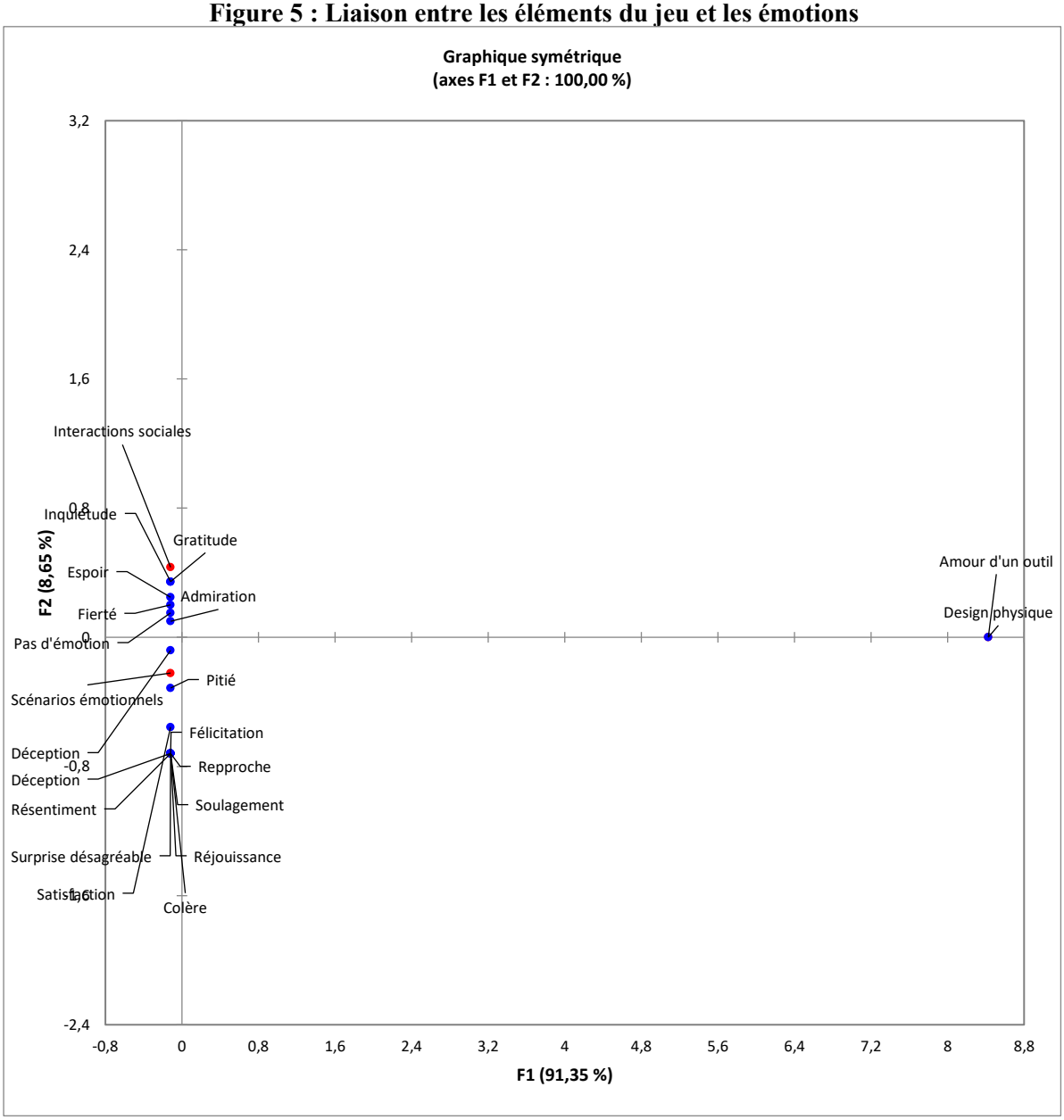
Source : Auteur, mars 2026

Ces résultats s'expliquent par la théorie de A.S. Cowen et D. Keltner (2017, p.1-10) sur la cartographie des 27 émotions qui confirme que les émotions de base sont des catégories larges, dont derrière existent des états émotionnels distincts et interconnectés. Ces états sous-jacents dépendent de la situation dans laquelle l'individu se trouve. Comme l'affirme P.A. Schutz et al. (2006, p.343-360), l'émotion émerge de contextes socio-historiques particuliers.

2.1.3. De la situation d'apprentissage illustrée par le design émotionnel aux émotions générées

Le tableau de contingence avec un *p-value* de liaison significative permet de dire que les différentes situations d'apprentissage illustrées par le design émotionnel du jeu et les émotions générées sont liées. Après, une analyse factorielle de correspondance, on a le résultat suivant (figure 6).

Figure 5 : Liaison entre les éléments du jeu et les émotions



Source : Auteur, mars 2026

Le résultat est groupé principalement en trois. Le design physique immersif du jeu comme les éléments réels (billets d'argent, etc.) est lié à l'émotion : amour d'un outil.

Les mécanismes d'interactions sociales sont liés à l'admiration, la fierté, l'espoir, l'inquiétude, la gratitude. En effet, il s'agit d'admiration quand c'est une action positive d'autrui et de la fierté quand c'est une action positive de soi (comme dans les moments de négociation de prix), de l'espoir ou inquiétude selon les conséquences que cela pourrait avoir sur soi et de la gratitude si la décision ou l'action de l'autre est bénéfique sur soi.

Les scénarios émotionnels sont liés à la déception, au ressentiment, au soulagement, à la réjouissance, au reproche, aux félicitations, à la satisfaction, à la pitié, à la surprise désagréable, ou pas d'émotion. Les scénarios positifs (comme les gains de bénéfices) provoquent de la satisfaction s'ils arrivent sur soi, des félicitations s'ils arrivent à d'autres (ami), et des ressentiments s'ils arrivent à d'autres (rivaux). Les scénarios négatifs (comme des catastrophes imprévues : vol de charbon, etc.) entrainent de la déception s'ils arrivent sur soi, de la pitié s'ils arrivent à d'autres (ami) et de la réjouissance s'ils arrivent à d'autres (rivaux). Et des émotions comme le soulagement si le soi a été épargné d'un scénario négatif.

Ainsi, on a récapitulé la liaison entre l'émotion et le design émotionnel dans le tableau suivant (tableau 1).

Tableau 1 : Récapitulation des émotions selon le design émotionnel du jeu et selon les circonstances

Design émotionnel (éléments du jeu)	Émotions					
	Sur soi		Sur autrui (ami)		Sur autrui (rival)	
	Positif	Négatif	Positif	Négatif	Positif	Négatif
Scénarios émotionnels (conséquence d'évènements)	Satisfaction Soulagement	Déception	Félicitations	Pitié Reproche	Ressentiment	Réjouissance
Design physique (objet)	Amour	Haine	N/A	N/A	N/A	N/A
Interactions sociales (action)	Fierté Espoir	Honte Inquiétude	Admiration Gratitude	Reproche Colère	Ressentiment	Réjouissance

Source : Auteur, mars 2026

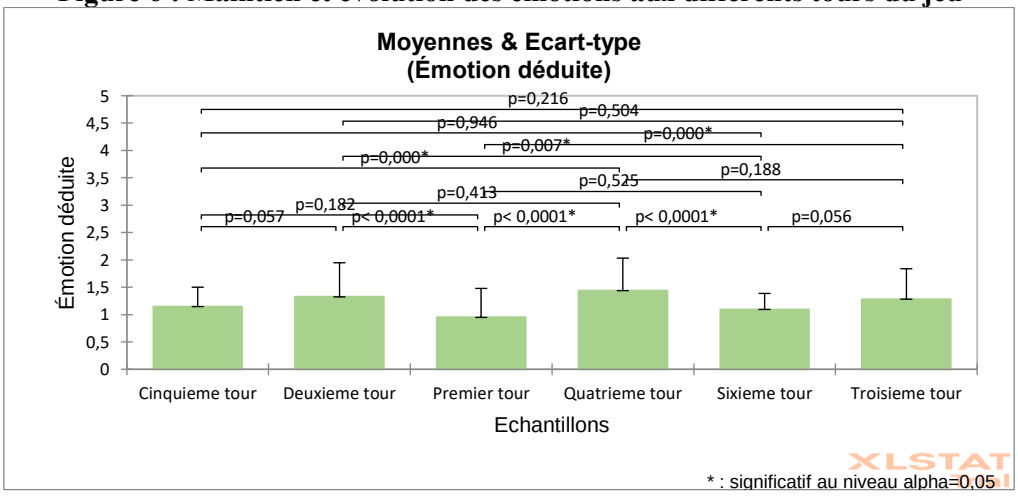
D'un côté, les scénarios du jeu provoquent des émotions épistémiques (R. Perkun, 2014, p. 120-141 ; D. Sander, 2023, p. 5), elles sont généralement déclenchées par la nouveauté et la complexité. Elles se manifestent ici par la joie ou satisfaction, la curiosité, la surprise mais aussi la peur, déclenchées par les évènements qui surviennent et les mécanismes du jeu. De l'autre côté, les interactions sociales et certains scénarios comme les décisions stratégiques, autrement dit, les actions provoquent des émotions d'accomplissement liées à la performance (fierté, honte, peur, espoir) (R. Pekrun 2006, p. 316 ; D. Sander, 2023, p. 4). En outre, le système interactif même du jeu développe des émotions sociales issues de relations avec autrui que ce soit en collaboration (ami) ou en compétition (rival) ; représentées ici par l'admiration, la gratitude, le reproche, etc.

Ces émotions générées confirment la qualité qui distingue le jeu des autres outils selon K.Isbister (2016, p.1-20, 69), qui sont le choix et le flow. A travers les différents éléments, le joueur a accès au choix comme prendre des décisions, créer des investissements personnels, etc. et le jeu permet d'aborder des problèmes frustrants sous forme d'expérience motivante permettant le flow. Ainsi, ces résultats confirment sa théorie comme quoi le design spécifique du jeu permet de provoquer ces différentes catégories d'émotion.

2.1.4. L'évolution et le maintien des émotions tout au long du jeu

Les résultats ont aussi montré que les émotions ont évolué et sont maintenu tout au long du jeu qui dure plusieurs heures.

Figure 6 : Maintien et évolution des émotions aux différents tours du jeu



Source : Auteur, Mars 2026

Le taux moyen des émotions ne varie pas de façon progressive linéaire au fil des tours. Néanmoins, il est maintenu jusqu'à la fin tout en étant moins élevé au début et à la fin même si la séance dure à peu près 4 heures. On constate plusieurs différences significatives entre les tours mais l'évolution n'est pas linéaire. Par exemple, les différences sont significatives entre la 1ère et 2ème tour, 1ère et 4ème tour, 4ème et 6ème tour.

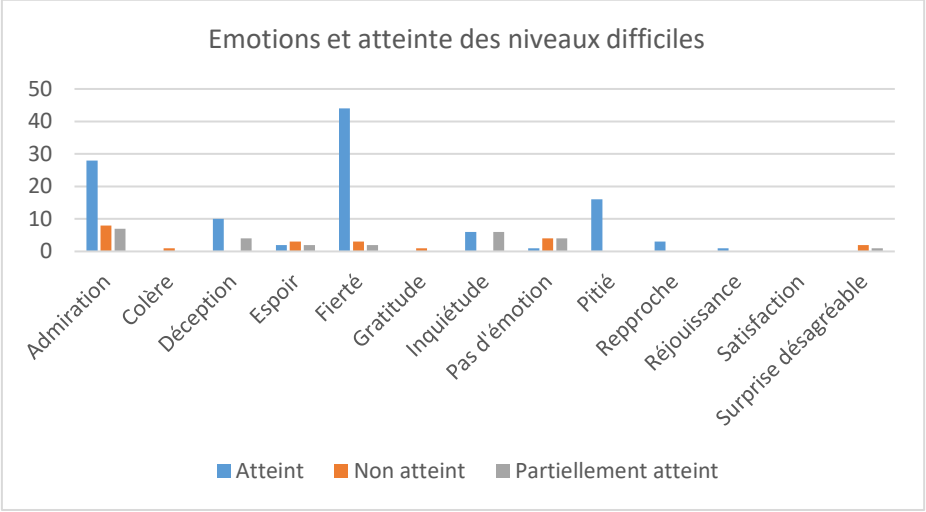
Ce maintien peut s'expliquer par la théorie de l'autodétermination de E.L. Deci et L.M. Ryan (2000, p. 68-78), issu de trois éléments : l'autonomie, la compétence et l'appartenance. Les éléments du présent jeu ont donné aux joueurs ces dimensions, les scénarios comme les décisions stratégiques permettent l'autonomie à travers les choix et contrôles ainsi que la compétence par les défis adaptatifs ; et les interactions sociales comme les négociations offrent un sentiment d'appartenance, ce qui a provoqué l'autodétermination des joueurs et le maintien des émotions tout au long des tours. La théorie du flow de M. Csikszentmihalyi (1990, p.14) décrivant un état d'absorption totale dans une activité confirme aussi ces résultats. Bien que l'étude du flow de ce jeu soit exploitée dans un autre travail que celui-ci, selon la théorie de flow, le maintien d'émotion positive et fonctionnelle comme la fierté, la satisfaction, la curiosité, etc. tout au long de la séance est un indicateur central de la présence du flow. Le jeu a permis un engagement des joueurs dans l'activité. Ce qui confirme aussi la deuxième qualité du jeu (le flow), qui lui permet de générer les émotions (selon K. Isbister en 2016).

2.1.5. De l'émotion à l'apprentissage

L'efficacité de l'apprentissage est représentée ici par l'atteinte des objectifs pédagogiques établis en amont. Il a été constaté que les émotions et l'apprentissage sont liés de façon statistiquement significative.

On a constaté que les objectifs pédagogiques de niveau facile sont toujours généralement atteints, et c'est également le cas pour les niveaux intermédiaire. La différence se voit dans l'atteinte des niveaux difficiles.

Figure 7 : Atteinte des objectifs pédagogiques de niveau difficile à chaque émotion



Source : Auteur, mars 2026

Dans ce niveau, les émotions positives comme la fierté et l'admiration correspondent à un taux élevé d'atteintes d'objectifs (mais l'admiration moins que la fierté). Les émotions négatives telles que la pitié et la déception correspond également à l'atteinte des objectifs (la déception moins que la pitié), tandis que l'absence d'émotion correspond à la non atteinte ou l'atteinte partielle d'objectif.

Ces résultats s'expliquent par le modèle circomplexe des émotions (J.A. Russell, 1980, p. 1161-1178) qui conceptualise les émotions en deux dimensions de valence positive/négative et d'arousal éveil/activation. Ce qui permet de distinguer quatre types selon le travail de R.

Pekrun en 2006 : les émotions positives activantes (joie d'apprendre, fierté, espoir de réussite, etc.), positives désactivantes (soulagement, relaxation, satisfaction après une réussite, etc.), les émotions négatives activantes (anxiété, honte, frustration, colère, etc.) et négatives désactivantes (ennui, désespoir, résignation). Pour les émotions positives activantes comme la fierté, l'apprenant se retrouve dans l'action et dans un état d'engagement optimal, ce qui facilite la flexibilité cognitive et la créativité permettant d'atteindre les niveaux taxonomiques plus élevés comme le démontrent les résultats. Comme le confirme la théorie de D. Sander (2023, p. 2-3), ces émotions impliquent l'attention et guide la décision à l'avenir, « un élève qui ressent de la fierté après avoir résolu un problème sera plus enclin à s'engager dans les défis similaires à l'avenir ». Pour les émotions positives désactivantes comme le soulagement, la satisfaction, l'admiration, l'apprenant n'est pas en action mais en conséquence favorable ou en observation des autres, ce qui réduit l'attention et peut diminuer la réflexion (R. Pekrun, 2006). D'où, même si l'admiration permet d'atteindre le niveau difficile, l'atteinte est inférieure à celle de la fierté, il y a des non-atteintes et atteintes partielles non négligeable. Les émotions négatives activantes comme la déception peuvent générer une mobilisation d'effort pour éviter l'échec, permettant d'atteindre des objectifs sous pression, d'où l'atteinte du niveau difficile sur l'immédiat (R. Pekrun, 2006 ; R. Ghali et C. Frasson, 2011, p. 4). Par contre, dans les émotions négatives desactivantes, où l'apprenant n'est pas en action mais en observation des autres, représenté essentiellement par la pitié dans ces résultats ; normalement, ces émotions ne permettent même pas d'atteindre le niveau facile selon la théorie de Pekrun. Mais dans ce cas-ci, ils permettent au contraire d'atteindre le niveau difficile. Notons qu'ils sont souvent associés aux conseils ou à l'encouragement dans le jeu. Ainsi, le résultat s'explique par la théorie de la transformation des émotions en action pro sociale, avoir de la pitié, c'est comprendre ce que ressente les autres et avoir de la compassion, par conséquent, l'émotion agit comme déclencheur qui mène à une action positive à l'apprentissage (aide, etc.). J. Dewey dans E. Petit (2021, p.191) affirme que : « l'émotion a en particulier un pouvoir de transformation sociale qui s'exerce à l'échelle de l'individu, mais aussi sur le plan collectif ». Le caractère interactif et coopératif du jeu permet le développement de ces comportements pro sociaux : « par les interactions sociales que favorise le jeu, les personnes apprenantes exercent et développent leur savoir-être, en termes d'attitudes, de valeurs et d'émotions » (S. Hovington et J. Lepine, s.d.p.9). Effectivement, ceux-ci doivent obligatoirement négocier et faire des compromis (…). Cela les amène notamment à Coopérer, Partager, Prêter, Jouer à tour de rôle et Echanger, autant de comportements pro sociaux qui peuvent être manifestés (M.M. Dubois et al., 2020, p.2).

Il est aussi constaté que l'absence d'émotion provoque la non-atteinte ou l'atteinte partielle des objectifs de niveau difficile. Ce résultat confirme aussi la théorie de Sander en 2023 sur l'apport de l'émotion dans l'apprentissage, d'où, quand il n'y a pas d'émotion, l'apprentissage n'est pas optimisé.

À l'issu des questionnaires, après le jeu, les joueurs ayant atteint les niveaux difficiles dans le jeu ont retenu les savoirs. Étant donné que ces niveaux ont été liés essentiellement aux émotions positives activantes et désactivantes, ces émotions ont ainsi activé le mémoire des joueurs, comme l'affirme D. Sander (2023, p. 5), « un objectif atteint grâce à une leçon qui a suscité de l'étonnement ou de la fierté a plus de chances de s'inscrire dans la mémoire à long terme » et G. Espinosa (2017), dans ce qu'il appelle émotions d'accomplissement qui se transforment en souvenir émotionnel influençant les apprentissages futurs.

Tous ces résultats ont concerné l'ensemble de la population qui présente des niveaux études différentes, voire des analphabètes, ainsi, les émotions activent la cognition, indépendamment du niveau intellectuel.

2.2. Discussion

2.2.1. Les émotions générées par le jeu

Les résultats de cette recherche concernant les émotions générées par le jeu rejoignent ceux des autres auteurs. Ils s'alignent sur les travaux de N. Parent (s.d.) ; S. Richard (2020-2021), bien que ces auteurs aient travaillé sur les émotions développées par le jeu chez des enfants, les émotions de base et la plupart des émotions supplémentaires s'alignent. J. Leitao et al. (2020) qui ont travaillé sur les émotions à travers un jeu vidéo chez des participants adultes ayant d'autant plus adopté une approche neuroscientifique ont aussi présentés ces résultats. Par contre, certaines théories comme celle de R. Pekrun (2006) sur les émotions négatives désactivantes ont prouvé des résultats contradictoires. Comme expliquer précédemment, elles ont permis d'atteindre les objectifs de niveau élevé dans des circonstances où elles se transforment en comportements pro sociaux, à condition que l'apprentissage permette ce déclenchement, notamment à travers l'interaction sociale.

2.2.2. Rôle de l'émotion dans l'apprentissage

Les émotions ont aidé le processus cognitif des joueurs, active la mémoire pour des évènements significatifs. Que ce soit les émotions positives ou négatives, elles ont toutes permis d'atteindre les objectifs pédagogiques de niveau élevé. En outre, leurs maintiens le long du jeu a permis également le maintien de la persévérance et concentration des joueurs. Ces résultats montrant que les émotions ont contribués à l'apprentissage confirment ceux de plusieurs auteurs (M. H. Immordino-Yang 2015 ; R. Pekrun, 2014). Sans compter ceux déjà mentionnés auparavant comme D. Sander, 2023 ; G. Espinosa, 2017.

2.2.3. Rôle du jeu dans la création d'émotion et l'apprentissage

La contribution du jeu dans la création d'émotion et dans l'apprentissage perçu ici est expliquée par plusieurs théories. D'abord, son caractère interactif qui induit de l'interaction sociocognitive et de co-construction de savoir soutenu par plusieurs auteurs comme étant très favorable à l'apprentissage (J. Bruner dans A. Delahousse, 2017, p. 91-94 ; L. Vygotski dans C.Crettenand, 2022, p. 67-84). Les jeux sérieux offrent un environnement où les joueurs peuvent expérimenter, faire des erreurs et construire leurs propres compréhensions. En plus, les joueurs plus expérimentés peuvent guider les novices, facilitant ainsi l'apprentissage collaboratif. Ensuite, le caractère expérientiel du jeu Kolb (1984) rend le jeu aussi efficace. La théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb, trouve une application naturelle dans le jeu. Le cycle expérientiel (expérience concrète, observation réflexive, conceptualisation abstraite, expérimentation active) correspond parfaitement au processus de jeu : le joueur vit une expérience, observe les résultats, en tire des principes, et les teste dans de nouvelles situations (au tour suivant).

Conclusion

Cette recherche visait à analyser le développement émotionnel par le jeu chez les adultes et sa contribution dans l'apprentissage dans l'expérimentation d'un jeu de simulation de la filière bois-énergie auprès des populations locales de la zone de production à Madagascar. Le design émotionnel du jeu a suivi la théorie de K. Isbister (2016). À partir des observations par méthode ethnographique, et des questionnaires d'auto-déclaration, l'on est parvenu au résultat selon lequel, le jeu développe également des émotions chez les adultes comme chez les enfants, et les mêmes émotions dans la majorité. Aussi, l'étude a permis d'interpréter les variétés derrières les émotions observées selon les situations. A savoir, la curiosité qui ne fait pas parti des émotions de base universelle mais très développé par le jeu et qui peut se traduire en plusieurs émotions comme l'espoir, l'inquiétude, la réjouissance, selon la circonstance. En outre, il a été démontré la façon dont chaque élément du jeu (illustré par le design émotionnel)

a suscité les émotions et les types de celle-ci, d'où la vérification de la théorie d'Isbister et la mise en exergue de l'importance du design émotionnel dans la conception des jeux sérieux. Sur ce, les scénarios de conséquences provoquent des émotions épistémiques, les interactions sociales et les scénarios d'actions suscitent des émotions d'accomplissement, et les designs physiques induisent de l'amour (ou haine). Ce travail a montré que les émotions contribuent à l'atteinte des objectifs pédagogiques, notamment ceux de niveau difficile parce qu'elles impliquent l'attention et guide la décision (D. Sander 2023 ; M. H. Immordino-Yang 2015) et elles provoquent le souvenir émotionnel (G. Espinosa 2017 ; R. Pekrun, 2014). Outre les émotions, les différents aspects favorisant l'apprentissage comme le constructivisme, l'interaction sociale, l'apprentissage expérientiel, etc. trouvent naturellement leurs places dans le jeu.

Ainsi, au terme de cette étude, nous pouvons affirmer que notre hypothèse générale selon laquelle le jeu est un outil pertinent dans le développement émotionnel et ce dernier contribue considérablement à l'apprentissage est confirmée. Cette dernière ne l'est que pour cette recherche à cause de la population d'étude restreinte et la circonstance et le concept précis. Néanmoins, l'étude peut se poursuivre dans d'autres populations.

Références bibliographiques

ARNOLD Jane, 2006, « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? » *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2006/4 n°144, p.407-425.

CANEPA Maria Ester et RAMENGHI, Luca Antonio, 2026, "The neurobiologiy of play: a narrative review of evidene from mice and humans for advancing neurorehabilitation", *Frontiers in Neuroscience*, 19, 1729411. 7p. https://doi.org/10.3389/fnins.2025.1729411.

CRETTENAND Charlie, 2022, « Lev Vygotski, une conception innovante et subversive de l'humain-e », *La petite bibliothèque de l'Approche narrative,* 2022/4, p.67-84. https://doi.org/10.3917/inter.veril.2022.01.0067.

COWEN Alan et KELTNER Dacher, 2017, "Self-repport captures 27 distinct catégories of emotion bridged by continuous gradients"*, Proceedings of National Academy of Sciences of the United States of America*, 114 (38), E7900-E7909, p.1-10. https://doi.org/10.1073/pnas.1702247114.

CSIKSZENTMIHALYI Mihaly, 1990, *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper et Row.

DECI Edward et RYAN Richard, 2000, "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being"*, American Psychologist*, 55(1), p.68–78.

DELAHOUSSE Alain, BRUNER Jérôme, 2017, « Car l'interaction donne forme à la cognition… », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale* 2017/1 Numéro 113, Éditions Presses Universitaires de Liège, p. 85-119.

DUBOIS Marie-Michel, DUVAL Stéphanie, BOUCHARD Caroline, 2020, « Le jeu symbolique pour soutenir les comportements pro-sociaux des enfants », *Revue Préscolaire,* Volume 58 N°3, p.2.

EKMAN Paul, 2003, *Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*. New York: Times Books. 284p. https://openlibrary.org/books/OL17218153M/Emotions_revealed.

ESPINOSA Gaëlle, 2017, « Le rôle de l'affectivité dans le bien-être de l'élève à l'école », Diversité n°189, 2017, Prendre soin. Santé et bien-être en éducation, p. 65-70.

GHALI Ramla, FRASSON Claude, 2011, « L'effet des émotions sur l'apprentissage du vocabulaire chez l'enfant »*, Université de Montréal* (rapporté par le CTREQ), p.4.

GUAN Xin, SUN Chunmei, HWANG Gwo-jen., XUE Kegan, et WANG Zhuo, 2023, "Applying Game-Based Learning in Primary Education: A Systematic Review of Journal Publications from 2010 to 2020"*, Interactive Learning Environments*, p. 534-556.

HADDAD Lynn, 2025, *A Systematic Review of Social-Emotional Learning (SEL) Implementation and Effectiveness in K-12 Setting (1990-2024),* Master's thesis, American University of Beirut.

HOVINGTON Stéphanie, LEPINE Janie, « La pédagogie par le jeu en enseignement supérieur : un levier pour favoriser le développement de savoir-être », Université Laval. Fabrique REL. p.9.

IMMORDINO-YANG Mary Helen, 2015, *Emotions, Learning and the Brain: Exploring the educational implicatins of affective neuroscience*, New York: W.W.Norton & Co.

ISBISTER Katherine, 2016, *How games move us: emotion by design*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. (Collection Playful thinking), 167p.

JUUL Jesper, 2013, *The Art of Failure: An Essay on the Pain of Playing Vidéo Games*, Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2013.176p.

KRATHWOHL David, BLOOM Benjamin, and MASIA Bertram, 1964, *Taxonomy of educational objectives. Handbook I and II: Cognitive domain and Affective domain*, New York : David McKay C ompany, Inc. https://journals.sagepub.com/doi.

LEITAO Joana, MEULEMAN Bram, VAN DE VILLE Dimitri, VUILLEUMIER Patrik, 2020, "Computational imaging during video game playing shows dynamic synchronization of cortical and subcortical networks of emotions", PloS Biology 18(11):e3000900. 25p.

LEMERCIER Céline et STURM Gésine, *Méthodologie Exploratoire et Descriptive en Psychologie* – SED 23. Université Toulouse Jean Jaurès. 26p.

LENORMAND Marie, 2024, « Espace potentiel », Dictionnaire des sciences du jeu, p131-135. https://doi.org/10.3917/eres.broug.2024.01.0133.

O'GRADY Aneyn, et NAG Sonali, 2024, "Promoting emotion understanding in middle childhood: A systematic review of school-based SEL programs", *Social and Emotional Learning: Research, Practce, and Policy*, 100068.

ORTONY Andrew, CLORE Gerald et COLLINS Allan, 1998, *The Cognitive Structure of Emotions* (1st ed.), Cambridge University Press.

PARENT Nathalie, « Jeu de cartes Jouons et régulons les émotions », Consulté le 17 mars 2026, https://nathalieparentpsychologie.com/portfolio_page/jeu-de-cartes-jouons-et-regulons-les-emotions/.

PEKRUN Reinhard, 2006, "The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice", *Educational Psychology Review*, 18 (4), p. 315-341.

PEKRUN Reinhard, et PERRY R.P., 2014, *Control-value theory of achievement emotions*, International Handbook of Emotions in Education, Routledge.

PETIT Emmanuel, 2021, « Les émotions au cœur de la transformation sociale : une lecture à partir de John Dewey », *Émotions et politique,* Numéro 86, 2021, p. 191-205

RAZAKAMBOLA Fanjalalaina Nadia, 2024, « Le jeu de simulation : un levier pour la transmission de connaissance cognitive dans l'éducation au développement durable : cas de la filière bois-énergie », *Cahier de l'Ecole Doctorale Gestion des Ressources Naturelles et Developpement,* n°2, ISBN 978-2-491983-07-9, 15p.

RICHARD S., BAUD-BOVY Gabriel, CLERC-GEORGY Anne., GENTAZ E., 2021, "The effects of a 'pretend play-based training' designed to promote the development of emotion comprehension, emotion regulation, and prosocial behaviour in 5- to-6-year-old Swiss children", *British Journal of Psychology/* Volume 112, Isue 3/ p. 690-719.

RICHARD Sylvie et GENTAZ Édouard, 2020, « Le jeu de faire semblant favorise-t-il le développement des compétences socoi-émotionnelles ? », *A.N.A.E.*, p. 165, 172-182.

RUSSELL, James, 1980, "A circumplex model of affect", *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), p.1161-1178.

SANDER David, 2023, « Comment les émotions soutiennent-elles les apprentissages scolaires ? », *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 13(4), p 2-8.

SAUVÉ Louise, RENAUD Lise, GAUVIN Mathieu, 2007, « Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage », *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), p. 89–107.

SCHUTZ Paul, HONG, Ji Y., CROSS Dionne, et OSBON, Jennifer, 2006, "Reflections on investigating emotion in educational activity settings", *Educational Psychology Review*, 18 (4), p. 343-360.

SOUZA Rose, COSTA Keyla, 2004, *L'aspect socio-affectif dans le processus d'enseingement-apprentissage selon Piaget, Vygotsky et Wallon*, 19p

TAZOUTI Youssef, THOMAS Annie, 2024, « Les applications éducatives et les apprentissages des enfants d'âge préscolaire : que nous disent les revues systématiques et les méta-analyses ? », *ANAE : Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfan*t (36(191), 2024), p. 397-407

YUSRI Ahmad Afandi et ZAINAL Muhammad Zuhair, 2025, "Unleashing gamification: a systematic review in primary schools", *Journal of Education and Learning*, Vol 19.No 4, p. 2313-2321

Résilience scolaire des élèves handicapés sensoriels en contexte d'école inclusive en Côte d'Ivoire : le rôle des interactions sociales et du sentiment d'appartenance scolaire

Tointhé Olivier NYWLÉ, École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire)
E-mail : demonsegnon@gmail.com

Kouakou Rodolphe MENZAN, École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire)
E-mail : mekorod@hotmail.fr

Résumé

Les élèves handicapés sensoriels (EHS) scolarisés dans les lycées ordinaires ivoiriens évoluent dans un environnement éducatif structurellement non adapté à leurs besoins. Pourtant, certains d'entre eux affichent une résilience scolaire remarquable. Si les stratégies cognitives mobilisées par ces élèves ont été identifiées dans des travaux récents, les mécanismes psychosociaux qui sous-tendent cette résilience restent peu étudiés. La présente étude, conduite auprès de 17 EHS du Lycée Moderne Lucien Yabarth 2 de San-Pedro de Côte d'Ivoire vise donc à examiner le rôle des interactions sociales et du sentiment d'appartenance scolaire dans la construction de cette résilience. En mobilisant la théorie de l'identité sociale (H. Tajfel et J. Turner, 1979), le concept de capital social scolaire (P. Bourdieu, 1980) et le modèle écosystémique de U. Bronfenbrenner (1979), l'étude montre que les interactions avec les enseignants (levier d'appartenance vertical) et les interactions avec les pairs (leviers d'appartenance horizontale), constituent des ressources psychosociales différenciées selon le type de handicap sensoriel. Ces résultats plaident pour une formation explicite des enseignants à la relation pédagogique inclusive et pour une politique d'établissement valorisant le sentiment d'appartenance de tous les apprenants.

Mots-clés : éducation inclusive, handicap sensoriel, interactions sociales, résilience scolaire, sentiment d'appartenance.

Sensory-impaired students' academic resilience in an inclusive school context: the role of social interactions and sense of school belonging

Abstract

Sensory-impaired students (SIS) enrolled in mainstream secondary schools in Côte d'Ivoire operate within an educational environment that is structurally ill-suited to their needs. Yet some of them display remarkable academic resilience. While the cognitive strategies mobilized by these students have been identified in recent studies, the psychosocial mechanisms underlying this resilience remain underexplored. The present study, conducted with 17 SIS from Lycée Moderne Lucien Yabarth 2 in San-Pedro, Côte d'Ivoire, therefore aims to examine the role of social interactions and sense of school belonging in the construction of this resilience. Drawing on social identity theory (H. Tajfel and J. Turner, 1979), the concept of academic social capital (P. Bourdieu, 1980), and the ecosystemic model of U. Bronfenbrenner (1979), the study shows that interactions with teachers (a vertical belonging lever) and interactions with peers (horizontal belonging levers) constitute differentiated psychosocial resources depending on the type of sensory impairment. These findings call for explicit training of teachers in inclusive pedagogical relationships and for an institutional policy that actively fosters a sense of belonging among all learners.

Keywords: academic resilience, inclusive education, sense of belonging, sensory disability, social interactions.

Introduction

La résilience scolaire, définie comme la capacité d'un apprenant à maintenir ou à retrouver un niveau de performance satisfaisant en dépit de conditions adverses significatives, constitue un objet d'étude important en psychosociologie de l'éducation. Introduite dans le champ du développement humain par les travaux longitudinaux de E. Werner et R. Smith (1982), puis diffusée dans l'espace francophone par B. Cyrulnik (2001), cette notion a été progressivement transposée au contexte scolaire pour désigner la capacité des élèves à persévérer et à réussir malgré des obstacles d'ordre cognitif, social ou institutionnel (A. Martin et H. Marsh, 2006). Les travaux de M. Anaut (2015) en confirment la pertinence analytique pour l'examen des trajectoires éducatives en situation de vulnérabilité. Loin d'être un simple trait de caractère, la résilience est aujourd'hui conçue comme une réalité dynamique, interactif et contextuel, dont les ressources sont distribuées entre l'individu et son environnement social.

Dans le champ de l'éducation inclusive, cette problématique est d'une complexité particulière. Les élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP), notamment ceux présentant un handicap sensoriel – malvoyance ou malentendance –, sont fréquemment scolarisés dans des environnements insuffisamment adaptés à leurs besoins spécifiques. Ce constat n'est pas propre à l'Afrique subsaharienne : de nombreuses études réalisées en contexte européen ont également mis en évidence les limites des dispositifs d'inclusion formelle lorsqu'ils ne s'accompagnent pas d'une transformation réelle des pratiques pédagogiques et des dynamiques relationnelles (E. Plaisance et *al*., 2007 ; J-P. Garel, 2018). En Côte d'ivoire, malgré des engagements institutionnels explicites en faveur de l'inclusion scolaire (Ministère de l'Éducation Nationale et al., 2017), plusieurs rapports de l'UNESCO (2019) attestent que la mise en œuvre effective de ces politiques demeure partielle et hétérogène. Les établissements ordinaires restent globalement sous-dotés en infrastructures adaptées, en dispositifs pédagogiques différenciés et en ressources humaines spécialisées. Ce décalage entre l'énoncé des politiques inclusives et leur application concrète constitue le premier ancrage contextuel de la présente étude.

Dans ce contexte structurel contraignant, la question de la réussite scolaire des élèves handicapés sensoriels ne saurait être réduite aux seuls déterminants institutionnels. Elle invite à interroger les processus psychosociaux qui, au sein des interactions quotidiennes, permettent à certains élèves de construire des trajectoires scolaires positives malgré des contraintes objectives persistantes. La résilience apparaît alors non comme un attribut individuel fixe, mais comme un processus dynamique, construit dans l'interaction entre l'individu et son environnement. Le modèle écosystémique de U. Bronfenbrenner (1979) offre à cet effet un cadre heuristique significatif en mettant en évidence l'imbrication de différents niveaux d'influence – microsystème (famille, classe), mésosystème (école), exosystème (politiques éducatives), macrosystème (culture) – dont les interactions façonnent les trajectoires développementales des individus. C'est précisément dans le microsystème scolaire que se jouent, au quotidien, les interactions susceptibles de nourrir ou d'entraver la résilience des élèves en situation de handicap.

Parmi les facteurs psychosociaux impliqués dans la construction de cette résilience, le sentiment d'appartenance scolaire occupe une place analytiquement centrale. Le sentiment d'appartenance scolaire est défini par C. Goodenow (1993) comme le degré auquel les élèves se sentent personnellement acceptés, respectés, inclus et soutenus par les autres membres de leur environnement scolaire. Cette sensation exerce un effet direct sur la motivation, l'engagement et la persévérance scolaire (K. Osterman, 2000). Pour les élèves en situation de handicap, cette impression est particulièrement fragile : la stigmatisation, l'isolement et la marginalisation sont des risques documentés par la littérature (A. Maillot, 2020 ; J-P. Garel, 2018).

L'analyse de ce sentiment peut être affinée en distinguant deux dimensions complémentaires : une appartenance verticale, construite dans la relation enseignant-élève, et

une appartenance horizontale, issue des interactions entre pairs. Ces deux formes d'appartenance renvoient à des ressources relationnelles différenciées, que l'on peut interpréter à la lumière de la théorie du capital social de P. Bourdieu (1980), bien que celle-ci soit sujette à des lectures divergentes selon les contextes d'application. Par ailleurs, la théorie de l'identité sociale de H. Tajfel et J. Turner (1070) souligne que l'estime de soi est en partie déterminée par l'appartenance à des groupes socialement valorisés. Dans le contexte scolaire ivoirien, cette dynamique est particulièrement sensible pour les élèves handicapés sensoriels, confrontés à une double appartenance : au groupe-classe ordinaire d'un côté, et à un sous-groupe potentiellement stigmatisé de l'autre. Les travaux de M. Rosenberg (1965) et de S. Coopersmith (1967) établissent à cet égard un lien robuste entre estime de soi, qualité des relations interpersonnelles et réussite scolaire.

Si la littérature internationale a largement documenté le rôle du sentiment d'appartenance dans les trajectoires scolaires, peu de travaux empiriques se sont intéressés à ce processus dans le contexte spécifique des lycées ordinaires africains accueillant des élèves handicapés sensoriels sans dispositif d'inclusion formalisé. À cet effet, la Côte d'Ivoire constitue un terrain d'investigation encore peu exploré, alors même que les conditions d'accueil de ces élèves y soulèvent des enjeux éducatifs et sociaux considérables. Les recherches disponibles portent majoritairement sur les aspects cognitifs et pédagogiques de la scolarisation des EBEP, laissant dans l'ombre les dimensions relationnelles et identitaires pourtant déterminantes dans la construction de la résilience.

Dans ce cadre, la problématique de cet article se formule comme suit : dans un contexte d'éducation inclusive structurellement sous-dotée, dans quelle mesure les interactions sociales et le sentiment d'appartenance scolaire contribuent-ils à la résilience scolaire des élèves handicapés sensoriels scolarisés dans un lycée ordinaire ivoirien ?

Cette problématique suscite trois hypothèses essentielles capables d'orienter l'analyse :

- Hypothèse générale (HG) : Le sentiment d'appartenance scolaire – construit dans et par les interactions sociales – constitue un déterminant psychosocial significatif de la résilience scolaire des élèves handicapés sensoriel en contexte d'école ordinaire ivoirienne ;
- H1 : Les élèves handicapés sensoriels qui bénéficient d'interaction fréquentes et bienveillantes avec leurs enseignants développent un sentiment d'appartenance verticale plus élevé, associé à de meilleures performances scolaires ;
- H2 : Les élèves handicapés sensoriels qui entretiennent des interactions positives avec leurs pairs développent un sentiment d'appartenance horizontale plus élevé, favorisant leur engagement scolaire et leur résilience.

Pour vérifier ces hypothèses, le point suivant présente le dispositif méthodologique retenu – fondé sur une triangulation d'instruments qualitatifs et quantitatifs – avant que ne soient exposés puis discutés les résultats empiriques à la lumière du cadre théorique mobilisé.

1. Méthodologie

1.1. Nature et statut épistémologique de l'étude

Le présent article repose sur une enquête empirique conduite selon un protocole méthodologique rigoureux articulant cadrage théorique, collecte de terrain et analyse des données. Les données ont été collectées au cours de l'année scolaire 2024-2025 auprès de 17 élèves en situation de handicap sensoriel – 9 malvoyants et 8 malentendants, dont 10 garçons et 7 filles, scolarisés de la 5^{e} à la terminale – au sein du Lycée Lucien Yebarth 2 de San-Pedro.

Ce corpus a été constitué dans le cadre d'une recherche portant sur les déterminants de la réussite scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP). Le travail actuel constitue la publication inaugurale, centrée sur la dimension psychosociale des parcours scolaires. L'on examine les données d'interaction sociale à travers le prisme de la psychosociologie de

l'éducation, en nous appuyant sur un dispositif méthodologique mixte permettant une appréhension à la fois structurelle et compréhensive des phénomènes étudiés.

Sur le plan épistémologique, cette étude s'inscrit dans une posture compréhensive et interprétative, au sens que lui donne M. Weber (1922) : elle vise à saisir le sens que les acteurs accordent à leurs expériences scolaires, sans renoncer à une rigueur de collecte et d'analyse qui garantit la validité des interprétations produites. La combinaison d'un questionnaire structuré, d'observations directes en classe et d'entretiens semi-directifs répond à cette double exigence : quantifier les régularités tout en accédant à la signification subjective des interactions sociales pour les élèves handicapés sensoriels.

1.2. Terrain, population et instruments

L'établissement retenu – le Lycée Moderne Lucien Yebarth 2 de San-Pedro – est représentatif des lycées ordinaires ivoiriens dans leur configuration actuelle : effectif pléthorique estimé à 2 908 élèves, absences de dispositifs d'accessibilité adaptés aux EBEP, et absence de formation spécifique des enseignants à la prise en charge du handicap en milieu scolaire ordinaire. Ce contexte institutionnel constitue en lui-même une variable analytique pertinente pour l'étude des interactions sociales. San-Pedro est, par ailleurs, la deuxième ville économique de Côte d'Ivoire ce qui confère à cet établissement une position sociologiquement représentative des grands lycées urbains ivoiriens, distincts à la fois des petits lycées ruraux et des établissements de la capitale.

La constitution de l'échantillon a suivi une procédure d'échantillonnage non probabiliste raisonnée, fondée sur trois critères cumulatifs : être officiellement recensé comme EBEP au sein de l'établissement, présenter un handicap sensoriel avéré (visuel ou auditif), et avoir suivi deux trimestres complets au cours de l'année scolaire 2024-2025. Ces critères visent à garantir la stabilité des situations observées et la comparabilité des profils retenus. Cette démarche rejoint ce que A. Pires (1997) désigne comme un échantillonnage par cas multiples à variation maximale, dans la mesure où la diversité des niveaux scolaires (5^{e} à la terminale) et des profils de handicap (visuel et auditif) est recherchée délibérément afin d'enrichir la portée analytique des données.

La collecte des données a mobilisé trois instruments complémentaires. Le premier est un questionnaire structuré, comportant des items portant sur la fréquence et la qualité perçue des interactions sociales au sein de la classe et de l'établissement. Organisé en sous-échelles correspondant aux deux types d'appartenance identifiés dans la littérature (verticale et horizontale), ce questionnaire a permis de constituer une base de données quantitatives permettant d'objectiver les patterns d'interaction. Le deuxième instrument est une grille d'observation directe en classe, dans des situations pédagogiques variées (cours magistral, travaux dirigés, travaux de groupe). Chaque séance d'observation a donné lieu à une fiche descriptive structurée, permettant de repérer les indicateurs comportementaux de l'appartenance et de la stigmatisation. Le troisième instrument est un guide d'entretien semi-directif individuel, orienté vers le vécu subjectif des interactions sociales. Le sentiment d'appartenance scolaire perçu, et les stratégies individuelles de gestion de la stigmatisation. Ces entretiens, d'une durée moyenne de 35 minutes, ont été enregistrés et retranscrits intégralement.

La triangulation systématique entre ces trois sources de données constitue le principal dispositif de validation interne de la recherche : lorsqu'une même dynamique est observable dans les données quantitatives du questionnaire, dans les observations de classe et dans les verbatims d'entretiens, sa robustesse analytique est renforcée. L'analyse qualitative a été conduite selon la méthode d'analyse thématique de contenu telle que formalisée par L. Bardin (2003), à travers trois phases successives : pré-analyse et lecture flottante, codage thématique ouvert, puis catégorisation axiale permettant de dégager les structures récurrentes.

1.3. Considérations éthiques

La conduite de cette recherche auprès d'élèves mineurs en situation de handicap a impliqué le respect de principes éthiques stricts. Le consentement éclairé des parents ou tuteurs légaux a été recueilli préalablement à toute collecte de données, via un formulaire explicatif précisant la nature, les objectifs et les modalités de l'étude. Les élèves eux-mêmes ont été informés oralement de leur droit à ne pas participer ou à interrompre leur participation à tout moment, sans conséquence pour leur situation scolaire. Les données nominatives ont été anonymisées dès la phase de retranscription : les élèves sont désignés dans l'analyse par leur niveau scolaire, leur type de handicap et leur moyenne, sans qu'aucune donnée permettant une identification individuelle ne soit rendue publique. La direction de l'établissement a été informée des objectifs de la recherche et a fourni son accord institutionnel par écrit. Ce préalable éthique rempli a permis d'aboutir à certains résultats.

2. Résultats

2.1. Profils des interactions sociales déclarées

Le tableau ci-dessous synthétise les fréquences d'usage des principales ressources d'interaction sociale identifiées par le questionnaire.

Tableau 1 : Fréquences des interactions sociales déclarées par les EHS (n = 17)

Dimensions psychosociales	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais	Total actif
Aide domestique aux devoirs	3	10	3	1	13/17
Recours à un pair ou à un proche	1	12	3	1	13/17
Aide de l'enseignant	7	9	0	1	16/17
Étude en groupe	0	5	9	3	5/17
Interaction verticale (enseignant)	8	7	2	0	**15/17**
Interaction horizontale (pairs)	2	8	5	2	**10/17**

Source : O. Nywlé et R. Menzan (2025)

Ce tableau révèle une asymétrie significative entre les deux types d'interactions. L'interaction verticale avec les enseignants est mobilisée de manière régulière — toujours ou souvent — par 15 élèves sur 17, ce qui en fait la ressource sociale la plus fréquemment activée. En revanche, l'interaction horizontale sous forme d'étude en groupe est peu pratiquée : 12 élèves sur 17 déclarent y recourir rarement ou jamais. Ce contraste entre la solidité de la relation pédagogique et la fragilité de l'intégration au groupe-classe élargi constitue un premier résultat analytiquement important, qui oriente l'ensemble de l'interprétation subséquente.

Le recours à un pair spécifique — un ami de confiance — est cependant fréquent (13/17). Cette distinction entre appartenance au groupe élargi, globalement faible, et appartenance dyadique, nettement plus forte, est analytiquement décisive. Elle suggère que les élèves handicapés sensoriels développent des stratégies relationnelles sélectives et ciblées, plutôt que des formes d'intégration diffuse au collectif-classe. Ce résultat anticipe déjà l'un des apports originaux de l'étude, développé dans les sections suivantes.

2.2. L'appartenance verticale : l'enseignant comme tuteur de résilience

Les données d'entretien révèlent que la relation avec les enseignants occupe une place essentielle dans la construction du sentiment scolaire des EHS interrogés. Plusieurs élèves expriment spontanément que le fait qu'un enseignant les interpelle, les encourage ou adapte ponctuellement son discours à leur situation constitue un signal fort d'appartenance au groupe-classe. Cette reconnaissance par la figure d'autorité pédagogique agit comme un mécanisme de

validation identitaire au sens de H. Tajfel et J. Turner (1979) : elle signale à l'élève qu'il est un membre légitime du groupe scolaire, et non un intrus toléré.

Un élève malvoyant de terminale A (moyenne de 15/20 en français) décrit ainsi sa relation à l'un de ses enseignants : il indique que lorsque l'enseignant prend le temps de vérifier qu'il a bien vu le tableau ou de lui reformuler une consigne, cela lui donne l'impression d'exister vraiment dans la classe. Un élève malentendant de 5e (moyenne 12/20) évoque de son côté la pratique consistant à se placer au premier rang avec l'accord tacite de l'enseignant comme une forme de reconnaissance informelle de sa situation. Ces témoignages corroborent les travaux de P. Bressoux (1994) sur l'effet-maître : au-delà de la transmission des savoirs, l'enseignant façonne le sentiment de valeur et d'appartenance de l'élève.

À l'inverse, les trois élèves de l'échantillon présentant les moyennes les plus basses (inférieures à 9/20) expriment tous un sentiment de mise à l'écart ou d'invisibilité dans la relation pédagogique. Une élève de terminale A (moyenne 8/20) déclare ne jamais avoir signalé à ses enseignants sa difficulté visuelle, par crainte d'être perçue comme une source de complications. Ce mutisme défensif, documenté dans la littérature sur la stigmatisation scolaire (E. Goffman, 1963), illustre le coût psychosocial de l'absence d'un environnement pédagogique inclusif.

Il est notable que les effets positifs observés se produisent en l'absence de toute formation spécialisée des enseignants concernés. La bienveillance informelle – un regard attentif, une question posée directement à l'élève, une adaptation ponctuelle à la distance physique ou à l'angle de vision – suffit à déclencher un mécanisme de validation identitaire aux effets mesurables sur la performance scolaire. Ce constat est porteur d'une implication pratique forte : une sensibilisation minimale des enseignants aux enjeux psychosociaux de l'inclusion pourrait produire des effets significatifs sans nécessiter d'investissement institutionnel majeur en pédagogie spécialisée.

2.3. L'appartenance horizontale : les pairs entre ressource et distance sociale

La relation aux pairs constitue une dimension plus ambivalente du sentiment d'appartenance des EHS interrogés. Si l'étude en groupe est peu pratiquée par la majorité, le recours à un pair spécifique – un ami, un camarade de confiance – est en revanche fréquent (souvent pour 12 élèves sur 17). Cette distinction est analytiquement importante : elle suggère que l'appartenance horizontale ne passe pas par le groupe élargi mais par des liens dyadiques élaborés, sélectifs et stables.

Les entretiens permettent d'affiner cette lecture. Un élève malentendant de 3e explique qu'il a un camarade de classe qui lui résume oralement les passages de cours qu'il n'a pas bien perçu, et que cette relation lui permet de se sentir comme n'importe quel autre élève. Ce type de relation dyadique de soutien constitue ce que P. Bourdieu (1980) nommerait de capital social de liaison (bonding capital) : un lien fort, interne au groupe immédiat, qui fonctionne comme une ressource d'accès aux biens scolaires. À l'inverse, l'isolement dans le groupe élargi – évoqué par plusieurs élèves qui signalent ne pas participer aux travaux de groupe – témoigne d'une appartenance horizontale fragmentée, limitée à quelques dyades protectrices.

Les données d'observation directe en classe confirment cette dynamique : les EHS qui réussissent sont systématiquement positionnés à proximité d'un pair bienveillant, avec lequel ils entretiennent une interaction silencieuse mais régulière (échange de notes, vérification de consignes, regard de confirmation). Ce micro-réseau de proximité constitue une forme informelle de soutien à l'inclusion, palliative à l'absence de dispositifs institutionnels.

Cette organisation relationnelle soulève une question théorique de fond, développée dans la discussion : faut-il considérer ces relations dyadiques comme une forme pleinement satisfaisante d'appartenance scolaire, ou comme une solution de repli révélant les limites de l'inclusion groupale effective ? Les données disponibles penchent vers la seconde

interprétation, sans pour autant nier la valeur fonctionnelle de ces dyades pour les élèves qui en bénéficient.

2.4. Estime de soi, stigmatisation et résilience

L'analyse des verbatims révèle un troisième mécanisme psychosocial : la gestion active de la stigmatisation liée au handicap. Plusieurs élèves EBEP qui réussissent décrivent des stratégies d'auto-présentation visant à minimiser la visibilité de leur handicap : s'asseoir devant sans attirer l'attention, demander des éclaircissements en dehors des heures de cours, reformuler leurs questions de manière à ne pas révéler leur difficulté sensorielle. Ces comportements s'inscrivent dans ce que E. Goffman (1963) appelle la gestion de l'information stigmatisante : l'individu contrôle les informations qu'il divulgue sur lui-même afin de préserver une identité sociale positive.

Ce mécanisme a une double face. D'un côté, il témoigne d'une forme de résilience active : l'élève ne se laisse pas définir par son handicap et construit une identité scolaire positive. De l'autre, il révèle le coût psychique d'une inclusion non aménagée : l'énergie cognitive et émotionnelle mobilisée pour gérer la stigmatisation est autant d'énergie soustraite à l'apprentissage. Cette tension est particulière et visible chez les élèves dont le handicap est plus sévère : leur niveau d'estime de soi scolaire – tel qu'il ressort des entretiens – est inversement corrélé à la sévérité de leur handicap perçu par les pairs.

Ces résultats confirment partiellement les deux hypothèses spécifiques émises ci-haut. H1 est validée : la fréquence et la qualité des interactions avec les enseignants sont associées positivement au sentiment d'appartenance verticale et aux performances scolaires. H2 est partiellement validée : les interactions positives avec les pairs – lorsqu'elles existent, sous forme dyadique – renforcent l'engagement scolaire, mais l'appartenance horizontale au groupe élargi reste fragile pour la majorité des EHS de l'échantillon. L'hypothèse générale est confirmée dans sa formulation principale : le sentiment d'appartenance scolaire, construit dans et par les interactions sociales, constituent bien un déterminant psychosocial significatif de la résilience scolaire.

3. Discussion

3.1. La relation pédagogique comme tuteur de résilience

Les résultats de cette étude confirment, en précisant ce que la littérature internationale désigne sous le nom de tuteur de résilience (B. Cyrulnik, 2001) : dans le contexte scolaire des EBEP, l'enseignant occupe une fonction de tuteur lorsqu'il signale – même informellement et sans dispositif institutionnel – la présence et la légitimité de l'élève handicapé dans la classe. Ce résultat converge avec les travaux de P. Bressoux (1994) sur l'effet-maître et avec ceux de E. Plaisance et *al.* (2007) sur les conditions relationnelles de l'inclusion authentique.

Il est remarquable que cet effet se produise en l'absence de toute formation spécialisée des enseignants à la prise en charge des EBEP. La bienveillance informelle — un regard, une question posée directement à l'élève, une adaptation ponctuelle à la distance physique — suffit à déclencher un mécanisme de validation identitaire aux effets mesurables sur la performance scolaire. Ce constat est analytiquement important, car il suggère que la relation inclusive ne requiert pas, d'avance, des compétences techniques en pédagogie spécialisée, mais une disposition relationnelle fondamentale : la reconnaissance de l'élève comme sujet scolaire à part entière.

Cette interprétation entre en résonance avec la notion de sollicitude pédagogique développée par N. Noddings (1984), selon laquelle la qualité de la relation de *care* dans l'espace scolaire constitue une condition première de l'engagement des élèves en situation de vulnérabilité. Elle rejoint également les travaux de L. Vygotski (1978) sur la zone proximale de développement : la relation enseignant–élève n'est pas seulement un vecteur d'acquisition de

savoirs, mais un espace intersubjectif dans lequel se construit la confiance cognitive de l'apprenant. Pour les élèves handicapés sensoriels, cette dimension intersubjective prend une valeur redoublée, dans la mesure où leur accès aux savoirs dépend en partie de la qualité des adaptations informelles que l'enseignant consent à mettre en place.

Cette conclusion plaide donc pour une réorientation des politiques de formation des enseignants : plutôt que de réserver la prise en charge des EBEP à des spécialistes de l'éducation adaptée — ressource rare et coûteuse dans le contexte ivoirien —, il est envisageable d'intégrer dans la formation initiale de tous les enseignants un module consacré à la psychosociologie de l'inclusion, centré sur les dynamiques relationnelles plutôt que sur les techniques pédagogiques. Les ENS, et en particulier l'ENS d'Abidjan, disposent à cet égard d'un rôle de premier plan.

3.2. La fragmentation de l'appartenance horizontale

Le fait que l'appartenance horizontale passe principalement par des liens dyadiques plutôt que par l'intégration au groupe-classe élargi est un résultat analytiquement important. Il indique que la socialisation scolaire des EBEP se joue dans des micro-espaces relationnels protecteurs, soustraits à la pression du groupe. Ce résultat entre en tension avec la vision normative de l'éducation inclusive, qui postule une inclusion dans le groupe et non simplement dans des dyades. Il invite à distinguer deux niveaux d'analyse que la littérature tend à confondre : l'intégration physique dans la classe ordinaire (présence) et l'appartenance sociale effective au groupe-classe (reconnaissance).

Pour la psychosociologie de l'éducation, ce constat ouvre une question de fond : faut-il considérer ces relations dyadiques comme une forme suffisante d'appartenance scolaire, ou comme un pis-aller révélant l'échec de l'inclusion groupale ? Notre analyse penche vers la seconde interprétation : si ces dyades sont fonctionnellement efficaces pour soutenir l'apprentissage, elles ne permettent pas de construire une appartenance sociale pleine et entière, et n'offrent pas la même protection contre la stigmatisation que l'appartenance à un groupe valorisé. La théorie de l'identité sociale (H. Tajfel et J. Turner, 1979) suggère en effet que c'est l'appartenance au groupe – et non à la dyade – qui confère une identité positive, dans la mesure où c'est le groupe qui porte les représentations sociales valorisantes.

Ce résultat invite donc à repenser les pratiques d'animation de classe pour favoriser une intégration groupale effective des EBEP. La désignation de pairs-tuteurs volontaires, l'organisation de moments de cohésion explicitement inclusifs, ou encore le travail sur les représentations du handicap au sein de la classe sont autant de leviers d'action accessibles aux enseignants et aux chefs d'établissement. Ces dispositifs n'exigent pas de moyens supplémentaires : ils requièrent une intentionnalité pédagogique et une conscience accrue des dynamiques psychosociales à l'œuvre dans la classe inclusive.

3.3. Limites et perspectives de recherche

La première limite de cette étude tient à la taille restreinte de l'échantillon (n=17), qui interdit toute prétention à la généralisation des résultats. Si ce choix se justifie par la nature exploratoire et compréhensive de la démarche, il appelle nécessairement un prolongement par des études à plus grande échelle. Une enquête comparative multi-sites — mobilisant plusieurs lycées ordinaires ivoiriens, voire d'autres établissements d'Afrique subsaharienne francophone — permettrait de tester la robustesse des hypothèses formulées ici dans des contextes institutionnels et socioculturels variés.

Une seconde limite tient à l'absence d'instruments psychosociaux standardisés dans le dispositif de collecte. Le recours à des échelles validées — telles qu'une échelle d'appartenance scolaire, une mesure de l'estime de soi ou une grille d'évaluation de la stigmatisation perçue — renforcerait la rigueur des mesures et faciliterait les comparaisons inter-études. Les conclusions présentées ici conservent donc un caractère exploratoire et appellent une validation par une enquête spécifiquement conçue à cet effet.

Ces limites ouvrent plusieurs pistes de recherche prometteuses. Il serait pertinent d'examiner l'effet différentiel du type de handicap sensoriel — malvoyance versus malentendance — sur les patterns d'interaction sociale observés, deux profils qui se distinguent déjà dans les données mais dont l'analyse systématique dépassait le cadre de cette étude. Le rôle de la famille élargie comme microsystème de soutien à la résilience scolaire constitue également un angle d'investigation encore peu exploré dans le contexte ivoirien, malgré l'importance structurelle de ce réseau dans les sociétés d'Afrique subsaharienne. Enfin, l'impact des politiques d'établissement — climat scolaire, règles de vie collective, culture inclusive — sur le sentiment d'appartenance des EBEP mériterait une attention empirique spécifique.

4. Implication et recommandations

Les résultats de cette étude génèrent des recommandations adressées à trois niveaux articulés du système éducatif ivoirien, en cohérence avec le modèle écosystémique de U. Bronfenbrenner (1979) qui structure le cadre analytique.

Au niveau de la formation des enseignants, les ENS – et en particulier l'ENS d'Abidjan – ont un rôle stratégique à jouer dans la transformation des pratiques relationnelles. L'intégration d'une unité d'enseignement consacrée à la psychosociologie de l'inclusion scolaire dans les curricula de formation initiale permettrait aux futurs enseignants de comprendre les mécanismes du sentiment d'appartenance, de la stigmatisation et de la résilience, et d'adapter en conséquence leurs pratiques relationnelles. Cette formation ne requiert pas de compétences en pédagogie spécialisée : elle porte sur la posture relationnelle et la conscience des dynamiques psychosociales à l'œuvre dans la classe inclusive. Elle pourrait être dispensée dans le cadre des cours de psychosociologie de l'éducation, sans nécessiter la création d'une unité d'enseignement supplémentaire.

Au niveau de l'école, le chef d'établissement et le comité de gestion (COGES) disposent de leviers concrets pour renforcer le sentiment d'appartenance des EBEP. Plusieurs mesures peu coûteuses agissent directement sur les deux dimensions de l'appartenance identifiées dans cette étude : l'affectation préférentielle au premier rang dès la rentrée scolaire, la désignation de pairs-tuteurs volontaires par classe et la sensibilisation des délégués de classe aux enjeux de l'inclusion. L'organisation de moment de cohésion incluant explicitement les EBEP s'inscrit dans la même logique. Leur efficacité est conditionnée à une intentionnalité institutionnelle claire, qui dépasse le registre de la bonne volonté individuelle pour s'inscrire dans une politique d'établissement explicite.

Au niveau du ministère de l'Éducation nationale, les résultats plaident pour l'élaboration d'un référentiel national de climat scolaire inclusif, intégrant des indicateurs de sentiment d'appartenance et de qualité des interactions sociales pour les EBEP. Ce référentiel pourrait s'inspirer des outils développés en contexte québécois par le Centre de Recherche et d'Intervention sur la réussite Scolaire (CRIRES), en les adaptant aux réalités institutionnelles et culturelles ivoiriennes. À terme, son intégration dans les dispositifs d'évaluation des établissements scolaires contribuerait à faire du sentiment d'appartenance un indicateur de qualité éducative à part entière, aux côtés des taux de réussite et d'accès aux examens.

Conclusion

Cette étude a examiné, à travers une analyse psychosociologique secondaire de données d'enquêtes, le rôle des interactions sociales et du sentiment d'appartenance scolaire dans la résilience des élèves handicapés sensoriels de Lycée Moderne Yebarth 2 de San-Pedro. En mobilisant la théorie de l'identité sociale (H. Tajfel et J. Turner, 1979), le concept de capital social (P. Bourdieu, 1980) et le modèle écosystémique de U. Bronfenbrenner (1979), elle a montré que deux types d'interactions sociales structurent différemment la résilience des élèves.

L'appartenance verticale – construite dans la relation enseignant-élève – constitue le levier psychosocial le plus puissant : même en l'absence de dispositif institutionnel adapté, la reconnaissance informelle par l'enseignant agit comme tuteur de résilience, au sens où l'entend B. Cyrulnik (2001). L'appartenance horizontale – construite dans la relation aux pairs – est plus fragile : elle reste limitée à des dyades protectrices qui soutiennent l'apprentissage sans garantir une interaction sociale pleine et entière au groupe-classe.

Deux résultats originaux émergent de cette enquête. D'une part, le sentiment d'appartenance scolaire se construit prioritairement à l'échelle de la dyade protectrice plutôt que du groupe élargi, ce qui invite à réviser les critères d'évaluation de l'inclusion effective dans les établissements ivoiriens. D'autre part, l'enseignant agit comme tuteur de résilience à travers des signaux informels et non institutionnalisés, ce qui déplace la question de l'inclusion du registre des ressources structurelles vers celui des postures relationnelles.

Ces conclusions dessinent une feuille de route réaliste pour une amélioration des conditions de résilience des EBEP dans les lycées et collèges ordinaires ivoiriens : non pas par des investissements structurels massifs et inaccessibles dans le contexte actuel, mais par une transformation des pratiques relationnelles des enseignants et des politiques de vie scolaire des établissements. La psychosociologie de l'éducation dispose ici d'un rôle de premier plan à jouer, tant dans la production de connaissances que dans leur traduction en dispositifs de formation et d'action. La réussite scolaire des élèves en situation de handicap n'est pas qu'une question de moyens, c'est aussi, et peut-être d'abord une question de regards.

Références bibliographiques

ANAUT Marie, 2015, *Psychologie de la résilience*, Paris, Armand Colin.

BARDIN Laurence, 2003, *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France.

BOURDIEU Pierre, 1980, « Le capital social », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 31, p. 2–3.

BRONFENBRENNER Urie, 1979, *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Harvard University Press.

BRESSOUX Pascal, 1994, « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue française de pédagogie*, n° 108, p. 91–137.

COOPERSMITH Stanley, 1967, *The Antecedents of Self-Esteem*, San Francisco, Freeman.

CYRULNIK Boris, 2001, *Les vilains petits canards*, Paris, Odile Jacob.

FAVAZZA Paddy C. et ODOM Samuel L., 1996, « Use of the acceptance scale to measure attitudes of kindergarten-age children », *Journal of Early Intervention*, vol. 20, n° 3, p. 232–248.

GAREL Jean-Pierre, 2018, « Élèves à BEP en EPS à l'école ordinaire : intérêt et limites des types de groupement », *La nouvelle revue — Éducation et société inclusives*, n° 81, p.81–97.

GOFFMAN Erving, 1963, *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Les Éditions de Minuit. (traduction française, 1975).

GOODENOW Carol, 1993, « The psychological sense of school membership among adolescents », *Psychology in the Schools*, vol. 30, n° 1, p. 79–90.

HEATON Janet, 2004, *Reworking Qualitative Data*, Londres, SAGE Publications.

MAILLOT Anaïs, 2020, *Les performances scolaires chez les élèves atteints de surdité en situation d'inclusion scolaire*, Mémoire MEEF, Université de Bourges.

MARTIN Andrew J. et MARSH Herbert W., 2006, « Academic resilience and its psychological and educational correlates », *Psychology in the Schools*, vol. 43, n° 3, p. 267–281.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE et MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT

SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE-RÉPUBLIQUE DE CÔTE D'IVOIRE, 2017, *Plan sectoriel éducation/formation 2016–2025*, Abidjan.

NODDINGS Nel, 1984, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley, University of California Press.

OSTERMAN Karen F., 2000, « Students' need for belonging in the school community », *Review of Educational Research*, vol. 70, n° 3, p. 323–367.

PIRES Alvaro P., 1997, « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique », in Jean POUPART et al. (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin, p. 113–169.

PLAISANCE Éric, BELMONT Brigitte, VERILLON Aliette et SCHNEIDER Colette, 2007, « Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 37, p. 159–164.

ROSENBERG Morris, 1965, *Society and the Adolescent Self-Image*, Princeton, Princeton University Press.

TAJFEL Henri et TURNER John C., 1979, « An integrative theory of intergroup conflict », in AUSTIN William G. et WORCHEL Stephen (dir.), *The Social Psychology of Intergroup Relations*, Monterey, Brooks/Cole, p. 33–47.

UNESCO, 1994, *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*, Paris, UNESCO.

UNESCO, 2019, *Rapport mondial de suivi de l'éducation 2019*, Paris, UNESCO.

VYGOTSKI Lev S., 1978, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press.

WEBER Max, 1922, *Économie et société*, Paris, Plon. (traduction française, 1971).

WERNER Emmy E. et SMITH Ruth S., 1982, *Vulnerable, but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*, New York, McGraw-Hill.

ZAGRÉ Dih Alain, 2025, *Stratégies d'apprentissage et réussite scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. Cas des élèves handicapés sensoriels du Lycée Moderne Lucien Yebarth 2 San-Pedro*, Mémoire de Master en Sciences de l'Éducation, ENS-Abidjan / UNIVAC.

Une relecture de Dewey pour une réforme du système éducatif visant le progrès aux Comores

Bastoine CHADHOULI, École Normale Supérieure de Toliara (Madagascar)
E-mail: chbastoine@gmail.com

Résumé

La compilation des données issues de nos recherches sur l'échec scolaire au niveau secondaire en Union des Comores met en lumière la gravité d'un malaise qui s'accompagne d'un échec éducatif et social. Cet échec entrave l'émergence d'un véritable citoyen, profondément attaché à son peuple. Quelles en sont les causes qui limitent l'école comorienne dans sa capacité à former des patriotes capables de contribuer au progrès de leur nation et comment pouvoir atteindre cet objectif ? L'on est parti de l'hypothèse selon laquelle les contenus et les démarches pédagogiques en vigueur ne s'y prêtent pas. En effet, les premiers résultats, obtenus par une approche mixte, soulignent les lacunes des enseignants en matière de didactiques disciplinaires et de pédagogies actives. De plus, il apparaît que les programmes d'enseignement sont obsolètes et ne valorisent pas l'éducation à la citoyenneté. En conséquence, la recherche prône une contextualisation des programmes en adéquation avec les réalités et les besoins des Comoriens. Ils plaident pour un renforcement des compétences des enseignants en pédagogies actives. Ces deux impératifs constituent le socle du pragmatisme pédagogique de John Dewey. Ainsi, pour espérer réduire l'échec scolaire et former de futurs citoyens responsables, la recherche prône une réforme en profondeur de l'école comorienne en s'appuyant sur le modèle d'école démocratique proposé par Dewey. Ce pionnier de l'éducation nouvelle est l'un des rares pédagogues à avoir su concilier éducation et progrès social, tout ce dont on attend de l'école comorienne.

Mots-clés : Comores, Échec éducatif, Réforme, Pragmatisme pédagogique, Progrès.

A reinterpretation of Dewey for an educational reform aimed at progress in the Comoros

Abstract

The compilation of data from our research on secondary school failure in the Union of the Comoros highlights the severity of a malaise accompanied by educational and social failure, thus hindering the emergence of true citizens deeply attached to their people. What are the causes that limit the Comorian school system's capacity to train patriots capable of contributing to the nation's progress, and how can this objective be achieved? We began with the hypothesis that the current curriculum content and teaching methods are inadequate. Indeed, the initial results, obtained through a mixed-methods approach, underscore teachers' shortcomings in subject-specific didactics and active learning pedagogies. Furthermore, it appears that the curricula are outdated and do not value civic education. Consequently, the research advocates for contextualizing the curricula to align with the realities and needs of the Comorian people, as well as strengthening teachers' skills in active learning pedagogies. These two imperatives form the basis of John Dewey's pedagogical pragmatism. Thus, to reduce academic failure and cultivate responsible future citizens, research advocates a thorough reform of the Comorian school system, drawing on Dewey's model of a democratic school. Indeed, this pioneer of progressive education and one of the few educators to have successfully reconciled education and social progress-everything expected of Comorian schools-is a testament to this.

Key-words: Comoros, Educational failure, Reform, Educational pragmatism, Progress

Introduction

Cette contribution est une partie de la synthèse des recherches que nous menons aux Comores depuis 2010, sur les conditions de possibilité d'inverser la courbe de l'échec scolaire au secondaire. Dans les trois îles Comores (Ngazidja, Moili et Ndzouani), les taux de redoublement atteignent 18 % au collège et 22 % au lycée, tandis que les abandons se chiffrent respectivement à 10 % et 30 % (B. Chadhouli, 2020, p. 89). Le taux de réussite au BEPC est de 45 %, alors que 63 % des élèves échouent au baccalauréat (ONEC, 2025). Bien que certaines causes de cet échec soient d'origine extrascolaire (B. Chadhouli, 2016, p. 6), les facteurs endogènes au système éducatif sont nombreux (B. Chadhouli, 2020, p. 54). Parmi eux, les insuffisances pédagogiques et didactiques des enseignants sont particulièrement préoccupantes : ces recherches montrent que plus de 95 % d'entre eux n'ont pas reçu de formation initiale. De plus, avant 2024, date à laquelle la formation continue des enseignants de collège a débuté, plus de 91 % n'avaient bénéficié d'aucune formation continue (B. Chadhouli, 2025, p. 250). L'usage excessif d'une pédagogie transmissive, fondée sur des programmes scolaires désuets et non contextualisés, engendre non seulement des conséquences académiques, mais aussi un échec éducatif. Cela se traduit par la difficulté pour le Comorien à se reconnaître comme tel, à aimer sa patrie et à contribuer à son développement (B. Chadhouli, 2020, p. 248). Le manque de compétences qui en résulte entraîne également un échec social, alimentant le chômage des jeunes dans le pays. Pour que cette école renoue avec la réussite scolaire d'une part, et former des citoyens épris de progrès social d'autre part ; il est impératif de réviser les méthodes et les programmes d'enseignement (B. Chadhouli, 2025, p. 262). Mais quelles stratégies pédagogiques pourraient réduire l'échec scolaire et promouvoir l'avènement d'une citoyenneté démocratique nationale ? La synthèse des différentes pistes de solutions nous ramène à la pédagogie expérientielle de John Dewey (1859-1952). Cet américain a été l'un des premiers penseurs à établir un lien entre éducation et démocratie, plaidant pour une école au service du développement social. En effet, « l'éducation est la méthode fondamentale du progrès et de la réforme de la société »-(J. Dewey, 1958, p. 262). C'est pourquoi, il serait bénéfique de reposer la réforme du système éducatif comorien sur les bases de la pédagogie pragmatiste de ce visionnaire qui, à nos yeux, a anticipé les besoins de l'école contemporaine. Suivant M. Fabre (2016, p. 1), son pragmatisme politique a mis en garde contre les défis du XXI^{e} siècle période durant laquelle les Comores peinent à émerger. Si le but de cette étude est de fournir au système éducatif comorien des outils qui lui permettrait de former les futurs acteurs du développement ; cela ne peut advenir que par une démocratisation de l'enseignement reposant sur la pratique de la démocratie à l'école (J. Dewey, 2011, p. 10). Cela nécessite également des pédagogies qui prennent en compte les centres d'intérêt des élèves (J. Dewey, 1958, p. 128) et privilégient des méthodes actives et participatives (J. Dewey, 1913, p. 288). Mais avant d'éclaircir ces facteurs qui justifient d'axer cette réforme au pragmatisme pédagogique de Dewey, l'étude présente brièvement les résultats qui ont permis d'élaborer cette synthèse ainsi que les points saillants de la pédagogie de Dewey.

1. Synthèse des résultats des recherches de terrain

Les recherches de terrain ont débuté en 2012. En qualité d'inspecteur pédagogique inquiet de la permanence de l'échec scolaire, des enquêtes ont été menées auprès des chefs d'établissements, des enseignants, des élèves et des encadreurs pédagogiques afin d'identifier les causes du phénomène et les propositions de sortie de crise. La compilation des données a fait ressortir cinq grands facteurs responsables de l'échec scolaire aux Comores. Il s'agit de la pauvreté des parents, de la quantité et de la qualité insuffisantes de l'infrastructure matérielle des écoles (B. Chadhouli, 2016, p. 48) ; de l'absence de formation initiale des enseignants ; de l'insuffisance de leurs salaires (B. Chadhouli, 2020, p. 59) ; et du manque de formation continue pour ces derniers (B. Chadhouli, 2025, p. 246). Cependant, les analyses ont révélé que les

facteurs intra-scolaires — tels que les difficultés liées à l'infrastructure et les limites des enseignants en pédagogies actives et en didactiques disciplinaires — constituent les causes majeures de cet échec scolaire (B. Chadhouli, 2025, p. 259).

Toutefois, en examinant en profondeur la situation, on constate qu'elle dissimule un autre type d'échec, à savoir l'échec éducatif. Celui-ci « dépasse la simple acquisition des compétences par les élèves et repose sur la culture des savoir-faire en termes de comportement éthique et de respect des valeurs sociales » (B. Chadhouli, 2020, p. 166). Ces valeurs sont essentielles, car elles nourrissent l'amour de la patrie et l'engagement de l'individu à l'essor de son pays.

En poussant les analyses, il est ressorti que les contenus des programmes et les méthodes pédagogiques en usage aux Comores, surtout au secondaire, sont loin de favoriser l'acquisition de telles compétences. En conséquence, cette école n'a jamais su jouer son rôle de catalyseur du développement ; elle manque de produire de véritables citoyens compétents. Étant donné que cette situation est une des principales causes du sous-développement de cet archipel de l'océan Indien, on a conclu qu'il est urgent de réformer les programmes d'enseignement et les méthodes pédagogiques en vigueur pour espérer avoir des véritables citoyens.

2. Le pragmatisme pédagogique de Dewey

2.1. Bref aperçu du pragmatisme anglo-saxon

Le pragmatisme désigne un mouvement philosophique né aux États-Unis dans les années 1860 et qui se présente comme une réaction contre la philosophie des Lumières, l'empirisme, le rationalisme, et d'autres courants similaires. Ce mouvement s'oppose à la conception d'une vérité absolue et rejette l'idée selon laquelle, la raison est capable de percer tous les mystères du monde (C. Point, 2023, p. 13). Charles Sanders Peirce (1839-1914) et William James (1842-1910) sont les fondateurs et les promoteurs de cette conception. Pour eux, l'expérience constitue le socle du pragmatisme, distinction essentielle par rapport au positivisme et à l'intellectualisme. John Dewey, l'une des figures marquantes de ce mouvement vers la fin du XIX^{e} siècle et au début du XX^{e} siècle (l'autre étant George Herbert Mead, 1863-1931), affirme que nos expériences — nos habitudes, nos habiletés pratiques et nos savoir-faire — constituent notre être et déterminent notre conception des choses une fois qu'elles sont soumises à l'enquête (2014b, p. 123).

Pour les pragmatistes, il n'existe donc pas de pensée pure qui se développerait d'elle-même, ni de connaissance indépendante de l'action (J. Dewey, 2003, p. 91). Désormais, la valeur de la vérité dépend de ses conséquences pratiques (*Idem*, p. 135). Soulignons que le pragmatisme a couvert plusieurs domaines de l'existence humaine, si bien qu'il peut revêtir des significations diverses en fonction des thématiques abordées. Dans tous les cas, avec Dewey et Mead, le pragmatisme s'est forgé une approche instrumentaliste, sur laquelle Dewey va établir les fondements de sa pédagogie.

2.2. Aux origines de l'école démocratique

La pensée pédagogique de Dewey se déploie au cours des dix années qu'il a passées à l'Université de Chicago, de 1894 à 1904. Son objectif était de créer une école ancrée dans le modèle industriel et démocratique américain. Ce qui ne pouvait se faire avec les méthodes pédagogiques en vigueur, lesquelles généraient des rivalités au sein des classes et imposaient un enseignement théorique sans lien avec l'élève (J. Dewey, 1958, p. 87-92), tel que cela se déroule aujourd'hui dans l'enseignement secondaire comorien. Or, l'école selon Dewey doit se construire sur la prise en compte des intérêts des élèves, adoptant l'enquête en équipe comme approche et l'expérience comme outil (J. Dewey, 2014b, p. 133-151). Établie dans l'enceinte de l'Université de Chicago en 1896, cette école lui a offert l'opportunité d'expérimenter ses

théories pédagogiques. C'est pourquoi elle est également connue sous le nom d'école laboratoire ou d'école démocratique.

2.3. Du rapport Individu, éducation et société chez Dewey

Dès le premier chapitre de *Démocratie et Éducation*, Dewey souligne l'importance de la relation entre l'individu et la société, relation qui est rendue possible par l'éducation. « La continuité de toute expérience grâce au renouvellement du groupe social est un fait. L'éducation au sens large est le moyen de cette continuité sociale de la vie », déclare J. Dewey (2011, p. 36-37). Au-delà de cette fonction socialisatrice, cet auteur considère que le but de l'éducation est l'éducation elle-même, qui n'est pas un fait, mais plutôt un processus. « Je crois que l'école est en premier lieu une institution sociale. […] Je crois que l'éducation, par conséquent, est un processus de vie plus qu'une préparation à la vie » (J. Dewey, 1958, p. 259), explique-t-il. Mais, il constatait déjà à son époque que l'école ne remplissait plus ce rôle. « Je crois que l'éducation actuelle échoue surtout parce qu'elle néglige ce principe fondamental de l'école considérée comme une forme de la vie en commun » (J. Dewey, 1958, p. 260).

Ce constat est malheureusement toujours d'actualité aux Comores, où l'école ne parvient pas à solidariser les élèves pour le progrès du pays. En l'absence d'exigences de résultats, dues à un manque de suivi et d'évaluation, les textes de loi tombent dans l'oubli et chaque établissement fonctionne selon la sensibilité de son dirigeant. Par cette « absence » d'une école républicaine, la notion même de nation perd son sens dans un pays où dominent la haine, l'égoïsme, le mépris, l'hypocrisie et le népotisme. Le Comorien se définit d'abord comme natif d'un village, d'une ville, d'une région ou d'une île, avant de se réclamer citoyen comorien.

Or ces attitudes sont précisément celles que l'école prétendait combattre, comme le souligne la première Loi d'orientation sur l'éducation du pays : « L'éducation nationale doit former des personnes capables de participer effectivement au développement économique et social du pays en tant que citoyen ou citoyenne éclairé(e) et responsable » (1994, Préambule, alinéa 2). Bien que ce texte soit prometteur, il est regrettable que personne ne se soit soucié des conditions nécessaires à l'atteinte de ces objectifs.

2.4. De l'éducation informelle à l'école formelle

La pédagogie expérientielle de Dewey constitue une critique de l'enseignement traditionnel, qui conçoit l'enfant comme un vase vide à remplir de savoirs, ou comme de la cire molle que l'enseignant peut façonner à sa guise. Pour les partisans de ce modèle transmissif (Locke, Kant, Alain, Hannah Arendt etc. en Europe, et William Torrey Harris et ses contemporains aux États-Unis), l'objectif est de fournir à l'enfant une formation basée sur des savoirs sociaux préexistants, afin qu'il puisse trouver sa place dans la société. Ainsi, ce sont les savoirs, en tant que finalités, qui doivent déterminer les méthodes d'enseignement. L'enfant, quant à lui, n'a qu'à « recevoir et accepter. Il a fait sa part lorsqu'il s'est montré docile et soumis » (J. Dewey, 1913, p. 95). Dewey ajoute que, dans ce type d'enseignement, « le centre de gravité est en dehors de l'enfant : il est dans le maître, dans le manuel, partout où vous voudrez, excepté dans les instincts immédiats et les activités de l'enfant lui-même » (J. Dewey, 2011, p. 51). Or la pédagogique transmissive demeure la stratégie de base de l'école secondaire comorienne jusqu'aujourd'hui.

Cependant, en psychologue averti, Dewey soutient que l'enfant n'arrive pas à l'école avec la tête vide ; il est déjà imprégné des activités de son foyer, de son voisinage et des croyances sociales, ce qu'il désigne par le terme d'éducation informelle. L'école formelle doit alors chercher à donner un sens et une orientation à cette expérience, afin de permettre à l'enfant d'apprendre. Selon J. Dewey (1958, p. 255) :

> Par cette éducation inconsciente, l'individu arrive peu à peu à participer aux ressources intellectuelles et morales que l'humanité a réussi à accumuler. Il hérite du capital consolidé de la

> civilisation. L'éducation la plus formelle et la plus technique du monde ne saurait sans danger négliger ce processus général. Elle peut seulement l'organiser ou l'orienter dans quelque direction particulière.

Pour approfondir la réflexion, Dewey démontre que l'enfant qui débute sa scolarité arrive avec quatre « impulsions innées » que l'école doit impérativement prendre en compte. Il s'agit de l'impulsion « de communiquer, de construire, de chercher à savoir et d'affiner son expression ». Ces impulsions constituent « les ressources naturelles, le capital non investi, dont la mise en valeur conditionne la croissance active de l'enfant » (S. Galétic, 2010, p. 6).

Dans sa critique, Dewey intègre également une partie du modèle béhavioriste, issu de la tradition empiriste et de la psychologie (animale) de Ivan Petrovitch Pavlov, ainsi que de la psychologie expérimentale de Burrhus Frederic Skinner et Edward Lee Thorndike (1874-1949). Ces deux courants partagent l'élaboration d'une psychologie objective et non affective, observable à travers des changements de comportements, d'où le terme « behavior », qui signifie comportement. Concrètement, il incombe à l'enseignant de guider l'apprenant en lui transmettant des connaissances, découpées en plusieurs segments sous forme d'objectifs, dont l'atteinte sera évaluée en fonction des comportements observables attendus à la fin des apprentissages (R. F. Mager, 1974, p. 43-45).

Bien que ce courant soit apprécié dans les domaines techniques, où l'acquisition de savoirs procéduraux et d'automatismes est primordiale, il a l'inconvénient d'emprisonner la subjectivité de l'élève. Néanmoins, la Pédagogie Par Objectifs (PPO), issue de ce modèle, doit être introduite dans l'enseignement secondaire comorien puisqu'on ne peut concevoir un processus d'enseignement-apprentissage sans fixer des objectifs globaux et spécifiques pour chaque cours.

2.5. Place de l'élève et rôle de l'enseignant chez Dewey

Dewey souhaite que l'école s'appuie sur les ressources de l'enfant, considérées comme la matière première de tout apprentissage. Cela décharge ainsi l'enseignant du fardeau d'être le possesseur absolu du savoir, cherchant à l'inculquer à l'élève par tous les moyens. Dans cette perspective, « le professeur quitte la position de patron ou de dictateur externe pour celle de guide des activités du groupe » (J. Dewey, 2011, p. 59). Dans cette configuration, le maître ne se contente plus d'enseigner, c'est à l'élève de chercher à apprendre du monde par le biais d'enquêtes et d'expériences. Ainsi naquit le constructivisme deweyien, une approche qui tarde à prendre place dans l'enseignement comorien alors qu'elle était déjà présente chez Dewey avant même qu'il soit nommé à la chaire de pédagogie de l'Université de Chicago. En effet, selon R. Westbrook (1993, p. 81), dans l'une des lettres à sa femme Alice, Dewey écrivait :

> J'ai à l'esprit, de plus en plus présente, l'image d'une école ; une école où quelque activité véritablement constructive sera le centre et la source de tout, et à partir de laquelle le travail se développera toujours dans deux directions : d'une part la dimension sociale de cette activité constructive, d'autre part, le contact avec la nature lui fournissant sa matière première…

Former l'enseignant comorien à l'approche constructiviste implique de le rendre capable de motiver l'élève en s'appuyant sur ses structures cognitives préalables pour les transformer en de nouvelles connaissances. Tel est le leitmotiv de l'école de Dewey, qui souligne dans *The School and Society* en 1899 que l'enfant qui entre à l'école est « déjà intensément actif, et qu'il s'agit pour l'éducation de prendre en main cette activité et de lui donner une direction » (R. Westbrook, 1993, p. 278). Il revient donc à l'enseignant de créer les conditions favorables pour que l'enfant devienne acteur et constructeur de son savoir. Ici, c'est le rapport de l'élève au savoir qui est mis en avant. Cela reflète le sens profond de l'expression chère à l'école nouvelle : mettre l'élève au centre des apprentissages afin qu'il puisse se développer pleinement. Pour y parvenir, J. Dewey (2011, p. 92) a toujours interpelé les enseignants :

> Tant qu'on ne s'attache pas à créer des conditions obligeant l'enfant à participer activement à la construction personnalisée de ses propres problèmes et à concourir à la mise en œuvre des méthodes qui lui permettront de les résoudre (fût-ce au prix d'essais et d'erreurs multiples), l'esprit ne peut pas être réellement libéré.

Cependant, dans la pratique, les élèves peuvent rencontrer des difficultés qui les déstabilisent, notamment des conflits cognitifs, de ce que G. Bachelard (1967, p. 13) appelle « obstacles pédagogiques ». En ce sens, l'une des innovations de l'éducation nouvelle est la nouvelle conception de l'erreur, qui n'est plus considérée comme une faute à réprimer dans le cadre du modèle transmissif, situation toujours en vigueur dans le système éducatif comorien ; ni comme un bogue à éviter selon le modèle béhavioriste. Avec la pédagogie constructiviste, l'erreur devient un outil didactique : un obstacle dont il faut identifier les sources pour pouvoir le surmonter et ainsi pérenniser les apprentissages (J-P. Astolfi, 2015, p. 27). Ces principes constituent les fondements de l'éducation nouvelle, dont les prémisses se retrouvent dans l'Émile (1762) de Rousseau.

2.6. De la « Coopération » dans la pédagogie expérientielle de Dewey

Chez Dewey, c'est d'abord à travers un enseignement qui se veut démocratique que l'on peut cultiver un savoir-faire dès l'école et pour le plus grand nombre. En effet, pour lui, « la démocratie est davantage qu'une forme de gouvernement. Elle est d'abord un mode de vie associé, d'expériences communes communiquées » (J. Dewey, 2011, p. 83). Il ajoute qu'elle représente « l'élargissement des intérêts partagés et la libération d'une plus grande diversité de capacités personnelles » (*Ibidem*). En somme, « la conscience claire de la vie commune dans toutes ses implications constitue l'idée de la démocratie » (J. Dewey (2011, p. 156), conclut-il.

Bien que Dewey reconnaisse que d'autres institutions peuvent contribuer à l'avènement de la démocratie ; il a cependant insisté sur l'école. La raison est que l'école ne doit pas être une prison pour les élèves. Dans ces pratiques, elle doit cultiver entre autres, un vivre-ensemble, un partage, un engagement commun, etc. Tel est le sens profond de la « coopération », laquelle s'élève sur la collaboration entre élèves.

Pour favoriser les interactions sociales entre les élèves, l'école de Dewey privilégie le travail en groupe. Dans cette approche, l'enseignant se met en retrait pour permettre aux élèves d'interagir, d'échanger, de co-construire : c'est le socioconstructivisme ; une démarche que la quasi majorité des enseignants comoriens ne maîtrisent pas jusqu'ici, s'ils en ont déjà entendu parler (B. Chadhouli, 2025, p. 249). Cependant, les enseignants doivent être conscients qu'il ne suffit pas de tourner le dos à la pédagogie traditionnelle et de prétendre offrir une éducation démocratique simplement parce que les élèves sont actifs (J. Dewey, 2011, p. 206). En effet, « activités de routine » et les « activités capricieuses » ne sont pas, par exemple, éducatives (J. Dewey, 2011, p. 74). Ainsi, une éducation démocratique ne doit pas seulement viser la réalisation d'un projet commun, mais surtout un progrès collectif basé sur les interactions et les mutualisations entre élèves : c'est là le véritable sens de la coopération. Dans *The School and Society*, cité par S. Galetic (2010, p. 9), Dewey se demandait justement :

> Que signifie la démocratie, si ce n'est que l'individu doit avoir son mot à dire dans la détermination des conditions et des buts de son propre travail ; et que, en définitive, l'activité du monde s'accomplit mieux par une libre et mutuelle harmonisation entre des individus différents que par la planification, l'organisation et la direction de quelques-uns, si avisés et bien intentionnés soient-ils ?

Pour qu'il y ait une véritable socioconstruction, il est essentiel que les élèves soient confrontés à des difficultés que seule leur collaboration peut résoudre, ce que l'on appelle les conflits sociocognitifs. Dans cette perspective, l'éducation démocratique ne vise pas à éduquer l'individu de manière définitive. Si elle vise le développement, la culture et l'efficacité sociale (M. Fabre, 2017b, p. 3), son but est donc d'apprendre à apprendre (J. Dewey, 2011, p. 44).

Ainsi, le principal défi de l'école selon Dewey est de surmonter l'esclavage de la pensée, qui se manifeste par le fait de « quelqu'un qui exprime les idées d'un autre par ses actions » (cité par D. Meuret, 2011, p. 14).

2.7. De « l'occupation » suivant le pragmatisme pédagogique de Dewey

L'une des activités emblématiques de l'école laboratoire est ce que Dewey désignait lui-même par le terme « occupation ». Cet exercice est « une mode d'activité de l'enfant qui reproduit un type de travail exercé dans la vie sociale parallèle » (cité par S. Galetic, 2010, p. 8). Cette continuité entre la vie sociale et l'école constitue le déclencheur de tous les apprentissages, y compris ceux des matières théoriques qui s'y réfèrent.

En 1896, dans *A Pedagogical Experiment*, Dewey précise : « L'enfant vient en classe pour faire des choses : cuisiner, coudre, travailler le bois et utiliser des outils pour des actes de construction simples ; et c'est dans le contexte de ces actes que s'organisent les études : écriture, lecture, arithmétique, etc. » (cité par S. Galetic, 2010, p. 8). Cette démarche permet à l'élève de se familiariser avec les instruments et les méthodes, tout en apprenant progressivement les règles et les lois des disciplines impliquées dans la réalisation du projet, d'où le concept de *Learning by doing.*

Comme on le voit, cette approche permet à l'élève de résoudre des problèmes en rapport avec sa vie réelle. En d'autres termes, son objectif est de cultiver des compétences utilisables à l'école et mobilisables dans le quotidien. Bref, par le principe d'enquête qui guide les expériences, Dewey a introduit la notion de compétence. « L'éducation est une reconstruction de l'expérience qui enrichit la signification de celle-ci et accroît la capacité à orienter le cours des expériences futures » (J. Dewey, 2011, p. 74)., soutient-il.

3. Bref aperçu sur la pédagogie de projet

Pour la petite histoire, l'école laboratoire de Dewey a été inaugurée en janvier 1896 au sein de l'université de Chicago, avec seulement 16 élèves et 2 enseignants (R. Westbrook, 1993, p. 81). En 1904, Dewey quitte l'université de Chicago pour celle de Columbia à New York. Par conséquent, cette école n'a pas résisté longtemps pour permettre l'émergence d'un système éducatif définitif, ce qui contredirait d'ailleurs les intentions de son fondateur. Quatorze ans plus tard, William Heard Kilpatrick (1871-1965), l'un des collaborateurs de Dewey, commence à promouvoir la « pédagogie de projet », notamment à travers la publication en 1918 de son article intitulé *The Project Method*. Dans cet article, il s'efforce de formaliser l'approche en soulignant l'importance de l'identification et de l'adhésion de l'enfant à un objectif mobilisateur (M. Boutet, 2016, p. 27).

3.1. Le procès d'une pédagogie de projet

La pédagogie par projet constitue un apprentissage actif qui repose sur l'expérimentation. Son objectif est de permettre aux élèves de réaliser une œuvre concrète. Le projet peut émerger des élèves ou être proposé par l'enseignant. Il est essentiel que les élèves travaillent en groupes pour favoriser l'aspect social et démocratique de l'éducation. Un véritable projet doit mobiliser les élèves, tout en encourageant et en stimulant leur engagement. Pour Dewey, il représente une occasion d'apprentissage à la fois pratique, social et théorique. Sur l'une de nombreuses correspondances adressées à sa femme (Westbrook, 1993, p. 281), on peut lire :

> Je vois très bien, en théorie, comment l'activité de menuiserie mise en œuvre pour construire une maquette de maison, par exemple, sera le centre d'une formation sociale, d'une part, scientifique, de l'autre, tout cela dans le cadre d'un entraînement physique, concret et positif, de l'œil et de la main.

Pour que cela soit possible, le projet doit prendre en compte les dimensions émotive, cognitive, sensorielle, relationnelle etc., des élèves. Suivant A. Hougardy et *al*. (2011, p. 2), le projet est une tâche :

- définie et réalisée en groupe ;
- impliquant une adhésion et une mobilisation de celui-ci ;
- parce qu'il résulte d'une volonté collective basée sur des désirs ;
- aboutissant à un résultat concret, matérialisable et communicable ;
- présentant une utilité par rapport à l'extérieur.

L'un des points fort de la pédagogie de projet reste sans doute, le principe de l'évaluation, qui doit être une évaluation critériée. Or, les évaluations sommatives que pratiquent les enseignants comoriens sont essentiellement subjectives en ce sens qu'elles se fondent difficilement sur des critères objectifs. Les rares travaux d'équipe qui s'apparenteraient à des projets restent la présentation d'exposés théoriques.

4. Le pragmatisme pédagogique de Dewey comme socle de la réforme du système éducatif comorien

4.1. Vers un dépassement de l'abus du cours dialogué

Relire et adapter Dewey au contexte comorien est crucial, car l'école comorienne est incapable de former des citoyens dignes de ce nom, en raison de programmes scolaires inadaptés et de méthodes pédagogiques se limitant à la mémorisation et à la restitution des savoirs. Ces pratiques sont exactement ce que Dewey cherchait à dépasser par son pragmatisme pédagogique (C. Point, 2017, p. 83).

Axer la réforme de l'enseignement-apprentissage dans le paysage éducatif comorien sur le modèle de la pédagogie expérientielle de Dewey permettrait au système éducatif national de passer d'un enseignement centré sur l'enseignant et les contenus à des approches qui prennent en compte les centres d'intérêt des élèves. En d'autres termes, former les enseignants comoriens à la pédagogie de Dewey, c'est leur permettre de pratiquer des démarches actives et participatives, en remplacement du seul cours dialogué. Cette capacité de la pédagogie de Dewey a été également soulignée également par M. Boutet (2016, p. 27).

Par cette capacité, relire Dewey et le contextualiser par rapport aux réalités de l'école comorienne est, à nos yeux, une clé essentielle dans la lutte contre l'échec scolaire, éducatif et social qui touche cette institution. Dewey n'est pas seulement une figure de l'éducation nouvelle, mais qu'il constitue le pivot central de ce vaste mouvement social, politique et pédagogique. Il avait déjà anticipé toutes les approches issues de ce mouvement. Ses successeurs n'ont eu qu'à redonner une nouvelle terminologie à ce qu'il avait déjà mis en pratique. Par exemple, sa conception de l'éducation informelle et de l'école formelle, n'est que la critique moderne de l'enseignement traditionnel.

4.2. Un renforcement en pédagogies actives : constructivisme et socioconstructivisme

En insistant sur la nécessité de mettre l'élève au centre de l'activité pédagogique, tout en s'appuyant sur ses propres ressources cognitives, Dewey avait anticipé ce que la littérature scientifique appellera plus tard le constructivisme, souvent attribué à Piaget (1896-1980). Or, une telle conception a constitué également le socle de la pédagogie de Freinet (1896-1966), qui soutenait déjà que « c'est l'enfant lui-même qui doit s'éduquer, s'élever avec le concours des adultes » (C. Freinet, 1957, p. 35).

De même, par le principe de la « coopération », Dewey a devancé Vygotsky dans la conception du socioconstructivisme. Alors que ce dernier s'est concentré sur les interactions sociales entre un adulte et un novice, Dewey est allé plus loin en démontrant que l'essence de la coopération est le progrès commun. C'est de cela dont a besoin le système scolaire comorien. Notons que même l'APC (Approche par Compétences), actuellement en vogue dans les milieux

scolaires et universitaires, trouve ses racines dans les idées de Dewey. En effet, par le principe de « l'occupation », l'enfant est appelé à pratiquer ce qu'il a appris dans des activités de sa vie quotidienne. C'est pourquoi M. Pépin (2016, p. 19) souligne que Dewey a fourni « le support au développement de compétences », dans la mesure où « les savoirs acquis au terme des enquêtes doivent être réinvestis dans l'action et servir à la résolution des situations indéterminées rencontrées ». Dans cette perspective, l'APC doit faire partie de la réforme pédagogique de l'enseignement secondaire des Comores en plus du constructivisme et du socioconstructivisme.

Bien qu'il soit difficile d'être exhaustif sur les différents apports de Dewey dans les pédagogies de l'apprentissage, il est cependant évident que son pragmatisme pédagogique doterait les enseignants comoriens de méthodes actives et participatives, leur permettant ainsi de cultiver chez les élèves des compétences solides, des valeurs telles que la solidarité, l'amour et le patriotisme, qui sont essentielles au développement social du pays. Il serait erroné de considérer cette pédagogie comme strictement américaine et dépassée. À notre avis, elle peut être adaptée à tout moment et à tout contexte, à condition que l'on sache ce que l'on attend d'elle, à l'image de l'ensemble de son pragmatisme, que M. Fabre (2017a, p. 67) résume si bien en disant qu'elle « nous fournit une boussole et des cartes pour nous repérer dans le monde problématique qui est désormais le nôtre ».

4.3. Le « nouveaux » rôle l'enseignant

Sur la base des recherches réalisées, on croit qu'une grande partie des dérives attribuées à la pédagogie de Dewey provient d'une mauvaise compréhension de la part de ses détracteurs, mais également de certains de ses sympathisants. Cela concerne notamment le rôle et la place de l'enseignant, ainsi que la place des savoirs et des programmes dans le processus éducatif. C'est pour recadrer ces idées et clarifier certains points qu'il a publié Expérience et Éducation en 1936. En effet, la pédagogie de Dewey ne centre pas tout sur l'enfant, ne faisant pas de l'enseignant un simple figurant obéissant à ses intérêts, comme le prétend l'Éducation Progressive Américaine. Dewey critiquait cette conception, reprochant notamment aux idéaux romantiques, et à sa propre disciple, Caroline Pratt notamment, de « traiter les intérêts et les capacités de l'enfant comme des choses significatives par elles-mêmes » (J. Dewey, 1913, p. 102).

Au contraire, Dewey attend beaucoup de l'enseignant, qui, en tant que médiateur entre le savoir et l'élève, doit s'efforcer de « réinsérer les sujets d'étude dans l'expérience » (J. Dewey, 1902, p. 102). En tant que facilitateur et mentor, il doit orienter et donner du sens aux intérêts des enfants, qui « ne sont autre chose que des attitudes vis-à-vis d'expériences possibles ; ils n'ont rien d'achevé, de complet ; leur valeur est celle d'un levier » (*ibidem*). Pour actionner ce levier, Dewey exige de l'enseignant, en plus des compétences pédagogiques et didactiques, des capacités sociologiques et, surtout, psychologiques. Selon lui, l'enseignant doit être en mesure de se mettre à la place des élèves tout en étant à la fois observateur et guide. On le constate, pour des enseignants qui n'ont pas eu une formation initiale, les former selon cette conception, c'est d'abord les hisser au statut de véritables enseignants. Rappelons que « 95,12% des enseignants du secondaire aux Comores n'ont pas été initialement formés pour le métier qu'ils exercent » (B. Chadhouli, 2025, p. 251)

Mais en visionnaire des difficultés éducatifs des pays en voie de développement, Dewey reconnaissait déjà en son temps, que la majorité des enseignants ne possèdent pas ces compétences. C'est pourquoi il les incitait à se former en conséquence. Pour lui, il existe une étroite liaison entre la vie, l'expérience et l'éducation, qui implique une formation continue. M. Fabre (2017b, p. 7) l'a également souligné en précisant que : « Si la vie est expérience et que celle-ci est éducation, la formation n'a de sens que si elle est poursuivie tant que dure la vie. Réciproquement, la vie n'est véritablement humaine que lorsque l'individu continue à

apprendre ». Si la formation continue des enseignants est un levier de choix chez Dewey, dans la réforme du système éducatif comorien, elle s'impose comme un impératif catégorique, à la fois comme droit et devoir à l'égard de l'enseignant.

4.4. La réforme des programmes scolaires

Si l'enseignant doit orienter l'éducation informelle, il ne peut le faire sans s'appuyer sur un support, qui est le programme. À ce sujet, Dewey reprochait à Kilpatrick (l'un de ses grands disciples) de mettre de côté les savoirs et les programmes en laissant libre cours aux désirs des élèves dans la mise en pratique de la pédagogie de projet (M. Fabre, 2017a, p. 65). Or, pour lui, « Les faits et les vérités qui entrent dans l'expérience de l'enfant et ceux que renferment les programmes d'étude sont le terme initial et le terme final d'une même réalité ; les opposer les uns aux autres, c'est opposer l'enfance et la maturité d'un même corps vivant… » (J. Dewey, 1913, p. 99).

Il est donc évident que les programmes scolaires doivent être soigneusement élaborés pour permettre à la fois l'expérience et l'acquisition de savoirs théoriques. Cela ne signifie pas que Dewey prône un enseignement encyclopédique ou purement scientiste, à l'instar du *Progressive Administration*, ni un enseignement contestataire, comme le souhaiteraient certains partisans du *Social Constructivism*, qui utilisent l'école comme un moyen de lutte contre le capitalisme (M. Fabre, 2017b, p. 3). Dewey plaide pour une prise en compte de l'élève et de ses aspirations en tant que sujet, tout en les reliant aux savoirs présentés dans les programmes.

À ce sujet, il disait aux enseignants : « Veillez à réaliser jour après jour les conditions qui stimuleront et épanouiront les pouvoirs actifs de vos élèves. Il faut que l'enfant accomplisse sa propre destinée telle qu'elle se révèle à vous dans les trésors des sciences, de l'art et de l'industrie » (J. Dewey, 1913, p. 118). On constate ainsi qu'il appelle à une école humaniste, à travers des programmes élaborés en conséquence. Ceci est bien éloigné de la situation de l'enseignement secondaire des Comores, où les programmes en vigueur datent de 2008 et n'ont jamais été évalués. Ils ne constituent qu'une liste de thèmes et de chapitres sans véritable orientation. Par conséquent, en plus de former les enseignants, la réforme doit impérativement tendre à une révision des programmes scolaires, qui devraient être conçus selon un modèle de curricula, en adaptant les contenus aux besoins réels du pays et du monde moderne.

Puisqu'il existe chez Dewey une relation intrinsèque entre une société démocratique et l'école, qu'il considère comme le « moyen d'améliorer la société » (J. Dewey, 2011, p. 76), par conséquent, les nouveaux programmes doivent œuvrer au développement des compétences nécessaires à l'avènement d'une société démocratique, qui doit être « mobile, pleine de canaux par lesquels le changement peut arriver n'importe où » (J. Dewey, 2011, p. 84). Pour y parvenir, le pays « doit s'assurer que ses membres sont éduqués à l'adaptabilité et à la prise d'initiative personnelle », précise-t-il (*ibidem*). Pour atteindre ces objectifs, Dewey mentionne dans le *Plan of Organization of the University Primary School* de 1895 que l'école doit devenir « une institution qui soit, provisoirement, un lieu de vie pour l'enfant, où l'enfant soit un membre de la société, ait conscience de cette appartenance et accepte d'apporter sa contribution » (cité par R. Westbrook, 1993, p. 280).

Cependant, cette vie morale, note Dewey dans *Ethical Principles Underlying Education* (1897), « n'existe que là où l'individu a sa propre appréciation des buts qu'il se propose et travaille avec intérêt et dévouement à leur réalisation » (*ibidem*). On le constate, l'inquiétude de Dewey devrait être celle de tout pays aspirant à une école dont le but est à la fois la réussite de l'individu et celle de la société. C'est pourquoi il est crucial de réformer l'école comorienne suivant les orientations de Dewey afin qu'elle puisse « permettre à l'enfant de comprendre et de respecter l'ensemble de ses relations sociales. Ce n'est pas seulement un futur citoyen, mais aussi un futur parent, un futur travailleur, un futur membre de la communauté » (J. Dewey, 2011, p. 95).

4.5. La réinvention de l'enseignement : un chantier vital mais de longue haleine

Aux Comores, l'absence du modèle d'enseignement susmentionné est sans doute l'une des principales causes de la misère infrahumaine qui sévit dans le pays, et qui entraine la fuite de la jeunesse et des intellectuels vers d'autres horizons. « C'est la faute du pays », « Ainsi va le pays », « Que veux-tu que je fasse ? » etc., tels sont les slogans que l'on entend souvent parmi les Comoriens. Comme si un pays n'était qu'un morceau de terre sauvage, vivant et agissant de manière autonome, indépendamment des individus qui l'habitent ! Mais aussi cette absence d'amour de la patrie, cet individualisme etc., qui appelle à réinventer le système éducatif national afin qu'il puisse former tout simplement des Comoriens dignes et fiers de l'être. Ce seront ceux-là qui œuvreront pour le bonheur de ces petites îles de l'océan indien.

Pour que l'école comorienne puisse former des telles personnalités, on ne peut faire autrement que l'arrimer aux conceptions de Dewey de l'enfant, de l'enseignant et du curriculum, réconciliées par l'enquête et l'expérience. Toutefois, il faut se garder de croire qu'il y aura des écoles laboratoires partout dans le pays, ce qui est utopique à l'heure actuelle. Sans chercher à exposer les limites de la pédagogie de Dewey ni à entrer dans des querelles avec ses détracteurs, l'enjeu ici est de s'appuyer sur ce penseur pour en tirer des éléments applicables au contexte comorien, afin de parvenir à une éducation véritablement démocratique et donc destiné au progrès du pays.

La réussite d'un tel projet nécessite une réforme générale du système éducatif comorien, impliquant des moyens appropriés et du temps. Ce qui ne peut se faire sans un éveil patriotique. Dewey le soulignait déjà en 1897 : « Je crois qu'une fois que la société a reconnu les possibilités qui se rencontrent dans cette voie et les obligations qu'imposent ces possibilités, il ne sied pas de discuter des ressources de temps, de soins et d'argent qui doivent être mises à la disposition de l'éducateur » (J. Dewey, 1958, p. 271). Le chantier est énorme, mais le réduire c'est de nous mettre au travail dès maintenant.

Conclusion

La recherche de solutions pour parvenir à une éducation axée sur la formation de citoyens démocratiques, capables de contribuer au développement des Comores, a conduit au pragmatisme pédagogique de Dewey. En effet, cette doctrine est l'une des rares conceptions à avoir réussi à concilier éducation et démocratie et développement. De Dewey, l'on retient que l'école demeure le meilleur, voire l'unique milieu où l'on peut et doit former les futurs cadres du pays, dans le respect des lois et des valeurs sociales. Cela est d'autant plus crucial aux Comores, où les traditions et les écoles coraniques tendent aujourd'hui à céder le pas à l'école dite « laïque ». Cette situation implique donc une révision des programmes, ainsi que leur adaptation au contexte comorien et au monde actuel, tout en introduisant des méthodes permettant de cultiver le patriotisme ainsi que les compétences susceptibles de contribuer à l'essor de la nation. Or, de telles exigences constituent le socle du pragmatisme de Dewey, qui va bien au-delà de la pédagogie de projet, en visant le changement en permanence. Un changement qui ne repose pas sur de simples théories spéculatives, mais sur le mariage de la théorie et de la pratique. La conception d'une telle réforme peut être salutaire non seulement pour les Comores mais pour tout pays qui rencontre les mêmes difficultés éducatives, et qui aspire au progrès. La pensée politique de Dewey met toujours en avant la liberté individuelle, considérée comme un gage de tout développement.

Références bibliographiques

ASTOLFI Jean-Pierre, 2015, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur, Paris, 128 p. (Coll. Pratique et enjeux pédagogiques).

BACHELARD Gaston, 1967, *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, (5ème édition), Paris, Librairie philosophique J. VRIN, 257 p.

BOUTET Marc, 2016, « Expérience et projet : la pensée de Dewey traduite en action pédagogique », in *Phronesis*, Vol. 5, (2), p. 23–34, https://doi.org/10.7202/1038137ar

CHADHOULI Bastoine, 2016, *Contribution à la réduction de l'impact de l'infrastructure matérielle sur l'échec scolaire dans l'enseignement secondaire des Comores*, DEA en Sciences Sociales, option : Pédagogie, Université de Toliara, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, 79 p.

CHADHOULI Bastoine, 2020, *L'impact de l'infrastructure pédagogicodidactique et du capital humain sur l'échec scolaire aux Comores*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Toliara (Madagascar), Facultés des Lettres et des Sciences Humaines, 316p.

CHADHOULI Bastoine, 2023, « La classe inversée : un outil de réinvention de la pédagogie pour un meilleur résultat de l'apprentissage au Lycée de Mutsamudu (Comores) », *Revue Espaces Africains*, n°1 Varia, p. 121-134, ISSN : 2957- 9279, mis en ligne, le 30 juin 2023.

CHADHOULI Bastoine, 2024, « L'alignement pédagogique : un instrument de rénovation pédagogique pour la prévention de l'échec scolaire au lycée de Bambao Mtsanga (Ndzouani Comores) », *Revue DJIBOUL*, n°7, Vol. 1, p. 379-394

CHADHOULI Bastoine, 2025, « L'école secondaire comorienne. Quand la formation continue s'impose comme clé de voûte contre l'échec scolaire au collège et au lycée de Domoni, Ndzouani », *Revue Espaces Africains*, n°2 Varia, p. 243-263, ISSN : 2957- 9279, mis en ligne, le 30 juin 2025.

COMORES/RFIC (MEN, de la formation professionnelle et technique de), 1994, *Loi d'orientation sur l'éducation*, Moroni, 17 p.

DEWEY John, 1958, *Mon Credo pédagogique*, traduit par Ou Tsuin Chen, et cité comme appendice dans son ouvrage, *La doctrine pédagogique de John Dewey*, (1958), Paris, Vrin, 288 p.

DEWEY John, 1913, « The child and the curriculum », In Middle works of John Dewey, Carbondale, Southern Illinois University Press, (1976), Vol. 2, p. 271-291, Traduit en français par L. S. Pidoux, p. 89-108 (1ère éd. américaine, 1902).

DEWEY John, 2011, *Démocratie et éducation, Suivi de Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin, 516 p. (1ère éd. américaine, 1916 et 1936).

DEWEY John, 2014a, *Reconstruction en philosophie*, Paris, Folio, 272 p. (1ère éd. américaine, 1920)

DEWEY John, 2014b, *La quête de certitude, une étude de la relation entre connaissance et action*, Traduit de l'anglais par Patrick Savidan, sous la resp. de J- P. Cometti, Paris, Gallimard, 352 p

FABRE Michel, 2016, « Lecture de John Dewey (1859-1952) », in CREN (Centre de Recherches en Education de Nantes), n°22, 9 p.

FABRE Michel, 2017a, « Actualité de John Dewey », Entretien avec Hervé Kéradec, in *Perspective* n° 162 de janvier, p. 63-67

FABRE Michel, 2017b, « Dewey et le triangle de la formation », *Questions Vives*, N° 27, mis en ligne le 31 déc.-17, consulté le 18 mai 2019, http://journals.openedition.org/questionsvives/2069, 16 p.

FREINET Célestin, 1957, *L'école moderne française : Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire*, Paris, Éditions Rossignol, 143 p.

GALETIC Stéphan, 2010, « Pragmatisme et pédagogie dans l'œuvre de John Dewey », Acte de colloque, in *Philocité* (Pratique de la philosophie – Animation, formation, recherche, expertise critique), 17 p., en ligne, consulté le 23 avr.-19 sur www.philocite.eu.

HOUGARDY Anne, HUBERT Stéphane et PETIT Christian, 2011, « Pédagogie du projet ? », Téléchargé et consulté le 23 avr.-19 sur www.crifa.ulg.ac.be/archives/kitnet/Ressources_prof/Projet.PDF

MAGER Robert Frank, 1974, *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Gauthier-Villars : Paris, 60 p. (Éd originale américaine, 1962).

MEURET Denis, 2011, « Éducation, Démocratie, Espérance », Une introduction à l'édition 2011 de la traduction en français de deux ouvrages de John Dewey, *Démocratie et Éducation* et *Expérience et Éducation* chez Armand Colin, Paris, IREDU et Institut universitaire de France, 22 p.

PEPIN Matthias, 2016, « Le développement de compétences à l'école primaire au regard de la théorie de l'enquête de Dewey », in *Education et Francophonie*, Revue scientifique virtuelle, Vol. XLIV : 2, p. 19-39, consulté le 18 avr.-19 sur www.acelf.ca

POINT Christophe, 2017, « Faire de la démocratie une éthique et une pédagogie », in *Éthique en éducation et en formation*, Les Dossiers du GREE, no. 4, p. 76-91

POINT Christophe, 2023, *Université et démocratie. La pensée éducative de John Dewey*, Presses de l'Université Laval : Québec, 310 p.

QUER Louis, 2015, « Herméneutique et pragmatisme », Acte de séminaire *Herméneutique, poétique et sciences sociales*, EHESS, 24 mars 2015, Paris, Institut Marcel Mauss – CEMS, 26 p.

WESTBROOK, Robert, 1993, « John Dewey » in *Perspectives* : *revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, n° 1-2, Paris, UNESCO, Bureau international d'éducation, p. 277-293.

L'enseignement de la philosophie au Togo : Genèse et état des lieux. Une étude exploratoire auprès des enseignants et étudiants de 1965 à 1975

Sougle-Man Yao IMOU, Université de Kara (Togo)
E-mail : imouclemence@gmail.com

Bilakani TONYEME, Université de Lomé (Togo)
E-mail : tonyemetheophile@gmail.com

Résumé

Faire un état des lieux de l'enseignement de la philosophie au Togo s'impose comme une nécessité à la fois historique, socioculturelle et institutionnelle. Même après l'introduction de « l'École nouvelle » en 1975, l'héritage philosophique togolais n'avait guère suscité un intérêt marqué chez les intellectuels. Malgré les diverses investigations visant à retrouver des sources scientifiques remémorant l'enseignement de la philosophie, depuis la période, les recherches entreprises se sont révélées infructueuses. Cette étude a pour objectif d'établir la genèse de l'enseignement de la philosophie au Togo, depuis 1965 jusqu'à la réforme de l'enseignement de 1975. La méthodologie adoptée est axée sur la reconstitution des sources orales et des entretiens semi-directifs. Une première analyse des résultats révèle que les débuts de l'enseignement de la philosophie au Togo ont été observés dans les années 1964-1965 grâce aux coopérants français ; et une seconde catégorie de réflexion précise que l'enseignement de la philosophie n'a vu le jour qu'avec la création de l'université du Bénin, désormais connue sous l'appellation de l'université de Lomé, en 1970.

Mots-clés : genèse, l'enseignement, philosophie, l'École nouvelle, Togo.

The teaching of philosophy in Togo: Genesis and inventory of fixtures. An exploratory study near the teachers and students of 1965 to 1975

Abstract

Assessing the current state of philosophy education in Togo is a necessity from historical, sociocultural, and institutional perspectives. Even after the introduction of the "New School" in 1975, Togo's philosophical heritage had scarcely aroused significant interest among intellectuals. Despite various efforts to locate scholarly sources documenting the teaching of philosophy during that period, the research undertaken has proven unsuccessful. The objective of this study is to trace the origins of philosophy education in Togo from 1965 until the 1975 educational reform. The methodology adopted focuses on the reconstruction of oral sources and semi-structured interviews. An initial analysis of the results reveals that the beginnings of philosophy education in Togo can be traced to the years 1964–1965, thanks to French aid workers; while a second line of analysis indicates that the teaching of philosophy did not emerge until the creation of the University of Benin, now known as the University of Lomé, in 1970.

Keywords: origins, education, philosophy, New School, Togo.

Introduction

Tout système éducatif porte la marque des politiques suivies en matière d'éducation et de formation par les forces dominantes dans la société, et cela, indépendamment du moment et du lieu où l'on se situe (Z. Beghoura, 2011, p.103). Pour rappel, l'enseignement scolaire de la philosophie en France remonte du XVIII^{e} siècle, considéré à juste titre comme un « siècle des

Lumières ». S'inspirant d'une tradition prestigieuse des collèges jésuites, cet enseignement à vocation généraliste, vise à former des citoyens éclairés. C'est pour cette raison qu'entre 1852 et 1863, la philosophie est instaurée comme une discipline obligatoire dans l'enseignement secondaire (M. Sherringham, 2006 p.1).

Au Québec, l'enseignement de la philosophie (C. Collin, 2008 p. 8), a pris forme en 1960, à la suite de la révolution culturelle, période durant laquelle cette discipline a connu une transformation radicale à l'échelle collégiale.

Au Togo, l'enseignement scolaire de la philosophie remonte entre 1964 et 1965. Il était initialement pris en charge par les coopérants français. Cependant, cet enseignement a connu une expansion remarquable avec la création de l'Université du Benin en 1970, aujourd'hui connue sous le nom de l'Université de Lomé.

Même si la philosophie a été intégrée au système éducatif togolais avec la création de l'Université, il importe de noter que c'est à partir de la réforme de l'enseignement de 1975 que l'on a observé un grand intérêt porté à l'enseignement de cette discipline. En effet, avec la réforme, l'enseignement de philosophie évoluera d'un enseignement scolaire à but colonial vers un enseignement académique. Cette transition sera marquée par l'établissement de l'École de Philosophie et Sciences Sociales Appliquées (PHISSA) en 1973, et par la formation d'une élite togolaise capable de garantir la pérennité de cet enseignement au second cycle du secondaire.

De ce fait, les objectifs de l'enseignement de la philosophie seront à terme alignés avec les idéaux de l'École Nouvelle, qui ambitionne de former des citoyens « épanouis dans toutes les dimensions et ouverts d'esprit » (Réforme de l'enseignement, 1975 p. 9).

Cependant, malgré les objectifs fixés par la réforme, notamment l'harmonisation des programmes, les méthodes pédagogiques et les buts de l'enseignement de la philosophie, qui sont initialement un héritage de l'administration coloniale française, force est de constater que les explorations sur les sources remémorant l'évolution de l'enseignement de la philosophie au Togo mettent en évidence une carence de sources scientifiques. Par conséquent, la quasi-absence de travaux sur l'histoire de l'enseignement philosophique au Togo constitue en soi un fait scientifique remarquable, qui nécessite d'être soulevé avec pertinence.

L'objectif général de cette contribution est de retracer la genèse de l'enseignement de la philosophie au Togo, de 1965 à la réforme de 1975. La borne initiale de cette étude (le *terminus a quo*) fixée à 1965, correspond à l'année scolaire à laquelle les premières traces documentées de l'enseignement de la philosophie au Togo sont attestées, sous l'impulsion des coopérants français dans les lycées secondaires. Ce point de départ coïncide avec une phase charnière de l'histoire éducative togolaise, celle de la post-indépendance (1960), où le système scolaire héritait encore structurellement de l'architecture coloniale française. Le *terminus ad quem* est fixé à 1975 et correspond à la date de la Réforme de l'enseignement connue sous le nom d'« École nouvelle ». Cette réforme constitue une rupture institutionnelle majeure : elle redéfinit les finalités, méthodes et programmes de l'enseignement de toutes les disciplines, y compris la philosophie, en les orientant vers un idéal de citoyenneté africaine épanouie et libérée du modèle colonial. Ainsi, la période 1965 - 1975 délimite une phase historiquement cohérente : celle de la genèse coloniale de l'enseignement philosophique au Togo, depuis ses premières manifestations informelles jusqu'à sa première formalisation institutionnelle par la réforme. Entre ces deux bornes s'inscrit également la création de l'Université du Bénin (1970) et de la PHISSA (1973), deux jalons intermédiaires qui structurent la chronologie interne de l'étude et en légitiment la périodisation.

Face à la quasi-absence de sources scientifiques sur l'histoire de l'enseignement de la philosophie au Togo, et au regard du contexte de transition entre un enseignement à vocation coloniale et une ambition de refondation pédagogique nationale, la question centrale qui guide cette recherche est la suivante : Comment l'enseignement de la philosophie s'est-il constitué,

organisé et transformé au Togo entre 1965 et 1975, et quels en sont les déterminants historiques, institutionnels et pédagogiques ?

Cette étude est présentée en trois parties. La première partie présente le cadre théorique, la deuxième partie aborde le cadre méthodologique, alors que la troisième section se concentre sur l'analyse, l'interprétation et la discussion des résultats.

1. Cadre théorique

Cette étude s'inscrit dans l'approche théorique de la didactique du philosopher de M. Tozzi (1993), laquelle met l'accent sur la capacité philosophique des enfants. En effet, l'auteur estime que les enfants sont capables de penser par soi et de développer des compétences à partir des discussions à visées démocratiques et philosophiques (DVDP), pourvu de disposer d'un cadre d'apprentissage adéquat.

Ainsi, faire de la philosophie, d'après M. Tozzi (1993), ne se résume plus essentiellement à l'étude des doctrines philosophiques, des penseurs philosophiques qui ont marqué l'histoire, mais plutôt à l'acte de philosopher, c'est-à-dire à la pratique philosophique. En se situant dans la conception kantienne de l'enseignement de la philosophie qui stipule qu'il n'y a de philosophie que l'on ne puisse apprendre mais on n'apprend qu'a philosopher, l'auteur prône la démocratisation de l'enseignement-apprentissage de la philosophie basée sur la liberté d'expression. Il parvient à dégager, malgré les disparités des pensées philosophiques, un consensus didactique requis pour une bonne rédaction de la dissertation philosophique.

De fait, cette approche met en évidence trois compétences philosophiques jugées nécessaires pour une pensée qui se veut philosophique ou pour une réussite d'une dissertation philosophique : la problématisation, qui repose sur le doute et sur l'émission des hypothèses ; la conceptualisation, qui relève de la capacité de l'apprenant à définir et à comprendre les notions philosophiques ; l'argumentation axée sur le raisonnement ou la capacité de tenir un discours philosophique cohérent.

Ces trois capacités philosophiques de base sont utiles dans les tâches philosophiques complexes, comme rédiger une dissertation, parce que c'est leur mise en œuvre sur une question donnée qui atteste la présence effective d'une réflexion personnelle de l'élève.

2. Méthodologie de recherche

Au Togo, l'enseignement de la philosophie commence au second cycle du secondaire et s'achève au troisième cycle, notamment à l'Université. Cette recherche concerne essentiellement le troisième cycle parce que c'est à ce niveau que s'opère la formation des étudiants qui constituent le potentiel enseignant. Elle est essentiellement exploratoire car aucune étude systématique sur l'évolution historique de l'enseignement de la philosophie au Togo n'a été recensée à ce jour, ce qui lui confère une valeur pionnière et en justifie l'approche méthodologique par reconstitution orale. Elle s'étend sur la période de 1965 à 1975 correspondant à une période charnière de l'histoire éducative togolaise, celle de la post-indépendance (1960) et l'année de la Réforme de l'enseignement connue sous le nom d'« École nouvelle ».

En raison du décès de plusieurs enseignants retraités et de l'indisponibilité de certains étudiants, l'échantillon de l'étude est limité. La population cible est constituée de cinq enseignants-chercheurs à la retraite et de dix étudiants au département de la philosophie à la création de l'Université du Benin en 1970, soit un échantillon total de quinze sujets.

2.1. Instruments de collecte de données

La recherche documentaire et le guide d'entretien semi-directif sont les outils mobilisés dans la cadre de la collecte de données. Ces outils ont été choisis conformément à l'objectif de l'étude. Le guide d'entretien est constitué de 12 questions ouvertes organisées en deux

thématiques (l'enseignement de la philosophie avant la réforme de l'enseignement de 1975, et l'enseignement de la philosophie avec la réforme de l'enseignement de 1975).

Les données issues des entretiens ont été soumises à une analyse thématique selon la procédure de P. Lannoy (2012) qui consiste à procéder systématiquement au repérage et au regroupement. Pour rendre l'analyse plus compréhensible, des codes alphanumériques sont attribués aux sujets interrogés. Ainsi, les enseignants-chercheurs sont désignés par ENCR et les étudiants s'identifient par ETD.

3. Analyse et interprétation des résultats et discussion

3.1. Un début d'enseignement philosophique à visage colonial au Togo : de la période de 1965 à 1970

Intégré dans le système scolaire togolais au cours de l'année scolaire 1965-1966, l'enseignement de la philosophie selon ENCR1 a été assuré par « *les coopérants français* » (novembre, 2025). Dans cette même dynamique, ENCR2 argumente qu'*« au secondaire, ce sont les coopérants français en collaboration avec les élites togolaises qui assuraient l'enseignement de la philosophie »* (novembre, 2025).

Par ailleurs, l'année scolaire 1966-1967 est marquée dans l'histoire de l'éducation au Togo par l'intégration effective de l'enseignement de la philosophie au secondaire. Cette intégration s'est faite, d'après ENCR3, en *« étroite collaboration avec l'administration coloniale française. C'est grâce à eux que le lycée moderne de Sokodé a été construit en1967* ». De plus, les retours d'expérience des anciens étudiants corroborent cette tendance de réponses. Un étudiant (ETD1) se confie en ces termes *« à notre temps, ce sont les blancs qui nous enseignaient, c'étaient eux qui prenaient la décision sur ce qui devait être enseigné en philosophie puis qu'il n'y avait pas d'enseignants noirs qualifiés dans cette discipline* » (novembre, 2025).

En outre, si les premiers enseignants de philosophie au Togo furent les coopérants français, indubitablement les premiers programmes en philosophie constituaient une suite du système scolaire français. En effet, l'analyse documentaire renseigne que les programmes et les contenus de l'enseignement de la philosophie au Togo, de 1965 à 1967, étaient une inspiration des contenus du programme français de 1973. Dispenser uniquement dans les classes terminales, jusqu'en 1970, les contenus de l'enseignement de la philosophie étaient essentiellement constitués de notions, de thèmes fondamentaux et des recueils de textes extraits des ouvrages des auteurs français comme André Vergez et de Denis Huisman, etc.

Succinctement, présentées à la manière suivante, la pensée mythique ; la sagesse traditionnelle, la culture et la tradition ; la pensée syncrétique ; l'État et l'unité nationale,[1] les notions de ce programme étaient l'indication de simples pistes de réflexion pour le professeur et servaient de cadre d'élaboration des sujets d'examen de baccalauréat. C'est dans cet esprit que cet étudiant (ETD3) exprime sa détresse : *« il n'y existe pas en soi un esprit de progressivité dans l'exécution des programmes, en raison du rôle central de l'enseignant dans le processus de l'apprentissage qui lui confère une certaine autonomie* » (novembre, 2025).

En admettant que les premiers contenus de l'enseignement de la philosophie au Togo étaient à l'origine une inspiration du système éducatif colonial français, que dire des méthodes et des objectifs pédagogiques ? De fait, il n'est pas possible d'évoquer la méthode d'enseignement de la philosophie au Togo sans faire référence à la méthode française dont elle est héritière. Selon H. Boillot (2013), jusqu'à la III^{e} République, c'était une conception traditionnelle de l'enseignement de la philosophie qui était en vigueur dans l'enseignement secondaire en France.

[1] Floriani, E., 1987, « Qui a peur de la philosophie ? », https://www.persee.fr/issue/polaf_0244-7827_1987_num_27_1?sectionId=polaf_0244-7827_1987_num_27_1_3892.

S'agissant du Togo, l'analyse des données documentaires indique que jusqu'en 1975, la philosophie s'enseignait avec des méthodes classiques. L'on assistait à des pratiques d'enseignement-apprentissage habituelles de la philosophie avec des méthodes orthodoxes avérées. Il était question ici des pratiques d'enseignement-apprentissage, où les enseignants faisaient de la philosophie un attribut du pouvoir, en l'associant à leurs seules identités, plus loin à leurs seules connaissances. En conséquence, la méthode d'enseignement qui était en vogue est : *« la méthode traditionnelle de l'enseignement de la philosophie basée essentiellement sur la pédagogie traditionnelle »* (ENCR4, novembre, 2025).

S'inscrivant dans cette optique, ETD6 souligne à travers son discours que : *« en ce moment l'enseignement de la philosophie était purement magistral ; c'était l'office du professeur devant les apprenants »* (ETD6, novembre 2025).

Loin d'être un simple constat, cette perception est unanimement partagée par les sujets interrogés. Ainsi, jusqu'à la réforme de l'enseignement de 1975, la méthode traditionnelle avait pris de l'ascendance et occupait une place prépondérante dans l'univers symbolique éducatif togolais précisément dans l'enseignement de la philosophie des années 1970.

En considérant que les méthodes d'enseignement d'une discipline s'acheminent avec les objectifs d'enseignement, *a priori*, l'on s'interroge sur les objectifs de l'enseignement de la philosophie avant la réforme de l'enseignement 1975.

3.1.1. Objectifs de l'enseignement de la philosophie avant la réforme de l'enseignement de 1975

Relativement aux objectifs de l'enseignement de la philosophie dans les écoles scolaires togolaises avant la réforme de 1975, deux courants d'opinions se distinguent. Une première tendance, bien que peu courante, affirme que les objectifs de l'enseignement de la philosophie au Togo de 1965 à 1969, étaient principalement d'ordre politique. Autrement dit, les buts de cet enseignement étaient une réaction aux aspirations du pouvoir public, qui n'était autre que l'administration coloniale française. À ce propos, un enseignant interviewé l'énonce comme suit : « *même si en cette période nous étions un pays indépendant, il faut reconnaitre que l'école était encore dans les mains des français* » (ENCR3, novembre, 2025). Également, l'on retient du discours d'ENCR4 ceci :

> le rôle assigné à l'enseignement de la philosophie était de porter le système éducatif togolais au-delà des frontières. De donner une audience c'est -à- dire une renommée au Togo et surtout à l'université au plan mondial. En conséquence, la mission attribuée à l'enseignement de la philosophie à cette époque était de favoriser la crédibilité du Togo au plan international, d'ouverture du Togo à l'extérieur. Et c'est dans cet esprit que le cours de philosophie était dispensé (novembre, 2025).

Dans cette même perspective, ETD10, dans son témoignage sur les conditions d'enseignement-apprentissage de la philosophie déclare, « *en ce temps-là, la plupart des enseignants de philosophie étaient des blancs et l'enseignement était basé sur les réalités françaises donc cet enseignement ne contribuait en rien au développement du Togo, à part satisfaire les blancs* » (ETD10).

En revanche, une seconde tendance, mais la plus répandue, présume qu'au fondement l'objectif de l'enseignement de la philosophie au Togo était de former des élites ayant un mode de vie. Ces objectifs résidaient dans la pratique d'un véritable mode de vie à travers des productions philosophiques. « *La philosophie ne s'enseignait pas, mais elle se vivait »,* souligne (EDT7). De plus, selon EDT9 « *l'enseignement portait très souvent sur la manière de vivre de certains philosophes comme Kant, Descartes et autres »* (EDT9).

Pour ces précurseurs, l'enseignement de la philosophie est un privilège réservé à une certaine classe sociale et ne peut être accessible à tout le monde. Cela crée alors une résilience

à l'égard de l'enseignement de la philosophie, qui sera portée par les instigateurs de cet enseignement jusqu'en 1970, date à laquelle une nouvelle ère s'ouvre pour cet enseignement.

3.1.2. Une nouvelle ère s'ouvre à l'enseignement de la philosophie à partir de 1970

L'institution de l'Université du Bénin, aujourd'hui connue sous le nom d'Université de Lomé, par le décret n° 70-156 du 14 septembre 1970, marque la deuxième phase de l'évolution de l'enseignement philosophique au Togo. « *Avec la création de l'université, l'on observe une réévaluation de l'enseignement philosophique, en particulier son institutionnalisation, ainsi que la redéfinition de ses méthodes et objectifs d'enseignement* » (ENCRI, novembre 2025).

Par ailleurs, la période de 1970 a été un véritable tournant dans l'histoire de l'enseignement de la philosophie au Togo. Cette période est marquée par la création du département de la philosophie et de la formation des premières élites togolaises. C'est dans ce contexte que ENCR3 détaille dans son discours :

> lors d'un séminaire régional, le professeur Ampah Johnson, premier recteur et chancelier de l'Université du Bénin, actuelle Université de Lomé, a fait cette remarque, il est inconcevable qu'une Université aussi prestigieuse que la nôtre soit dirigée sans un département de philosophie (novembre, 2025).

Cette déclaration a été le mobile instigateur de l'établissement d'une structure au sein de l'École des lettres dédiée à la formalisation de cet enseignement, principalement l'École de Philosophie et Sciences Sociales Appliquées (PHISSA) (ENCR2).

> L'université en phase initiale se heurtait à une pénurie notable de personnel encadrant. C'est alors que le professeur Johnson sollicite l'expertise du professeur Claude Rivière, un anthropologue et sociologue, doyen de faculté en Guinée, pour établir le cursus de philosophie et des sciences sociales » nous fait cette confidence un des enseignants interviewés (novembre, 2025).

Ainsi, créée en 1973, la PHISSA reste le seul cadre légal jusqu'à la réforme de l'enseignement de 1975, capable de structurer et de régulariser les méthodes et objectifs de l'enseignement de la philosophie.

Cependant, la PHISSA, fragilisée par un très faible nombre d'enseignants et surtout du jumelage de l'enseignement de la philosophie à celui de la sociologie, nous fait remarquer ETD4 constituait un obstacle pour l'évolution de l'enseignement de la philosophie. Avec cette faiblesse de la PHISSA, « *l'enseignement de la philosophie demeure toujours à l'étape embryonnaire, une teinture d'enseignement de la philosophie* » (novembre, 2025). Il se révèle donc que l'institutionnalisation de la PHISSA n'a absolument pas contribué à la résolution des problèmes liés à l'enseignement de la philosophie au Togo.

Quoique, la création de l'Université en 1970 et de l'établissement de la PHISSA en 1973 ont été des étapes décisives dans l'histoire de l'enseignement de la philosophie au Togo, il importe de relever que la réforme de l'enseignement de 1975 marque la troisième phase importante dans l'histoire de l'enseignement de la philosophie au Togo.

3.1.3. L'enseignement de la philosophie avec la réforme de 1975

Si les débuts de l'enseignement scolaire de la philosophie de 1965, jusqu'à la création de l'Université du Bénin en 1970, avait pour vocation l'émancipation sociale, indubitablement aucune réforme marquant les méthodes et objectifs de cet enseignement n'avait été entreprise. D'après, ENCR2, les « *méthodes et objectifs d'enseignement ont continué à être un prolongement du système colonial français* » (novembre, 2025). Toutefois, l'analyse révèle qu'un grand changement n'intervint qu'à partir de l'avènement de la troisième République. Cette période a connu le lancement de la Réforme du système éducatif, connue sous le nom d'« École nouvelle ».

Ainsi, dans le but de faire avancer les objectifs de l'« École nouvelle », qui aspire éduquer des citoyens épanouis, dotés d'un véritable esprit africain (MEN, 1975), il est nécessaire de réformer les programmes, les méthodes et les buts de l'enseignement de la philosophie. Réellement, les résultats de la recherche documentaire montrent que l'intégration de la Réforme de l'Éducation de 1975 modifia considérablement les ambitions du système éducatif togolais. C'est ainsi que, former des citoyens éclairés en rapport avec leurs environnement immédiat devient la mission ultime assignée à cet enseignement.

Soulignons, qu'au regard des sources documentaires consultées, avec la réforme, la philosophie qui était préalablement enseignée uniquement en classe terminale doit désormais être dispensée à partie de la classe de seconde. Cependant, comme le note ENCR1, cette disposition de la réforme n'a pas été appliquée en raison d'une « *insuffisance d'enseignants* » (ENCR1).

De manière générale, la mission assignée à l'enseignement de la philosophie de 1975, s'inscrit dans un contexte socioculturel où l'autonomisation et la rationalisation de l'individu prime sur tout. Toutefois, l'accomplissement de cette mission reste mitigé, surtout dans un environnement d'enseignement marqué par des défis, tels que le poids de la tradition, de l'absence de ressources humaines et pédagogiques. Par conséquent, les pratiques de classe en philosophie donnent lieu à des pratiques centralisées sur l'autorité de l'enseignant.

3.1.3.1. Vers une émergence des programmes, méthodes et objectifs de l'enseignement de la philosophie

Dans la mouvance de la réforme de l'enseignement, des efforts ont été entrepris pour améliorer les programmes, méthodes et objectifs de l'enseignement de la philosophie au Togo. À ce titre, ETD4 déclare que : « *les programmes, méthodes et objectifs de l'enseignement de la philosophie sont désormais orientés vers une nouvelle approche d'enseignement, la Pédagogie par objectifs (PPO) qui fait obligation à l'élaboration des objectifs de l'enseignement par l'enseignant* » (novembre, 2025).

Cependant, malgré les efforts entrepris, l'un des principaux obstacles auxquels sont confrontés les enseignants ou inspecteurs de philosophie est l'inexistence d'instructions officielles sur l'enseignement de la philosophie au Togo. ENCR3 dans ses propos explique : « *aucun des textes, y compris le livre jaune de la réforme de l'enseignement de 1975, ne précise explicitement les programmes, méthodes et buts de l'enseignement philosophique* » (novembre, 2025).

De manière générale, l'évolution des programmes, méthodes et finalités de l'enseignement de la philosophique jusqu'en 1975 n'a pas conduit à une amélioration de la qualité de cet enseignement. Ce qui revient à dire selon (E. Floriani, 1987), que l'enseignement de la philosophie n'a pratiquement pas évolué car les programmes, méthodes et objectifs restent majoritairement fidèles au modèle français, comme ils l'ont toujours été depuis les indépendances.

3.2. Discussion des résultats

3.2.1. Un enseignement philosophique à visage colonial : convergences avec d'autres contextes africains

Une analyse initiale des données recueillies révèle que l'enseignement de la philosophie au Togo a été mis en place au cours de l'année scolaire 1965-1966 avec le concours de coopérants français. Une seconde catégorie d'analyse précise que l'émergence d'un enseignement philosophique institutionnellement structuré est associée à la fondation de l'Université du Bénin, aujourd'hui nommée Université de Lomé, en 1970.

L'attribution des débuts de l'enseignement de la philosophie aux coopérants français traduit un enseignement philosophique à visage colonial, axé sur des méthodes et objectifs dits traditionnels. Ces résultats rejoignent ceux de P. M. Bayama (2010) qui, dressant un état des lieux de l'enseignement de la philosophie au Burkina Faso, met en évidence sa dépendance structurelle vis-à-vis du modèle français. A. C. Zongo (2012) prolonge cette observation en dénonçant le paradoxe d'une nation souveraine dont l'enseignement de la philosophie continuait à s'orienter par des textes de l'ère coloniale, cinquante ans après l'indépendance. Cette réalité burkinabè fait écho à la situation togolaise documentée ici : des programmes issus de l'administration coloniale française, transmis selon une pédagogie magistrale qui *« faisait de la philosophie un attribut du pouvoir »* (ENCR4), sans instructions officielles endogènes définissant clairement les finalités de la discipline.

Ces constats convergent avec les observations de D.N. Lekoa (2019) au Cameroun, qui montre que l'enseignement de la philosophie dans les lycées publics camerounais, institutionnalisé par la loi fédérale de 1962, a longtemps été porteur de valeurs définies par l'État colonial, peu en phase avec les exigences identitaires de la société camerounaise. Cette convergence entre le Cameroun et le Togo n'est pas fortuite : les deux pays sont soumis, dans les premières années post-indépendance, au même dispositif de coopération éducative française, documenté par Cairn. Info (2011) qui révèle que la France a fourni aux États d'Afrique francophone, dont le Togo et le Cameroun, des sujets d'examens standardisés jusqu'en 1962, maintenant ainsi une forme de tutelle curriculaire durable.

3.2.2. La création de l'université comme tournant fondateur : un phénomène panafricain

L'adhésion selon laquelle la création de l'Université du Bénin en 1970 marque un début d'enseignement philosophique structuré au Togo trouve un écho favorable chez Z. Beghoura (2011), qui souligne, à partir d'une étude de l'expérience algérienne, que les premiers enseignants de philosophie furent les étudiants issus de la première promotion de l'Université nationale. La création de l'université constitue donc, dans plusieurs contextes africains et méditerranéens ayant connu la domination coloniale française, le principal catalyseur de l'autonomisation de l'enseignement philosophique. Ce parallèle algéro-togolais mérite d'être souligné : dans les deux cas, la décision politique, l'indépendance d'abord, puis la création de l'université nationale est le déterminant central du développement de la discipline, davantage que la logique proprement pédagogique ou scientifique.

Cette primauté du politique sur le pédagogique est d'ailleurs un trait partagé par les différents contextes africains étudiés. J. Ki-Zerbo (1990), dans son ouvrage *Éduquer ou périr,* souligne que les décisions de réforme en matière d'éducation en Afrique sont avant tout des actes politiques, visant soit à affirmer la souveraineté nationale, soit à répondre à des injonctions externes. La création du département de philosophie à l'Université du Bénin de Lomé, fruit d'une déclaration du recteur Ampah Johnson lors d'un séminaire régional (ENCR3), relève précisément de cette logique. Cette observation rejoint la conclusion de Beghoura (2011) selon laquelle les décisions politiques priment sur le discours philosophique et, de manière générale, sur les considérations scientifiques.

P. Hountondji (1977), apporte un éclairage supplémentaire sur la dynamique d'institutionnalisation de la philosophie dans les universités africaines. Dans son ouvrage *Sur la « philosophie africaine »,* il montre que l'institutionnalisation académique de la philosophie en Afrique a souvent reconduit les cadres épistémologiques coloniaux, sans permettre l'émergence d'une pensée véritablement endogène. L'exemple togolais confirme cette thèse : la PHISSA, qui devait formaliser et autonomiser l'enseignement philosophique, a maintenu le jumelage philosophie-sociologie hérité de la tradition académique française, sans parvenir à définir des finalités pédagogiques spécifiquement togolaises. Ce faisant, elle a reconduit, sous

une forme institutionnelle apparemment indigène, les logiques de dépendance épistémologique analysées par Hountondji.

3.2.3. La pédagogie magistrale comme invariant colonial : une lecture comparative

La prédominance de la méthode magistrale dans l'enseignement de la philosophie au Togo avant 1975, documentée de manière convergente par les enseignants-chercheurs et les étudiants interrogés constitue l'un des résultats les plus significatifs de cette étude. Cette domination de la pédagogie transmissive n'est pas un phénomène propre au Togo. Tout comme Dupar Mwa-Imbar (2018) au Cameroun, qui documente la prédominance d'un enseignement philosophique centré sur la compétence linguistique en français et sur la sociologie au détriment des fondamentaux philosophiques, l'on constate au Togo que les enseignants, peu ou mal formés, faisaient de la philosophie une performance de leur identité intellectuelle plutôt qu'un espace d'apprentissage actif pour l'élève.

P. Fonkoua (2002), dans ses travaux sur les « paramètres de l'action didactique » en Afrique francophone, fournit un cadre analytique utile pour interpréter cette réalité. Il montre que les pratiques d'enseignement dans les systèmes éducatifs postcoloniaux d'Afrique subsaharienne sont profondément conditionnées par des représentations héritées du modèle colonial, notamment celle de l'enseignant comme autorité exclusive du savoir. Cette représentation est parfaitement illustrée dans les propos recueillis au Togo : « l'enseignement de la philosophie était purement magistral ; c'était l'office du professeur devant les apprenants » (ETD6). Elle traduit ce que Fonkoua désigne comme une action didactique centrée sur la transmission verticale, à l'opposé des paradigmes du philosopher actif prônés par Tozzi (1993) et qui ne pénétreront l'espace scolaire togolais qu'avec la réforme de l'École nouvelle.

Les études au Burkina Faso (Bayama, 2010 ; Zongo, 2012) montrent des obstacles structurels identiques à ceux documentés au Togo : absence de fiches pédagogiques, absence de manuels adaptés, pratiques d'enseignement laissées au libre arbitre de chaque enseignant, encadrement pédagogique insuffisant. Cette convergence suggère que la faiblesse des structures d'encadrement pédagogique de la philosophie est un phénomène systémique dans les pays d'Afrique francophone post-indépendante, et non une singularité togolaise. Le fait qu'aucun texte officiel pas même le « livre jaune » de la réforme de l'enseignement de 1975 ne précise les programmes, méthodes et buts de l'enseignement philosophique (ENCR3) reflète cette défaillance structurelle régionale.

3.2.4. Portée et limites de l'étude

Ces résultats incitent les enseignants-chercheurs en philosophie du Togo à approfondir leurs recherches sur l'évolution de l'enseignement de la philosophie dans ce pays. L'enjeu principal est de documenter cette discipline d'une manière écrite, en inscrivant l'histoire togolaise dans la dynamique comparative régionale que révèle la littérature sur les pays voisins. La présente étude, à caractère exploratoire, ouvre des pistes pour une recherche comparative systématique associant plusieurs pays d'Afrique de l'Ouest francophone (Togo, Burkina Faso, Bénin, Mali, Niger) sur la question de la genèse et de l'évolution de l'enseignement philosophique.

La méthode de reconstitution par sources orales et entretiens semi-directifs, adoptée dans cette recherche faute de sources écrites disponibles, constitue par ailleurs une contribution méthodologique en soi. Elle rejoint la démarche prônée par J. Ki-Zerbo (1972) dans ses travaux sur la tradition orale comme source historique en Afrique, et s'inscrit dans une épistémologie de la recherche africaine qui valorise les savoirs produits in situ, par ceux qui ont vécu les réalités étudiées. Cette valorisation de la parole des acteurs enseignants et étudiants de la première heure est précisément ce que P. Hountondji (1977) appelait de ses vœux pour la philosophie africaine.

La limite principale de l'étude réside dans la taille réduite de l'échantillon (quinze sujets), contrainte par le décès de plusieurs enseignants retraités et l'indisponibilité de certains étudiants de l'époque. Cette limite, inhérente à toute recherche exploratoire sur une histoire récente et peu documentée, appelle des recherches complémentaires mobilisant d'autres techniques. Elle n'invalide pas les résultats obtenus, mais en précise le périmètre et invite à leur mise en dialogue avec des études similaires conduites dans des contextes nationaux comparables que la présente discussion a précisément cherché à amorcer.

Conclusion

L'objectif de cette recherche était d'établir un état des lieux de l'enseignement de la philosophie au Togo de 1965 jusqu'à la réforme de 1975. Pour mener à bien cette étude dans un contexte marqué par l'inexistence de sources scientifiques sur la remémoration de l'enseignement de la philosophie au Togo, le recours aux sources telles que les entrevues, les programmes officiels, les manuels scolaires et d'autres documents est l'approche méthodologique la mieux indiquée.

Les résultats révèlent que les premiers enseignants de philosophie étaient soit les coopérants français qui dispensaient des cours de philosophie aux élèves togolais en fonction des aspirations du système d'enseignement français loin des réalités togolaises, soit des élites togolaises qui revenaient de l'étranger ou qui étaient formées à la PHISSA.

Tout comme Dupar Mwa-Imbar (2018) au Cameroun, l'on a également constaté lors des explorations réalisées qu'au Togo, ces enseignants avaient des compétences en langue française et en sociologie. Ils méconnaissaient donc les fondamentaux de l'enseignement cette discipline. Cette faible compétence des enseignants avait pour corollaire la faiblesse de niveau de réussite des cours de philosophie par les élèves et les étudiants.

Les résultats impliquent d'une part un début d'enseignement de la philosophie avant la réforme de l'enseignement de 1975, dans les écoles et Universités togolaises tributaires du système d'enseignement colonial français basé uniquement sur une approche transmissive. D'autre part une évolution de l'enseignement de la philosophie à la réforme de 1975 qui a permis de dégager de nouvelles approches pédagogiques comme la Pédagogie par objectifs (PPO).

Cependant, loin d'élucider les esprits sur l'enseignement de la philosophie, la réforme, suivant les propos de B. Tonyeme (2024) dessine simplement le portrait-robot du citoyen à former. Un autre constat est que jusqu'en 1975, il n'existait pas au Togo, un document officiel qui exposait clairement les finalités, buts et objectifs de l'enseignement de la philosophie.

Références bibliographiques

ALAIN Casimir ZONGO, 2012, « L'histoire de la philosophie à l'épreuve du paradigme réflexif dans l'enseignement secondaire », *Diotime*, n°51.

BAYAMA Paul-Marie, 2010, « L'enseignement de la philosophie au Burkina », *Diotime*, n°46.

BEGHOURA Zouaoui, 2011, « L'enseignement de la philosophie. Pratiques et discours : une étude diagnostique de l'expérience algérienne », *Cahiers philosophiques*, 2011/3, n°126, Cairn.info.

BOILLOT Hervé, 2013, « La démocratisation de l'enseignement et ses enjeux dans l'enseignement philosophique : une perspective historique », *Côté-Philo*, n°18.

COLLECTIF, 2019, « La philosophie dès la classe de seconde dans trois pays d'Afrique », *Diotime*, n°80.

COLLIN Claude, 2008, *L'enseignement de la philosophie*, Tunja, Colombia.

FLORIANI Estelle, 1987, *Qui a peur de la philosophie ?* Togo, Éditions Authentiques.

HOUNTONDJI Paulin J., 1977, *Sur la « philosophie africaine ». Critique de l'ethnophilosophie*, Paris, Maspero.

KI-ZERBO Joseph, 1972, *Histoire de l'Afrique noire : d'hier à demain*, Paris, Hatier.

KI-ZERBO Joseph, 1990, *Éduquer ou périr*, Paris, L'Harmattan / UNICEF.

LANNOY Pierre, 2012, « L'analyse thématique », *Analyse qualitative en sciences sociales*, SOCA-D-467.

LEKOA David Ngono, 2021, « L'école camerounaise face à la question de l'identité sociale : état des lieux de l'enseignement de la philosophie au secondaire », *Contextes et didactiques*, n°18, [En ligne], disponible sur OpenEdition, DOI : 10.4000/ced.3212.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 1975, « La réforme de l'enseignement au Togo », Lomé, Togo.

MUDIMBE Valentin-Yves, 1988, *The Invention of Africa: Gnosis, Philosophy, and the Order of Knowledge*, Bloomington, Indiana University Press.

RÉPUBLIQUE TOGOLAISE (INSEED), 2023, *Institut National de la Statistique et des Études Économiques et Démographiques*, Lomé, Togo.

SHERRINGHAM Mark, 2006, « L'enseignement scolaire de la philosophie en France », *Revue de l'inspection générale*, n°3.

TONYEME Bilakani, 2024, « Didactique de la philosophie au secondaire et dans le supérieur, préparer, enseigner, évaluer suivant l'Approche par compétences (APC) », Ed. Moffi.

TOZZI Michel, 1993, « Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosopher », *Revue française de pédagogie*, n°103.

VERGEZ André et HUISMAN Denis, 1963, *Court traité de philosophie*.

Formation professionnelle continue des enseignants de « Technique Industrielle » au Burkina Faso : l'analyse des pratiques enseignantes comme outil d'amélioration de la qualité

Wendkouni Jean Éric SAWADOGO, École Normale Supérieure (Burkina Faso)
E-mail: sawadogowe@gmail.com

Résumé

L'introduction de nouvelles approches de formation comme l'approche par les compétences (APC) dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) pose de nouvelles exigences aux pratiques des enseignants et à leur formation continue. En analysant les pratiques enseignantes, les acquis et les besoins de qualifications professionnelles des enseignants peuvent être identifiés et mieux pris en compte dans la formation continue. Cette étude part du postulat, que les enseignants rencontrent des difficultés dans la réalisation des enseignements-apprentissages spécifiques aux différents niveaux et profils de formation. L'analyse des pratiques enseignantes avant et pendant la formation continue certificative des enseignants constitue une méthode adéquate pour évaluer et améliorer systématiquement et de façon progressive la qualité des enseignements-apprentissages. Les résultats de l'étude montrent des insuffisances, des besoins de qualification, ainsi que des propositions d´amélioration. Les méthodes utilisées sont l'enquête par questionnaire et l'analyse documentaire.

Mots-clés : pratiques enseignantes, besoins de formation, formation continue.

Vocational training continues teachers of "Industrial Technique" in Burkina Faso: analysis of the teaching practices like tool of improvement of quality

Abstract

The introduction of new training approaches, such as the competence-based approach, in technical and vocational education and training (TVET) places new demands on teachers' practices and their continuing professional development. By analysing teaching practices, teachers' existing skills and their professional development needs can be identified and better addressed in continuing professional development. This study is based on the premise that teachers encounter difficulties in delivering teaching and learning tailored to different levels and profiles of training. Analysing teaching practices before and during certified in-service teacher training is an appropriate method for systematically and progressively evaluating and improving the quality of teaching and learning. The study's findings highlight shortcomings, skills gaps and suggestions for improvement. The methods used were a questionnaire survey and a literature review.

Keywords: teaching practices, training needs, continuing training.

Introduction

L'objectif de la formation professionnelle continue des enseignants au niveau certificat au professorat de l'enseignement technique (CAPET) est de développer les compétences des enseignants de niveau (Certificat d'aptitude à l'enseignement technique (CAET) expérimentés à la réalisation et à l'analyse des processus d'enseignements-apprentissages dans les

établissements selon les nouvelles approches de formation en vigueur, comme l'Approche Par les Compétences et l'Approche Métier.

L'analyse des pratiques enseignantes est une démarche, une méthode qui permet d'identifier les insuffisances et les besoins en termes de développement de compétences professionnelles des enseignants. Les besoins ainsi identifiés sont ensuite à prendre en compte dans les curricula de formation continue des enseignants souvent formés dans plusieurs structures partenaires, afin d'améliorer la qualité des pratiques enseignantes.

Cette méthode d'analyse est applicable aussi dans les établissements et les lieux de formation continue des enseignants.

Ces formations continues peuvent être certificatives ou non et peuvent avoir lieu dans des structures de formation ou en milieu de travail.

Le présent article se propose d'analyser, d'une part, les déclarations des stagiaires CAPET professionnel (enseignants CAET expérimentés) sur leurs pratiques enseignantes dans leurs établissements avant l'admission à la formation continue à l'ENS, d'autre part, il s'intéresse aux résultats de quelques pratiques enseignantes observées pendant la formation au CAPET.

Le paragraphe suivant aborde la problématique de la formation professionnelle continue au CAPET des enseignants dans les établissements secondaires et à l'institut de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (IEFTP) de l'École Normale supérieure (ENS).

1. Problématiques de la formation professionnelle continue des enseignants

1.1. Qualité des pratiques-enseignantes et employabilité des apprenants

Le système d'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP) est une voie principale, prometteuse, parfois courte, parfois longue pour accéder à une ou à des activités génératrices de revenus, car il prépare directement à l'exercice d'un auto-emploi ou à un emploi générateur de revenus. L'EFTP constitue donc par ses objectifs, son organisation, ses processus de mise en œuvre et sa finalité des lieux et des moments de développement de compétences professionnelles complexes et diverses. Il est donc un atout majeur pour l'insertion sociale et professionnelle des jeunes et des adultes. Pour réussir cette insertion, il y a des exigences de qualité en EFTP à remplir. Ainsi donc, dans les différents pays, des mesures et décisions pédagogiques, structurelles et politiques sont prises pour promouvoir la qualité et la quantité des offres de formation à tous les niveaux du système de l'EFTP. Ces mesures sont, par exemple, la mise en œuvre de l'Approche Par les Compétences (APC), de l'Approche Métier ou les réformes engagées dans la formation initiale et continue des enseignants (DGEFTP, 2025).

Le développement des compétences professionnelles s'initie, se construit et se renforce dans le cadre de processus d'enseignements-apprentissages et à travers la planification, la réalisation et l'évaluation d´activités et de processus d'affaires exemplaires de la profession ou du métier concerné.

Dans ces processus, les expériences, les compétences professionnelles et le rôle des enseignants sont déterminants pour garantir la qualité du service de formation. Les compétences disciplinaires, méthodologiques, personnelles, sociales et contextuelles des enseignants en EFTP, leurs expériences de pratiques pédagogiques et enseignantes sont déterminantes pour le développement des compétences effectives et entrepreneuriales des apprenants.

Il existe de ce fait, un lien direct et/ou indirect entre les facteurs déterminants :

- l'employabilité des sortants des structures de formation professionnelle ;
- l'insertion professionnelle de ces sortants ;
- la qualité des pratiques enseignantes des établissements de formation des sortants ;
- la qualité de la formation initiale et continue des enseignants ou des formateurs des sortants des mêmes établissements de formation.

1.2. Les objectifs de la formation continue au certificat au professorat de l'enseignement technique (CAPET)

Les enseignants titulaires du Certificat d'aptitude à l'enseignement technique (CAET) sont en principe autorisés à enseigner dans les classes du cycle court (niveau Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP)) et du cycle moyen (niveau Brevet d'Etude Professionnelle (BEP)) du système d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP). Afin d'assurer une bonne qualité de leurs enseignements, il est prévu, pour tous les enseignants exerçant dans les établissements, des mesures de formation continue en milieu de travail.

Les formations continue en lieu de travail à plusieurs modalités sont assurées sous forme de suivi pédagogique par le service de l'Encadrement pédagogique et de la formation initiale et continue des personnels d'enseignement et de formation techniques et professionnels du ministère de tutelle (MESFPT, 2025).

Pour l'évolution de la carrière professionnelle, deux voies s'offrent aux enseignants de niveau CAET pour l'obtention du CAPET : le CAPET peut être acquis par un examen professionnel ou par un concours professionnel ouvert aux enseignants titulaires du CAET et justifiant entre autres de cinq (5) ans l'administration publique et au moins trois (3) années effectives dans l'enseignement (Présidence du Faso, 2020).

Après au moins cinq années d'expériences professionnelles, il est possible aux enseignants de niveau CAET disposant du diplôme de la licence ou équivalent, de passer un examen professionnel en vue de faire la certification au CAPET dans leurs établissements.

La deuxième voie de formation au CAPET est celle qui se passe à l'IEFTP/ENS. Elle est conditionnée par une admission au concours national de recrutement d'enseignants titulaires du CAET et disposant d'au moins cinq années d'expériences d'ancienneté dans l'enseignement

Les candidats déclarés admis sont mis en position de stage de formation à l'Ecole normale supérieure (ENS), précisément à l'institut de l'enseignement et de formation techniques et professionnels (IEFTP) pour une durée de deux années.

Le CAPET est exigé pour l'enseignement dans des filières de formation de niveau baccalauréat technologique ou baccalauréat professionnel (cycle long).

La présente étude portera sur la deuxième voie de développement de carrière à travers la formation continue certifiante à l'école (ENS/IEFTP). Les résultats d'observations et d'échanges avec les stagiaires CAPET dans le cadre des enseignements et les résultats de recherche des stagiaires Inspecteurs (S. Dembélé, 2024 ; A. Paré, W. J. E. Sawadogo, T. Sawadogo, 2026) montrent que les stagiaires ont, malgré leurs riches expériences professionnelles, des insuffisances de qualifications parfois spécifiques, que la formation continue au CAPET comble de façon non systématique et parfois limitée. Cette situation affecte directement ou indirectement la qualité des pratiques-enseignantes dans les établissements de l'EFTP et partant les processus de développement des compétences des apprenants et l'employabilité sortants de l'EFTP.

2. Insuffisances de qualifications pédagogiques et disciplinaires des enseignants stagiaires CAPET

L'objectif général de la formation des enseignants dans les différentes filières, spécialités et disciplines est leur emploi effectif et productif dans les établissements de l'EFTP. Des établissements de l'EFTP, qui ont pour fonction la disponibilisation de ressources humaines qualifiées, aptes à intégrer avec succès le marché de l'emploi et de contribuer ainsi au développement technologique et économique du pays dans les filières, spécialités et disciplines correspondantes.

À cet effet, l'employabilité des sortants de ces établissements est un facteur déterminant pour leur l'insertion professionnelle. Elle se développe et se consolide à travers la qualité des enseignements-apprentissages organisés par les enseignants. Des insuffisances de qualifications

professionnelles des enseignants impactent donc négativement la qualité de leurs enseignements-apprentissages. L'employabilité des formés se trouve donc aussi négativement affectée. Leurs difficultés d'insertion professionnelle, au de-là des caractéristiques du marché d'emploi et la structure économique du pays, sont aussi intrinsèquement liées à la qualité des processus de développement de compétences suivis lors des formations suivies.

La formation initiale et continue des enseignants de Technique Industrielle est permanemment confrontée à des défis de l'évolution des technologies, qui induit des besoins de nouvelles compétences professionnelles pour des postes de travail existants et ceux à créer.

Compte tenu du nombre et de la complexité des spécialités d'enseignement en EFTP et des insuffisances au niveau des structures de formation des enseignants, des thématiques liées à certaines activités importantes de la spécialité ne sont pas toujours toutes couvertes par la formation disciplinaire initiale ou continue de l'enseignant. C'est le cas, par exemple, des options et spécialités de formation comme la maintenance, l'agronomie, le génie civil et de l'électronique. Dans ces situations aussi marquées par un environnement technologique en constante évolution (TIC et IA), les enseignants doivent s'auto-former constamment pour être à jour concernant les évolutions technologiques. Ils ont aussi besoin de formation continue prenant en compte les besoins individuels de qualifications, sans oublier les besoins de qualifications professionnelles au niveau disciplinaire, méthodologique et pédagogique (W. J. E. Sawadogo, 2005).

Au niveau pédagogique, plusieurs études révèlent que le suivi de l'encadrement pédagogique est insuffisant. Par exemple, des besoins de formation sur la mise en œuvre de l'Approche par les Compétences (APC) dans les établissements de l'EFTP ont été toujours été exprimés par les différents acteurs du système éducatif (S**.** Dembélé, 2024 ; A. Paré, W. J. E. Sawadogo, T. Sawadogo, 2026)

La formation continue des enseignants CAET au niveau CAPET doit prendre en compte, dans les curricula de formation, les besoins individuels et collectifs des stagiaires en qualification et en compétences professionnelles nécessaires à la réalisation effective de bonnes pratiques enseignantes selon les stratégies, les méthodes et les approches recommandées.
Cela permettrait de contribuer efficacement au développement effectif des compétences professionnelles des enseignants CAPET pour l'enseignement dans les cycles courts, moyens et longs de l'EFTP.

À cet effet, les pratiques pédagogiques des enseignants doivent être analysées, afin que des insuffisances puissent être identifiées et comblées, soit dans le cadre de formation continue en lieu de travail, soit au cours des formations continues au CAPET.

À ce titre, des questions sont posées sur les pratiques enseignantes, les besoins de qualification, la formation continue au CAPET et les défis et les perspectives.

3. Questions, objectifs, hypothèses et méthodes de recherche

2.1 Questions

- Quelles sont les insuffisances (difficultés) que les stagiaires CAPET professionnel ont dans la réalisation de leurs enseignements pratiques ?
- Quelles insuffisances (difficultés) peut-on constater chez les stagiaires CAPET professionnel lors de la réalisation de leurs enseignements pratiques dans le cadre de la formation continue au CAPET ?
- Comment la formation continue des enseignants au CAPET-professionnel peut-elle être améliorée en tenant davantage compte des insuffisances spécifiques constatées dans les pratiques enseignantes déclarées ou constatées ?

2.2 Objectifs

Les objectifs suivants sont poursuivis dans le cadre de cette étude :

- Analyser les principales difficultés déclarées liées à la réalisation des enseignements que rencontrent les stagiaires CAPET professionnel ;
- Analyser les principales difficultés liées à la réalisation des enseignements des stagiaires CAPET professionnel ;
- Faire des propositions pour l'amélioration de la qualité de la formation continue des stagiaires au CAPET professionnel en tenant de plus en plus compte des insuffisances spécifiques constatées dans les pratiques enseignantes déclarées ou constatées.

Pour conduire l'étude et répondre aux questions posées, des hypothèses ~~ont~~ été formulées.

2.3 Hypothèses

- **Hypothèse 1** : Les enseignants CAET expérimentés actuellement stagiaires CAPET pro déclarent avoir des insuffisances spécifiques liées à la réalisation de leurs enseignements pratiques dans les établissements dans les classes des cycles courts (CAP) et moyens (BEP) de l'EFTP (pratiques déclarées) ;
- **Hypothèse 2 :** L'analyse des pratiques enseignantes au cours de la formation continue montre que les enseignants CAET expérimentés actuellement stagiaires CAPET pro ont des insuffisances spécifiques de qualification (pratiques observées).

2.4 Méthodes de recherche

Pour cette étude, les méthodes de recherche quantitative et qualitative ont été utilisées. t

Pour l'approche quantitative, un questionnaire a été élaboré et adressé aux stagiaires CAPET pro des années académiques 2022/2023 et 2023/2024.

L'observation de micro-enseignements et l'analyse documentaire ont été les méthodes qualitatives utilisées.

Les observations de l'auteur et des stagiaires ont concerné les pratiques enseignantes des stagiaires lors de la préparation, réalisation et évaluations des micro-enseignements. Une grille d'observation a été élaborée pour les observations des microenseignements des stagiaires.

Quant à l'analyse documentaire, elle a concerné les documents pédagogiques et administratifs. À cet effet, une grille d'analyse documentaire a été développée.

Une triangulation des données obtenues à travers les différentes méthodes a permis de répondre aux questions de recherche.

4. Pratiques enseignantes et organisation des enseignements-apprentissages

L'analyse des pratiques enseignantes, y compris pédagogiques peut se faire avant, pendant ou après de nouvelles formations continues des enseignants.

Réalisée bien avant la formation continue, les résultats de l'analyse des pratiques permettent d'identifier les acquis et les insuffisances, de la formation en termes de qualification.

Réalisée pendant la formation, ses résultats permettent de faire une évaluation formative et des remédiations. À ce travail d'analyse des pratiques, une évaluation, une auto-évaluation et/ou une réflexion critique peuvent être organisées dans le but de contribuer efficacement au développement des compétences professionnelles.

Une analyse des pratiques enseignantes après la formation continue permet de faire une évaluation sommative des compétences acquises au cours de la formation ou un diagnostic des insuffisances.

Les études des pratiques enseignantes distinguent plusieurs définitions, types, approches et questions épistémologiques. Afin de clarifier les termes clés et le cadre théorique de cette étude, le développement suivant présente les définitions, types, approches et question épistémologique des pratiques pédagogiques.

4.1. Pratiques pédagogiques/ enseignantes : définitions, types, approches et question épistémologique

- **Pratiques pédagogiques / enseignantes. Définitions et dimensions**

Les pratiques pédagogiques et enseignantes, désignent la manière individuelle, collective, courante, habituelle ou systématique de procéder des acteurs pédagogiques pour l'atteinte des objectifs de formation. Il s'agirait ici des objectifs de formation des professeurs CAPET, d'ouvriers qualifiés de niveau CAP, des élèves des objectifs des ordres d'enseignement ou en général du système éducatif concernés. Elles divergent, d'une zone culturelle à une autre, d'un pays à un autre, d'une collectivité à une autre, d'une école à une autre, d'une classe à une autre, d'un enseignant à un autre.

Pour I. Vinatier et P. Pastré (2007, p. 97) la pratique *« correspond à un champ d'activités humaines déterminées par des procédés, des conduites propres à une personne ou un groupe professionnel marqué par une culture, une idéologie, des techniques ».*

Les pratiques pédagogiques réfèrent à *«la manière de faire singulière d'une personne, sa façon, réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement* » (M. Altet, 2002, p. 86). Pour sa part, P. A. D. Silva (2021, p. 3) décrit la pratique pédagogique comme *« l'union de la théorie et de la pratique dans l'exercice de l'enseignement et de l'appréhension de la connaissance, dans l'action pédagogique ».*

Les recherches sur les pratiques enseignantes ont reparti les pratiques enseignantes selon les trois types suivants : Les pratiques attendues, les pratiques déclarées et les pratiques constatées :

- les pratiques attendues sont celles prescrites par la société et le ministère de tutelle à travers les curricula et programmes d'enseignement et de formation ;
- les Pratiques déclarées sont les descriptions faites par les pratiquants eux-mêmes sur leurs propres pratiques. Ces déclarations permettent d'accéder et de comprendre les représentations que les pratiquants ont de leurs rôles et des activités qu'ils doivent réalisées ;
- les pratiques constatées ou effectives sont celles que les chercheurs observent de l'activité que déploient effectivement les enseignants, principalement en situation de classe. Les méthodes d'analyse utilisées à cet effet sont des observations et des entretiens orientés surtout sur des dimensions ou des variables déterminants dans le processus d'enseignement-apprentissage (cf. M. Altet, H. N. Sall, A. Paré Kaboré, 2016, p. 50).

Pour analyser la pratique, les deux dimensions suivantes de la pratique sont considérées :

- les objectifs de mise en œuvre de cette pratique (objectifs, stratégies et idéologies) et
- la mise en œuvre même de la pratique (gestes et les conduites) (cf. C. Martinez, 2019, p. 53).

Les savoirs à enseigner (contenus, savoirs disciplinaires, savoir-faire professionnel…) sont ceux qui sont au cœur de la situation didactique et des analyses de pratiques, mais aussi

- les savoirs pour enseigner (méthodes d'enseignement, connaissances pédagogiques du contenu...).

Ces savoirs concernent à la fois les objets d'apprentissage impliqués dans les situations d'enseignement/apprentissage, les postures et les gestes professionnels des enseignants. Font partie de ces savoirs, la planification de ces situations et les activités organisées, réalisées conjointement par l'enseignant et les élèves dans chaque phase du déroulement des enseignements-apprentissages.

- **Pratiques pédagogiques / enseignantes : Finalités, approches et analyse**

L'étude des pratiques pédagogiques et enseignantes suscite aussi des questions d'ordre épistémologique relative à sa finalité pour les objectifs et la mise en œuvre des activités pédagogiques concernées, pour les enseignants et les structures de formation concernées. La

recherche sur les pratiques pédagogiques et enseignantes poursuit-elle une finalité prescriptive ou heuristique ?

La finalité prescriptive permettrait d'entreprendre des changements suivant les caractéristiques identifiées des « bonnes pratiques, (best practices) » et de la description des modalités de leur mise en œuvre effective afin d'améliorer efficacement les apprentissages et le développement effectif des compétences des apprenants (cf. L. Talbot, 2012a, p.11, C. Martinez, 2019, p. 21).

Quant à la finalité heuristique, elle permettrait d'investiguer les pratiques et de mieux les comprendre, de les expliquer pour soi-même sans intention manifeste de les changer. Les résultats d'une étude à visée heuristique peuvent bien sûr être utilisés par la suite pour des transformations et améliorations des pratiques enseignantes et pédagogiques (J. Clanet, 2007, p. 7).

Pour cette étude à finalité heuristique, il sera question des pratiques déclarées par les enseignants CAET stagiaires CAPET professionnel sur leurs propres activités d'enseignantes dans les établissements.

Cependant, l'analyse des activités d'enseignement lors des micro-enseignements en Techno pédagogie (pratiques constatées) a aussi une finalité prescriptive. L'objectif de l'analyse est de mieux comprendre les pratiques afin de les améliorer.

À cet effet, J. Dolz et F. Leutenegger (2015, p. 8-9) distinguent deux approches pour l'analyse systémique des pratiques (enseignant, apprenant, objet de savoir) :

- la première approche est l'une l'entrée par l'objet enseigné. Cette approche tient aussi compte des pratiques enseignantes et apprenantes au fil des séquences d'enseignement analysées tout en privilégiant une analyse de l'objet.

Il s'agit ici de la théorie de la transposition, de la transformation continuelle des objets de savoirs et des pratiques de référence en objets d'enseignement et de formation.

- la seconde approche est l'entrée par l'action. Il s'agit d'une étude de l'action conjointe de l'enseignant, des apprenants sur les objets de savoir en cause, études discursives.

Pour professionnaliser le métier enseignant, M. Altet (1994) identifie quatre modèles de formation. Le premier est le modèle intellectualiste, qui considère l'enseignant comme un détenteur de savoirs à transmettre. Le deuxième est le modèle des écoles normales, fondé sur l'imitation des pratiques des enseignants expérimentés. Le troisième, dit modèle des sciences humaines, mobilise les apports théoriques pour comprendre et rationaliser la pratique.
Le modèle pratique-théorie-pratique favorise le développement de l'enseignant en tant que praticien réflexif, capable d'analyser ses propres pratiques pour les améliorer.

4.2. Organisation des enseignements-apprentissages : domaines de décisions, facteurs d'influences et interactions

Pour l´identification des facteurs d'influences des enseignements, le modèle didactique de Berlin (W. Schulz, 1970, p. 414) distingue quatre domaines décisionnels et deux domaines de contraintes (conditions). Les domaines décisionnels sont ceux dans lesquels des décisions sont à prendre concernent les objectifs, les contenus, les méthodes et les supports didactiques. Les conditions socioculturelles et anthropogènes (aptitudes et prérequis individuels) constituent les contraintes dont il faut tenir compte.
Pour leur part, M. Altet, H. N. Sall et A. Paré Kaboré (2016, p. 59) distinguent les variables-effets clés suivants comme facteurs influençant les rapports enseignements-apprentissages

- « la stimulation cognitive et motivationnelle de l'enseignant ;
- l'implication, l'engagement dans la tâche de l'élève (active task) et le temps individuel sur la tâche (time on task) ;
- la recherche active par l'élève, son activité intellectuelle à travers des tâches ;

- les interactions enseignant-apprenant(s) variées, entre pairs, entre groupes de pairs ;
- la régulation interactive, les renforcements et l'évaluation formative ;
- la formation méthodologique et métacognitive ;
- le climat social du groupe-classe ».

Les supports didactiques sont dans un rapport d'interaction avec les contenus, les méthodes et les objectifs (W. Schulz, 1970, p. 414). Leur rôle est déterminant dans l'acquisition des connaissances et le développement des compétences. Les supports didactiques sont utilisés dans la réalisation d'enseignements-apprentissage avec des méthodes passives ou actives de formation et à des différents niveaux d'abstraction (pyramide de l'apprentissage de Dale).

Chaque media, chaque support didactique présente des avantages et des désavantages en fonctions de ses conditions de réalisation et d'utilisation et sur la base des situations d'enseignement-apprentissage dont l'enseignant doit tenir compte dans son choix (U. Kreggenfeld, 2012).

Au vu de ces constats des déficits et besoins de qualification des enseignants avant, pendant et après la formation initiale à l'ENS, la formation continue au CAPET professionnel offre l'opportunité d'acquisition de nouvelles qualifications professionnelles pour d'une part combler les insuffisances existantes de qualification et d'autre part satisfaire les besoins de qualification.

Pour le développement des compétences en enseignement et formation, l'analyse des pratiques enseignantes constitue une méthode efficace pour identifier les faiblesses des pratiques afin de pouvoir y remédier. Ainsi, les enseignants formés pourront à leur retour contribuer efficacement à l'amélioration de leurs propres pratiques enseignantes et pédagogiques, y compris celles de leurs collègues, par exemple.

5. Présentation, analyse et interprétation des résultats d'enquête auprès des stagiaires CAPET professionnel 2022/2023 et 2023/2024

Ce chapitre présente brièvement la formation continue en CAPET pro des années 2022/2023 et 2023/2024, les conditions d'accès à la formation, spécialités, les effectifs et les résultats de l'étude.

5.1. Caractéristiques des stagiaires CAPET-professionnel : Spécialités et effectifs des années académiques 2022/2023 et 2023/2024

- **Spécialités et effectifs des stagiaires CAPET professionnel de 2023/2024**

Pour l'année académique 2023/2024, 12 enseignants CAET de six filières et disciplines différentes ont été recrutés pour la formation continue de niveau CAPET.

Pour le département de Technique Industrielle, les effectifs par spécialité sont les suivants :

Tableau n°2 : Spécialités et effectifs des stagiaires CAPET pro 2023/2024

N°	**Spécialités des stagiaires**	**Effectifs**
1.	Construction métallique	03
2.	Maintenance de Véhicules Automobiles (MVA)	03
3.	Menuiserie bois	02
4.	Génie civil	02
5.	Electrotechnique	01
6.	Fabrication mécanique	01
	Total	**12**

Source : W. J. E. Sawadogo, 2026

Tableau n° 3 : *Spécialités et effectifs des stagiaires CAPET pro 2022/2023*

N °	**Spécialités des stagiaires**	**Effectifs**
1.	Construction mécanique	03
2.	Agroalimentaire	01
3.	Informatique	01
4.	Technique de vente et de commercialisation	02
5.	Menuiserie	02
6.	Génie civil bâtiment	03
7.	Maintenance des véhicules automobiles	03
8.	Électrotechnique	01
9.	Fabrication mécanique	01
	Total	**17**

Sources : W. J. E. Sawadogo, 2026

- ***Spécialités et effectifs des stagiaires CAPET professionnel de 2022/2023***

Pour l'année académique 2022/2023, 17 enseignants CAET de 09 spécialités différentes ont été recrutés pour la formation continue de niveau CAPET professionnel.

Au total, 29 stagiaires constituent le groupe cible. Le taux de retour est de 20/29 soit un taux de 68,96%.

5.2. Présentation, analyse et interprétation des résultats liés à l'hypothèse 1

Hypothèse 1 : Les enseignants CAET expérimentés actuellement stagiaires CAPET pro éprouvent des insuffisances liées à la réalisation de leurs enseignements pratiques dans les établissements dans les classes des cycles courts (CAP) et moyens (BEP) de l'EFTP.

Au niveau des difficultés rencontrées, les enseignants CAET avec chacun plus de 5 années d´expériences professionnelles et actuellement stagiaires CAPET pro, ont déclaré les difficultés suivantes :

- **Difficultés au niveau des pratiques enseignantes**

a) Difficultés dans l'utilisation et l'exploitation des référentiels et des programmes de formation *(problèmes d'adéquation et d'actualisation des programmes et référentiels ou d'absence de référentiels ou programme spécifiques à certaines filières (par ex en Bac professionnel)*.

b) Difficultés au niveau de l'organisation des processus de développement des compétences.
- Non maîtrise de certaines méthodes pédagogiques (expositive, démonstrative) du fait du manque de matériels.
- Non maîtrise des approches pédagogiques spécifiques à différents groupes cibles (mélange de jeunes et d'adultes) ;
- Insuffisances dans l'utilisation de matériels et supports pédagogiques et des technologies de l'information et de la communication (TIC)

c) Difficultés au niveau des environnements d'enseignements-apprentissages *(manque de ressources pédagogiques et didactiques)*
- Insuffisance d´équipements et matériels pédagogiques (documents, matériels pédagogiques, vidéoprojecteurs, ordinateurs, etc.).
- Insuffisances de matières d'œuvre pour les travaux pratiques.

- **Difficultés dans la maîtrise des différenciations des pratiques spécifiques relatives aux niveaux et profils de formation** (CAP, certificat de qualification professionnelle (CQP), brevet de qualification professionnelle (BQP), BEP, baccalauréat technologique, Baccalauréat professionnel…)

Selon le niveau et le profil de formation (CAP, CQP ou BEP ou BQP…) ou selon le type de formation scolaire ou professionnelle où l'enseignant est employé, les expériences professionnelles des enseignants CAET en termes de pratiques enseignantes et pédagogiques et les exigences en termes de compétences sont différentes. Elles sont et doivent être différentes car les objectifs des formations correspondantes à ces diplômes sont différents. Il y a donc un besoin d'harmoniser et de mutualiser les qualifications professionnelles spécifiques relatives aux enseignements-apprentissages dans tel ou tel autre profil et niveau de formation.

- **Pratiques enseignantes dans les établissements de l'EFTP au BURKINA et vérification de l'hypothèse**

Les stagiaires CAPET pro commencent la formation avec certaines insuffisances et des difficultés dans la réalisation des pratiques pédagogiques en raison d'insuffisances de qualification.

L'hypothèse 1 stipule que les enseignants CAET expérimentés actuellement stagiaires CAPET pro rencontrent des difficultés dans leurs pratiques enseignantes dans les classes des cycles courts (CAP) et moyens (BEP) de l'EFTP. Les résultats de l'enquête confirment que les stagiaires CAPET pro rencontrent des difficultés dans leurs pratiques enseignantes (pratiques déclarées). Dans ces conditions, l'hypothèse 1 est alors confirmée.

5.3. Présentation, analyse et interprétation des résultats liés à l'hypothèse 2

L'hypothèse 2 était la suivante : L'analyse des pratiques enseignantes au cours de la formation continue montre que les enseignants CAET expérimentés actuellement stagiaires CAPET pro ont des insuffisances spécifiques de qualification (pratiques observées).

- **Difficultés identifiées à travers l'analyse d'exercices de pratiques enseignantes des stagiaires CAPET pro pendant la formation**

Au cours de la formation, les stagiaires CAPET professionnel regroupés par filière de formation ont réalisé et exécuté individuellement ou en groupe des micro-enseignements.
L'unité d'enseignement « Micro-enseignement » est un module de tronc commun (24 heures) du semestre 3.
Au cours de ce module, des analyses des pratiques sont réalisées en trois phases :

- l'observation de l'exercice pratique simulé d'enseignement du stagiaire à l'aide de guide d'observation ;
- l'analyse de la documentation de la séance d'enseignement sur la base des fiches de déroulement ;
- l'auto-évaluation du stagiaire ;
- l'évaluation d'un jury (formé de stagiaires et de l'enseignant) à l'aide de la grille d'évaluation.

Des analyses de pratiques enseignantes ont été réalisées sur neuf micro-enseignements. Retenons que les résultats ont été très positivement évalués par les futurs enseignants lors des évaluations des micro-enseignements. Chaque participant a pu donner à partir de l'analyse de sa pratique son appréciation sur son exercice d'enseignement-apprentissage (réflexion).
L'analyse des difficultés et insuffisances liées aux pratiques enseignantes des stagiaires en début de formation a été révélatrice de quelques difficultés de ces enseignants à réaliser des enseignements-apprentissages en EFTP orientés vers le développement des compétences professionnelles et vers les métiers de formation des apprenants.

Ces difficultés et insuffisances liées aux pratiques enseignantes attendues se rapportent aux points suivants, par exemple :

- insuffisances de liens établis entre les enseignements-apprentissages et la pratique du métier ;
- insuffisances ou absences d`utilisation d'exemples pratiques ;
- absence ou insuffisance de contextualisation des thèmes ;
- absence ou insuffisance de prise en compte des aspects économiques ;
- absence ou insuffisance de prise en compte des processus d'affaires ;
- absence ou insuffisance de prise en comptes des spécificités du groupe cible (andragogie).

Au vu des résultats d'enquête, **l'hypothèse 2 aussi est confirmée**.

Le paragraphe suivant présente quelques propositions :

4.4 *Défis et propositions pour une meilleure utilisation de l'analyse des pratiques enseignantes à l'amélioration de la formation continue des enseignants de l'EFTP*

4.4.1. Défis de l'analyse des pratiques enseignantes comme outil de développement de la qualité

L'analyse des pratiques enseignantes dans le cadre de ces microenseignements a permis aux futurs enseignants d'acquérir et d'approfondir leurs connaissances professionnelles théoriques, y compris leurs agissements sur les pratiques enseignantes. L'analyse a permis aussi d'identifier des insuffisances et autres besoins de qualifications des enseignants. À travers la réflexion, l'auto-formation et les remédiations les insuffisances ainsi identifiées pourront être réduites, voire éliminées. Cela va contribuer de fait à l'amélioration de la qualité de la formation.

À travers les analyses des pratiques enseignantes des stagiaires dans le cadre des micro-enseignements, par exemple, les futurs enseignants CAPET professionnel ont pu acquérir des capacités d´analyses réflexives, des connaissances sur la planification, la réalisation et l'évaluation des activités d'enseignements-apprentissages en EFTP.

Des mesures d'amélioration sont ensuite à mettre en œuvre pour le développement et le renforcement de l'autonomie dans la formation, le renforcement de l'auto-organisation, l'utilisation de méthodes actives et réflexives, l'approfondissement de la formation dans les spécialités de formation des enseignants et dans les didactiques professionnelles ou appliquées correspondantes.

Cependant, pour réussir l'analyse des pratiques enseignantes /pédagogiques, des défis sont à relever. Ces défis sont relatifs à :

- la qualification du personnel chargé de l'analyse ;
- la coopération entre les structures concernées (lieux d'emploi et de formation) ;
- la qualification du personnel chargé de l'exploitation des résultats des analyses et de l'utilisation de ces résultats dans le curricula de formation ;
- les défis institutionnels pour l'organisation d'une telle coopération (établissements EFTP et IEFTP/ENS) ;
- défis de la coopération entre l'IEFTP et le MESFP à travers les directions générales….

4.4.2 Propositions pour une meilleure utilisation de l'analyse des pratiques enseignantes à l'amélioration de la qualité de la formation continue des enseignants de l'EFTP

Le rôle des enseignants est déterminant pour la mise en œuvre effective des reformes de pratiques enseignantes et pédagogiques comme l'APC. Des propositions sont donc faites pour l'amélioration de la formation continue, y compris l'encadrement pédagogique, par exemple.

- **Formation continue du suivi pédagogique dans les établissements**

Au niveau des établissements, les propositions sont les suivantes :

- Renforcer la formation continue des enseignants en milieu de travail dans les établissements (revoir les effectifs dans les classes, revoir l'approche pour former aux métiers, améliorer le suivi pédagogique et la formation continue en milieu de travail)
- L'analyse des pratiques enseignantes des enseignants CAET, au-delà des aspects pédagogiques, permet d´identifier les besoins en développement de compétences disciplinaires et technologiques afin de les prendre en compte dans les curricula de formation continue CAPET pro. Ces besoins de qualifications concernent autant les contenus disciplinaires enseignés, la didactique appliquée, la didactique professionnelle que les méthodes d'enseignement-apprentissage en EFTP.
- À ce titre, les contenus de formation des inspecteurs de l'enseignement secondaires (IES) doivent être actualisés afin de prendre aussi en compte les aspects technologiques, techniques, professionnels et disciplinaires des spécialités et métiers de formation. Cela permettrait à ces encadreurs de répondre efficacement au besoin de développement de compétences professionnelles des enseignants de l'EFTP, qui ne sont pas seulement den besoins pédagogiques.

- **Formation et réorganisation du personnel chargé de l'encadrement pédagogique**

- Il y a lieu de développer de nouveaux profils de compétences des encadreurs pédagogiques comme les inspecteurs de l'enseignement secondaire (IES) ; option Technique Industrielle pour leur permettre d'apporter du soutien aux enseignants au niveau disciplinaire, technologique, pédagogique, méthodologique et entrepreneurial.

La formation actuelle des inspecteurs (IES) de toutes les spécialités de l'EFTP est repartie en deux grandes options : l'option technique industrielle (TI)et l'option technique tertiaire (TT). La formation dans l'option TI par exemple ne peut donc pas prendre en compte les différentes spécialités des professeurs CAET et CAPET de TI ou traiter en profondeur les processus de travail et autres aspects disciplinaires spécifiques de ces différentes spécialités de TI.

En effet, l'inspecteur de Technique Industrielle est sensé encadrer les enseignantes dans toutes les spécialités de ce domaine (au moins une trentaine de spécialité !). Or, en dehors de la formation de base de niveau licence, Ingénieur, CAET ou CAPET dans la spécialité d'origine et des formations insuffisantes en milieu de travail lors des visites de classes, l'IES n'a plus eu une formation approfondie sur sa spécialité d'origine, sans compter d'autres spécialités qu'il est censé couvrir et encadrer selon l'APC.

- **Formation continue au CAPET**

Au niveau de la formation continue des enseignants, les propositions sont :

- développer un profil de compétences harmonisé des enseignants qui accèdent au CAPET par l'examen professionnel pratique dans l'établissement d'exercice ou par la formation de deux années à l'ENS afin de mieux prendre en compte les nouvelles exigences de qualité des enseignements-apprentissages dans les différents cycles de formation ;
- renforcer le personnel enseignant à l'ENS par la formation et le recrutement de personnel et améliorer l'organisation de la formation (recruter des enseignants permanents dans chaque spécialité, assigner les crédits prévus à chaque encadreur, revoir la programmation des cours) ;
- impliquer des professionnels des métiers et spécialités, des spécialités des sciences de l'éducation appliquée à l'EFTP et des personnes ayant des expériences professionnelles pratiques des activités et métiers concernés ;
- intégrer des sorties de terrain et des stages pratiques en entreprise dans la formation.

Dans le cadre de la mise en œuvre de l'APC, ainsi que de l'approche métier, il y a lieu de prendre des mesures pour assurer une bonne qualité des enseignements-apprentissages autant au niveau de la formation des enseignants qu'au niveau de leur emploi dans les établissements secondaires de l'EFTP.

- **Renforcement de la coopération entre les lieux d'apprentissage et de formation**

La coopération entre les lieux d'apprentissage et de formation qui sont les établissements de l'EFTP, les structures de formation continue des enseignants et l'ENS /l'IEFTP doit être renforcée.

Au niveau institutionnel, il est impérieux de promouvoir la coopération entre les structures de formation et de gestion de l'EFTP des différents ministères (ministère des serviteurs du Peuple, ministère de l'enseignement secondaire, de la formation professionnelle et technique (MESFPT) avec l'ENS/IEFTP.

Les analyses des pratiques pourraient se faire par spécialité et individualisée dans le cadre du suivi pédagogique, des conseils d'enseignements, des rencontres de filières ou sous formes d'ateliers ou de séminaires de formation.

À ce titre, des mesures de coopération institutionnelle, effective et systématique entre les structures responsables de la formation initiale, la formation continue en milieu de travail et les structures de recrutement des enseignants doivent être mises sur place pour assurer une bonne qualité de la formation initiale et continue des enseignants orientés vers leurs besoins de qualification effectifs

Conclusion

La formation continue des enseignants CAET au CAPET-pro vise à outiller davantage les enseignants à la réalisation efficace des processus de développements des compétences professionnelles des apprenants des différentes filières, profils, niveaux et métiers concernés du cycle court, moyen et long de l'EFTP. Pour y parvenir efficacement, la formation continue doit prendre en compte les besoins de qualifications spécifiques et individuels de chaque stagiaire afin de combler les insuffisances de compétences professionnelles existantes et de satisfaire les exigences de compétences spécifiques pour l'enseignement au second cycle. Ces compétences sont d'ordre disciplinaire, méthodologique, sociale, personnelle et contextuelle.

Les enseignants expérimentés de niveau CAET actuellement en formation professionnelle continue pour le niveau CAPET ont déclaré avoir des insuffisances et des difficultés dans leurs pratiques enseignantes. L'analyse des pratiques enseignantes pendant la phase pratique de la formation initiale, en milieu de travail permet d`identifier au mieux les besoins et exigences de qualifications des enseignants CAET dans les établissements de l'EFTP et de les prendre en compte dans les curricula de formation continue au CAPET.

La technique et la technologie évoluent. Le travail professionnel et son organisation évoluent inéluctablement avec les techniques et les technologies utilisées dans le domaine du métier et de la profession.

Suivant l'Approche par les compétences (APC) adoptée le système éducatif, les processus d'enseignements-apprentissages doivent être donc conçus et réalisés selon une logique de la pédagogie active de développement des compétences soutenue par une démarche réflexive favorisant une interaction parfaite entre les contenus, méthodes, supports didactiques et les objectifs et en prenant en compte le contexte de formation et d'emploi.

Il s'avère donc nécessaire d'analyser continuellement et systématiquement les pratiques enseignantes existantes afin de mieux les adapter aux nouveaux défis de développement des compétences professionnelles des apprenants.

La formation continue au CAPET pro doit être différenciée et prendre aussi en compte les besoins et insuffisances en qualifications spécifiques pour les enseignements dans les classes du second cycle, afin de rendre les stagiaires plus aptes à l'enseignement et à la formation dans les deux cycles. Cela se justifie aussi du fait que les enseignants stagiaires CAPET dans les années d'expériences requises n'ont toujours pas pu couvrir toutes les thématiques des classes de CAP ou de BEP de leur spécialité. La formation continue au CAPET devrait leur offrir une

opportunité d'être à la hauteur des exigences de qualifications et de compétences d'un enseignant CAPET pour le cycle court, moyen et long de l'EFTP.

L'analyse des pratiques enseignantes partant du stage pratique du CAET à l'emploi comme enseignant certifié CAPET, peut se révéler donc être un outil d'analyse, de diagnostic et de développement de la qualité du suivi pédagogique, de la formation professionnelle continue certificative et du stage pratique dans les établissements.

Beaucoup de moments possibles d'analyse des pratiques enseignantes existent dans la carrière professionnelle des enseignants. Il y a lieu de choisir quelques-uns pour en faire des rendez-vous systématiques de la formation continue des enseignants et du développement de leur professionnalisme. En utilisant les nouvelles technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE), les ressources et les processus d'analyse de pratiques enseignantes, les résultats d'analyse ainsi que les scenarios de formation continue peuvent être numérisés et réutilisés.

Références bibliographiques

ALTET Marguerite, 1994, *La formation professionnelle des enseignants : Analyse des pratiques et situations pédagogiques. Paris :* Presses Universitaires de France.

ALTET Marguerite, 2002, *Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle*. Revue française de pédagogie,-pp.138, 85-93.

ALTET Marguerite et BRITTEN J. Donard, 1983, *Microenseignement et formation des enseignants.* Pédagogie d'aujourd'hui. Presses universitaires de France.

ALTET Marguerite, SALL Hamidou Nacuzon, PARÉ KABORÉ Afsata, 2016, *Rapport final Recherche OPERA: L'observation des pratiques enseignantes dans leur rapport aux apprentissages des élèves.* https://de.scribd.com/document/694563017/Rapport-Opera-Int

CLANET Joël et TALBOT Laurent, 2012, *Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques*. *Phronesis*, *1*(3), p. 4–18. https://doi.org/10.7202/1012560ar

DGEFTP (Direction Générale de l'Enseignement et la Formation Techniques et Professionnels). *Communication sur l'approche métier dans la formation professionnelle*, octobre 2025

DEMBÉLÉ S., 2024, *Analyse de la qualité des objectifs pédagogiques formulés par les enseignants de l'EFTPI, mémoire de fin d'étude,* ENS.

DOLZ Joaquim et LEUTENEGGER Francia, 2015, « L'analyse des pratiques : une démarche fondamentale dans la formation des enseignants ? » *Revue „Formation et pratiques d'enseignement en question (FPEQ),* N°18, p. 7-16.

GOIGOUX Roland, 2007, *Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. Education et didactique*. http://journals.openedition.org/educationdidactique/232.

DOI : https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232

VINATIER Isabelle et PASTRE Pierre, 2007, Organisateurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante, p. 95-108, https://journals.openedition.org/rechercheformation/981

MARTINEZ Chantal, 2019, *Pratiques enseignantes et expérience professionnelle antérieure.* Education. Université de la Réunion, 2018. Français. NNT : 2018 LARE0002. tel-01990500. HAL Id:tel-01990500. https://theses.hal.science/tel-01990500vl.

MESFPT (Ministère de l'enseignement secondaire et de la formation professionnelle et technique). (01.4.2025). Arrêté n°2025-000049/MESFPT/CAB portant attributions, organisation et fonctionnement de la Direction générale de l'Enseignement et la Formation techniques et Professionnels (DGEFTP).

MESRI (Ministère de l'enseignements supérieur, de la recherche et de l'innovation), 2022, Arrêté N°2022-205/MESRI/SG/ENS/DG portant organisation, attributions et fonctionnement des instituts de formation et de recherche de l'École Normale Supérieure du 29 juin 2022.

MFPTPS : Arrêté n° 2025-2877/MFPTPS/SG/AGRE du 26 novembre 2025 portant ouverture d'examens professionnels en vue de l'obtention du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique, CAP-GEG, CAET, CAPES, CAPET au profit des personnels de l'enseignement post-primaire et secondaire.

PARE Amidou, SAWADOGO Wendkouni Jean Éric, SAWADOGO Timbila, 2026, « Enseignements-apprentissages en Construction Mécanique selon l'Approche Par les Compétences (APC) dans les classes de BEP Génie mécanique : Caractéristiques, difficultés et propositions », *Les cahiers du (CARESFI),* Volume 6 - n° 1 - Avril 2026, p. 103-120.

PRÉSIDENCE DU FASO : Décret N°0245 /PRES/PM/MFPTPS/MINEFID portant statut particulier du métier éducation, formation et promotion de l'emploi du 30 mars 2020, article, p.44-45.

SAWADOGO Wendkouni Jean Éric, 2005, *Untersuchung zur bedarfsgerechten Ausbildung von technischen Lehrern in der Hochschule für Lehrerbildung (ENSK) Koudougou-Konsequenzen für eine Verbesserung der technischen Lehreraus- und Weiterbildung in Burkina Faso*, mémoire de master, Technische Universität Dresden, p. 54-55

SCHULZ Wolfgang, 1970, "Aufgaben der Didaktik. Eine Darstellung aus lehrtheoretischer Sicht (1969*)",* in Kochan, D.C. (Dir). *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktiken, Fachwissenschaft, Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1956-1969,* p. 403-440.

SILVA, Patricia Amorim da, 2021, *Pratique pédagogique des enseignants,* Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. An 06, Ed. 02, Vol. 06, p. 117-125.

SIMMERT Hartmut, 2012, "Mediendidaktische Handlungsbereiche in der Ingenieurpädagogik" in Hortsch, S. Kersten, M. Köhler (dir.), *Renaissance der Ingenieurpädagogik–Entwicklungslinien im europäischen Raum*, Referate der 6, IGIP-Regionaltagung in Dresden.

Analyse des effets du stress professionnel sur le bien-être et la performance des acteurs éducatifs des régions à forts défis sécuritaires au Burkina Faso : cas de la région des Koulsé

Beli Alexis NEBIE, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)
E-mail : alexisnebie@gmail.com

Salamata SANA, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)
E-mail : epouka29@gmail.com

Résumé

L'état psychologique des acteurs éducatifs des zones à forts défis sécuritaires au Burkina Faso est l'objet de cet article. Il se propose d'analyser les effets du stress professionnel sur le bien-être et la performance de ces acteurs éducatifs dans la région des Koulsé. Sur le terrain, 409 acteurs sur 1901 ont répondu aux questionnaires à travers l'application google-form. La méthode d'investigation a été mixte avec une technique de choix aléatoire. Au soir de l'enquête, il ressort que le stress professionnel affecte 115,5% des acteurs éducatifs de la région des Koulsé avec 48,19% de contre-performance. Cela signifie que tous les acteurs souffrent en silence des effets néfastes du stress professionnel. Pourtant, cela n'impacte pas négativement leurs performances de façon significative. C'est la raison que, en plus de l'appui externe, ces derniers ont développé le *coping* qui leur a permis d'être résilients. Pour ce faire, des séances d'écoute psychologique, des habitudes saines de vie, ou des traitements au besoin sont des recommandations utiles pour ces acteurs.

Mots-clés : stress, bien-être, performance, coping, Burkina Faso.

Analyze effects of the professional stress on the wellbeing and the performance of the educational actors of the areas with strong sedentary challenges in Burkina Faso: case of the area of Koulsé

Abstract

The psychological condition of educational actors working in areas facing major security challenges in Burkina Faso is a major concern in this article. Its aims to analyze the effects of occupational stress on the well-being and performance of these educational actors in the Koulsé region. In the practice, 409 participants on 1901 responded to our Google Forms questionnaire. The study adopts a mixed-method approach using a random sampling technique. The results reveal that occupational stress affects 115.5% of educational actors in the Koulsé region, with 48.19% experiencing underperformance, thereby qualifying our main research hypothesis. This indicates that all educational actors silently suffer from the harmful effects of occupational stress; however, this stress does not significantly and negatively affect their performance. This suggests that, in addition to the external material and pedagogical support they receive, these actors have developed individual coping strategies and have become resilient. To address this situation, psychological counseling sessions, healthy lifestyle habits, and medical treatment when necessary are recommended for these actors.

Keywords: stress, well-being, performance, coping.

Introduction

Depuis 2017, le Burkina Faso vit une crise sécuritaire sans précédent. Elle affecte tous les secteurs de développement, y compris le secteur éducatif qui se traduit par la destruction

d'infrastructures éducatives ou de matériel didactique et pédagogique. Le pillage des ressources destinées à l'amélioration des conditions d'enseignement et de la vie scolaire, la maltraitance, les menaces, les agressions, les enlèvements ou les tueries des acteurs éducatifs, des apprenants et des populations civiles constituent le lot des problèmes éducatifs. De façon concrète, au niveau des apprenants on a constaté la vulnérabilité face à la violence, l'exposition à la délinquance, à la prostitution, à la malnutrition, à l'exploitation, à la mendicité, au travail forcé, au viol et abus sexuels, avec un risque élevé de troubles psychosociaux. Les enseignants sont la cible de violence quand ils ne sont pas forcés à faire de l'endoctrinement ou victimes de sinistre, de traumatismes physiques et psychologiques et être contraints à abandonner leurs postes de travail.

Ainsi, Sur le plan humain, on note la situation désastreuse de plusieurs familles sans abri trainant avec elles des milliers d'enfants en dehors du système scolaire, rompant ainsi leur scolarisation. Au Burkina Faso, au 30 avril 2022, 1 902 150 personnes déplacées internes constituées majoritairement d'enfants et des femmes ont été dénombrées. Le 31 décembre 2022 le rapport mensuel du Secrétariat Technique de l'Education en Situation d'Urgence, fait état de la fermeture de 6 253 établissements de tous les niveaux d'enseignement privant 1 076 155 élèves dont 523 194 filles de leur droit à l'éducation avec 31 594 enseignants dont 10 130 femmes affectées.

Le Secrétariat Technique de l'éducation en situation d'urgence (ST/ESU), structure créée par l'Etat par Arrêté n°00158/MENAPLN/CAB/ST-ESU du 10 Avril 2019 pour assurer la continuité éducative a dans sa mission, un paquet d'interventions composé de renforcement des capacités des acteurs par la formation en thématiques ESU, un appui en infrastructures et en matériel sont aussi faits pour les apprenants en vue de faciliter leur réinsertion dans le système et éviter le décrochage, facteur d'échec. Ces actions sont fort appréciables pour une résilience et dans un processus de relèvement mais elles ciblent principalement les volets : prise en charge des apprenants, amélioration des infrastructures d'accueil, révision des curricula, méthodes d'enseignement/apprentissage. La situation des acteurs eux-mêmes reste préoccupante. Ces victimes semblent être abandonnés à leur sort. Ces éducateurs déstabilisés émotionnellement parce qu'ils ont été victimes ou témoins des actes de violence extrême et d'horreur et présentant de ce fait des traumatismes sont sans système d'accompagnement. Certains sont restés longtemps sans postes de travail par la faute de l'insécurité et ont sombré peu à peu dans la dépression et la toxicomanie. D'autres comme B.T. de la région de la Boucle du Mouhoun en 2019 ; M.T de Bittou ; K.O et les enseignantes de la Région du Sahel en 2020 sont dans une situation délicate. Cependant, en rappel, l'objectif stratégique de l'Axe stratégique n°1 de la Stratégie Nationale de l'Education en Situation d'Urgence (SN-ESU) phase 1 de 2019-2024, promettait « assurer la continuité éducative de tous les enfants, la protection et le bien-être des acteurs de l'éducation et le renforcement des capacités d'accueil des structures éducatives dans les régions concernées » par l'insécurité. Cette promesse d'assurer la protection et le bien-être des acteurs de l'éducation sus-mentionnée a attiré notre attention en tant qu'étudiante en gestion stratégique des ressources humaines parce que cette volonté délinée manque d'actions sensibles et visibles sur le terrain au profit des victimes. Pourtant, P. Lachmen, C. Larose et M. Penicaud (2007-2008) ont montré dans une étude sur le « stress au travail », que les conditions de travail influencent fortement la santé et la motivation des hommes au travail ainsi que leurs performances professionnelles et leur qualité de vie. De ce fait, si l'on considère que le stress est une réaction profondément connectée à nos émotions et ce domaine des émotions a été très peu pris en compte dans le système de construction de la personnalité de l'élève burkinabè dans notre système éducatif actuel depuis son importation pendant la période coloniale jusqu'à nos jours, on comprend que plusieurs acteurs éducatifs actuellement sur le terrain pourraient ne pas disposer de ressources personnelles internes psychologiques efficaces pour faire face à leurs

nouvelles conditions de travail que le contexte d'insécurité leur impose. Or ils doivent rester constants dans le travail pour produire des résultats satisfaisants.

L'état psychologique de ces acteurs éducatifs qui travaillent dans des zones à forts défis sécuritaires, est ainsi l'objet du présent travail. En clair, il s'agit ici d'alerter l'autorité sur les conditions de travail de ces acteurs vivant dans un climat anxiogène et de psychose généralisée. L'analyse passera par les symptômes et les causes pour se terminer par les mécanismes de gestion du stress.

À propos du stress professionnel, H. Selye et W. Cannon (1930-1950) ; R. Karasek (1979) ; J. Siegrist (1996) et H. Laborit (1970) ont développé des modèles de référence. Le modèle de H. Selye (1930-1950) est « *le syndrome général d'adaptation ou SGA* ». Il décrit la réaction du corps face au stress en trois phases suivantes : l'alerte, la résistance et l'épuisement.

Le modèle de R. Karasek (1979) est le « *job-demand-control* **»** qui explique que le stress est la résultante de deux facteurs qui se combinent entre eux : la demande exercée sur l'individu opposée à sa latitude décisionnelle.

Le modèle de J. Siegrist (1986) est « *Environment Response Imbalance* (ERI) **».** Selon lui, l'état de stress survient lorsqu'il y a déséquilibre entre les efforts qu'une personne consent à fournir dans son travail et les récompenses qu'elle en reçoit en retour.

Le modèle de H. Laborit (1970) est celui de « *lutte, fuite ou inhibition de l'action* ». Selon cet auteur, la réaction de stress n'a qu'une finalité : assurer la survie de l'organisme face à un danger par la sécrétion de plusieurs substances chimiques qui agissent sur les organes pour adapter leur mode de fonctionnement à la nouvelle situation. Les sécrétions chimiques sont faites pour être consommées dans les réactions primaires de lutte ou de fuite. Si ces deux réactions n'ont pas eu lieu, c'est la troisième (inhibition de l'action) qui s'impose et les sécrétions restent inutilisées et se déposent dans les autres organes provoquant ainsi des maladies.

1. Méthodologie de l'étude

L'étude utilise la méthode *mixte* de collecte des données. L'approche *quantitative* a consisté à administrer un questionnaire à travers google-form à un grand nombre d'enquêtés-es qui sont chargés de le remplir en cochant les réponses qui correspondent à leurs situations vécues. Les réponses sont synthétisées et traitées à l'instant « T » par l'application elle-même. L'approche *qualitative,* quant à elle, a consisté à demander aux responsables des structures éducatives de se prononcer sur un critère précis qui est le degré de satisfaction sur la régularité des évaluations. 409 acteurs du préscolaire et du primaire ont répondu au questionnaire sur le stress et 21 responsables ont répondu au questionnaire sur la performance. Ces résultats ont été présentés, analysés et interprétés.

2. Présentation, analyse et interprétation des résultats de l'étude

Le travail à faire ici consiste à donner du sens aux différents résultats recueillis. Il se fera selon certaines rubriques du questionnaire administré.

2.1. Présentation, analyse et interprétation des résultats sur la perception du Stress

La perception du stress est le niveau de connaissance du phénomène du stress par les enquêtés eux-mêmes. Pour y parvenir, on a posé une série de questions.

2.1.1. L'existence du stress

Elle permet de connaître la présence du stress chez les enquêtés. Cela représente un préalable à l'étude car il est impossible d'analyser un phénomène qui n'existe pas. C'est dans cette logique que l'on a posé la question suivante qui figure sur le graphique ci-dessous.

Figure 1 : état de stress



Source : A. NEBIE et S. SANA, 2025

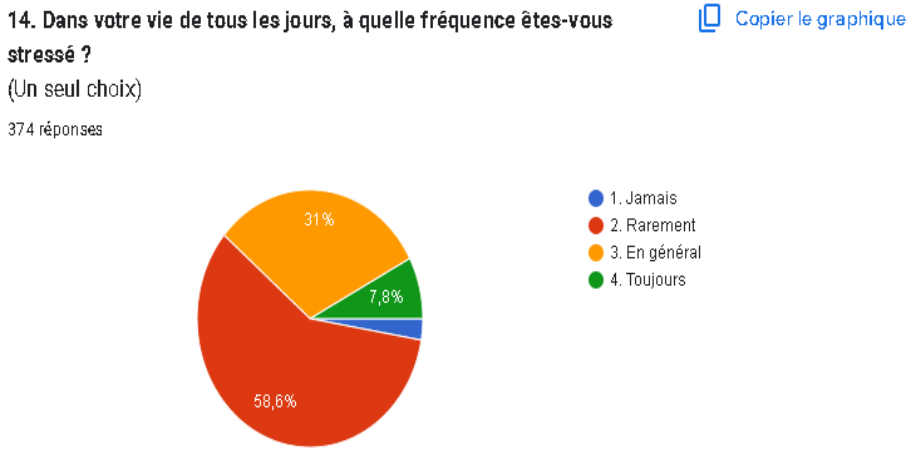
Ce graphique présente la situation réelle de stress chez les agents.

Le graphique ci-dessus montre que sur 384 réponses obtenues, 74,5% des acteurs affirment vivre le stress à l'instant où ils répondaient à la question posée. En revanche, 25,5% d'entre eux ne connaissaient pas le stress en ce moment. Alors, on en déduit que plus de la moitié des acteurs sont confrontés à des situations stressantes.

2.1.2. La permanence du stress

Ici l'on cherche à voir si le stress vécu est aigu ou chronique. Lorsque le stress est aigu, il est ponctuel, c'est-à-dire qu'il est causé par un évènement survenu brusquement et l'organisme se met en alerte pour une réaction éventuelle. Toutefois, il retrouve sa tranquillité lorsque le stresseur est passé. À l'opposé, quand le stress est chronique, il est permanent, garde le corps dans un état de veille et de tension musculaire prolongée. Il épuise l'organisme qui se bat contre une alerte qui, en réalité n'existe plus. C'est ce stress qui est facteur de souffrance et de troubles psychosomatiques. À cet effet la question n°14 qui suit a été posée :

Figure 2 : permanence du stress



Source : A. NEBIE et S. SANA, 2025

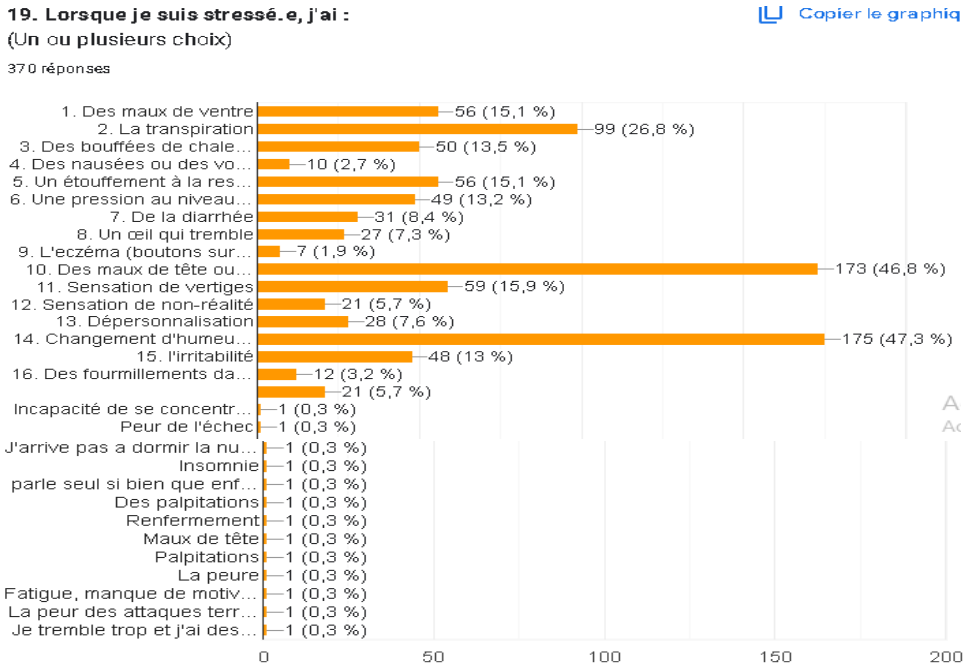
Ce graphique détermine la permanence du stress des agents.

La représentation graphique ci-dessus montre que 374 acteurs ont répondu à cette question. Parmi eux, 7,8 % sont stressés en permanence ; 31% d'entre eux sont dans un stress régulier ; 58,6 % vivent des épisodes isolés de stress contre 2,6 % qui n'en connaissent même pas. En clair, 97,4 % des acteurs sont victimes du stress, qu'il soit aigu ou chronique. On en conclut que l'exposition au stress est une réalité.

2.2. Présentation, analyse et interprétation des résultats sur les manifestations du stress

Les manifestations du stress sont les signes observables, visibles à l'œil nu qui traduisent l'existence d'un fait. Concernant cette étude, on s'est donné comme tâche de vérifier l'existence du stress chez les acteurs éducatifs. La question n°19 du questionnaire a permis d'y arriver.

Figure 3 : manifestations du stress



Source : A. NEBIE et S. SANA, 2025

Ce graphique ci-dessus présente les symptômes du stress.

La question n°19 a enregistré 370 réponses sur 409 personnes enquêtées. Selon le graphique ci-dessus, les manifestations les plus fréquentes sont le changement d'humeur avec un taux de 47,3% ; les maux de tête ou migraines avec 46,8% ; la transpiration avec un taux de 26,8 %.

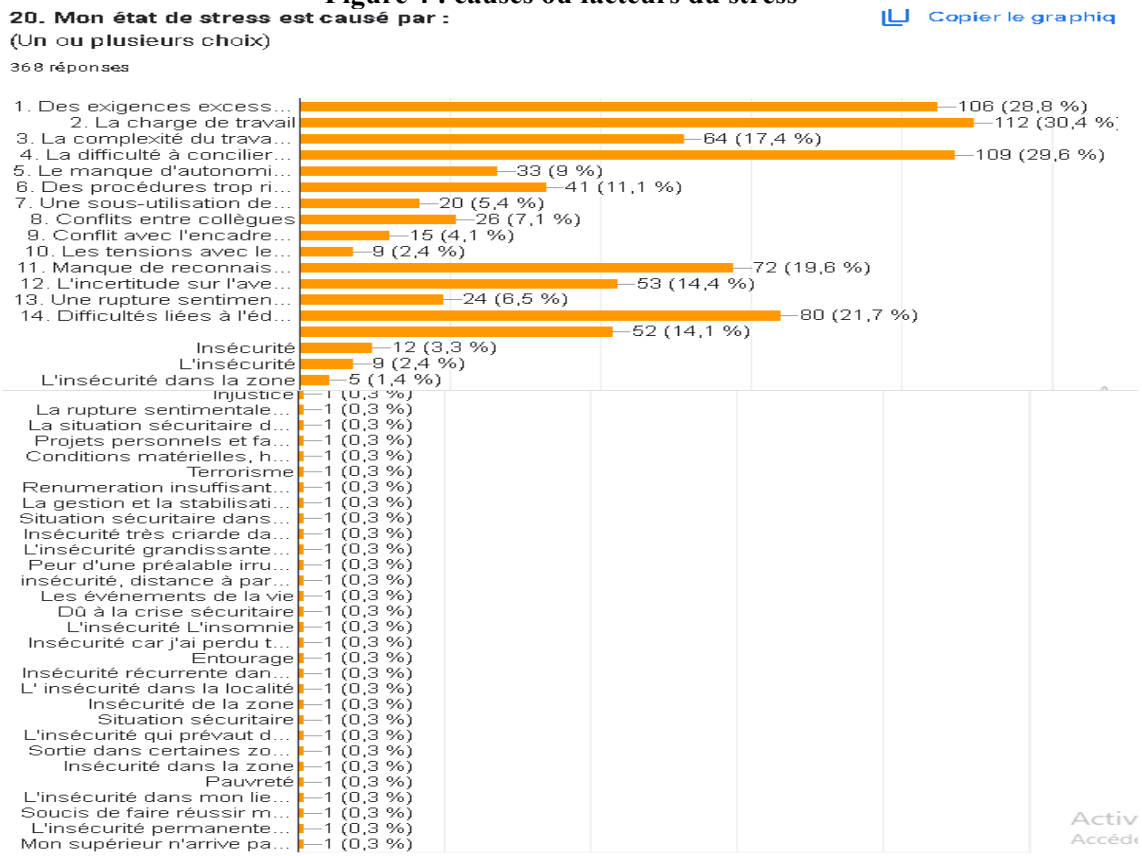
Les manifestations de fréquence moyenne sont les maux de ventre (15,1%) ; l'étouffement à la respiration (15,1%) ; la sensation de vertiges (15,9%) ; une pression au niveau du thorax (13,2%) ; l'irritabilité (13%). Ces deux premières catégories sont des troubles psychosomatiques.

Les manifestations rares sont celles qui ont enregistré moins de 10% dans le graphique. Elles sont peut-être méconnues du public cible. Par contre, les autres manifestations déclinées par les enquêtés eux-mêmes comme les insomnies, le manque de concentration, la peur, la dépression, les palpitations, l'isolement, la fatigue, le découragement et les tremblements à hauteur de 5,7% sont identifiées comme des souffrances psychiques qui sont des effets néfastes sur le bien-être des enquêtés, laissés par le stress chronique.

2.3. Présentation, analyse et interprétation des causes du stress

Ce sont les facteurs déclencheurs du stress. On les appelle aussi les sources de stress. Ils peuvent être internes ou externes. L'étude a pu identifier ces causes. La figure ci-dessous présente le détail de ces causes.

Figure 4 : causes ou facteurs du stress



Source : A. NEBIE et S. SANA, 2025

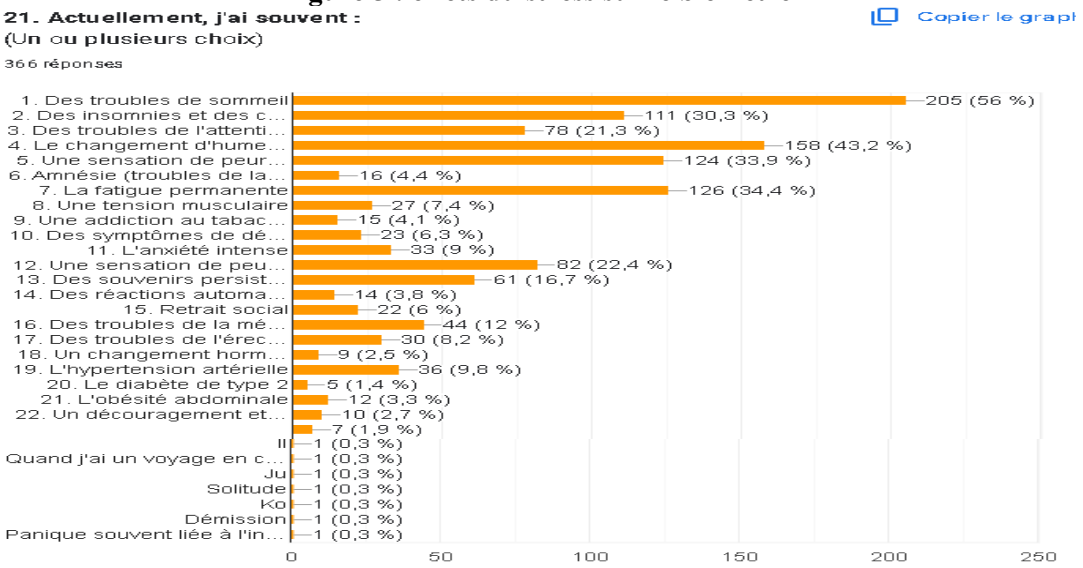
Ce graphique ci-dessus détermine les causes du stress des agents.

Les résultats montrent 368 réponses sur 409 enquêtés. Les causes du stress exprimées par les personnes interrogées se centrent sur la charge de travail pour 30,4% ; les difficultés à concilier vie professionnelle et vie familiale pour 29,8% ; les exigences excessives au travail pour 28,8% ; les difficultés liées à l'éducation des enfants pour 21,7% ; le manque de reconnaissance au travail pour 19,8% ; la complexité du travail à faire pour17,4% ; l'incertitude pour l'avenir de son métier pour 14,4% et les procédures trop rigides au travail pour 11,1%. Les causes rares sont celles qui ont enregistré moins de 10% de réponses sur le graphique. En outre, 14,1% des personnes ayant répondu aux questions ont cité l'insécurité, la rupture sentimentale, les conditions financières et matérielles difficiles, l'injustice, la relation avec le supérieur hiérarchique, la distance à parcourir du domicile au lieu de travail comme causes de leur stress.

2.4. Présentation, analyse et interprétation des effets du stress sur Le bien-être des acteurs

Ce sont les traces laissées par la manifestation du stress. Il s'agit des souffrances physiques ou psychiques qui en résultent. Ils peuvent être internes ou externes, c'est-à-dire visibles dans les relations de vie ou de travail. Ces effets jouent négativement sur le bien-être psychologique. L'étude a mesuré ces effets à l'aide de la question n°21.

Figure 5 : effets du stress sur le bien-être



Source : A. NEBIE et S. SANA, 2025.

Ce graphique ci-dessus détermine les conséquences du stress sur le bien-être des agents.

La figure ci-dessus montre 366 réponses sur 409 enquêtés. Les effets du stress retenus par les personnes interrogées sont les troubles de sommeil pour 56% des acteurs ; les changements d'humeur pour 43,2% ; la sensation de peur pour 33,9% ; la fatigue permanente pour 34,4% ; les insomnies pour 30,3% ; les souvenirs persistants de l'évènement traumatisant (flash-backs) pour 16,7% ; les troubles de mémoire pour 12%. Les effets rares sont ceux qui ont enregistré moins de 10% de réponses sur le graphique. Ceux-ci sont peut-être peu connus par les acteurs qui ne savent même pas que ce qui leur arrive provient du stress.

2.5. Présentation, analyse et interprétation des effets du stress sur la performance des acteurs

Il était question ici de mesurer la performance des acteurs à l'aide de deux moyens : les compositions harmonisées et les résultats au CEP sur une période de 5 ans. Cette rubrique a été mesurée par le deuxième questionnaire. Il s'adresse aux responsables éducatifs de la région. L'effectif cible est donné par le tableau ci-dessous.

Ce type d'évaluation donne des indices sur la progression dans les différents programmes d'enseignement/apprentissage pour déceler les éventuels retards qui pourraient jouer sur l'examen national. Pour ce faire, l'étude a posé la préoccupation n°2. A cet effet, 20 personnes ont également réagi à cette question.

Figure 6 : degré de satisfaction sur la régularité des compositions harmonisées



Source : A. NEBIE et S. SANA, 2025

Ce graphique détermine le degré de satisfaction des agents sur la régularité des Compositions harmonisées.

La figure ci-dessus montre 30% de responsables très satisfaits-tes des compositions harmonisées ; 55% sont satisfaits-tes ; 15% sont peu satisfaits et 5% restent insatisfaits. On peut déduire que la progression dans les différents programmes d'enseignement-apprentissage est globalement bonne dans la région.

Toujours, dans le but d'évaluer la performance des acteurs, l'étude s'est penchée sur les résultats à l'examen national du certificat d'études primaires sur une période de cinq (5) ans, c'est-à-dire de 2020 à 2024. La question n°3 a été posée à cet effet et le tableau qui suit fait l'économie de ces résultats.

3. Quels sont les taux de succès au Certificat d'Etudes Primaires (CEP) de 2020 à 2024 dans votre Région/Province/CEB?

Tableau 1 : taux de succès au CEP/Entrée en 6ème de 2020 à 2024

	2020	2021	2022	2023	2024	
Bam	51,83	63,00	57,81	70,02	86,45	
Namentenga	73,11	74,27	80,56	91,12	88,73	
Sandbontenga	62,50	68,91	62,28	77,98	78,51	
Koulsé	62,48	68,72	66,88	79,70	84,56	72,47
Écarts		+6.24	-1,84	+12,82	+4,86	

Source : Bureau des examens et concours (BEC)-DREPPENF/Koulsé 2025

Ce tableau présente les taux de succès au CEP de la région sur une période allant de 2020 à 2024.

Le tableau ci-dessus montre les variations du taux de succès à l'examen du Certificat d'Études Primaires (CEP) et au concours d'entrée en classe de sixième, de 2020 à 2024, de la région des Koulsé. On constate un taux qui évolue en dents de scie. Elle traduit des efforts de résilience qui se heurtent à des difficultés. Selon toute vraisemblance, les raisons qui justifient ces écarts sont d'ordre sécuritaire, pédagogique ou sanitaire.

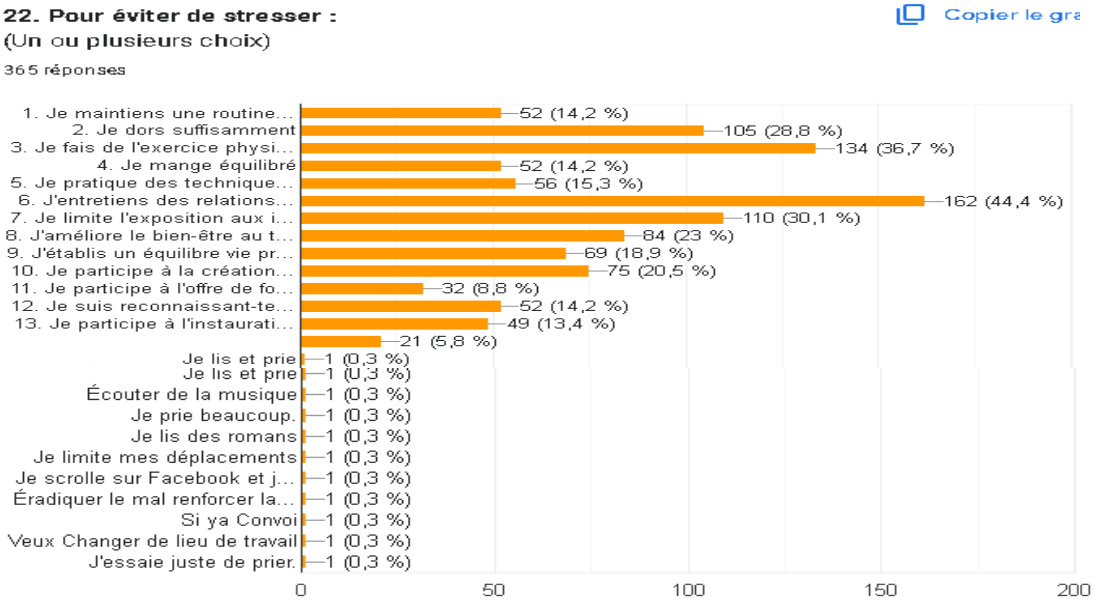
2.6. Présentation, analyse et interprétation des résultats sur les mécanismes de gestion du stress

Une solution est une réponse. C'est le moyen par lequel on résout un problème. Ici, les solutions proposées contre le stress sont de deux ordres : les solutions préventives et curatives.

2.6.1. Solutions préventives

Les solutions préventives sont l'ensemble des habitudes saines et une hygiène de vie que l'on peut adopter au quotidien comme une routine en famille ou au travail, pour éviter de tomber dans le stress. 365 personnes se sont prononcées. Le graphique ci-dessous donne le détail des réponses

Figure 7 : solutions préventives au stress



Source : A. NEBIE et S. SANA, 2025

Ce graphique ci-dessus présente les solutions préventives contre le stress.

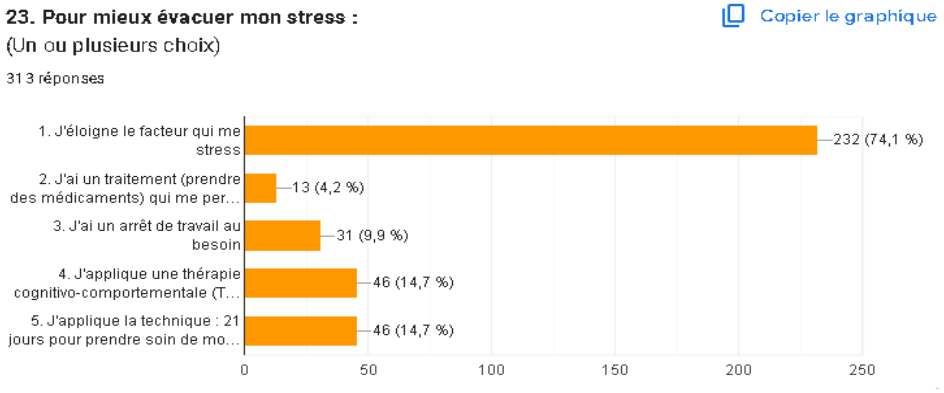
Les réponses recueillies montrent que pour éviter de tomber dans une situation de stress 44,4% des enquêtés entretiennent des relations positives ; 36,7% font des exercices physiques ; 30,1% limitent leur exposition aux informations stressantes ; 28,8% dorment suffisamment ; 23% améliorent leur bien-être au travail ; 20,5% créent un environnement sain de travail ; 18,9% établissent un équilibre entre leur vie familiale et professionnelle ; 15,3% pratiquent le Yoga ; 14,2% mangent équilibré et maintiennent une routine de vie .

En outre les autres solutions préventives du stress énumérées par les acteurs sont entre autres la lecture, la prière, la musique, la limitation des déplacements, la navigation sur les réseaux sociaux et la mutation à un autre lieu de travail. Il est possible de lire à travers ces résultats, des efforts de résilience chez certains acteurs, la sublimation pour d'autres et une situation de vulnérabilité pour quelques-uns.

2.6.2. Solutions curatives

Les solutions curatives sont l'ensemble des conseils, recommandations et prescriptions donnés par un professionnel ou un spécialiste pour traiter des cas de stress déjà installés. Pour en savoir davantage chez les enquêtés, l'étude a fait une proposition de solutions dans une liste. À cet effet, 313 personnes se sont prononcées. Le graphique ci-dessous donne le détail des choix.

Figure 8 : solutions curatives au stress



Source : A. NEBIE et S. SANA, 2025

Ce graphique présente les solutions préventives contre le stress.

La figure ci-dessus montre 313 réponses sur 409 enquêtés. Les solutions curatives du stress retenues par les personnes interrogées sont l'éloignement du facteur stressant pour 74,1% d'entre eux ; 14,7% préconisent une thérapie cognitivo-comportementale. La même proportion d'acteurs applique la technique *''21 jours pour prendre soin de moi''*. 9,9% ont un arrêt de travail au besoin contre 4,2% qui sont sous traitement médicamenteux.

L'on remarque que les solutions choisies par une large majorité sont mécaniques et personnelles. Cela est un signal fort qu'un dispositif officiel d'écoute psychologique manque.

3. Vérification et confirmation des hypothèses de recherche

Au terme de cette analyse des résultats, l'étude est parvenue aux conclusions suivantes, selon le seuil de 70% retenu :

- une **confirmation partielle** de **l'hypothèse secondaire n°1** avec un taux de **46,1%**
- une **confirmation** de **l'hypothèse secondaire n°2** avec un taux de **115,5% Donc 100%**
- une **confirmation partielle** de **l'hypothèse secondaire n°3** avec un taux de **48,19%**
- une **confirmation** de **l'hypothèse secondaire n°4** avec un taux de **93,4%**

La confirmation des hypothèses secondaires n°2 et n°3 conduisent à la confirmation de l'hypothèse principale de recherche. On peut donc conclure que l'hypothèse principale de recherche de départ est nuancée.

4. Discussion des résultats avec les théories de référence

En rappel, analyser les effets du stress professionnel sur le bien-être et la performance des acteurs éducatifs de la région des Koulsé était la vision de départ. Pour l'atteindre, on a collecté des données à l'aide de questionnaires conçus avec l'application google-form. Au terme des résultats, l'hypothèse principale est nuancée. De ces résultats, l'on déduit que les acteurs éducatifs de la région des Koulsé n'ont pas de contre-performances. Ils font preuve de résilience dans l'accomplissement de leurs missions quotidiennes malgré l'instabilité de l'environnement de travail par des stratégies de *coping*[1],

Toutefois, le bien-être de ces acteurs demeure préoccupant, car le taux de souffrances à ce niveau est évocateur : 115,5 %. Pire, ces souffrances touchent l'ensemble de la chaine éducative. C'est une alerte qui mérite une attention particulière de l'autorité politico-administrative afin d'aider les acteurs vulnérables à ne pas sombrer plus tard dans la dépression,

[1] Le coping peut être défini comme l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux constamment changeants pour gérer des exigences spécifiques internes ou externes qui sont évaluées comme dépassant les ressources de la personne. Il y a le coping centré sur le problème et le coping centré sur l'émotion. LAZARUS ET FOLKMAN (1984).

car le stress est souvent silencieux et sans bruit. L'étude propose la mise en place d'un bureau d'écoute psychologique suivi de conseils, d'orientations et de recommandations. En outre, les solutions identifiées par l'étude, qu'elles soient préventives ou curatives sont avalisées à hauteur de 93%. Cela signifie qu'elles sont adaptées et qu'il faille simplement les renforcer, les pérenniser ou les formaliser.

Continuons l'analyse en confrontant cette fois-ci les résultats de l'étude avec la littérature scientifique de référence.

Pour mémoire, l'étude est parvenue à une hypothèse principale de recherche nuancée.

4.1. Discussion des résultats avec le modèle du stress professionnel développé par H. Laborit

L'hypothèse secondaire n°2 qui avait prédit les effets néfastes du stress sur le bien-être est entièrement confirmée. Ce résultat renforce le modèle de stress professionnel développé par H. Laborit (1970) qui défend trois moyens de lutte de l'organisme humain contre le stress : la lutte, la fuite ou l'inhibition de l'action. L'inhibition de l'action est la situation ou l'individu est confronté à un facteur stresseur mais est dans l'impossibilité de lutter (affronter) contre le stresseur ou de fuir (s'éloigner de la source). Cette inhibition de l'action semble être l'option des acteurs éducatifs de la région des Koulsé. Ce qui explique que ces agents sont confrontés à des facteurs stresseurs, mais manquent de moyen de lutte ou de fuite. Or, H. Laborit (1970) insiste dans son développement que c'est cette inhibition de l'action qui est pathogène pour l'organisme puisque les substances chimiques comme les corticoïdes sécrétés à cause de la présence du facteur stresseur n'ont pas été utilisées. Elles sont restées là et se déposent au fur et à mesure dans les autres organes exposant ainsi la personne à des problèmes de santé à long terme. Alors, au vu de ce risque, un suivi psychologique est nécessaire pour les acteurs éducatifs des Koulsé.

4.2. Discussion Des résultats avec le modèle du stress professionnel développé par R. Karasek (1979)

Les résultats de la présente étude renforcent également le modèle de stress au travail développé par R. Karasek (1979) dans « *Le type de travail très contraignant* ». Tour à tour, à cause de la confirmation de la prédiction dans l'hypothèse secondaire n°2 et en raison de la nature du travail exécuté. Selon ce modèle, R. Karasek (1979) indexe deux facteurs majeurs de stress au travail. La demande exercée sur l'individu en termes de charge psychologique associée aux contraintes liées à l'exécution de la tâche en termes de quantité, de complexité, de contrainte de temps. Cela opposé à la latitude décisionnelle comme la marge de manœuvre sur le contrôle que l'on a sur son travail, l'autonomie dont on dispose dans l'organisation des tâches, la participation aux décisions avec la capacité à développer de nouvelles compétences. En effet, dans la région des koulsé, l'étude a révélé que 86% des enquêtés ont comme poste de travail, l'école. Par ailleurs, 97,6% d'entre eux sont du niveau primaire.

Or les tâches d'enseignement/apprentissage au primaire sont organisées autour des contraintes telles un programme bien défini, une répartition mensuelle claire et un emploi du temps élaboré que l'enseignant doit suivre quotidiennement pour être au rendez-vous des évaluations harmonisées au risque d'accuser un retard. C'est en cela que ce travail est d'un type très contraignant selon la théorie de R. Karasek (1979) et donc potentiellement à risque pour les agents. Le même suivi psychologique est recommandé à ce niveau.

4.3. Discussion des résultats avec le modèle du stress professionnel développé par R. Lazarus et S. Folkman (1984)

Les résultats de la présente étude confortent aussi le modèle transactionnel développé par R. Lazarus et S. Folkman (1984). En effet, l'hypothèse secondaire n°3 qui avait prédit les effets négatifs du stress sur la performance des acteurs est partiellement confirmée. Cela indique

que les résultats satisfaisants produits par les acteurs malgré la présence du stress sont la preuve qu'ils ont fait une évaluation primaire de la situation vécue en développant des stratégies d'adaptation ou d'ajustement au stress qui consiste en une appréciation personnelle de la situation stressante pour en mesurer le danger ou la menace, le préjudice, le défi ou le bénéfice. Mieux, ces acteurs ont adopté le *coping centré sur l'émotion* après avoir fait une évaluation secondaire de leur situation selon ces deux auteurs. En effet, les solutions curatives du stress retenues par les acteurs sont centrées sur la lecture, la prière, la musique, la méditation et l'éloignement du facteur stressant. C'est cela la source de la résilience constatée dans la région.

4.4. Discussion Des résultats avec le modèle du stress professionnel développé par Siegrist (1979)

La conclusion de l'étude s'aligne également au modèle de J. Siegrist (1980). En effet, ce modèle défend la loi de « l'effort-récompense » et considère deux types d'efforts à savoir les efforts extrinsèques en lien avec les éléments matériels du travail évoqués par R. Karasek (1979) et mentionnés par la présente étude et ceux intrinsèques qui sont rattachés à la personnalité, confirmés par ces résultats-ci aussi car des actions comme la journée d'excellence nationale (JEN), la journée de l'excellence régionale, l'emploi sécurisé pour les acteurs sont des facteurs de motivation qui ont justifié les bons résultats et ont contrebalancé l'hypothèse secondaire n°3.

Cette étape a permis une appréciation d'ensemble des résultats de l'étude, comparativement à des modèles déjà étudiés et la conclusion est que l'ensemble des résultats est soutenu par les différentes théories référées.

Les implications de cette conclusion sont le renforcement des acquis et la mise en œuvre des recommandations.

Conclusion

L'objectif principal de la présente étude était d'analyser les effets du stress professionnel sur le bien-être et la performance des acteurs éducatifs de la région des Koulsé. Certes, le stress est un mécanisme fantastique d'adaptation de l'organisme face à une situation inattendue mais il doit rester dans les limites acceptables au risque de devenir une menace comme des auteurs l'ont évoquée dans l'étude. Une méthodologie mixte d'investigation a permis de recueillir les avis de 409 personnes dont le bien-être est affecté par le stress sans un impact dommageable sur la performance de ces derniers nuançant ainsi l'hypothèse principale de recherche. La réalité est que ces acteurs éducatifs ont développé des stratégies de coping qui leur a permis de rester résilients malgré le contexte difficile. Toutefois, des exercices physiques, une hygiène de vie et une écoute psychologique pourrait les aider à mieux gérer leur stress. La limite objective de l'étude est la restriction de l'échantillon qui est de 409 personnes interrogées sur 1901 recommandées. En termes de perspective, le stress professionnel des acteurs éducatifs d'un corps précis de la hiérarchie pourrait être abordé.

Références bibliographiques

BECH Per et coll, 2018 « *five well-being index* » *WHO-5,* World Health Organization.

DOSSIERS DE COURRIER CADRES, 2001, « *Le stress votre meilleur ennemi* », dossier thématique.

HANS Selye, 1936, *L'origine de la notion de stress : le syndrome général d'adaptation,* Nature, Royaume Uni.

LEGERON Patrick, 2008 « *le stress au travail* » l'information psychiatrique, 84(9), p.809-820.

LEVASSEUR Christine, 2012, *La gestion du stress,* Hautes Etudes Commerciales, Montréal, Québec.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ALPHABETISATION ET DE LA PROMOTION DES LANGUES NATIONALES, 2022, *Module de formation en Appui*

Psycho-Social des élèves affectés par des situations d'urgence, Secrétariat technique de l'Éducation en Situation d'Urgence, Ouagadougou, Burkina Faso.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ALPHABETISATION ET DE LA PROMOTION DES LANGUES NATIONALES, 2025-2029, *stratégie nationale de l'éducation en situation d'urgence phase 2* validée, Secrétariat Technique de l'éducation en situation d'urgence, Ouagadougou, Burkina Faso.

Plateforme francophone de Global Business Network (OIT et EN3S), 2018, « *Guide de bonnes pratiques des entreprises mondiales de protection sociales et de bien-être au travail* » guide thématique.

SANA Moctar Abdoulaye, 2021, *Gestion de l'éducation en situation de crise sécuritaire au Burkina Faso : Etat des Lieux et Perspectives dans la commune de Titao,* Burkina Faso, IFRISSE.

SCHNIDERMAN Neil, IRONSON Gail, SIEGEL Stephan. D. 2005 « *stress and health* : *les déterminants psychologiques, comportementaux et biologiques du stress et ses effets sur la santé* ».

SCHULTZ Hâkon Jon, Odd Olav NORHEIM, Camilla GOMEZ et OLLIEUZ Annelies, 2019, *Better Learning Programm (BLP)1 : favoriser le relèvement des élèves en situation d'urgence,* Conseil Norvégien des Réfugiés, Oslo-Tromso- Norvège.

Webinaire : Assurance Maladie, INRS : Affections psychiques et reconnaissance en maladie professionnelle suivie le 17 août 2025 à 23h25mn.

www.ameli.fr/paris/assure/sante/themes/troubles-anxieux-anxiete/symptomes-diagnostic, consulté le 7 juin 2025 de 22h à 1h10mn.

www.Cairn.info/Revue/information-psychiatrique-2008-9-page 809, consulté le 3 juillet 2024 à 13h 30mn.

www.creg.ac-versailles.fr consulté le 16 juillet 2025 à 12h

www.fedecardio.org/Je-m-informe/J-apprends-a-gerer-mon-stress/comment-reperer-le-stress, consulté le 8 juin 2025 à 20h30mn.

www.ie stress-la phase d'alarme-le Figaro santé. Com consulté le 5 juin à 1h14mn.

www.Innercamp.com/stress-andhealth.unvelling-thenegative-consequences-and-practical-management-Tips.com; consulté le 7 juin 2025 de 22hà 1h10mn.

www.inrs.fr/risques/stress/effets-sante.html, consulté le 8 juin 2025 à 19h30mn.

www.INRS:santé + sécurité au travail:le stress au travail : INRS.fr/risques/stress /effects-santé.com ; consulté le 8 juin 2025 à 20h45mn.

www.msdmanuals.com/fr/accueil/troubles-mentaux/anxiété-et-troubles-liés-au-stress/état-de-stress-aigu-esa?query=stress aigu, consulté le 8 juin 2025 à 19h30mn.

www.osha.europa-eu/fr/thèmes/psychosocial-risks-and -stress.com consulté le 7 juin 2025 de 22hà 1h10mn.

www.qare.fr/santé/stress/alimentation saine.com consulté le 7 juin 2025 de 22hà 1h10mn.

www.qare.fr/santé/stress/Asthénie.com consulté le 7 juin 2025 de 22hà 1h10mn.

www.qare.fr/santé/stress/gestion.com consulté le 7 juin 2025 de 22hà 1h10mn.

www.qare.fr/santé/stress/sommeil.com consulté le 7 juin 2025 de 22hà 1h10mn.

www.qare.fr/santé/stress/travail.com consulté le 7 juin 2025 de 22hà 1h10mn.

www.quebec.ca-santé-santé mental-etat-structure.com ; consulté le 1er juin 2025 à 22h45mn.

www.UNICEF-org/parenting/fr/santé mentale/comment réduire le stress ? Consulté le 2 juin 2025à 13h15mn.

www.who.int/fr/news-room/questions-and-answers/items/stress? Consulté le 2 juin 2025 à 13h17mn.

YAHYAHOUI Houssemedine, 2016, *La conception d'un jeu sérieux pour la prévention et la gestion du stress lié au travail,* Québec-Université-Chicoutimi.

YOUMOU Emery Jansky, 2022, *les risques psychosociaux chez les enseignants- chercheurs : l'effet curviligne des ressources sur le stress professionnel,* Université de Reims-Champagne Ardenne, France.

Rapport aux études et absentéisme des étudiants de première année en sciences humaines à l'Université Joseph Ki-Zerbo (Burkina Faso)

Marcel ZERBO, Université Thomas Sankara (Burkina Faso)
E-mail : marcellezizerbo@gmail.com

Touwindé MILOUNGOU BAMOGO, Université Thomas Sankara (Burkina Faso)
E-mail : mtouwind@yahoo.fr

Koug-nongom BONKOUNGOU, Université Daniel Ouezzin Coulibaly (Burkina Faso)
E-mail : kougnongomb@yahoo.fr

Résumé

Lorsqu'il est question des déterminants de l'absentéisme chez les jeunes en milieu scolaire ou universitaire, on ne songe pas, d'emblée, à convoquer dans la réflexion leur rapport aux études. Ainsi, l'objectif de cette étude est de montrer le lien entre l'absentéisme des étudiants de première année en sciences humaines à l'Université Joseph Ki-Zerbo et leur rapport aux études. L'hypothèse est la suivante : l'absentéisme des étudiants de première année en sciences humaines s'explique par leur rapport aux études. Les données ont été collectées à partir d'une méthodologie qualitative combinant recherche documentaire et entretiens semi-directifs. Un échantillon de 46 étudiants absentéistes fréquents ou réguliers composé de filles et garçons issus des 5 filières de sciences humaines ont pris part à l'enquête. Les résultats de la recherche montrent que les étudiants absentéistes ont un rapport binaire à la présence au cours qui ne favorise pas leur assiduité. En plus, ces mêmes résultats révèlent que le regard que les étudiants absentéistes ont vis-à-vis des études et leurs perceptions des supports du cours favorisent l'absentéisme.

Mots clés : Absentéisme, rapport aux études, rapport binaire à la présence au cours, Université Joseph Ki-Zerbo.

Relation to university studies and Absenteeism Among First-Year Humanities Students at Joseph Ki-Zerbo University, (Burkina Faso)

Abstract

When discussing the determinants of absenteeism among young people in schools or universities, their relationship to their studies is not immediately considered. Therefore, the objective of this study is to demonstrate the link between absenteeism among first-year Humanities students at Joseph Ki-Zerbo University and their relationship to their studies. Our hypothesis is that absenteeism among first-year Humanities students is explained by their relationship to their studies. Data were collected using a qualitative methodology combining documentary research and semi-structured interviews. Forty-six frequently or regularly absent students, including both girls and boys from the five Humanities programs, participated in the survey. The research results show that absentee students have a binary relationship to class attendance that does not encourage their regular participation. Furthermore, the results reveal that the value that absentee students place on their studies and their perceptions of course materials contribute to absenteeism.

Keywords: Absenteeism, Relation to university studies, Binary relationship with class attendance, Joseph Ki-Zerbo University.

Introduction

L'absentéisme en milieu scolaire ou universitaire demeure un phénomène récurrent dans le monde. En France, chaque année le nombre de lycéens et de collégiens qui cessent les cours s'accroit. Selon la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse de la république Française en 2022-2023, la proportion d'élèves absentéistes a évolué au cours de l'année scolaire de 3,6 % en septembre 2022 à 10,9 % en mai 2023, avec un pic de 12 % en mars 2023(DEPP,2024).

Au Burkina Faso l'absentéisme est une pratique courante chez de nombreux élèves dans les lycées et collèges. Ainsi, les espaces jouxtant les abords des établissements scolaires sont bondés d'élèves ayant cessé les cours alors que leurs condisciples sont en classe. La récurrence et l'actualité de l'absentéisme au Burkina Faso ont conduit la Brigade anti criminelle (BAC) en octobre 2025 a mené une opération dénommée « en classe ou à Faso Mêbo » contre les élèves absentéistes à Bobo Dioulasso. En application de cette opération, 77 élèves des établissements scolaires qui erraient ont été interpelés et conduits sur le site de l'initiative présentielle « Faso Mêbo » à Bobo Dioulasso pour des travaux d'intérêt national[1].

On déplore aussi l'absentéisme des étudiants dans les universités publiques en raison des conditions d'études parfois difficiles. Des étudiants désertent les classes pour travailler et financer ainsi leurs études. Selon l'Union générale des étudiants burkinabé (UGEB) d'autres étudiants quittent les salles de classe si tôt, avant même 10 heures, pour avoir à manger au restaurant universitaire qui peine à servir tous les étudiants.[2]

L'absentéisme des élèves et des étudiants affecte négativement leurs parcours. De ce fait, il porte atteinte à la réputation des institutions d'enseignement ainsi qu'à la qualité de leur formation. De nombreuses études ont été réalisées en vue de comprendre l'absentéisme des adolescents et de permettre aux écoles et aux universités d'y faire face. Cependant lorsqu'il est question des facteurs déterminants de l'absentéisme, les études antérieures mettent l'accent sur des facteurs individuels et psychologiques comme les motivations (M. Janosz, 2000), l'estime de soi (M. Choquet et C. Hassler, 1997), les facteurs sociaux (M. Janosz, 2000), les facteurs familiaux (M. Becquemin, J. Couronné et A. Mardon, 2012 ; S. Cristofoli, 2015) et les facteurs scolaires (C. Blaya, 2009).

Tout compte fait, ces études ne s'intéressent pas assez au rapport aux études pour rendre compte de l'absentéisme en milieu universitaire. Or, les étudiants absentéistes ont un rapport aux études qui ne favorise pas leur assiduité aux cours. C'est pourquoi la recherche vise à montrer le lien entre l'absentéisme en milieu universitaire et le rapport aux études des étudiants. Dès lors, la question qui oriente la réflexion est la suivante : quel est le lien entre l'absentéisme des étudiants de première année en sciences humaines et leur rapport aux études universitaires ?

Cette étude privilégie le récit de vie et donne la parole aux étudiants absentéistes eux-mêmes permettant ainsi de saisir le sens de leur pratique à travers leurs vécus, leurs histoires.

1. Revue de littérature sur les déterminants de l'absentéisme en milieu scolaire et universitaire

Plusieurs études montrent que l'absentéisme des adolescents en milieu scolaire dépend de leurs familles d'appartenance. En effet, sécher les cours entretient des liens complexes avec certaines caractéristiques familiales des élèves (S. Cristofoli, 2015). Selon M. Janosz (2000), le fait d'appartenir à une famille défavorisée augmente le risque d'absentéisme chez les élèves. Cela s'explique par le fait que les conditions de vies difficiles et la précarité rendent peu probable l'assiduité aux cours. Dans le même sens M. Becquemin, J. Couronné et A. Mardon, (2012) estiment que les élèves qui sèchent les cours proviennent plutôt de familles difficiles. Il

[1] Source : Le faso.net du 27 octobre 2025
[2] Wakatsera du 06 Novembre 2020

s'agit de familles de couples séparés ou en proie au divorce. Les familles difficiles renvoient aussi à des parents qui manquent de temps à cause de leurs activités professionnelles, ou encore des parents qui se disputent constamment (M. Becquemin, J. Couronné et A. Mardon, 2012). De ce fait, les familles difficiles impactent négativement la vie de l'enfant et par effet d'entrainement sa scolarité et son assiduité aux cours. Dans la même perspective, B. Galand, D. Macquet et P. Philoppot (2000) affirment que les causes de l'absentéisme des élèves renvoient à une situation familiale difficile marquée par la pauvreté et le divorce.

D'autres auteurs se sont intéressés au rapport à l'école des parents des familles d'élèves pour rendre compte de l'absentéisme. Selon F. Esdiri (2009), les mauvais comportements des élèves comme l'absentéisme et la délinquance s'expliquent par le délaissement et par le fait que certains parents n'accordent pas une attention particulière aux études de leurs enfants. Parfois ce sont les parents eux-mêmes qui encouragent leurs enfants à s'absenter de l'école. Ils leur confient des tâches à domicile pendant les heures de cours et lorsque l'administration demande de justifier les absences, ce sont eux qui trouvent des prétextes pour défendre leurs enfants. De tels parents font de l'absentéisme une norme (S. Cristofoli, 2015).

Des facteurs scolaires expliquent l'absentéisme en milieu scolaire**.** Pour C. Blaya (2009) la plupart des absences à l'école sont liées aux raisons d'ordre scolaire. Un climat scolaire marqué par de mauvaises relations avec les professeurs prédispose l'élève à l'absentéisme (S. Cristofoli, 2015). Avoir le sentiment que les professeurs sont injustes ou non-bienveillants est une source de motivation à l'absentéisme (S. Cristofoli, 2015). Aussi, les élèves non-assidus ont des attentes élevées vis-à vis des enseignants. Ils estiment que le manque d'empathie, de contrôle de soi, de respect et de disponibilité de la part des enseignants est la raison de leur absentéisme (G. Parenteau, 1976 ; I. Vaugeois, 1978). La relation à l'adulte en milieu scolaire est donc une raison d'absence le plus souvent évoquée par les jeunes (C. Blaya, 2009). En plus, il y a la victimation et la peur**.** Les élèves absentéistes sont victimes de faits de violence à l'école**.** Ils s'absentent par peur de la violence (C. Blaya, 2010).

L'absentéisme en milieu universitaires s'explique par certains facteurs pédagogiques. Les étudiants s'absentent lorsqu'ils estiment que le cours est de faible qualité, ennuyant, inutile ou peu intéressant (R. Kottasz, 2005). L'accessibilité des cours en ligne (plateforme Moodle) a renforcé l'idée que le déplacement n'est pas nécessaire pour obtenir le contenu, incitant les étudiants à s'absenter. La pandémie de la covid 19 est également considérée comme un facteur ayant contribué au développement de l'absentéisme chez les étudiants. Elle a développé chez les parents la tolérance à la non assiduité de leurs enfants et les étudiants ont trouvé en elle un alibi de taille pour s'absenter (F. Nasraoui, 2023). L'absentéisme des étudiants s'explique aussi par l'exercice d'activité professionnelle et les conflits de priorités**.** Pour les étudiants adultes en formation l'exercice d'une activité professionnelle est une raison majeure d'absence. En effet, les raisons professionnelles représentent 32 % des motifs d'absences justifiées dans une étude de Master (L. Renouprez, G. Weber, M. Martin, F. de Viron, 2014). Les étudiants s'absentent aussi parce qu'ils doivent choisir entre suivre les cours et préparer les examens dans d'autres matières. Ainsi, l'absence à l'université peut être due à la nécessité de gérer les conflits de priorités entre les cours et la préparation des examens (R. Kottasz, 2005).

L'absentéisme est lié aussi à l'âge des apprenants. Les collégiens les plus âgés (16 ans et plus) sont deux fois plus absentéistes que les autres (Machard, 2003). Il est aussi l'expression de l'échec ou du désinvestissement scolaire (M. Choquet et C. Hassler, 1997). L'estime de soi et le mal-être sont aussi des facteurs explicatifs de l'absentéisme. Une faible confiance en soi et un faible sentiment d'appartenance**,** des difficultés personnelles, relationnelles ou sociales sont fortement associés au risque d'absentéisme (I. Vaugeois, 1978 ; M. Choquet et C. Hassler, 1997).

2. Problématique

2.1. Formulation du problème

Les études sur les déterminants de l'absentéisme en milieu scolaire et universitaire font référence à trois groupes de facteurs. Le premier groupe renvoie aux facteurs socio-familiaux qui sont la pauvreté (M. Janosz (2000), le divorce ou la séparation de couple, les chicanes de couple, le manque de temps des parents à cause de leurs activités professionnelles (M. Becquemin, J. Couronné et A. Mardon, 2012). Le deuxième groupe fait référence au milieu scolaire et universitaire. Le climat scolaire marqué par des mauvaises relations avec les enseignants ou l'adulte en milieu scolaire (S. Cristofoli, 2015), la peur de la violence en milieu scolaire (C. Blaya, 2010), le cours perçu par les étudiants comme ennuyant, peu intéressant ou inutile (R. Kottasz, 2005) sont entre autres les effets du contexte scolaire sur l'assiduité apprenants aux cours. Le troisième groupe de facteur concerne l'individu lui-même, ses motivations, son intérêt, son désinvestissement pour les études (M. Choquet et C. Hassler, 1997), son estime de soi, (I. Vaugeois, 1978 ; M. Choquet et C. Hassler, 1997).

L'analyse de ces trois groupes de facteur de l'absentéisme montre que le rapport aux études des étudiants n'est pas suffisamment pris en compte. Même si certains aspects comme la relation avec l'adulte en milieu scolaire, le manque de motivation ou le désintérêt pour les études, l'estime de soi sont parfois évoqués, on peut observer l'absence d'une approche spécifique de l'absentéisme des étudiants par leur rapport aux études.

Or, de nos jours, le discours des étudiants sur les études et les conditions d'études s'est fortement dégradé. Cela est d'autant plus vrai à l'université Joseph Ki-Zerbo où les étudiants subissent le phénomène du retard académique et du chevauchement des années universitaires même s'il est en train d'être résorbé[3]. En effet, le chômage des jeunes diplômés, le retard et le chevauchement des années universitaires, la dégradation continue des conditions d'études ont entrainé une dévalorisation des études universitaires chez les étudiants en général et chez les étudiants absentéistes en particulier. Cette dévalorisation des études universitaires, ce rapport défavorable aux études n'est pas sans conséquence sur l'assiduité des étudiants. Les propos des étudiants absentéistes rencontrés constituent une illustration. Ainsi, l'objectif de cette étude est de montrer le lien entre l'absentéisme des étudiants de première année en Sciences humaines à l'Université Joseph Ki-Zerbo et leur rapport aux études. L'hypothèse que nous avons formulée stipule que l'absentéisme des étudiants de première année en Sciences humaines s'explique par leur rapport aux études.

Cette étude s'inspire de la perspective théorique du rapport au savoir de B. Charlot (1997). Partant du concept de rapport au savoir, elle forge celui de rapport aux études qui renvoie à des représentations, des perceptions en lien avec les études universitaires.

2.2. Clarification conceptuelle

Absentéisme en milieu scolaire et universitaire

L'absentéisme est l'absence inhabituelle de l'apprenant du lieu d'étude. Selon L. Jacquard, (2012), l'absentéisme caractérise le comportement d'un élève marqué par la répétition d'absences volontaires. Il s'agit d'absence injustifiée. Pour sa part, R. Legendre (1993) définit l'absentéisme comme le fait pour l'élève ou l'étudiant d'être absent des cours ou des jours de classe. G. Parenteau (1976) qualifie "absentéisme scolaire" comme un manque d'assiduité aux séances de cours auxquels l'apprenant est inscrit et ce, pour diverses raisons non déterminées.

[3] En effet le ministère burkinabè en charge de l'enseignement supérieur mène depuis deux ans une campagne contre les retards et les chevauchements des années universitaires.

Il apparait donc que la définition de l'absentéisme ne prend pas en compte les élèves ayant abandonné, mais seulement ceux en situation irrégulière d'assiduité. Blaya (2009) quant à elle définit l'absentéisme en trois dimensions. La première est l'absentéisme occasionnel. Il concerne un apprenant qui s'absente rarement et dont le nombre d'absences par trimestre est inférieur ou égal à cinq absences. La deuxième dimension est l'absentéisme régulier qui renvoie à un élève qui s'absente entre six et dix fois dans le trimestre. La troisième et dernière dimension est l'absentéisme fréquent. Il s'agit d'un élève dont le nombre d'absences trimestrielles est supérieur ou égal à dix. Notre définition de l'absentéisme s'appuie sur celle de C. Blaya (2009) qui nous semble plus élaborée pour la collecte de données empiriques. Toutefois les absentéistes occasionnels ne sont pas pris en compte dans cette étude car ils ne sont pas véritablement des apprenants absentéistes et leur absence s'explique par des concours de circonstance. Ainsi, les étudiants absentéistes de l'étude sont des absentéistes réguliers et des absentéistes fréquents.

Rapport aux études universitaires

Le concept de rapport aux études universitaires a été construit en faisant référence au concept de rapport au savoir de B. Charlot (1997). Il définit le rapport au savoir comme « l'ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même » (B. Charlot, 1997 p. 93). Selon B. Charlot, E. Bautier et J. Y. Rochex (1992, p.29) « *Le rapport au savoir est une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir*. ».

Le rapport au savoir, c'est aussi ce qui mobilise l'élève à l'école. La mobilisation, c'est l'investissement des élèves dans les activités scolaires. Selon B. Charlot (1997), la mobilisation fait référence à *« mobile »* qui signifie la "bonne raison'' pour l'individu de se mobiliser. Cette bonne raison, c'est le sens que l'individu donne au savoir.

Partant de cette perspective théorique du rapport au savoir, le rapport aux études est défini comme la relation de sens et de valeur que les étudiants entretiennent avec leurs études notamment leurs conditions de vie durant les études universitaires. C'est aussi la perception, les représentations qu'ils ont de l'intérêt et de l'utilité des études.

3. Méthodologie

3.1. Milieu de l'étude

L'Université Joseph Ki-Zerbo est classée parmi les meilleures universités d'Afrique de l'Ouest francophone. Elle a été érigée en université en 1974 avec un effectif de 374 étudiants. Selon la Direction des études, de la planification et des statistiques (DEPS), cette université comptait durant l'année universitaire 2022-2023 50027 étudiants et 693 enseignants permanents (Université Joseph Ki-Zerbo,2023). Pour la même période, elle comptait 19 amphithéâtres, 08 pavillons et 150 salles de cours et le ratio étudiants/place assise est de 2 (Université Joseph Ki-Zerbo,2023). Elle compte aussi 20 bibliothèques avec une capacité d'accueil de 1700 places assises. En ce qui concerne les offres de formation, l'université Joseph Ki-Zerbo compte 17 établissements dont 5 Unités de Formation et de Recherche (UFR), 6 Instituts, 4 Ecoles doctorales et 2 Centres Universitaires (Université Joseph Ki-Zerbo, 2023). Elle fait face à un problème de retard, de chevauchement des années universitaires et un vaste programme de résorption de ce retard est en cours.

L'unité de formation et de recherche en Lettres Art et Communication (UFR/LAC), l'Unité de Formation et de Recherche en Sciences Humaines (UFR/SH), l'Unité de formation et de recherche en Sciences Exactes et Appliquées (UFR/SEA), l'Unité de Formation et de Recherche en Science de la Vie et de la Terre (UFR/SVT) et l'Unité de Formation et de Recherche en Sciences de la Santé (UFR/SDS) constituent les 5 unités de formation et de recherche de l'Université Joseph Ki-Joseph. Le choix de (UFR/ SH) se justifie par le fait qu'on

y trouve le plus grand nombre d'étudiants de l'université (32, 1% des effectifs de l'université) suivi de l'Unité de Formation et de Recherche en Lettres Art et Communication (UFR/LAC) 25,6% des effectifs. Les étudiants absentéistes se retrouvent dans les filières qui ont les effectifs les plus élevés. En effet, selon L. Renouprez G. Weber, M. Martin, F. de Viron (2014) l'absentéisme dépend de la taille de la classe. Plus elle est élevée plus les absents sont nombreux. Les filières de l'UFR/SH existante en première année sont, entre autres, la sociologie, l'histoire et l'archéologie, la philosophie, la géographie et la psychologie.

3.2. Processus d'échantillonnage et échantillon de la recherche

La recherche menée procède par la méthode qualitative. De ce fait, un échantillon quantitatif a été constitué selon le principe de « variété des positions et des points de vue » des acteurs (D. Bertaux, 2023). Les différentes catégories et sous-catégories de la population d'étude à savoir l'ensemble des étudiants absentéistes en première année de l'UFR/SH ont été représentées. Le choix des étudiants de la première année se justifie par la récurrence et l'actualité du phénomène de l'absentéisme au début des études (L. Renouprez G. Weber, M. Martin, F. de Viron, 2014).

Tout compte fait, l'échantillon a été constitué de manière à représenter l'ensemble des filières d'études de l'UFR/SH : sociologie, histoire et archéologie, philosophie, géographie et psychologie. Il est aussi apparu nécessaire de représenter dans l'échantillon les sous-catégories filles et garçons. En appliquant le principe de saturation l'échantillon des personnes interrogées se présente comme suit :

Tableau 1 : Répartition des personnes interrogées selon la filière d'études et le sexe

Sexe / Filières	Garçons	Filles	Total
Sociologie	4	6	10
Psychologie	5	4	9
Histoire et Archéologie	4	4	8
Géographie	6	4	10
Philosophie	4	5	9
Total	23	23	46

Source : M. Zerbo, T. Miloungou /Bamogo, K. Bonkoungou (2026)

Au total, 46 personnes soit 23 filles et 23 garcons ont ont été interrogées dans le cadre de cette enquête.

3.3. Outils et techniques de recherche

Les techniques de collecte des données de cette étude sont la recherche documentaire et le récit de vie tel que développé par D. Bertaux (2003). La recherche documentaire a permis de collecter des données théoriques et empiriques sur les raisons de l'absentéisme en milieu scolaire et universitaires issus des travaux antérieurs de notre étude.

Le récit de vie a été choisie comme technique de collecte d'information car dans cette étude sur l'absentéisme nous avons opté de donner la parole aux acteurs eux-mêmes c'est-à-dire les étudiants absentéistes pour qu'ils donnent du sens à leurs pratiques, pour qu'ils expriment leurs vécus de la réalité sociale étudiée. A travers des entretiens semi-directifs nous avons reconstruit des histoires de vie qui permettent de rendre compte de l'absentéisme. A cet effet, un guide d'entretien adressé aux étudiants absentéistes de l'Unité de formation et de recherche sciences humaines a été élaboré. L'enquête de terrain a lieu en Juillet et Aout 2024 à l'Université Joseph Ki-Zerbo.

3.4. Méthode de traitement et d'analyse des données

Les entretiens réalisés ont été transcrits. Les données recueillies ont fait l'objet d'un dépouillement manuel. Pour ce faire, l'on s'est inspiré des orientations de J.P. O. De Sardan (2003) sur les opérations de dépouillement à savoir la lecture et la relecture des entretiens, le marquage des passages les plus intéressants, l'inventaire et le classement des données. En outre, des noms fictifs ont été attribués aux enquêtés, en vue de préserver l'anonymat des données. Par ailleurs, une analyse de contenu thématique des données collectées a été faite selon les méthodes de l'analyse qualitative proposées par M. B. Miles et M. A. Huberman (2003).

4. Résultats

Des entretiens avec les étudiants absentéistes ont été réalisés autour des thématiques les invitant à évoquer les raisons de l'absence au cours. Leurs propos permettent d'apprécier les effets du rapport aux études sur l'assiduité des étudiants aux cours.

4.1. Absentéisme comme résultat d'un rapport binaire à la présence au cours

B. Charlot (1997) avait montré que les élèves en échec ont un rapport binaire au savoir parce que pour eux l'élève dans la situation d'apprentissage n'a que deux options : soit il comprend les leçons et il étudie, soit-il ne comprend pas et il n'étudie pas. Les résultats de l'étude révèlent aussi que les étudiants absentéistes ont un rapport binaire à la présence au cours. En effet, les étudiants absentéistes affirment que les étudiants n'ont que deux options par rapport à la présence au cours : soit les conditions d'études sont favorables et ils se rendent à l'université pour y suive les cours, soit les conditions d'études sont défavorables et ils sèchent les cours. Les conditions d'études qu'ils décrivent renvoient aux conditions de transport de la résidence de l'étudiant à l'université, la disponibilité de place assisse dans les salles de cours, la possibilité pour l'étudiant d'entendre ou non ce qui se dit en classe. Les propos suivants permettent d'apprécier le rapport binaire à la présence au cours des étudiants absentéistes :

- « J'ai l'argent du transport je vais à l'université / Je n'ai pas l'argent de transport donc je ne vais pas à l'université » ;
- « J'ai de la place dans la salle de cours alors je vais à l'université /Je n'ai pas de place dans la salle de cours donc je retourne à la maison » ;
- « Je suis présent au cours parce que je peux entendre le professeur quand il parle / Si Je n'entends pas le professeur quand il parle en classe donc je sèche les cours ».

Cette conception de la présence au cours selon laquelle il faut que les conditions d'études soient bonnes pour que l'étudiant se rendre à l'université pour prendre part au cours favorise l'absentéisme. En effet, le rapport binaire à la présence au cours ne favorise pas l'assiduité puisque les étudiants absentéistes ne fournissent plus d'effort et ne cherchent pas la moindre alternative lorsqu'ils estiment qu'ils sont dans conditions d'études défavorables. Ils se contentent de rater les cours. L'assiduité aux cours exige une certaine mobilisation pour les études de la part des étudiants. Elle implique la capacité des étudiants à transcender les difficultés rencontrées pendant les études. Or, l'analyse du rapport aux études des étudiants absentéistes montre qu'ils ont une attitude passive face aux difficultés et n'explorent pas d'autres alternatives à même de leur permettre de suivre les cours. Elle révèle un manque de désir de savoir et d'apprendre.

Tableau 2 : Synthèse des propos significatifs sur le rapport binaire à la présence au cours des étudiants absentéistes

Enquêtés	Verbatims
SN12PS	« Pour moi par exemple, avant de venir au cours je dois mettre de l'essence à 500f dans la moto de quelqu'un pour qu'il me dépose à l'arrêt du bus. Je dois prendre le bus à 200f à l'aller et 200f au retour. Il me faut aussi 500f pour la nourriture. Je dois avoir au moins 1500f. Le jour où je n'ai pas cette somme je

	ne bouge pas. Donc forcément je vais m'absenter. Le jour où j'ai l'argent du transport je vais à l'université. »
AZ3S	« Moi, je suis au dehors, le professeur est dedans et cela parce que la salle est petite, je préfère rentrer chez moi, parce que tu ne peux pas rester 7h au dehors pour suivre un cours »
OR 19H	« Bien sûr, tu ne vas pas venir t'asseoir derrière et ne rien comprendre ; je préfère rester à la maison. Si moi je viens aujourd'hui par exemple et il n'y a pas de place ; demain je viens c'est la même chose. A chaque fois c'est derrière je vais m'asseoir. Avec le micro là, tu ne vas pas tout entendre, alors que tu ne peux pas ne pas venir en retard pour avoir de la place devant à cause de la distance. Donc tu es obligé de t'absenter souvent. »

Source : M. Zerbo, T. Miloungou /Bamogo, K. Bonkoungou (2026).

Par ailleurs, l'absentéisme des étudiants s'explique aussi par le sens et/ ou la valeur qu'ils accordent aux études universitaires.

4.2. L'absentéisme est associé au sens et à la valeur que les étudiants donnent aux études

L'analyse des entretiens fait ressortir un lien entre l'absentéisme et le sens, voire la valeur que les étudiants absentéistes accordent aux études. Ils considèrent que les études supérieures sont « incertaines ». En effet, pour les étudiants absentéistes, la fin des études supérieures ne signifie pas toujours l'accession à un emploi. Ils admettent que les études supérieures ne garantissent pas l'accès à un emploi décent. Certes, elles donnent l'espoir d'un lendemain meilleur mais « la réalité du terrain » comme l'affirment les étudiants non assidus est implacable : « de nombreux diplômés de l'université sont au chômage ». C'est dans ce sens que cet enquêté affirme :

> Aujourd'hui les longues études ne font que donner de l'espoir, or les études ne doivent pas donner de l'espoir. Normalement après les études on doit trouver un emploi. On voit que ce n'est pas le cas. Ça décourage. (VN6G)

Les étudiants absentéistes affirment que pour faire face à l'incertitude, les étudiants doivent étudier tout en menant des activités génératrices de revenu. Ainsi, l'assiduité cesse d'être le comportement normatif de l'étudiant qui cherche à réussir. L'absentéisme est devenu une option sérieuse pour les étudiants absentéistes qui affirment que pour éviter de sortir perdant d'un système d'enseignement devenu obsolète, il faut mener des activités génératrices de revenus en tandem avec les études. C'est d'ailleurs le point de vue de cet étudiant absentéiste en philosophie : « Les études sont incertaines. Il faut mener parallèlement d'autres activités pour ne pas sortir perdant au cas où les études te lâchent » (TH11P). Dans cette perspective, mener les études et exercer des activités génératrices de revenu conduisent irrémédiablement à des absences à répétition. Parfois même les études sont reléguées au second plan. De plus en plus, les étudiants préfèrent mener des activités génératrices de revenu comme l'attestent les propos suivants :

> Effectivement, il y a des étudiants qui pensent que les longues études ne servent plus à rien de nos jours. Donc, ils exercent des activités parallèles, et c'est pendant leur temps libre qu'ils viennent suivre les cours. Donc pour eux, le campus est relégué au second plan. (BF1PS).

La valeur que les étudiants accordaient aux études supérieures a plus diminué avec le retard académique à l'Université Joseph Ki-Zerbo même si celui-ci est en voie de résorption. Le constat d'une durée plus longue que celle prévue pour le cycle licence par exemple constitue un facteur de démotivation chez les étudiants. Cette démotivation conduit de nombreux étudiants à s'absenter car ils considèrent que les études universitaires constituent une perte de temps. Les étudiants absentéistes affirment que lorsque les étudiants arrivent en première année à l'université et trouvent leurs condisciples des promotions antérieures qui n'ont pas encore fini leurs études de cycle licence alors qu'ils étaient censés terminer il y a deux ou trois ans, ils se découragent et n'ont plus envie d'être assidus aux cours. Le désir d'apprendre et de savoir qui

animait les étudiants après le bac s'estompe. C'est d'ailleurs ce qui les incite à l'absentéisme, à en croire cet étudiant absentéiste nommé SA8P :

> Oui, presque dans toutes les universités publiques du Burkina Faso, il faut attendre cinq ans pour avoir la licence. Alors que pour avoir du travail l'âge compte, donc si tu t'amuses à passer tout ton temps au campus, il viendra un temps où tu ne pourras plus postuler aux recrutements de l'Etat.

Ainsi, les étudiants n'ont plus la motivation. Ils ont perdu l'engouement de suivre les cours et ne voient plus en l'assiduité une nécessité.

Tableau 3 : Synthèse des propos significatifs sur l'absentéisme, le sens et la valeur que les étudiants absentéistes donnent aux études universitaires

Sens et ou valeur des études universitaire	**Propos des enquêtés**
Les études universitaires sont incertaines	« Les études universitaires peuvent lâcher (trahir) l'étudiant. C'est pourquoi il faut mener parallèlement des activités génératrices de revenus afin de ne pas être surpris désagréablement » « Les études universitaires donnent juste de l'espoir mais à la fin c'est le chômage »
Les études universitaires constituent une perte de temps	« Avec le retard académique les études universitaires durent trop longtemps alors que l'âge des étudiants avance » « Si tu t'amuses à passer tout ton temps au campus, il viendra un temps où tu ne pourras plus postuler aux recrutements de l'Etat. »

Source : M. Zerbo, T. Miloungou /Bamogo, K. Bonkoungou (2026)

4.3. Le rapport au support papier ou numérique du cours et l'absentéisme des étudiants

Pour la plupart des étudiants absentéistes, l'absence aux cours n'est pas si grave lorsqu'on dispose d'une version numérique ou papier du cours. Ils estiment que le support papier ou numérique du cours en lui-même est suffisant. Ils affirment que les étudiants viennent à l'université pour recopier le cours. De ce fait, lorsqu'ils ont le cours en leur possession, ils n'ont plus envie de venir à l'université. La présence au cours est facultative. L'étudiant peut se passer des explications de l'enseignant et obtenir la moyenne à l'évaluation. Les étudiants absentéistes pensent que les étudiants qui s'efforcent pour être assidus n'ont pas plus de chance de réussite que ceux qui s'absentent. Ils croient même que ceux qui restent à la maison pour étudier la version numérique ou papier sont parfois ceux qui obtiennent plus de bonnes notes. C'est ce qu'affirme KE47S en ces termes :

> Oui cela peut inciter les étudiants à s'absenter. Puisqu'avec le support du cours, tout est dedans. Donc il y a des étudiants qui trouvent inutile de venir au cours alors qu'on a le support papier. Ils préfèrent rester à la maison, lire le cours et venir composer. Et on constate même que ces derniers-là gagnent la moyenne plus que les étudiants réguliers.

Le rapport des étudiants absentéistes au support numérique ou papier du cours explique leur absentéisme. Leurs perceptions selon lesquelles le cours en lui-même est suffisant pour réussir l'évaluation et que les explications de l'enseignant et la présence au cours sont facultatives justifient leur choix de s'absenter.

5. Discussion

Les résultats de l'étude permettent d'affirmer que le rapport aux études des étudiants non assidus explique leur absenteisme. Leur rapport binaire à la presence aux cours, le sens qu'ils

donnent aux études universitaires et leurs perceptions des supports papiers et numériques des cours affectent négativement leur assuidité aux cours.

De la comparaison des résultats de cette étude avec ceux de B. Charlot (1997), B. Charlot, E. Bautier et J.-Y Rochex (1992) il ressort qu'il y a une similitude de rapport au savoir des élèves en échec étudiés et celui des étudiants absentéistes. B. Charlot (1997) avait montré que les élèves en échec avaient un rapport binaire au savoir parce qu'ils pensaient qu'on étudie à l'école quand on comprend. Si on ne comprend pas on n'étudie pas. Cette attitude des élèves en échec les conduit à se désinvestir des études pour la simple raison qu'ils ne comprennent pas les leçons. L'on a découvert aussi dans cette étude un rapport binaire à la présence au cours chez les étudiants absentéistes qui pensent qu'aller à l'université requiert au préalable de bonnes conditions matérielles d'études. Si les conditions d'études ne sont pas réunies, l'assuidité cesse d'etre obligatoire. Cette approche de la présence au cours entraine l'absentéisme des étudiants. En plus, B. Charlot (1997) et B. Charlot, E. Bautier et J.-Y Rochex (1992) avaient montré que le rapport au savoir des élèves en échec ne leur permet pas de se mobiliser pour les études c'est-à-dire de déployer toutes leurs énergies pour étudier. En termes claires, les auteurs montrent que le rapport au savoir des élèves en échec ne favorise pas la réussite scolaire. De même, on a découvert que le rapport aux études des étudiants absentéistes ne favorise pas l'assiduité.

Tout compte fait, les résultats de la recherche ont révélé que l'absentéisme des étudiants s'explique par leur rapport aux études et non par le rapport à l'enseignant comme le montre S. Cristofoli (2015). En effet, l'auteur affirme que de mauvaises relations avec les professeurs prédisposent l'élève à l'absentéisme (S. Cristofoli, 2015). Or,l'analyse des motivations de l'absentéisme qui se dégagent des propos des étudiants interrogés révèlent que ces derniers font moins référence à l'enseignant. Leur rapport aux études est dominé par les conditions matérielles d'études, le chevauchement des années académiques et l'incertitude que leur réserve les études. Le rapport à l'enseignant des étudiants est moins conflictuel. Cela s'explique par le fait que les enseignants à l'université passent moins de temps avec les étudiants. En plus, les absentéistes ont un rapport à l'enseignant moins conflictuel parce qu'ils fréquentent peu les enseignants ou ne les fréquentent pas du tout en raison de leur absence.

Par ailleurs, on a decouvert dans l'analyse que les étudiantes et les étudiants n'ont pas le même rapport aux études. En effet, les filles sont plus sensibles aux conditions d'études comme l'affirmait F. Lorenzi Cioldi (1988). Leur rapport aux études est plus dominé par les conditions d'études en temoignent les propos de cette étudiante :

> Moi, je suis au dehors, le professeur est dedans et cela parce que la salle est petite, je préfère rentrer chez moi, parce que tu ne peux pas rester 7heures au dehors pour suivre un cours (AZ3S).

Une autre étudiante, interrogée au sujet des motivations de son absenteisme, raconte son expérience :

> Hier on fait le tour de l'université pour trouver une salle. Tu peux te lever à 7heures. Vous arrivez à l'université, vous allez tourner jusqu'à 10h et ne pas trouver de salle. On finit même on annule le cours. Eh ça décourage (GZ11P).

Les propos de ces deux étudiantes decrivent certes les conditions dans lesquelles elles étudient mais ils traduisent aussi leur plus grande sensibilité à ces conditions à tel point que cela affecte leur rapport aux études et leur assuidité aux cours.

Conclusion

L'étude menée avait pour objectif de montrer le lien entre l'absentéisme des étudiants de première année en sciences humaines de l'Université Joseph Ki-Zerbo et leur rapport aux études universitaires. L'hypothèse de travail était la suivante : l'absentéisme des étudiants de premières années en sciences humaines s'explique par leur rapport aux études.

Les résultats de la recherche montrent que les étudiants absentéistes ont un rapport binaire à la présence au cours. Ils pensent que si les conditions d'études sont favorables l'étudiant doit se rendre à l'université pour y suive des cours. Par contre, si les conditions d'études sont défavorables, il doit sécher les cours. Cette conception selon laquelle l'étudiant doit sécher les cours lorsque les conditions d'études sont défavorables ne favorise pas l'assiduité aux cours. En plus, les résultats révèlent que la valeur que les étudiants absentéistes accordent aux études favorise l'absentéisme. Les étudiants absentéistes sèchent les cours parce qu'ils pensent que les études universitaires sont incertaines. Le diplôme sanctionnant la fin des études universitaires ne garantit plus l'accès à un emploi. Les perceptions de la version numérique ou papier du cours chez les étudiants absentéistes influencent aussi leur assiduité aux cours. Ils estiment que l'absence aux cours n'est pas si grave lorsque l'on dispose d'une version numérique ou papier du cours. Aux regards des résultats de la recherche, il est possible d'affirmer que l'hypothèse selon laquelle le rapport aux études universitaires explique l'absentéisme est vérifiée.

Le cadre conceptuel mobilisé dans cette étude pour rendre compte de l'absenteisme a permis une meilleure comprehension du phénomene. Les concepts de rapport aux études, de rapport binaire à la présence au cours, de sens et de valeur accordée aux études, de mobilisation, de perception des supports papiers et numériques du cours ont permis de montrer que l'absence ou l'assuidité au cours dependent aussi du rapport au savoir des étudiants, de leur intérêt pour les études universitaires. Ces concepts pourraient constituer des pistes interessantes pour des chercheurs qui souhaitent invistiguer davantage la question des comportements problématiques des adolescents en milieu scolaire.

De cette étude se dégagent des perspectives pour la lutte contre l'absentéisme. Pour lutter contre l'absentéisme à l'université, il faut améliorer les conditions matérielles d'études des étudiants. La dégradation de ces conditions a des répercussions négatives sur leur rapport aux études et par effet d'entrainement sur leur assiduité. Il faut aussi résorber le retard et le chevauchement des années académiques. La normalisation des année accademiques pourrait contribuer à revaloriser les études universitaires et améliorer le rapport aux études des étudiants.

Références bibliographiques

BECQUEMIN Michèle, COURONNE Julie et MARDON Aurélia, 2012, « Absentéismes scolaires », *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 13, p. 1-31.

BERTAUX Daniel, 2003, *Les récits de vie*, Paris, Nathan,

BLAYA Catherine, 2009, « L'absentéisme des collégiens : prévalence et Caractéristiques », *Les Sciences de l'éducation, l'Ère nouvelle*, vol. 42.

BOURBEAU Aline G., THIBODEAU Suzanne T., et DUSSAULT Christiane, 1974, « Le problème de l'absentéisme scolaire », *Prospectives, 7*(3), p.133-136.

CHARLOT Bernard,1997, *Du rapport au savoir. Elément pour une théorie*, Paris, Anthropos,

CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth, ROCHEX Jean-Yves, 1992, *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

CHOQUET Marie et HASSLER Christine, 1997, *Absentéisme au lycée. Collection Les Dossiers d'Éducation et Formations, 90*, Vanves, Direction de l'évaluation et de la prospective.

CRISTOFORI Sophie, 2015, « L'absentéisme des élèves soumis à l'obligation scolaire : un lien étroit avec le climat scolaire et le bien-être des élèves », *Éducation et formations*, 88-89 p. 101-121.

DE SARDAN Jean-Pierre Olivier, 2003, « L'enquête socio-anthropologique de terrain : synthèse méthodologique et recommandations à usage des étudiants », *LASDEL*, Étude et Travaux, 13, p.12-114.

DIRECTION DE L'ÉVALUATION DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE, 2024, *Note d'information*, 24, 12, DEPP.

ESDIRI Fethi. (2009). *Violence en milieu scolaire : causes et solutions envisageables*, Beni M'hira, École Préparatoire Beni M'hira, Mémoire pédagogique de fin de formation au professorat de l'enseignement secondaire.

GALAND Benoît, MACQUET Donatien et PHILIPPOT Pierre, 2000, « Vision de l'école et facteurs liés à l'absentéisme dans une population d'élèves à risque de décrochage scolaire », *Bulletin de Psychologie scolaire et d'Orientation*, 49 Vol.1, p. 27-45.

JACQUARD Lise, 2012, *Les conseillers principaux d'éducation*, Orléans, CRDP de l'académie d'Orléans-Tours.

JANOSZ Michel, 2000, « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective Nord-Américaine », *VEI Enjeux*, 122, p. 105- 127.

KOTTASZ Rita, 2005, ''Reasons for Student Non-Attendance at Lectures and Tutorials: an analysis'', *Investigations in University Teaching and Learning*, 2/2 p.5-16

LORENZI-CIOLDI Fabio, 1988, *Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines*, Grenoble, PUG.

MILES Matthew B et HUBERMAN A. Michael, 2003, *Analyse des données qualitatives*, Paris, De Boeck.

NASRAOUI Fatma, 2023, « L'absentéisme des étudiants en contexte post-pandémique : causes et solutions - Cas des étudiants du Master I, département de Français Khenchela », *Revue DIRASSAT*, 2, Vol 15, p.1-14

PARENTEAU Gilles, 1976, *Absentéisme scolaire et perception du professeur*, Trois-Rivières, Université de Québec, Thèse de doctorat en Psychologie

RENOUPREZ Ludovic, WEBER Geneviève, MARTIN Marguerite et de VIRON Françoise, 2014, « L'absentéisme en formation pour adulte est-il influencé par le dispositif de cours ? Le cas d'un master universitaire », *Cahier de recherche du GIRSEF*, 91, p 1-35.

UNIVERSITÉ JOSEPH KI-ZERBO, 2023, *Tableau de bord 2022-2023*, Ouagadougou, Université Joseph Ki-Zerbo

VAUGEOIS Ives, 1978, *Absentéisme scolaire et estime de soi*, Trois-Rivières, Université de Québec, Mémoire de Maîtrise du psychologue

Vers une médiation numérique de l'enseignement du hardware : développement d'un dispositif d'aide à l'identification des composants internes

Janvier NGNOULAYE, Université de Yaoundé I (Cameroun)
E-mail : janvier.ngnoulaye@univ-yaounde1.cm

Résumé

L'enseignement de l'architecture matérielle de l'ordinateur dans l'enseignement secondaire général au Cameroun se heurte à des difficultés structurelles persistantes : insuffisance des ressources didactiques, impossibilité pour les enseignants de démonter les machines, effectifs pléthoriques et temps pratique insuffisant. Ces contraintes conduisent à un enseignement essentiellement théorique, laissant les élèves en difficulté face à l'identification physique des composants internes et des ports d'un ordinateur. Cet article présente le développement et la mise en œuvre d'un Environnement Numérique d'Apprentissage (ENA) interactif, nommé DIPCIO (Didacticiel sur l'Identification des Ports et des Composants Internes d'un Ordinateur), conçu pour la classe de Seconde C de l'enseignement général. La démarche choisie s'appuie sur le couplage du modèle d'ingénierie pédagogique ADDIE et de la méthode agile Extreme Programming (XP) pour le développement logiciel. La conception pédagogique s'inscrit dans l'approche par compétences, en s'appuyant sur les théories béhavioriste, cognitiviste, constructiviste et connectiviste. Une enquête menée auprès de 163 élèves et 11 enseignants d'informatique dans trois lycées de Yaoundé a permis d'identifier les besoins, puis de guider la conception. Le dispositif ainsi développé propose six modules pédagogiques (Leçons, Exercices, Jeux, Vidéos, Simulations, Lexique) et respecte les critères ergonomiques de Bastien et Scapin. Les résultats montrent que DIPCIO constitue une réponse pertinente aux difficultés identifiées et représente une contribution originale à la didactique de l'informatique au niveau secondaire en Afrique subsaharienne.

Mots-clés : didactique de l'informatique, ENA, architecture de l'ordinateur, médiation numérique, enseignement secondaire

Towards a digital mediation of hardware teaching: development of a tool to aid in the identification of internal components

Abstract

Teaching computer hardware architecture in general secondary education in Cameroon faces persistent structural challenges: insufficient teaching resources, impossibility for teachers to dismantle computers, overcrowded classrooms and insufficient practical time. These constraints lead to predominantly theoretical teaching, leaving students struggling with the physical identification of internal components and ports. This article presents the development and implementation of an interactive Digital Learning Environment (DLE), named DIPCIO, designed for the Seconde C class of general secondary education. The approach is based on the coupling of the ADDIE instructional design model and the Extreme Programming (XP) agile software development method. The instructional design follows a competency-based approach, drawing on behaviorist, cognitivist, constructivist and connectivist learning theories. A survey conducted among 163 students and 11 computer science teachers in three high schools in Yaoundé guided the design process. The resulting system offers six pedagogical modules (Lessons, Exercises, Games, Videos, Simulations, Glossary) and complies with Bastien and Scapin ergonomic criteria. Results show that DIPCIO provides a relevant answer to the identified difficulties and represents an original contribution to computer science didactics at the secondary level in the African context.

Keywords: didactics of computer science, DLE, computer architecture, digital mediation, secondary education

Introduction

L'avènement des technologies de l'information et de la communication (TIC) a profondément transformé les sociétés contemporaines, au point que la maîtrise des compétences numériques est désormais considérée comme une composante essentielle de la formation de tout citoyen (T. Karsenti, 2006). Dans le domaine de l'éducation, les TIC offrent un potentiel reconnu pour enrichir et diversifier les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. C'est dans cette dynamique que l'UNESCO, en partenariat avec des institutions comme l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA) et la Banque Africaine de Développement (BAD), a lancé dès 2011 un forum ministériel à Tunis, visant à favoriser l'intégration des TIC dans les systèmes éducatifs africains.

Le Cameroun, à l'instar d'autres pays africains, s'est engagé dans cette voie depuis plus d'une décennie. Selon J. Ngnoulaye et M. Lepage (2018), le pays a amorcé une réforme structurelle de son système éducatif, matérialisée notamment par la création des premiers centres de ressources multimédia dans l'enseignement secondaire général en 2001, l'introduction d'un programme officiel d'enseignement de l'informatique en 2003, et la création en 2007 d'une filière informatique à l'École Normale Supérieure de Yaoundé. Ces initiatives témoignent d'une volonté politique réelle, même si leur mise en œuvre demeure inégale sur le terrain.

Au cœur de ces enjeux, l'enseignement de l'architecture matérielle de l'ordinateur - en particulier l'identification des ports et des composants internes - constitue une séquence pédagogique importante en classe de Seconde C. Or, l'observation directe dans les établissements scolaires de Yaoundé révèle que cette séquence est particulièrement difficile à enseigner de manière efficace. Les enseignants, faute de matériel didactique adapté - vidéoprojecteurs, ordinateurs démontables -, et sous la contrainte de plages horaires réduites et d'effectifs pléthoriques, dispensent le plus souvent un enseignement purement théorique, insuffisant pour ancrer les apprentissages visés.

C'est en réponse à ce problème que s'inscrit la présente recherche, dont l'objectif est de concevoir et de développer un Environnement Numérique d'Apprentissage (ENA) nommé DIPCIO, destiné à soutenir l'enseignement et l'apprentissage de cette séquence. Elle expose la démarche méthodologique adoptée, les résultats obtenus et les implications pédagogiques du dispositif développé.

1. Problématique et questions de recherche

L'enseignement de l'informatique au Cameroun, bien qu'officiellement inscrit dans les programmes de l'enseignement secondaire général depuis 2003, se heurte à des difficultés structurelles persistantes. Comme le souligne J. Ngnoulaye et M. Lepage (2018), les enseignements restent très théoriques, faute d'une stratégie claire d'intégration des TIC dans la pratique pédagogique quotidienne.

Dans le cas spécifique de la séquence portant sur l'identification des ports et des composants internes de l'ordinateur en classe de Seconde C, trois grandes catégories de difficultés ont été identifiées : un problème de ressources matérielles - les enseignants n'ont généralement pas l'autorisation ou la possibilité de démonter les ordinateurs de la salle informatique pour les présenter aux élèves, et les vidéoprojecteurs font souvent défaut - ; un problème de temps - les plages horaires allouées aux travaux pratiques sont très insuffisantes au regard de la densité des contenus à couvrir - ; et un problème de ressources documentaires pour les élèves - seuls environ 21 % des apprenants interrogés dans notre étude possèdent un manuel d'informatique, ce qui renforce leur dépendance vis-à-vis de l'enseignant.

Ces difficultés convergent pour produire un apprentissage superficiel, essentiellement mémoriel, sans ancrage pratique. Les élèves peinent à identifier physiquement les composants internes d'un ordinateur, même après avoir suivi la séquence pédagogique. Cette situation

soulève les questions de recherche suivantes : Quelles sont les principales difficultés d'enseignement et d'apprentissage rencontrées sur cette séquence pédagogique ? Comment concevoir un ENA ergonomique et interactif permettant aux apprenants de consolider les savoirs visés par cette séquence ? Quel peut être l'apport d'un tel dispositif numérique dans le processus enseignement-apprentissage ?

2. Cadre théorique et revue de littérature

2.1. Environnements numériques d'apprentissage et didacticiels

Un didacticiel est défini comme un logiciel interactif destiné à l'apprentissage des savoirs sur un thème ou un domaine donné, incluant généralement un mécanisme d'auto-évaluation des connaissances (R. Bibeau, 1996). Plusieurs applications de ce type existent dans le monde pour l'apprentissage de l'informatique : le logiciel Kolu de Microsoft, qui initie les apprenants à la logique de la programmation ; Clic Musique Notes HN (Happy Note), qui utilise les notes de musique pour enseigner la manipulation de la souris ; Tap'Touche, pour l'apprentissage de la saisie au clavier ; ou encore « Mon Bureau » de l'éditeur IDC, pour la découverte du bureau informatique. En Afrique en général, et au Cameroun en particulier, des initiatives comme abcCode d'Arielle Kitio visent à initier les enfants à la programmation créative dans les langues officielles ou nationales.

Cependant, aucun didacticiel spécifique à l'identification des ports et des composants internes de l'ordinateur, adapté au programme camerounais de la classe de Seconde C, n'a été répertorié. De même, les didacticiels développés antérieurement à l'ENS de Yaoundé dans le cadre de mémoires de fin de formation se limitaient aux sciences de la vie et de la terre (SVT), laissant un vide dans l'enseignement de l'informatique proprement dite.

2.2. Théories de l'apprentissage mobilisées

La conception pédagogique de DIPCIO s'inscrit dans un cadre théorique pluriel, mobilisant plusieurs grandes théories de l'apprentissage.

Le béhaviorisme (Watson, Pavlov, Skinner), fondé sur le schéma stimulus-réponse, a guidé la conception des exercices autocorrectifs et des rétroactions immédiates dans le système. T. Good et J. Brophy (1995) rappellent que cette théorie s'intéresse aux comportements observables et est confortable dans un contexte d'intégration des outils TIC.

Le cognitivisme (Miller, Bruner), centré sur les processus de traitement de l'information, a justifié l'organisation des contenus en modules distincts (connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles), facilitant ainsi la mémorisation et le transfert des apprentissages (B. Legault, 1992 ; R. Bibeau, 1996).

Le constructivisme de J. Piaget (1975) - fondé sur les processus d'assimilation et d'accommodation - a orienté le choix de situations-problèmes en ouverture de chaque unité d'enseignement, invitant l'élève à construire activement ses connaissances.

Le socio-constructivisme de L. S. Vygotsky (1997), enrichi par les travaux de W. Doise et G. Mugny (1981), a conduit à intégrer des fonctionnalités favorisant l'interaction élève-enseignant (consultation des résultats, possibilité de modification des contenus par l'enseignant).

Le connectivisme (G. Siemens, 2005) - théorie de l'apprentissage à l'ère du numérique - a guidé la mise à disposition de ressources diversifiées (vidéos, simulations, lexique) permettant à l'apprenant de poursuivre ses apprentissages au-delà du cours.

2.3. Approche pédagogique par compétences

Les contenus de DIPCIO sont structurés selon l'Approche Par les Compétences (APC), méthodologie développée par J.-M. De Ketele (2000) qui repose sur les théories constructiviste et socioconstructiviste. Contrairement à l'Approche Par Objectifs (APO) qui tend à fragmenter

les savoirs, l'APC vise à intégrer savoirs, savoir-faire et savoir-être dans des situations complexes représentatives de la vie réelle (A. Bennacceur, 2009). Les unités d'enseignement du didacticiel sont ainsi introduites par des situations-contextes visant à mobiliser l'élève dans une démarche active.

2.4. Modèle d'ingénierie pédagogique ADDIE

Le modèle ADDIE (Analyse, Design, Développement, Implémentation, Évaluation) a été retenu comme cadre d'ingénierie pédagogique pour sa flexibilité, sa généricité et sa compatibilité avec les cycles de vie logiciel. Ce modèle itératif permet d'adapter la conception à tout type de projet d'apprentissage, des plus petits aux plus ambitieux, et peut être enrichi par d'autres modèles. Sa structure en cinq phases offre une progression logique garantissant la cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les contenus, les stratégies pédagogiques et l'évaluation.

2.5. Méthode agile Extreme Programming (XP)

Pour le développement logiciel du didacticiel, la méthode agile Extreme Programming (XP) a été sélectionnée. Contrairement aux méthodes classiques (modèle en cascade, en V, en Y) qui supposent des besoins stables et des délais non contraints, XP est caractérisée par des itérations courtes, une forte adaptabilité aux changements de besoins et une attention particulière à la qualité du code (J. Lonchamp, 2015). XP convient particulièrement aux petites équipes et aux projets à délais contraints, comme c'est le cas dans ce travail. Le couplage ADDIE-XP permet d'intégrer les exigences pédagogiques (ADDIE) et les contraintes de développement logiciel (XP) dans un processus unifié.

2.6. Critères ergonomiques de Bastien et Scapin

La qualité ergonomique de l'interface a été évaluée à l'aune des critères de J. M. C. Bastien et D. L. Scapin (1997), qui ont été préférés aux heuristiques de J. Nielsen (1994) en raison de leur plus grande spécificité et de leur capacité à révéler davantage de défauts d'interface lors des évaluations expertes (J. M. C. Bastien, D. L. Scapin et C. Leulier, 1999). Ces critères portent notamment sur la charge de travail, le contrôle explicite, l'adaptabilité, la gestion des erreurs, la cohérence et la signifiance des codes et dénominations.

3. Méthodologie

Cette recherche a été conduite dans le respect des principes éthiques en vigueur. Les autorisations administratives préalables ont été obtenues auprès des directions des trois établissements scolaires. L'anonymat et la confidentialité des données ont été garantis à tous les participants.

3.1. Population et échantillonnage

La population cible de cette étude est constituée d'une part des élèves de la classe de Seconde C de l'enseignement général, et d'autre part des enseignants d'informatique ayant déjà dispensé la séquence pédagogique sur l'identification des ports et des composants internes de l'ordinateur. L'étude a été délimitée géographiquement à la ville de Yaoundé, dans trois établissements scolaires : le Lycée Bilingue d'Application (LBA) de Yaoundé, le Lycée de Biyem-Assi et le Lycée d'Etoug-Ebé. Ces établissements ont été sélectionnés sur la base de leur accessibilité et de leur représentativité.

Un échantillonnage mixte a été utilisé, combinant l'échantillonnage aléatoire simple (méthode probabiliste) et l'échantillonnage par quotas selon le genre (méthode non probabiliste). L'échantillon final se compose de 163 élèves (101 filles et 62 garçons) et de 11 enseignants d'informatique (6 femmes et 5 hommes), répartis comme suit :

Pour les élèves : LBA de Yaoundé (41 élèves), Lycée de Biyem-Assi (66 élèves) et Lycée d'Etoug-Ebé (56 élèves).

Pour les enseignants : LBA de Yaoundé (4 enseignants), Lycée de Biyem-Assi (4 enseignants) et Lycée d'Etoug-Ebé (3 enseignants).

3.2. Instruments de collecte de données

Deux instruments principaux de collecte de données ont été utilisés : Un questionnaire adressé aux élèves, structuré en trois parties : identification de l'élève, évaluation des difficultés d'apprentissage sur la séquence, et recueil des préférences pour un éventuel didacticiel.

Une fiche d'entretien avec les enseignants, portant sur leurs pratiques pédagogiques, les difficultés d'enseignement rencontrées et leurs recommandations pour la réalisation du dispositif.

L'observation directe lors du stage professionnel au lycée a complété ces instruments en permettant de documenter les conditions matérielles d'enseignement dans les établissements cibles.

3.3. Méthode d'analyse des données

Les données collectées ont été analysées à l'aide de la statistique descriptive, permettant de quantifier et d'interpréter les difficultés d'enseignement et d'apprentissage, les préférences des élèves et les recommandations des enseignants. Les résultats ont été présentés sous forme de diagrammes et de tableaux récapitulatifs, offrant une vision synthétique des données de terrain.

3.4. Plan d'application du couplage ADDIE-XP

La démarche de conception et de développement adoptée intègre les cinq phases du modèle ADDIE dans lesquelles est inséré le cycle de vie XP pour la phase de développement. Ce couplage opère selon le premier paradigme décrit dans la littérature : l'ingénieur pédagogique dirige le processus global (ADDIE) et intègre XP pour le développement logiciel spécifique.

La phase d'Analyse a permis d'identifier les besoins de formation à partir des données d'enquête et du programme officiel du MINESEC, de caractériser le public cible (âge moyen de 15 ans, francophones, prérequis sur les parties externes de l'ordinateur) et de recenser les ressources et contraintes (délai de livraison, budget limité).

La phase de Design (Conception) a produit : la spécification des objectifs d'apprentissage en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être ; la structuration des contenus en deux unités d'enseignement (identification des ports et identification des composants internes) ; le découpage en six modules (Leçons, Exercices, Jeux, Vidéos, Simulations, Lexique) ; la définition d'une charte graphique (couleurs : noir, bleu, blanc ; typographies : Constantia et Britannic Bold) ; la réalisation de maquettes.

La phase de Développement a mobilisé la méthode XP en trois phases : élaboration des user-stories et de l'architecture globale, planification des livraisons et construction incrémentale selon trois livraisons progressives. Les technologies utilisées comprennent HTML5, CSS3, JavaScript, ActionScript 3, PHP 5.4.12 et MySQL 5.6.12, avec les frameworks Bootstrap et jQuery, sous le serveur Apache 2.4.4.

La phase d'Implantation a été réalisée au Lycée de Biyem-Assi, avec l'installation de DIPCIO dans la salle machines et expérimentation avec un groupe de 46 élèves sur 66 dudit Lycée.

La phase d'Évaluation a porté sur la vérification de la conformité ergonomique du dispositif selon les critères de Bastien et Scapin.

4. Résultats et discussion

4.1. Caractéristiques de l'échantillon

Tableau 1 : Caractéristiques de l'échantillon

Catégorie	LBA Yaoundé	Lycée Biyem-Assi	Lycée Etoug-Ebé
Élèves	41	66	56
Filles	25 (61 %)	41 (62 %)	35 (63 %)
Garçons	16 (39 %)	25 (38 %)	21 (37 %)
Enseignants	4	4	3
Total	45	70	59

Source : J. Ngnoulaye, 2025

L'étude porte sur un échantillon total de 174 participants, répartis dans trois établissements de Yaoundé.

Répartition des élèves : le Lycée de Biyem-Assi représente la plus grande cohorte (66 élèves), suivi du Lycée d'Etoug-Ebé (56 élèves) et du LBA (41 élèves).

Genre : on observe une prédominance féminine constante dans les trois établissements, avec une moyenne d'environ 62 % de filles. Cette donnée indique que les résultats obtenus reflètent majoritairement la perception des jeunes filles face aux outils informatiques.

Enseignants : un groupe restreint de 11 enseignants complète l'échantillon, permettant de croiser les regards entre apprenants et formateurs.

4.2. Résultats de l'enquête auprès des enseignants

Tableau 2 : Difficultés d'enseignement rapportées par les enseignants (n = 11)

Difficulté	Nombre	Pourcentage
Effectifs pléthoriques	9	82 %
Absence de vidéoprojecteurs	8	73 %
Plages horaires TP insuffisantes	9	82 %
Impossibilité de démonter les PC	11	100 %
Manque de manuels pour élèves	7	64 %

Source : J. Ngnoulaye, 2025

Les entretiens conduits auprès des 11 enseignants d'informatique ont mis en évidence plusieurs constats significatifs : En matière de pratiques pédagogiques, seuls 3 enseignants sur 11 (soit 27 %) dispensent la séquence en combinant une partie théorique et une partie pratique, conformément aux recommandations du programme officiel. Les 8 autres se limitent à un enseignement purement théorique.

82 % des enseignants interrogés déclarent rencontrer des difficultés dans l'enseignement de cette séquence. Les causes principales invoquées sont : les effectifs pléthoriques rendant le suivi individuel en travaux pratiques difficile ; l'absence de vidéoprojecteurs et d'autres ressources didactiques visuelles ; l'insuffisance des plages horaires allouées aux travaux pratiques et le faible équipement des élèves en manuels scolaires.

Le diagnostic établi révèle des obstacles structurels et pédagogiques majeurs : l'impossibilité de démonter les ordinateurs fait l'unanimité (100 %), soulignant un manque de matériel dédié spécifiquement à la manipulation pratique. L'absence de vidéoprojecteurs

(73 %) limite les démonstrations collectives. Les effectifs pléthoriques et l'insuffisance des plages horaires de TP (82 %) suggèrent que l'enseignement reste trop théorique par nécessité logistique. Le manque de manuels (64 %) renforce le besoin d'une solution numérique alternative pour soutenir l'apprentissage en autonomie.

Parmi les recommandations formulées par les enseignants pour la réalisation du didacticiel, ressortent : la nécessité de centrer l'apprenant dans son apprentissage via des situations-contextes motivantes ; l'introduction de jeux éducatifs et de simulations ; la concision des résumés de leçons ; la possibilité de mise à jour des contenus par l'enseignant ; et l'accès aux résultats des élèves par l'enseignant à des fins d'évaluation formative.

4.3. Résultats de l'enquête auprès des élèves

Tableau 3 : Difficultés d'apprentissage identifiées par les élèves (n = 163)

Notion	Ne maîtrisent pas	Incertains
Identification physique des ports	85 (52 %)	28 (17 %)
Rôles des différents ports	72 (44 %)	31 (19 %)
Identification composants internes	91 (56 %)	24 (15 %)
Fonctions des composants	78 (48 %)	26 (16 %)

Source : J. Ngnoulaye, 2025

L'analyse des questionnaires remplis par les 163 élèves révèle plusieurs données importantes : La moyenne d'âge des élèves est de 16 ans, avec une connaissance préalable des parties externes d'un ordinateur. Seulement 35 élèves sur 163 (soit environ 21 %) possèdent un manuel d'informatique, ce qui souligne l'importance d'un outil numérique substituable aux ressources documentaires imprimées.

Les modes d'apprentissage privilégiés par les élèves sont la lecture, les explications et la pratique. Cette réalité justifie un dispositif multimodal intégrant textes, illustrations, vidéos et exercices interactifs.

Bien que tous les élèves interrogés déclarent avoir suivi la séquence pédagogique sur les composants internes, l'analyse révèle que 49 % d'entre eux ne maîtrisent pas les notions abordées, et 16 % se déclarent incertains. Les difficultés les plus marquées concernent les notions nécessitant des illustrations pratiques (identification physique des ports et des composants). Si l'on cumule les élèves affirmant ne pas maîtriser ces notions et ceux qui sont incertains, on s'aperçoit que près de 70 % de l'échantillon est en situation de difficulté face à l'architecture matérielle (Hardware). Cela justifie la nécessité d'un outil de médiation didactique plus visuel.

Seulement 16 % des élèves (26 sur 163) ont déjà utilisé un outil TIC à des fins d'apprentissage, mais parmi eux, 18 ont estimé que cet outil avait amélioré leurs performances.

Les fonctionnalités les plus souhaitées dans le didacticiel sont : les activités avec corrections, les jeux portant sur les notions du cours, les explications des mots-clés et les résumés de leçons.

Tableau 4 : Préférences des élèves pour les fonctionnalités du didacticiel (n = 163)

Fonctionnalité souhaitée	Pourcentage
Activités avec corrections automatiques	89 %
Jeux pédagogiques	84 %
Explications des mots-clés	91 %

Résumés de leçons	88 %
Vidéos explicatives	76 %
Simulations interactives	82 %

Source : J. Ngnoulaye, 2025

Les attentes des élèves pour le futur didacticiel sont très élevées et orientées essentiellement vers l'interactivité.

Soutien terminologique : la fonctionnalité la plus plébiscitée est l'explication des mots-clés (91 %), soulignant que la barrière du langage technique est un frein majeur.

Évaluation et synthèse : les élèves recherchent un feedback immédiat (89 % pour les corrections automatiques) et des supports de révision clairs (88 % pour les résumés).

Ludification et multimédia : l'intérêt marqué pour les jeux pédagogiques (84 %) et les simulations interactives (82 %) montre que les élèves souhaitent rompre avec l'enseignement frontal pour une approche plus immersive et pratique, palliant l'impossibilité de manipuler du matériel réel.

4.4. Résultats de la conception pédagogique (phase Design)

La phase de conception pédagogique a produit les résultats structurants. Les objectifs d'apprentissage ont été formulés selon trois dimensions complémentaires :

Savoirs : définir la notion de port ; citer au moins quatre types de ports et leurs rôles ; citer au moins quatre composants internes d'un ordinateur et leurs rôles ;

Savoir-faire : connecter des périphériques à un ordinateur ; identifier physiquement les principaux ports et composants internes d'un ordinateur ;

Savoir-être : développer un intérêt accru pour l'architecture matérielle de l'ordinateur.

Les contenus ont été organisés en deux unités d'enseignement (UE) : UE1 consacrée à l'identification des ports (ports externes : VGA, HDMI, PS/2, USB, RJ45 ; ports internes : PCI, AGP, IDE, SATA), d'une durée de 2 heures ; et UE2 dédiée aux composants internes (disque dur, processeur, mémoire RAM, cartes d'extension, pile du BIOS, lecteur/graveur CD-DVD), d'une durée de 2 heures.

Tableau 5 : Modules principaux de DIPCIO

Module	Description
Leçons	Présente les deux unités d'enseignement (UE1 : Ports, UE2 : Composants internes) avec illustrations, schémas et textes explicatifs. Interface organisée en sections avec navigation intuitive.
Exercices	Propose des QCM et exercices d'association avec correction automatique et feedback immédiat. Système de notation et suivi des performances.
Jeux	Contient des jeux éducatifs (memory, puzzle, quiz chronométré) pour renforcer l'apprentissage de manière ludique.
Vidéos	Bibliothèque de vidéos pédagogiques montrant le démontage d'un ordinateur, l'identification des composants et leur manipulation.
Simulations	Permet de simuler la connexion de périphériques aux ports appropriés via des interactions de type glisser-déposer.
Lexique	Glossaire interactif définissant tous les termes techniques utilisés, avec fonction de recherche.

Source : J. Ngnoulaye, 2025

4.5. Résultats du développement logiciel (phase XP)

La phase de développement selon la méthode XP a suivi trois livraisons progressives :

Première livraison (priorité 1) : modules Leçons, Exercices et Vidéos. Cette livraison constitue le cœur pédagogique du didacticiel.

Deuxième livraison (priorité 2) : module Glossaire, gestion des contenus par l'enseignant (édition) et consultation des résultats des élèves.

Troisième livraison (priorité 3) : modules Jeux, Simulations et Aide.

L'architecture globale du système repose sur un diagramme de cas d'utilisation distinguant deux acteurs principaux - l'élève et l'enseignant - et un diagramme de classes modélisant les entités du domaine applicatif. Le didacticiel, accessible via un navigateur web, a été développé avec les technologies HTML5, CSS3, JavaScript, ActionScript 3 et PHP, en utilisant Bootstrap pour la gestion du responsive design et jQuery pour les interactions dynamiques.

L'interface du didacticiel présente une page d'accueil structurée autour des six modules, avec une charte graphique sobre (dominante noir, bleu et blanc) et une typographie adaptée (Constantia et Britannic Bold). L'authentification permet à l'enseignant d'accéder à l'interface d'administration pour modifier les contenus et consulter les résultats des élèves.

La Figure 1 ci-dessous illustre l'interface de travail de DIPCIO. Elle est entièrement interactive, les élèves peuvent exécuter les fonctions suivantes :

Leçons : deux onglets UE1/UE2, barre de progression, navigation entre leçons, illustrations des ports et schéma du CPU.

Exercices : tableau de bord de performance en haut (score, correctes, erreurs), QCM cliquable avec correction automatique et feedback coloré (vert / rouge) expliquant la bonne réponse.

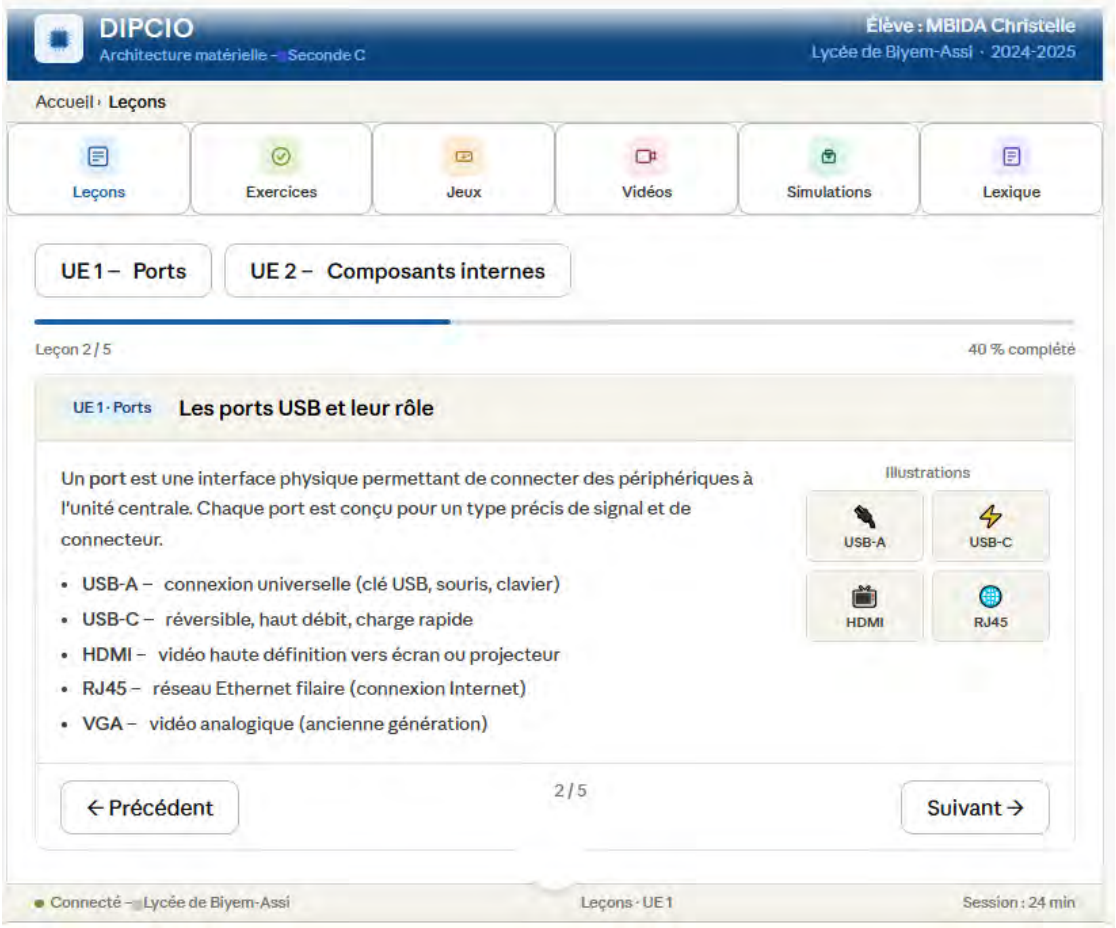
Jeux : sélection entre Memory, Puzzle et Quiz chrono ; le Memory est jouable : retournez les cartes pour trouver les paires (CPU, RAM, Disque dur, Carte graphique), avec minuterie.

Vidéos : lecteur fonctionnel avec barre de progression cliquable, bouton lecture/pause, contrôle du volume, et bibliothèque de 4 vidéos.

Simulations : activité de glisser-déposer : faites glisser Souris, Moniteur ou Câble réseau vers le bon port (USB / HDMI / RJ45) ; feedback immédiat correct/incorrect, bouton de réinitialisation.

Lexique : recherche en temps réel, filtrage alphabétique par lettre, 12 termes techniques dépliables (cliquez sur un terme pour voir sa définition).

Figure 1 : Interface de travail de DIPCIO



Source : J. Ngnoulaye, 2025

5. Discussion

5.1. Pertinence du dispositif face aux difficultés identifiées

Les résultats de l'enquête confirment l'acuité du problème soulevé en introduction et justifient pleinement la conception d'un ENA dédié à cette séquence pédagogique. Les données recueillies montrent que les difficultés d'enseignement et d'apprentissage sont à la fois structurelles (manque de ressources matérielles, effectifs surchargés) et pédagogiques (enseignement trop théorique, manque d'ancrage pratique). DIPCIO répond directement à ces deux dimensions en proposant un environnement multimédia riche (vidéos, simulations, animations) qui pallie l'absence d'équipement physique, en mettant l'élève en position active via des exercices autocorrectifs, des jeux et des simulations.

La réponse est également en adéquation avec les préférences des élèves identifiées par l'enquête : ces derniers plébiscitent les activités pratiques avec corrections, les jeux pédagogiques et les explications détaillées, toutes fonctionnalités intégrées dans DIPCIO. Ce résultat converge avec les travaux d'A. El Mhouti, A. Nasseh et M. Erradi (2013), qui insistent sur la nécessité d'une utilisation habituelle et régulière des TIC dans un contexte d'apprentissage actif, réel et significatif.

5.2. Apport du couplage ADDIE-XP

Le couplage du modèle ADDIE et de la méthode XP s'est révélé particulièrement adapté au contexte de ce projet. Le modèle ADDIE a fourni le cadre pédagogique rigoureux nécessaire à la conception d'un dispositif cohérent avec les programmes officiels et les besoins identifiés sur le terrain. La méthode XP, quant à elle, a permis de gérer les contraintes de temps et de

ressources inhérentes à un projet mené en contexte académique, tout en garantissant des livraisons progressives et testables. Cette complémentarité entre approche pédagogique systémique et méthode de développement agile constitue un apport méthodologique réutilisable pour des projets similaires.

5.3. Implications pédagogiques

Du point de vue de l'enseignant, DIPCIO s'inscrit comme une ressource complémentaire - et non substitutive - à son action pédagogique. Les contenus multimédias du didacticiel (images, animations, vidéos, simulations) permettent de captiver l'attention des élèves et de faciliter l'explication de notions complexes nécessitant des illustrations visuelles. Le module exercices permet à l'enseignant d'évaluer plus aisément les élèves et d'orienter des remédiations ciblées. La fonctionnalité de mise à jour des contenus renforce la pérennité de l'outil face à l'évolution rapide des technologies.

Du point de vue de l'élève, les unités d'enseignement conçues selon l'APC placent l'apprenant au centre de son apprentissage. La diversité des types de contenus proposés (textes, images, vidéos, jeux, simulations) est adaptée à la variété des profils et styles d'apprentissage des élèves. Les jeux et animations permettent de consolider les apprentissages de manière ludique, favorisant la mémorisation à long terme (E. Villiot-Leclercq, 2007). À terme, les compétences acquises pourront permettre aux apprenants de réaliser le montage d'ordinateurs, une compétence valorisable dans la vie active.

6. Limites et perspectives

6.1. Limites méthodologiques

L'échantillon de cette étude, bien que représentatif des établissements de Yaoundé, reste géographiquement limité. La généralisation des résultats à l'ensemble du Cameroun nécessiterait une étude plus large incluant des zones rurales et semi-urbaines. De plus, l'absence de groupe témoin ne permet pas de mesurer l'effet spécifique du dispositif par rapport à d'autres modalités pédagogiques.

6.2. Limites liées au contexte

L'impact réel de DIPCIO sur les apprentissages des élèves n'a pas été mesuré, faute de temps imparti pour cette recherche. Cette limite est significative, car elle restreint la portée des conclusions à la phase de conception et de développement. De plus, le dispositif a été conçu pour un contexte spécifique (classe de Seconde C, programme camerounais) et une séquence pédagogique précise. Des adaptations seraient nécessaires pour une généralisation à d'autres niveaux ou d'autres pays, même si la démarche méthodologique reste transférable.

6.3. Perspectives de recherche

Plusieurs perspectives sont envisageables à l'issue de ce travail. Sur le plan pédagogique, il conviendra de déployer le dispositif dans les lycées cibles et d'en évaluer rigoureusement l'impact sur les apprentissages des élèves, notamment par un protocole expérimental comparatif avec pré-test et post-test. Sur le plan technique, la flexibilité du dispositif pourrait être renforcée en permettant l'ajout de nouvelles leçons indépendamment de la discipline, ouvrant la voie à un ENA générique pour l'enseignement de l'informatique au niveau secondaire. Enfin de compte, une étude longitudinale permettrait d'évaluer la pérennité des apprentissages et le transfert des compétences acquises.

Conclusion

Cet article a présenté la conception et le développement de DIPCIO, un Environnement Numérique d'Apprentissage dédié à l'identification des composants internes et des ports d'un

ordinateur, destiné aux élèves de Seconde C de l'enseignement secondaire général camerounais. Ce dispositif répond à des difficultés pédagogiques réelles et documentées par une enquête de terrain menée auprès de 163 élèves et 11 enseignants dans trois lycées de Yaoundé.

La démarche méthodologique adoptée - fondée sur le couplage du modèle d'ingénierie pédagogique ADDIE et de la méthode agile XP, ancrée dans une approche par compétences et respectant les critères ergonomiques de Bastien et Scapin - constitue une contribution originale à la didactique de l'informatique en contexte scolaire africain. Le didacticiel ainsi développé propose six modules pédagogiques complémentaires (Leçons, Exercices, Jeux, Vidéos, Simulations, Lexique) couvrant l'ensemble des objectifs d'apprentissage de la séquence.

Les perspectives de ce travail sont doubles. Sur le plan pédagogique, il conviendra de déployer le dispositif dans les lycées cibles et d'en évaluer rigoureusement l'impact sur les apprentissages des élèves, notamment par un protocole expérimental comparatif. Sur le plan technique, le dispositif gagnerait à être enrichi d'un module de création de contenu plus flexible, permettant aux enseignants d'étendre son usage à d'autres séquences de l'enseignement de l'informatique au secondaire.

Plus largement, ce travail s'inscrit dans le mouvement de médiation numérique de l'enseignement des sciences. Il plaide pour un investissement accru dans la conception d'outils didactiques numériques adaptés aux réalités et aux contraintes des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne. La maîtrise de l'architecture matérielle de l'ordinateur, en tant que fondement de la culture informatique, mérite des supports pédagogiques à la hauteur de son importance dans la formation des citoyens numériques de demain.

Références bibliographiques

BASTIEN Jean Marie Christian, SCAPIN Dominique Lucien, 1997, « Ergonomic criteria for evaluating the ergonomic quality of interactive systems », *Behaviour & Information Technology*, 16 (4-5), p. 220-231.

BASTIEN Jean Marie Christian, SCAPIN Dominique Lucien, LEULIER Claire, 1999, « The ergonomic criteria and the ISO/DIS 9241-10 dialogue principles: A pilot comparison in an evaluation task », Behaviour & Information Technology, 18 (5), p. 324-335.

BENNACCEUR Ahmed, 2009, « L'approche par compétences et pratiques pédagogiques », *Revue de sciences de l'éducation*, 14-15, p. 45-62.

BIBEAU Robert, 1996, « École informatisée clés en main. Projet franco-québécois de recherche-action », *Revue de l'EPI* (Enseignement Public et Informatique), 82, p. 137-147.

DE KETELE Jean-Marie, 2000, « En guise de synthèse : convergences autour des compétences », in BOSMAN Charles, GERARD François-Marie, ROEGIERS Xavier (dir.), *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles, De Boeck Université, p. 187-191.

DOISE Willem, MUGNY Gabriel, 1981, *Le développement social de l'intelligence* (Vol. 1), Paris, InterÉditions.

EL MHOUTI Abdessamad, NASSEH Aziz, ERRADI Mohammed, 2013, « Conception et évaluation de ressources numériques pour l'enseignement et l'apprentissage : vers un modèle de référence », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire (RITPU)*, 10 (3), p. 4-17.

GOOD Thomas, BROPHY Jere, 1995, Educational psychology: A realistic approach (4th ed.), New York, Longman.

KARSENTI Thierry, 2006, « De l'importance de l'intégration pédagogique des TIC par les enseignants », *Actes des Assises sur l'éducation et la formation de la Francophonie*, Paris.

LONCHAMP Jacques, 2015, *Le développement logiciel en pratique : techniques, outils et méthodes agiles*, Paris, Dunod.

TARDIF Jacques, 1992, *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques.

NIELSEN Jakob, 1994, "Heuristic evaluation", in NIELSEN Jakob & R. L. MACK (Eds.), *Usability inspection methods*, John WILEY & SONS, p. 25-64.

NGNOULAYE Janvier, LEPAGE Michel, 2018, Influence des TIC sur l'apprentissage des étudiants à l'Université de Yaoundé 1. *Frantice.net*, (14), p.63-84. http://www.frantice.net/index.php?id=1475.

PIAGET Jean, 1975, *L'équilibration des structures cognitives*, Paris, Presses Universitaires de France.

SIEMENS George, 2005, « Connectivism: A learning theory for the digital age », *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2 (1), p. 3-10.

VILLIOT-LECLERCQ Émeline, 2007, *Modèle de soutien à l'élaboration et à la réutilisation de scénarios pédagogiques*, Thèse de doctorat, Université Joseph Fourier, Grenoble.

VYGOTSKI Lev Semionovitch, 1997, *Pensée et langage* (F. Sève, Trad. ; 4e éd.), Paris, La Dispute.

Ernest Hemingway's *The Old Man and the Sea (1952): Educational Value and Universal Lesson*

Mouhamed Abdou Latif MBENGUE, Cheikh Anta Diop University (Sénégal)
E-mail : mlatif02@gmail.com

Abstract

From his background as the son of a medical doctor and his passion for the corrida, Hemingway has inherited a particular philosophical concern for the human condition and a keen interest in man's capacity to face and overcome adversity. Indeed, very early in his life, Hemingway has been exposed to not fictitious but, real-life situations of ordinary people facing extreme situations of chronic pain, sufferings and death. This experience opened his eyes to the frailty of the human condition. It also directed his writing career, gave purpose to his life and oriented his prose toward a continuous exploration of man's immanent and unique capacity to face and overcome tragic situations. As a classic and major Hemingway work, *the Old Man and the Sea* is the typical epitome of Hemingwayan thought. Since its publication in 1952, the novel has been viewed as a platform for the author's existential preoccupations and an initiation story featuring various characters who all face extreme existential dilemmas. Probing into that strong existential stance, this paper approaches Hemingway's masterpiece as an educational novel loaded with personal, societal and universal life long message. In particular, the paper posits that Hemingway's novella explores a rare form of real life education close to the principles and philosophy of positive thinking.

Key words: adversity, capacity, existence, education, human condition.

Homme d'Ernest Hemingway le vieil et la mer (1952) :Valeur éducative et leçon universelle

Résumé

De par son éducation de fils de médecin et sa passion pour la corrida, Hemingway a hérité d'une profonde préoccupation philosophique pour la condition humaine et d'un intérêt aigu pour la capacité de l'homme à affronter et à surmonter l'adversité. Très tôt, il a été confronté à des situations bien réelles, non pas fictives, mais vécues par des gens ordinaires aux prises avec des souffrances chroniques extrêmes et à la mort. Cette expérience lui a révélé la fragilité de la condition humaine et a orienté sa prose vers une exploration continue de la capacité intrinsèque et unique de l'homme à affronter et à surmonter les situations tragiques. Œuvre majeure et classique d'Hemingway, *Le Vieil Homme et la Mer* est l'incarnation même de sa pensée. Depuis sa publication en 1952, ce roman est perçu comme une plateforme pour les préoccupations existentielles de l'auteur et un récit initiatique mettant en scène divers personnages confrontés à des dilemmes existentiels profonds. Explorant cette profonde dimension existentielle, cet article aborde le chef-d'œuvre d'Hemingway comme un roman éducatif porteur d'un message intemporel, à la fois personnel, sociétal et universel. Plus précisément, il soutient que la nouvelle d'Hemingway explore une forme rare d'apprentissage par la pratique, proche des principes et de la philosophie de la pensée positive.

Mots-clés : adversité, potentiel, existence, éducation, condition humaine.

Introduction

Since its publication in 1952, Hemingway' *The Old Man and the Sea* has been considered one of the finest pieces in American fiction. The novella has been scrutinized and critically assessed from several angles and points of view. When some see in its modernist features, others perceive its historical or existential preoccupations, while others perceive its initiation story features or that of a bildungsroman. Taking into consideration these different reading angles and perspectives, this paper approaches Hemingway's masterpiece from an educational and universal spectrum. In particular, the paper posits that Hemingway is exploring or rather redefining education through the novella. How is this operating? What principles of positive thinking can be derived from it? What type of education seems to be promoted and to what extent can that be termed education? To these questions and others, the paper provides answers while trying to decipher the novel's societal and universal message.

1. The educational value of *the old mand and the sea*

When Hemingway published the OMS he was, 68 and was at the dusk of his writing career. He had spent years battling against critics who seriously challenged his writing capabilities. He rose to the challenge by producing this masterpiece in a final effort to prove to his critics that he was not ''finished'' as a writer. But that ''bragging right'' was not the one and single purpose of the novel. In fact, though the novel deals with fishing as a subject, but its major themes go far beyond that professional activity. Metaphorically, one can even consider the search for fish as an allegory of life and its constant challenges, in that sense one of the novel's main theme has to do with existence and the quest for man's triumph over the hardships of life. Thus, how to cope with defeat? How to face failure and life's obstacles with grace? These seem to be constant questions Santiago as a character keeps grappling with throughout the story.

Santiago as a character seems to be experiencing continuous failures at sea and his capacity for resilience is constantly tested. But the question is not whether he is challenged or not but the question is *how* he is coping with challenges. The mindset and the attitude in front of life's challenges seem to be more important to Santiago than the challenge itself. That is why he is determined to go back to see every day despite his continuous setbacks and failures. Santiago kept going back with the firm belief that '' every day is a new day''. For Santiago, attitude is everything and his ultimate catch of a big marlin seem to confirm the popular adage: '' your attitude determines your altitude''. He accepts failure as part of the human experience but seems to indicate at the same time that as human beings, our attitude in front of failure varies from one person to another.

Besides, judging from his interactions with Manolin, the young apprentice who is helping him, one can see that Santiago is not just incarnating this adage, he is also trying to transmit it to Manolin. By refusing to backtrack and accepting to go back to sea after failing 84 times, Santiago embraces failure as a necessary step toward self-realization and success. That level of consciousness is what the boy and the society which calls him ''salao'' is yet to reach. Santiago is teaching by example and not by words. The rare moments when he had to talk to Manolin, he chose to focus on humility. That is when the boy, impressed by his qualities, exclaimed admiringly:'' you are the best fisherman, I have ever seen'', he quickly corrected him by saying: ''no others are good too''. Even though, we know that very few fishermen will go back to sea after failing to catch one single fish for so many times.

However, Santiago was not mainly concerned with teaching Manolin to catch fish, he never focused on the theoretical aspects related to the technique of fishing or to the very art of catching fish, he was more concerned with showing to the boy the right attitude of a good fisherman. Because he knows that attitude is what ultimately makes a difference at the end of the day. When come the bad days which are inevitable in an activity like fishing what should be the reaction of a good fisherman? After facing 84 bad days, Santiago still keeps hope for that

one good day which finally came despite against all odds. Santiago's triumph from that catch of a big marlin is a testimony of Hemingway's belief in resilience and continuous effort and his faith in man's ability to overcome any type of ''adversity''. But that result is the outcome of a long journey and the fruit of continuous efforts which ended up by paying off. The boy's parents, and the rest of fishermen could not wait simply because they were deprived of the positive thinking attitude which ultimately allowed the old man to succeed by catching a fish.

That positive thinking attitude contrasts with the society's greed and impatience which guided their stereotypes and negative thoughts on a potentiel form of bad luck calls ''salao'' which keeps lurking on the old man like a hungry mosquitoe. Thus the educational scope of the story goes beyond the relationship between the two main characters, to include the relationship between the main character and his society. From the interactions between the novel's various protagonists, one may also detect societal and universal messages designed to change the readers' mindsets and elevate their consciences. As a typical model of positive thinking, Santiago serves as a mentor to the boy and provides hands-on learning experience which allow Manolin to grow as a leader and reap the benefits of this positive thinking attitude.

As a philosophy, positive thinking grew out of the works of Carlyle and Norman Vincent Peale through his acclaimed book entitled: *The Power of Positive Thinking*. Citing Carlyle's famous saying: ''the thought is ancestor to the deed', Peale defines Positive thinking as:

> that initial thought which, if given residence in the mind, is the spark that ignites the action. And success and failure depends on whether that thought is positive or negative. What follows that thought is just as important. And that is the deliberating process, how we handle the problem or opportunity. (N.V. Peale, 1998, pp.6-7).

As we observe the attitude of Santiago toward the boy and in the face of his critics, we clearly see that he is definitely inhabited by this positive thought and he wants to educate both the boy and the society into adopting another perception of failure and success. He is teaching not through oral lessons but through his own example. He is using his personal practice and his daily struggle as a pretext cardinal values of perseverance and resilience to the rest of his community.

That method of transmission as a viable educational approach is also known as experiential learning, hands-on education, practical learning, apprenticeship or mentorship. Through this method, the teacher is not in the classroom delivering a lecture or dictating a lesson to student, he or she is on the field practising along with the student. They both experience and face at the same time the professional and personal challenges of the job. They work together to find solutions to their problems while learning and growing together as persons and professionals.

Through their collective efforts the master and the student get to better know their limits and mutually appreciate their specific skills. Their learning journey is strengthened by mutual respect and appreciation. Thus, by his acknowledgement of the master's genuine sense of purpose and his capacity to overcome obstacles, the student's trust toward the master is reinforced. That's what we see when Manolin expresses admiration toward the old man despite all the social stereotypes surrounding him. In particular when society labels him as ''salao'' another term for carrier of a bad luck. Santiago's responds with appositive a thinking attitude and a sense of purpose. which translate into his full acceptance of his condition as a fisherman even at times when he is not being successful. This attitude impressed the boy and pushed him to follow him despite the reluctance of his parents. By transmitting to the boy that sense of purpose, he is not just teaching him how to fish but he is igniting in him a resilient mindset and a winning mindset which the young boy needs in order to fully navigate through the vast ocean of life and human existence.

2. The metaphor of fishing as a real-life educational activity

Hemingway's story insinuates that humans are all fishermen, they are all fishing for something. Be it a degree, a position, a promotion in the work place, a winning ticket at the lottery, the hand of a charming bride, or anything else. Life can be paralleled to a large ocean in which man has been continuously fishing. Santiago as a symbol of that man has been fishing for 84 consecutive days without catching any single fish. But he keeps going back to the ocean to fish relentlessly with the idea that ''every day is a new day''. Santiago's luck will only come on the 85th day when he caught that big marlin and fought hard to take it offshore. Santiago's continuous efforts are those of any human being waking up every day to face life. The choice and dilemma faced by Santiago at sea are those of humans forced to either succumb to failure or rise up stronger after each of life's various setbacks. Through his resilience, Santiago exemplifies the novel's main lesson'' a man can be destroyed but a man cannot be defeated''.

2.1. The old man and the sea as a celebration of resilience

Hemingway's concern for the human soul faced with the most extreme challenges, can also be viewed as the writer's aim to give a specific account of the resilient nature of the human soul. That is why, his main characters are made to face dilemmas which expose them to perilous situations. This is the case of Nick in *lndian Camp,* of Kreb in *Soldier's Home,* Santiago de *The 0ld Man And The Sea* or Francis Macombo in *The Poor Happy Life of Francis Macombo*. Each of these characters is exposed to various forms of adversity designed to showcase their ontological capacities to face and overcome adversity[1].

As a demanding activity, fishing challenges us to play by its rules and like in any game we ultimately loose or win. Like in the sport of Santiago's role model, ''the great'' Jo Di maggio, the practitioner has to regularly experience victories but also losses. Yet he or she has still to come back to if they want to triumph one day. Both victories and setbacks are for Santiago not moment of complacency, as he keeps fighting even after he caught, the big marlin. This could've symbolized success but instead it added to the plate of Santiago and turned out to be a new ordeal as sharks will come and dispute the marlin with him. Success, should never be taking for granted, and it is not a destination but a mindset, this seem to guide santiago as he fights to protect his catch from the predators. But that battle between Santiago and the Sharks has also another meaning. It is in fact the testimony that when you dream big you should also be prepared for big fights. [1] It is also in this spirit that Santiago accepted to ultimately ''go the extra mile'' and wage that long and trying fight with the sharks.

2.2. Educating society

One can easily see in the final triumph of Santiago a way for Hemingway to educate his society through the values embodied by Santiago as they are constantly juxtaposed to those of his society. Indeed Santiago has been mocked and laughed at by the rest of the society who saw him as ''salao'', which is the worse form of bad luck. But despite that and against all odds, the Old Man kept going back to sea. The fact that he was able to catch a fish on the 85th, can be interpreted as a triumph of the values of his positive thinking attitude as opposed to the negative mindset of his society. As a character, Santiago is in fact both a great fisherman and a formidable human being whose values are revealed to us by the young Manolin. The boy is in fact attracted to the fisherman not by his fishing abilities but, his right mindset and his humble attitude. Santiago never let himself defeated by his repetitive failures. On the contrary, he viewed these as learning opportunities and kept a positive mindset which ultimately allowed

[1] That concern can be traced back to the author's background as a child witnessing human sufferings while he accompanied his father through his various medical interventions. *So very early in his life, Hemingway has been conscious of the frailty of the human condition, he has experienced death, without having the metaphysical elements to fully understand it*.

him to catch the big marlin. Beside, Santiago's respect for the marlin as a working adversary shows that he does not take success for granted. He also did not take for permanent defeats, his physical challenges and his limits as an old man. He kept struggling with nature with the limits of his physical forces and the power of his mental strength. This face to face between mental and physical strength is what will lead to the triumph of Santiago as a man and which will be expressed through the final lesson he took from this experience when he declare''A man can be destroyed but a man cannot be defeated''.

Hemingway as we know it, wrote the Old Man and the Sea at a time when he was highly attacked by critics who expressed doubts as to his capacity to bounce back as a major writer at an advanced age. He wanted to prove these critics wrong and to show that despite his age, his literary talents were still intact. That is why to some analysts the story of Santiago is the very trajectory of no other than Hemingway himself. It is the story of his own perseverance as a writer and the whole work was produced to silence the writers' numerous detractors. Indeed one can easily connect the trajectory of Santiago to that of Hemingway as they both share the weight of age and received both mockeries and criticisms from their contemporaries. Santiago is considered ''salao'' and mocked by society for his poor performances as a fisherman. While Hemingway is critiqued for his dwindling career. Both responded by choosing to confront their critics. They did so by challenging the fatalist mindsets of their society and through the principles of work ethic, sense of purpose and humility. Through this attitude they both triumphed ultimately over their critics. Their sense of purpose helped them clearly identify their craft as a the challenge and not society and people. By harnessing their talents to meet the standards of their crafts they were able to avoid the trap of targeting people instead of principles. Their attitude speak volume as to how the principles they live by, are in conflict with those of their societies.

3. The novel's universal and timeless message

A universal text is often seen as one which transcends time and space and speaks to all readers regardless, of their background, age and or their social positions. he Universality of the message in Hemingway's text can be explained in part, by the writer's journalistic background and by his openness to the world. In fact, for long time Hemingway had lived in Paris and was part of the group of expatriates known as the lost generation writers. Hemingway also served as ambulance driver during the Second World War. He also lived in Cuba for a while. His interest in other cultures and world affairs made him collaborate with the FBI as an informant. Hemingway become both a national and an international literary figure as his text addressed universal and humanistic issues. *The Old Man and the Sea* follows that trajectory as it speaks to readers of all ages and has been translated to several languages. The novella addresses universal themes such as human perseverance, resilience, respect, work ethic, success and failure, solidarity and hard work. Santiago's philosophy is that of life. Anyone, from any culture or background can take ownership of his resilient mindset and his positive conception of life as an ordeal, a challenge which can be overcome despite its numerous hurdles. As he puts it ''every day is a new day''. Which can be interpreted as every day is an opportunity for growth and personal development. Such a posture can speaks to any human being and its appeal has no boundary or limit.

The choice of Santiago to focus on principles while others choose to focus on people and his continuous quest for success are not just universal message they are also timeless ones. Indeed people from of all times and place can respond to adversity by focusing on what they think are the right principles to follow. They can also position these principles as potential alternatives to their societal values which they do not share. By living with an attitude guided by his own principles, Santiago seem to echo Mahatma Gandhi's injunction when he declared :''be the change you want to see in the world''. In other words, do not just accept the

world as it is, change it. But change it with your own worldview and with the attitude and mindset that defines a true man and which can be found in the following wisdom lessons Santiago has learned throughout his long career as a fisherman:

> The only guarantee of failure is not to try.
> Every day is a new day.
> Better late than never.
> No pain no gain.
> Fortune favors the brave.
> Pain does not matter to a man.
> The hardest journey is the one you have to make alone.
> A journey of a thousand miles starts with one step.
> What does not kill you makes you stronger.
> Man is not made for defeat. A Man can be destroyed but not defeated.

These life lessons are also known by critics as the Hemingway hero code. They are completed by the notions of grace under pressure, resilience and personal honor in the face of adversity. Hemingway's hero accepts failure as part of the process. He accepts life as a sport's game which entails wins and losses. That's is why Santiago's role model is a sport's figure whose constant experiences with losses and defeats allowed him to ultimately triumph and emerge as the legendary Jo Di Maggio.

Conclusion

Like all masterpieces, *The Old Man and the Sea* can be read from several angles and points of views but its educational value and universal features seem not to have been highlighted enough. This paper has dug into that double perspective to demonstrate that Hemingway carefully chose his heroes not among the impatient masses or the mentally defeated people but among the individuals with the right mindset and positive attitude in front of life challenges and adversity. That's why Santiago cannot be viewed as an ordinary hero but as a non-ordinary one. His anti-conformism and his acceptance of failure are meant to educate his people and to transform their perception of life. This transformation process begins starts with his young apprentice Manolin who, in the perspective of an initiation story or bildungsroman is the initiated who should receive the several lessons derived from the master's positive thinking and his litany of life lessons which guide it. It is in that regard that the educational and universal values of the novel cannot be overstated.

Bibliography

ALDRIDGE John W, 1985, *After the Lost Generation: A critical study of the writers of the two wars,* New York, Penguin books.

BLOOM Harold, 1987, *Ernest Hemingway's A farewell to Arms*, New York, Chelsea House Publishers.

BLOOM Harold, 1994, *The Western Canon*, Hartcourt Brace & Company, New York.

FOSTER Thomas, C., 2003, *How to Read Literature like a Professor*, New York, Harper Perennial.

Mc CAFFRE John, K. M., 1950, *Ernest Hemingway: the Man and his work,* Cleveland, Macmillan.

MEYERS Jeffrey, *Hemingway,* 1985, *A Biography*, New York, Macmillan.

POOR Charles, 1953, *The Hemingway Reader*, New York, Charles Scribner's Sons.

PEALE Vincent, 1998, *The Power of Positive Living*, London, Vermillon.

SAID Edward, 1983, *The Word, the Text and the Critic*, Massachusetts, Harvard University Press.

SUTHERLAND John, 2011, *How Literature Works*, New York, Oxford University Press.

Entre difficultés sémiotiques et choix intuitif : analyse des pratiques enseignantes dans l'environnement papier-crayon et dans l'environnement informatique WIMS

Espoir Joddrel MEMOUGAME ZEZONG, Université Marien NGOUABI (Congo)
E-mail : espoirzezong@gmail.com

Joachna MEYA LOUA BOUAYI, Université Denis SASSOU-N'GUESSO (Congo)

E-mail : joachna.m.l.bouaye@aims-senegal.org

Fernand Alfred MALONGA MOUNGABIO, Université Marien NGOUABI (Congo)
E-mail : fmalonga@gmail.com

Résumé

Dans un monde où le développement des technologies rime avec les besoins du système éducatif, l'évolution de compétences professionnelles est plus que nécessaire. L'intégration des tuteurs intelligents dans le système éducatif et la visualisation des concepts mathématiques représentent une avancée majeure vers une innovation pédagogique plus personnalisée. Face à ce changement, en contexte congolais, plusieurs questionnements autour de ces innovations pédagogiques sont suscités. Ainsi, dans un contexte hybride où l'enseignement traditionnel se complète avec les environnements informatiques d'apprentissage (cas de WIMS), l'article analyse le travail de 24 enseignants de mathématiques de 6 lycées de Brazzaville dont l'expérience varie entre 5 et 15 ans dans les classes de première. Orienté vers une approche qualitative, il porte un regard didactique sur l'interprétation graphique des concepts mathématiques. 6 d'entre eux sont engagés dans la reconnaissance graphique des courbes dans l'environnement WIMS. Ces expérimentations mettent en évidence certaines faiblesses dans les pratiques enseignantes et l'interprétation des résultats révèlent en particulier des contraintes épistémologiques, issues de l'action routinière induite par la formation initiale et continue, fortement orientée vers un schéma analytique et quantitatif. En se basant sur la théorie des espaces de travail mathématiques, analyse des productions des enseignants dans les deux environnements suggère des tensions entre les plans épistémologique et cognitif à travers les genèses de l'ETM, et positionne l'environnement WIMS comme un véritable levier pour le développement de compétences professionnelles des enseignants.

Mots-clés : environnement WIMS, espaces de travail, mathématiques, dérivée graphique.

Between semiotics difficulties and intuitive choice:analyze teaching practices in the environment paper-pencil and data-processing environment WIMS

Abstract

In a world where technological development is closely linked to the needs of the education system, the evolution of professional skills is more than necessary. The integration of intelligent tutors into the education system and the visualization of mathematical concepts represent a major step towards more personalized pedagogical innovation. Faced with this change, in the Congolese context, several questions arise concerning these pedagogical innovations. Thus, in a hybrid context where traditional teaching is complemented by computer-based learning environments (such as WIMS), this article analyzes the work of 24 mathematics teachers from 6 high schools in Brazzaville, whose experience ranges from 5 to 15 years in the first year of secondary school. Adopting a qualitative approach, it takes a didactic look at the graphical interpretation of mathematical concepts. Six of these teachers are involved in the graphical recognition of curves within the WIMS environment. These experiments highlight

certain weaknesses in teaching practices, and the interpretation of the results reveals, in particular, epistemological constraints stemming from the routine actions induced by initial and continuing teacher training, which is strongly oriented towards an analytical and quantitative approach. Based on the theory of mathematical workspaces, the analysis of teachers' output in the two environments suggests tensions between the epistemological and cognitive planes through the genesis of the ETM (Educational Technology Model), and positions the WIMS environment as a genuine lever for the development of teachers' professional skills.

Keywords: WIMS environment, mathematical workspaces, graphical derivative.

Introduction

L'évolution des technologies gagne le secteur de l'éducation, partant des tableurs au tuteurs intelligents, ces outils semblent contribuer à l'enseignement-apprentissage d'une manière générale, et des mathématiques en particulier. Leurs apports dans le secteur de l'éducation, conduit les chercheurs à réfléchir sur les opportunités qu'offrent ces technologies aux pratiques enseignantes et à l'apprentissage des mathématiques.

L'introduction des technologies ne transforme pas automatiquement les pratiques ; elle ne produit des effets significatifs que si elle s'inscrit dans une évolution des conceptions didactiques et des modes d'intervention de l'enseignant (M. Artigue, 1996). Le rôle actif de l'enseignant dans l'intégration des outils numériques en situation d'enseignement-apprentissage est central. En effet, bien que l'outil technologique comme l'environnement WIMS contribue à une genèse sémiotique ou discursive riche, la manière dont l'enseignant mobilise cet outil dans une démarche didactique réfléchie est plus importante.

1. Contexte et justification

L'enseignant comme acteur clé dans le processus d'enseignement-apprentissage joue un rôle de catalyseur dans l'apprentissage des mathématiques. Analyser le travail mathématique de l'enseignant dans un environnement d'apprentissage, cas de l'environnement papier-crayon et/ou l'environnement informatique WIMS permet de mieux comprendre certaines faiblesses des élèves constatées dans les travaux de F. Malonga Moungabio et E.J Memougame Zezong (2020). Vieux de plus deux décennies, le programme de mathématiques de lycée a fait de certains enseignants des "enseignant reproducteur"

Ce texte veut porter un regard réflexif sur les traces de travail des enseignants dans l'environnement papier-crayon et/ou l'environnement WIMS à partir des éléments tangibles sur lequel une source de tension entre genèses. Selon L. Vivier (2020), ce sont les observables du travail mathématique qui constituent les données expérimentales que l'on peut recueillir, puis analyser.

L'analyse du travail mathématique des enseignants de cette discipline en première C (EMPC) permet de mieux situer l'existence possible des tension et déséquilibre qui naissent entre les interactions du plan cognitif et épistémologique dans la reconnaissance graphique des courbes. Cette réflexion permet de comprendre la place du travail mathématique de l'enseignant dans les différentes dimensions de l'ETM.

L'environnement numérique WIMS offre une variété d'outils interactifs permettant aux élèves de manipuler et d'interpréter des représentations graphiques justifiant la nécessité d'une innovation pédagogique. L'introduction des technologies dans l'enseignement des mathématiques ne se réduit pas à une simple transposition d'outils ; elle engage une reconfiguration des pratiques enseignantes et des formes de médiation du savoir. Cette reconfiguration se manifeste dans le travail de l'enseignant, qui doit concevoir un ETM idoine

adapté à l'environnement technologique, en activant les genèses pertinentes pour favoriser la reconnaissance graphique.

Dans le cadre du modèle des ETM (A. Kuzniak, 2011, p.21), l'enseignant mobilise une genèse sémiotique pour aider les élèves à passer d'une représentation graphique à une interprétation analytique des concepts mathématiques, une genèse instrumentale pour rendre les artefacts numériques (comme les graphiques dynamiques de WIMS) opérationnels, et une genèse discursive pour structurer le raisonnement autour des propriétés visuelles. Ce travail de médiation est essentiel lors des changements de domaine. Par exemple, lorsque l'élève passe d'une tâche géométrique à une tâche algébrique via l'analyse d'un graphique, tel est le cas de l'interprétation de la pente ou coefficient directeur d'une tangente comme nombre dérivé en un réel donnée.

L'objectif de cette étude est d'analyser le choix et justifications cohérentes dans le travail mathématique des EMPC autour de la reconnaissance graphique. C'est un moyen les raisonnements des EMPC dans les différentes genèses de l'ETM, afin d'explorer l'apport de l'environnement WIMS dans les pratiques enseignantes pour identifier la place de cette innovation pédagogique dans le développement de compétence professionnelle des enseignants de mathématiques. La théorie des espaces de travail mathématiques développée par A. Kuzniak (2014) est une approche qui permet de modéliser l'activité mathématiques comme étant fruit de l'interaction. Définir l'activité mathématique dans le contexte de cette recherche, oriente la réflexion sur les résultats du travail mathématiques pour mieux comprendre le niveau de mobilisation de connaissances disponibles chez l'EMPC dans une approche qualitative de l'étude d'une fonction.

2. Problématique de recherche

La réflexion portée ici s'appuie sur l'expérience menée par F. Malonga et E. Memougame (2020) en contexte congolais avec les élèves des classes de première scientifique des lycées publics de Brazzaville. Ces travaux révèlent les difficultés des élèves à mobiliser leurs connaissances dans les situations de reconnaissance graphique en environnement papier-crayon, répertorient les difficultés des apprenants face à de telles activités et met en avant le développement de compétences visuelles chez les élèves en environnement informatique WIMS. Dans une étude menée en 2025 par ces deux auteurs en environnement papier crayon et en environnement informatique WIMS, des faiblesses dans le raisonnement, des difficultés dans l'articulation adéquate des concepts mathématiques et un manque de rigueur dans l'utilisation des terminologies mathématiques ont été répertoriées dans le discours des enseignants.

De ces expérimentations, l'on pense que la nature des justifications des enseignants dans le choix des courbes, les terminologies employées dans le raisonnement mathématique, les concepts mathématiques interprétés dans la justification des choix, soulèvent une interrogation centrale autour du travail mathématique des enseignants sur le changement de registres.

De ce constat, quels sont les éléments du travail mathématique des enseignants susceptibles de générer les tensions entre genèses de l'ETM ? Pour tenter d'apporter la lumière autour de cette préoccupation, l'hypothèse émise est la suivante : les actions mathématiques réalisées par un sujet permettent de mieux saisir de manière rationnelle les faiblesses et difficultés de ce derniers dans le travail mathématique effectué par le sujet. Dans cette analyse, l'on s'appuiera sur la théorie des espaces de travail mathématique où le travail mathématique de l'enseignant est porté entre le plan cognitif et le plan épistémologique afin de rencontre compte des tensions entre les genèses instrumentales, sémiotique et discursive.

3. Méthodologie

Dans l'environnement papier-crayon, cette étude a été menée auprès de vingt-quatre (24) enseignants de mathématiques exerçant dans des classes de première C des lycées publics de

Brazzaville. Il s'agit des enseignants ayant une expérience professionnelle de plus entre 5 ans dans la même classe afin de garantir une diversité dans les approches pédagogiques, une familiarisation avec les concepts mathématiques et une forte expérience dans la manipulation des concepts mis enjeux. Dans l'environnement informatique WIMS, seul six (06) disposent d'un ordinateur portable-autonome, le travail de l'enseignant est donc l'objet principal de cette réflexion, en analysant les traces observables du travail des six (06) enseignants qui se sont portés volontaires d'accompagner cette recherche à travers deux expériences successives à travers des activités de reconnaissance graphique.

3.1. Dispositif expérimental

Deux environnements d'apprentissage ont été mobilisés :

- environnement papier/crayon où les enseignants ont résolu des situations de reconnaissance graphique sans assistance technologique, il a été question de reconnaître une courbe et/ou identifier plusieurs courbes. Ces tâches visaient à évaluer la mobilisation spontanée de leurs savoirs dans des situations de changement de registres.
- environnement numérique (WIMS) : Un sous-groupe formé des mêmes enseignants disposant d'ordinateur portable a été confrontés à des tâches équivalentes dans l'environnement WIMS. L'environnement numérique proposait des courbes interactives aléatoires.

3.2. Instruments de collecte

- Productions des enseignants (feuille de travail donnée en environnement papier-crayon) ;
- Productions des enseignants (traces de travail en environnement WIMS grâce au système d'enregistrement automatique des données). Il s'agit des données brutes et traitées du travail des enseignants en environnement WIMS.

3.3. Méthode d'analyse

L'analyse du travail de l'enseignant dans cette étude repose sur une grille construite à partir de la théorie des Espaces de Travail Mathématiques. La nature des justifications et les terminologies employées, cohérentes ou non, sont susceptible de rendre compte de la diversité des situations pouvant enrichir les pratiques enseignantes et la richesse du travail individuel fournis par chaque enseignant est un atout pour analyser le niveau de connaissance disponible chez chaque enseignant. C'est à partir de ces données de terrain que se fait l'analyse du travail mathématique des enseignants suivant trois genèses de la théorie des espaces de travail mathématiques :

- la genèse instrumentale avec l'environnement WIMS comme dimension qui renvoie à l'usage des outils mis à disposition. Elle permet de questionner la manière dont les enseignants mobilisent ou explorent les instruments pour construire une réponse. Elle oriente l'analyse des pratiques enseignantes vers l'usage de l'environnement WIMS et leur influence sur l'activité mathématique ;
- la genèse sémiotique portée par le discours de justification, l'interprétation et l'articulation des représentations (symboliques, graphiques, représentation). Elle est essentielle dans le cadre des activités liées à l'interprétation des concepts mathématiques et à la reconnaissance de courbes ;
- la genèse discursive examine la cohérence du discours produits par les enseignants pour légitimer leurs choix ou analyses. Elle constitue un indicateur de rigueur conceptuelle et de maitrise théorique. Cette dimension nous renseigne sur le niveau de connaissance disponible chez les enseignants. Elle est basée sur la construction du raisonnement, des justifications et des échanges verbaux ou écrits.

Ces genèses s'articulent autour de deux niveaux, plans horizontaux selon A. Kuzniak (2011, p.13) : un niveau épistémologique lié aux savoirs mathématiques mobilisés et un niveau cognitif lié aux processus mentaux de visualisation, construction, preuve.

Selon L. Vivier (2020, p. 59), pour rendre compte du travail mathématique dans une institution scolaire, il est nécessaire de considérer plusieurs niveaux de l'ETM : le niveau des différentes institutions qui se préoccupent de l'enseignement des mathématiques (ETM de référence) ; le niveau de la classe avec le travail proposé par un enseignant et mis en œuvre avec ses élèves (ETM idoine) ; le niveau du sujet (ETM personnel) où l'on cherche à caractériser le travail mathématique d'un individu. Le passage de l'environnement traditionnel (papier-crayon) à l'environnement WIMS modifie les outils disponibles, pouvant révéler des limites dans la maîtrise des instruments numériques, ce qui représente la dimension instrumentale. Les difficultés rencontrées par les enseignants dans l'interprétation graphique, la gestion des signes, les aspects clés d'une courbe représentative d'une fonction, et des symboles mathématiques, conduit à la dimension sémiotique du travail mathématiques. Alors que les justifications et l'usage approximatif du langage mathématique pointent une genèse discursive qu'on dirait complète ou incomplète.

4. Résultats

4.1. Résultats du travail des EMPC en environnement papier/crayon

À partir d'une expérience menée par F. Malonga et E. Memougame (2025) avec 18 enseignants mathématiques de lycée réalisé au mois d'avril 2025, des résultats de cette expérience, l'on analyse le travail de six (06) enseignants titulaires des classes de première C dans l'environnement papier-crayon et environnement informatique WIMS. L'expérimentation en environnement papier-crayon a révélé des très bonnes performances intuitives des enseignants dans le choix des courbes en situation de reconnaissance graphique, ce malgré quelques faiblesses des enseignants dans la reconnaissance de la dérivée graphique. Cependant, entre le choix d'une courbe déduite et l'articulation rigoureuse du raisonnement autour de ce choix naît des zones d'ombre avec quelques difficultés de terminologies.

Environ 66.33 % des enseignants interrogés sur papier-crayon, ne parviennent pas à faire le lien entre la fonction et la fonction dérivée dans une approche graphique. Les transformations (symétrie et translation) présentent un bon pourcentage grâce à la visualisation des transformations dans un repère donné. On constate que près de 66.33 % et 83.33 % des enseignants empruntent des terminologies inadéquates qui peuvent créer un flou conceptuel autour de la notion abordée chez les apprenants en situation d'apprentissage.

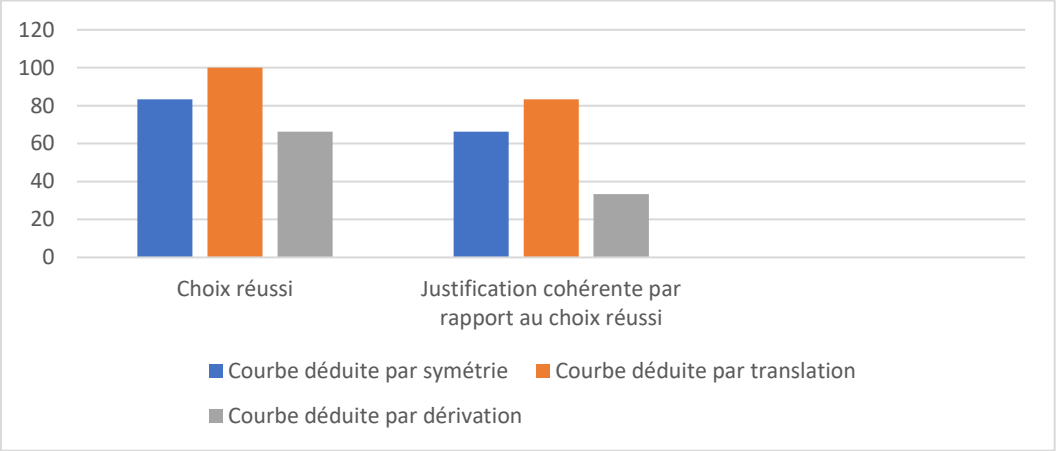
Ainsi, dans le tableau et diagramme ci-dessous, sont regroupés les pourcentages du travail mathématique des EMPC par activité et suivant les indicateurs : choix réussi et justification cohérente par rapport au choix.

Tableau 1 : Répartition en pourcentage, travail mathématique des enseignants.

Indicateurs d'analyse	Courbe déduite par symétrie	Courbe déduite par translation	Courbe déduite par dérivation
Choix réussi	83.33	100	66.33
Justification cohérente par rapport au choix réussi	66.33	83.33	33.33

Source : Expérimentation de la reconnaissance graphique des courbes associées en environnement papier/crayon, enquête de terrain avril 2025.

Diagramme 1 : Représentation graphique du travail des enseignant en environnement papier-crayon



Ces résultats démontrent que 5 enseignants sur 6 éprouvent des difficultés sur la reconnaissance de la dérivée graphique. Il s'agit ici du lien entre la fonction et sa dérivée, il faut donc donner un sens à chaque aspect de la courbe, notamment, sens de variation, points particuliers, extrémums, etc. La reconnaissance graphique sans justification, renseigne sur l'usage de l'intuition par les EMPC dans l'identification des courbes. Alors que l'exigence d'une justification rigoureuse et cohérente, renseigne sur le niveau de connaissance disponible chez les EMS.

4.2. Résultats du travail des EMS en environnement informatique WIMS

L'expérimentation en environnement informatique WIMS autour de la reconnaissance des courbes déduites à travers une réflexion individuelle a conduit aux résultats bruts et traités suivants. Les performances des enseignants sont transformées en données quantitatives grâce aux systèmes de notation WIMS. Il regroupe, note de qualité, note de travail, moyenne des notes, pourcentage de réussite.

Tableau 2 : détail du travail des EMPC en environnement informatique WIMS

Détail du travail de [redacted]
(en données brutes)

Aide

Date.Hour	session	sheet	exo	Requete	IP	Seed	Statut
20250402.15:58:49	YF18BC2E18	3	1	new	197.214.218.179	153514777	
20250402.15:59:30	YF18BC2E18	3	1	new	197.214.218.179	153682049	
20250402.16:01:33	YF18BC2E18	2	1	new	197.214.218.179	153771046	
20250402.16:05:59	YF18BC2E18	2	1	renew	197.214.218.179	153209642	
20250402.16:07:59	YF18BC2E18	2	1	score 0	197.214.218.179		
20250402.16:14:16	YF18BC2E18	2	1	renew	160.113.0.5	153389238	
20250402.16:17:56	YF18BC2E18	2	1	score 10	197.214.218.145		
20250402.16:18:16	YF18BC2E18	2	1	renew	197.214.218.145	152671240	
20250402.16:18:27	YF18BC2E18	2	1	score 0	197.214.218.145		
20250402.16:19:46	YF18BC2E18	2	1	renew	197.214.218.145	152544660	
20250402.16:20:51	YF18BC2E18	2	1	score 0	197.214.218.145		
20250402.16:22:04	YF18BC2E18	2	1	renew	197.214.218.145	152960516	
20250402.16:24:17	YF18BC2E18	2	1	score 0	197.214.218.145		
20250402.16:24:38	YF18BC2E18	2	1	renew	197.214.218.145	152338947	
20250402.16:25:04	YF18BC2E18	2	1	score 10	197.214.218.145		
20250402.16:25:12	YF18BC2E18	2	1	renew	197.214.218.145	152471707	
20250402.16:26:52	YF18BC2E18	2	1	score 10	197.214.218.145		
20250402.16:26:59	YF18BC2E18	2	1	renew	197.214.218.145	152330156	

Source : Extrait des données brutes du travail des EMPC sur la reconnaissance graphique des courbes en environnement informatique WIMS, enquête de terrain avrils 2025.

Les résultats de cette expérimentation en environnement informatique WIMS révèlent les difficultés des enseignants dans la maîtrise des concepts mathématiques dans l'interprétation graphique d'une part et d'autre part, le nombre élevé de tentatives infructueuses de la part des enseignants. Dans la perspective d'un développement de compétences possible, une démarche d'ingénierie didactique de formation a conduit à une seconde expérimentation en environnement WIMS après un partage d'expérience. Voici donc les données issues de cette expérimentation.

Tableau 3 : Performance de la qualité du travail des EMPC en environnement informatique WIMS

Qualité du travail calculée sur un maximum de 10		
Nom, Prénom	Feuille 2	Feuille 3
[redacted]	7.04	7.26
[redacted]	6.98	2.03
[redacted]	3.24	7.75
[redacted]	2.92	3
[redacted]	9.65	10
[redacted]	7.19	7.39
Moyenne du groupe (6)	**6.17**	**6.24**

Source : Extrait des données traitées de la qualité du travail des EMPC sur la reconnaissance graphique des courbes en environnement informatique WIMS générée par le système de notation WIMS, enquête de terrain avril 2025.

L'analyse de l'activité des enseignants en environnement informatique WIMS renseigne que trois (03) enseignants sur six (06) sont en difficultés dans cette approche avec des notes de qualités 3.24 et 2.92 d'une part, 2.03 et 3 d'autre part le témoignent. Dans ce tableau, la moyenne dans les activités de courbes associées (feuille 2) est 6.17 alors que pour la dérivée graphique (feuille 3), la moyenne est 6.24.

Cette disparité dans les performances et les faibles résultats se justifie lorsqu'on observe les données de travail des enseignants sur la plate-forme.

Tableau 4 : rythme de travail des EMPC sur la plate-forme WIMS

Nom, Prénom	Dernière connexion	Nb. sessions	Nb. d'exercices (4 exercices)	temps total	Nb. exos	Temps	Nb. exos	Temps	Nb. exos	Temps
[redacted]	20250402.19:31:09	2	22	1:50:48	0	0:0:0	7	0:34:34	15	1:16:14
[redacted]	20250402.16:54:30	1	20	0:56:19	0	0:0:0	9	0:27:8	11	0:29:11
[redacted]	20250402.17:11:49	2	17	1:13:17	0	0:0:0	9	0:36:13	8	0:37:4
[redacted]	20250402.17:14:52	4	25	1:33:57	0	0:0:0	12	0:44:44	13	0:49:13
[redacted]	20250402.17:13:49	1	16	1:17:8	0	0:0:0	11	0:38:16	5	0:38:52
[redacted]	20250402.17:10:59	1	13	1:13:26	0	0:0:0	3	0:30:24	10	0:43:2

Source : Extrait des données traitées du rythme de travail des EMPC sur la reconnaissance graphique des courbes en environnement informatique WIMS générée par le système de notation WIMS, enquête de terrain avril 2025.

Dans WIMS, la note de qualité est un indicateur pédagogique qui reflète la régularité et la précision du travail d'un apprenant sur une séance d'exercices. Elle est calculée en parallèle de la note de points, et les deux sont utilisées pour évaluer la performance globale. Elle mesure la constance dans la réussite : un élève qui réussit bien dès le début aura une note de qualité apprenant. Celle-ci permet de distinguer un apprenant qui réussit par tentatives multiples (note de points apprenant mais qualité faible) d'un apprenant qui réussit efficacement (qualité

apprenant). Ainsi, la note de qualité dans WIMS valorise la maîtrise progressive des exercices et encourage un apprentissage réfléchi, plutôt qu'un simple cumul de points.

5. Discussion

L'on constate une évolution des performances dans le travail des EMPC grâce aux échanges et partage d'expérience entre les EMPC. En effet, les enseignants ont pu mettre ensemble des stratégies pour une analyse rigoureuse des courbes présentées en s'appuyant sur des interprétations graphiques solides des concepts mathématiques.

Ces résultats renseignent sur l'apport de l'environnement informatique WIMS dans l'amélioration des compétences des EMPC, le partage d'expérience et l'expérimentation des stratégies pouvant aboutir à des démarches mathématiques exploitables en situation d'apprentissage. L'analyse du travail des enseignants accordée à la lumière de la théorie ETM est l'élan sur lequel l'on s'appuiera pour rendre compte de la portée didactique des résultats des expériences de terrain selon les différentes dimensions de l'ETM.

L'articulation entre les expériences menées et la théorie des Espaces de Travail Mathématiques conduit au tableau ci-dessous qui dégage les difficultés observées dans les pratiques enseignantes dans le contexte hybride (environnement papier/crayon et environnement informatique WIMS).

Tableau 5 : Difficultés identifiées dans chaque environnement, selon les genèses par rapport aux deux expériences

Genèses de l'ETM	Manifestations	Difficultés observées
Instrumentale	Utilisation du logiciel WIMS et outils papier/crayon	Faible maîtrise des outils numériques, hésitations dans l'exploitation des fonctionnalités interactives (cf. extrait de données brutes fig. 2)
Sémiotique	Lecture/interprétation de courbes, symboles, dérivées	Confusion dans l'identification des transformations, mauvaise utilisation des terminologies mathématiques, mauvaise lecture des tangentes ou extrema
Discursive	Justification des choix, argumentation mathématique	Langage imprécis, absence de raisonnement structuré, justification intuitive plutôt que rigoureuse

Source : analyse des activités de l'enseignant dans l'environnement papier-crayon et WIMS, enquête de terrain mai 2025

5.1. Genèse instrumentale : une maîtrise contrastée des outils

En environnement papier/crayon, la majorité des enseignants ont mobilisé des outils classiques (règle, repérage sur grille) avec aisance, mais parfois sans précision dans la construction de tangentes ou dans le repérage des extrema. Une forme d'expérience peut être mentale, elle consiste à mettre en œuvre mentalement des déplacements, des découpages sans les effectuer réellement. Le lien entre expérience et intuition est très fort, comme le soulignent C. Houdement et A. Kuzniak (1999, p.7). Elle justifie le choix de certains enseignants en s'appuyant sur des représentations mentales.

En environnement WIMS, plusieurs enseignants ont exprimé une certaine appréhension face à l'outil numérique, méconnaissance des fonctionnalités interactives, dépendance à l'affichage automatique au détriment de la réflexion personnelle. Selon C. Houdement et A. Kuzniak (1999, p.7), aux moyens traditionnels d'expérimentation s'ajoutent désormais les possibilités offertes par l'informatique avec certains logiciels comme Cabri-géomètre (C. Laborde et B. Capponi, 1991) ou Logo. Il s'agit ici de simulations qui opèrent sur des objets virtuels. Ainsi peut-on découvrir certaines variations, certains points particuliers ou des extremums qui peuvent influencer un jugement.

Les difficultés observées révèlent une faible appropriation des instruments numériques dans un contexte d'enseignement pourtant de plus en plus technologique.

5.2. Genèse sémiotique : des obstacles dans la lecture des représentations

Plusieurs enseignants ont confondu : Courbe et fonction dérivée, notamment lors de la reconnaissance de variations, Point d'inflexion et extremum local. Les représentations dynamiques de WIMS ont parfois créé de la confusion plutôt que de l'aide : Certains participants ont pris les tracés à l'écran pour acquis sans analyse critique.

Le passage d'une représentation statique à une représentation interactive a mis en lumière une gestion fragile des codes graphiques et symboliques.

5.3. Genèse discursive : justifications fragiles et incomplètes

En phase papier : Justifications souvent tacitement intuitives, sans vocabulaire mathématique précis, usage non rigoureuse de certaines terminologies. Absence de formulation rigoureuse pour décrire le comportement de la fonction.

Selon C. Houdement et A. Kuzniak (1999, p.5), l'intuition peut évoluer avec le sujet grâce à un ensemble d'expériences et donc de connaissances a posteriori. Ce qui conduit à expérimenter la reconnaissance graphique dans un deuxième environnement d'apprentissage. En effet, il y a des enseignants qui parviennent à reconnaître la courbe exacte sans pour autant donner la bonne justification.

En phase WIMS : l'environnement informatique sollicite davantage d'interprétation des aspects clés que révèle la courbe afin de faire une bonne reconnaissance graphique. L'interprétation graphique des concepts a mis en lumière un manque de structuration logique dans la maîtrise de certains concepts. Difficultés à mobiliser des notions comme extrema, sens de variation, tangentes, position de la courbe pour construire une démarche rigoureuse pouvant être exploitée en situation de classe. Ce qui ébranle toute technique intuitive.

> Ainsi, C Houdement et A. Kuzniak (1999, p.7) évoquent l'idée du triomphe de l'école " bourbakiste ", « il n'est pas niable que la plupart des formes mathématiques avaient, à leur origine, un contenu intuitif déterminé : mais c'est précisément en les vidant de tout contenu qu'on a su leur donner toute l'efficacité (…), et qu'on les a rendues susceptibles (…) ».

Cela confirme un déséquilibre de l'espace de travail mathématique : les enseignants peinent à articuler rigoureusement leur analyse graphique. Le manque de maîtrise dans l'interprétation graphique des concepts mathématiques impact le choix des enseignants de mathématiques dans la reconnaissance graphique des courbes déduites.

5.4. Mise en évidence des tensions dans l'espace de travail mathématique

Au regard des travaux de E. Montayo Delgadillo et L. Vivier (2014, V.19, p.75), le plan épistémologique constitué de trois composantes : representamen, référentiel théorique et artefact et le plan cognitif constitué de trois processus : visualisation, construction et preuve donne la structure de l'espace de travail mathématique.

Décrire l'articulation de ces deux plans, revient à considérer selon ces auteurs trois genèses : une genèse sémiotique basée sur les registres de représentation sémiotique qui confère aux objets tangibles de l'ETM un statut d'objet mathématique opérationnel. Une genèse instrumentale qui permet de rendre opérationnel les artefacts dans le processus de construction. Une genèse discursive de la preuve qui donne un sens aux propriétés pour le mettre au service du raisonnement mathématique. Les genèses de l'ETM permettent une articulation entre les plans et leurs composantes respectives ; ce qui génère une tension entre les plans.

Dans la théorie des Espaces de Travail Mathématique (ETM), l'écart entre le savoir visé et la connaissance acquise par le sujet engendre tout d'abord une tension qui, dans la théorie ETM, est représentée entre deux plans parallèles horizontaux (J. Trunkenwald, 2023, p. 297).

La tension verticale engendrée par ces deux plans épistémologique et cognitif peut alors entraîner trois types de genèses : instrumentale, sémiotique, et discursive.

Concernant la dimension instrumentale de l'ETM, adaptée au contexte de l'expérimentation menée dans l'environnement informatique WIMS, la notion de genèse instrumentale prend une résonance particulière avec l'interaction homme-machine dans l'usage des outils de reconnaissance graphique de courbes. Dans l'expérimentation des enseignants, les artefacts utilisés sont numériques : les graphiques interactifs, produits par WIMS, agissent comme objets manipulables ou actionnables, dans lesquels l'enseignant peut tester, visualiser, conjecturer. Alors que les outils de reconnaissance automatique de courbes deviennent rapidement des instruments cognitifs lorsqu'ils sont mobilisés comme des "recettes graphiques" Exemple : l'acteur (enseignant, élève) a devant lui la représentation graphique d'une courbe, clique sur "la courbe de *f(-x)*" et compare la forme à un modèle proposé sans revenir aux propriétés mathématiques du modèle. De façon automatique, il a la réponse. En face de la réponse, il peut comparer les deux modèles. Si correct, son raisonnement vaut la peine, sinon, il procède à une compréhension minimiseuse de la courbe proposée comme bonne réponse afin de dégager les propriétés, théorèmes omissent.

À travers une reproduction fréquente de tâches, certains schèmes d'action se stabilisent et devient alors un nouvel artefact épistémologique au sein de son espace de travail mathématique.

Cela implique un enjeu didactique majeur et les observations qui en découlent sont non négligeables. Comme effet positif en situation d'apprentissage, l'élève est rapidement engagé, peut conjecturer, tester des hypothèses, et obtient un retour immédiat. Aussi, comme limite épistémologique : l'approche peut court-circuiter la construction d'un raisonnement mathématique plus profond, on n'interroge plus la structure d'une fonction mais on "teste si ça marche". Alors que, pour les enseignants : cela ouvre une réflexion sur l'accompagnement de la genèse instrumentale : Comment encourager les élèves à *revenir* sur la nature mathématique des fonctions dans une approche qualitative ? Comment faire évoluer l'instrumentation en un outil de pensée, pas seulement de reconnaissance automatique ?

Concernant la genèse sémiotique de l'ETM, elle prend une forme très concrète à travers l'usage des représentations graphiques de fonctions et la reconnaissance automatique des courbes grâce à la visualisation et la manipulation des signes. Dans l'environnement WIMS : Les élèves ou enseignants interagissent avec des représentations graphiques dynamiques : courbes, axes, zones hachurées, points, etc. Chaque forme graphique porte un signifiant visuel renvoyant à un concept mathématique : croissance, extremum, concavité, dérivabilité, continuité, … Ces signes acquièrent un caractère opératoire : l'acteur peut les manipuler, les déformer, les interpréter pour inférer des propriétés mathématiques. C'est le cas par exemple : La courbe représentée devient un objet d'étude ''sa symétrie visuelle peut évoquer une fonction paire, un sommet parabolique peut signaler une forme quadratique, une fonction décroissante peut signaler une dérivée graphique au-dessous de l'axe des abscisses''. Ainsi, à mesure que les élèves répètent des tâches de reconnaissance graphique, certains signes graphiques sédimentent dans leur pratique et ces signes visuels ne sont plus seulement interprétés sur le moment, ils deviennent des repères cognitifs durables, mobilisés dans de nouvelles situations (par exemple : courbe de la fonction exponentielle = toujours croissante, fonction croissante = dérivée positive = dérivée graphique au-dessus de l'axe des abscisses).

Dans le travail observé : l'enseignant reconnaît un type de courbe par sa forme, sans nécessairement revenir à la correspondance terminologique des concepts mathématiques. Ces associations s'intègrent dans le savoir de référence personnel (ETM personnel), illustrant une genèse sémiotique robuste. L'enjeux didactiques pour les enseignants :

- soutenir l'articulation entre forme et sens : ne pas laisser le signe graphique devenir purement opératoire sans lien avec le concept mathématique ;

- favoriser les transitions sémiotiques :
  - de la courbe au tableau de variation ;
  - de l'image observée à une formulation discursive rigoureuse.

Concernant la dimension discursive de l'ETM, l'analyse de la dimension discursive du travail des EMS à partir de l'Espace de Travail Mathématique (ETM) révèle des mécanismes intéressants de genèse discursive, notamment autour de l'outil de reconnaissance graphique de courbes. Lorsqu'un enseignant interagit avec l'environnement WIMS pour la reconnaissance de courbes : il peut être amené à reconnaître une représentation graphique comme étant celle d'une fonction polynomiale, exponentielle, logarithmique, etc. Cette identification s'appuie sur ses connaissances (variation, concavité, limites, asymptotes, etc.). Au fur et à mesure, certaines déductions discursives se font jour : l'enseignant mobilise des énoncés mathématiques structurés, issus du référentiel théorique (par exemple « une fonction croissante dont la dérivée est positive », « une fonction positive implique la courbe au-dessus de l'axe des abscisses »). Ces énoncés ne sont pas seulement utilisés pour justifier une réponse ou établir la relation entre deux courbes, mais également pour établir une nouvelle connaissance à partir des confrontations entre courbe observée et savoir mobiliser.

Ces formulations discursives, validées par l'environnement WIMS peuvent intégrer le référentiel théorique personnel de l'élève ou de l'enseignant. On observe alors un processus d'institutionnalisation de l'énoncé : il devient une ressource mobilisable dans d'autres tâches, participant à la construction du savoir de référence. Par exemple : avant l'expérimentation : « Je sais qu'une fonction polynomiale peut avoir plusieurs racines. » Après plusieurs interactions avec WIMS : « Je peux reconnaître une fonction du second degré à partir de la forme de sa courbe, et j'ai identifié qu'un minimum correspond au sommet pour une fonction du type $ax^2 + bx + c$ ». Dans ce cas l'enjeux pour les enseignants :

- de suivre cette genèse discursive permet de repérer les formulations émergentes dans le discours des élèves.
- cela ouvre la voie à un travail de formalisation : amener les élèves à verbaliser leurs observations, puis à les transformer en énoncés mathématiques validés ;
- WIMS devient alors non seulement un outil graphique, mais aussi une médiation didactique favorisant la construction du discours mathématique.

Cette articulation des trois genèses démontre que l'usage d'un environnement comme WIMS ne relève pas uniquement d'un support technique, mais bien d'un espace de construction de savoirs mathématiques (ECSM) à part entière, à condition que les enseignants accompagnent les transitions épistémologiques nécessaires. Cela invite à une réflexion didactique sur la manière dont ces genèses peuvent être coordonnées intentionnellement pour soutenir un développement équilibré du raisonnement mathématique.
Cette mise en lien de différentes genèses conduit à envisager une forme de circulation du travail mathématique. Cela permet de considérer un lien actif entre deux genèses (J. Trunkenwald, 2023).

Dans le cadre cette expérimentation menée dans l'environnement numérique WIMS, la théorie des Espaces de Travail Mathématiques (ETM) offre un cadre puissant pour analyser les processus d'apprentissage en articulant les trois genèses fondamentales : instrumentale, discursive et sémiotique. L'environnement WIMS permet d'observer comment les acteurs (enseignant et/ou apprenant) mobilisent des instruments numériques (genèse instrumentale), formulent des discours mathématiques pour justifier leurs actions (genèse discursive), et interprètent des représentations graphiques comme des signes mathématiques (genèse sémiotique). L'interaction entre ces trois dimensions se manifeste dans les transitions entre manipulation, verbalisation et interprétation sémiotique, révélant des synergies cognitives essentielles à la construction du savoir mathématique.

Pour le chercheur, il est important d'identifier les genèses activées par un professeur (ETM idoine) et les genèses privilégiées par un élève lors de la réalisation d'une tâche mathématique (ETM personnel) (E. Montayo Delgadillo et L. Vivier, 2014, p.77).

Ainsi, l'analyse fine des épisodes de travail à l'aide d'une grille croisant ces trois genèses permet de mettre en lumière les dynamiques d'appropriation des concepts, et de dégager la structuration progressive d'une expertise mathématique chez les acteurs.

Tableau 6 : La dynamique d'interaction entre les genèses

Genèse	Manifestation dans WIMS	Effets observables	Exploitation possible
Instrumentale	Utilisation de l'outil de reconnaissance de courbes	Automatisation des procédures, schèmes d'action	Analyser les gestes récurrents, identifier les artefacts cognitifs
Discursive	Justification de la reconnaissance graphique d'une fonction	Formulation d'énoncés mathématiques structurés	Recueillir les discours élèves, dégager les énoncés validés
Sémiotique	Interprétation graphique des aspects de la courbe comme signe mathématique	Association entre formes visuelles et concepts	Étudier les signes stabilisés et les transitions

Source : extrait de l'interaction de l'activité de l'enseignant avec l'environnement WIMS, enquête de terrain Mai 2025

Ce tableau porté sur la théorie des ETM donnant lieu à trois genèses dans l'environnement WIMS, renseigne sur l'activité mathématique de l'élève ou de l'enseignant, où chaque genèse représente une dimension complémentaire du travail intellectuel. Il montre que les trois genèses ne sont pas isolées, mais qu'elles interagissent. Cette interaction révèle : Un enrichissement mutuel : par exemple, une représentation graphique (sémiotique) peut entraîner un discours explicatif (discursif), qui peut à son tour amener une nouvelle manipulation (instrumentale), ce qui peut conduire à d'autres situations. Aussi, une progression dans l'appropriation du savoir : l'auteur de l'action ne fait pas que manipuler ou nommer, il structure son raisonnement en traversant ces genèses.

Dans une tâche de reconnaissance graphique proposée via l'environnement WIMS, l'élève est amené à interpréter des représentations visuelles pour identifier des propriétés mathématiques ou des comportements fonctionnels. Ce type de tâche mobilise fortement la genèse sémiotique, mais son efficacité dépend de la manière dont l'enseignant structure l'environnement didactique. Comme le soulignent Z.T. Drouhard et A. Kuzniak (2015, p. 346), « le travail mathématique d'un élève est le produit d'une interaction entre les genèses activées dans un ETM personnel et celles proposées dans l'ETM idoine élaboré par l'enseignant ».

Cette interaction est particulièrement cruciale dans un environnement numérique, où les artefacts (graphiques dynamiques, curseurs, simulations) peuvent être sous-exploités si l'enseignant ne guide pas leur appropriation.

L'enseignant joue alors un rôle de médiateur entre les représentations proposées par WIMS et les raisonnements attendus. Il doit orchestrer les genèses instrumentale (manipulation des outils), sémiotique (lecture et interprétation des représentations) et discursive (mise en mots et justification des observations) pour permettre à l'élève de construire un ETM personnel cohérent. Ce travail de médiation est d'autant plus important que les environnements numériques peuvent induire des changements de domaine implicites.

Ainsi, dans une tâche de reconnaissance graphique, le rôle de l'enseignant ne se limite pas à proposer un outil, mais à concevoir un ETM idoine global, capable d'articuler les registres de représentation et les domaines mathématiques en jeu. Face aux faiblesses et difficultés des enseignants de mathématiques, ce travail de structuration est essentiel pour que l'élève puisse

activer les genèses nécessaires à une véritable conceptualisation révèle la place de WIMS comme outil d'auto-évaluation et de régulateur de compétences professionnelles.

Conclusion

L'analyse du travail des enseignants de mathématiques du secondaire dans les deux environnements (papier/crayon et WIMS) a conduit à mettre en place la complémentarité des trois genèses l'ETM : le passage de l'environnement traditionnel à l'environnement WIMS modifie les outils disponibles, pouvant révéler des limites dans la maîtrise des instruments numériques, ce qui représente la dimension instrumentale. Les enseignants ont rencontré quelques difficultés à interpréter les représentations graphiques, ce qui montre une faiblesse dans la gestion des signes, les aspects clés d'une courbe représentative d'une fonction, et des symboles mathématiques, c'est la dimension sémiotique du travail mathématiques des EMPC qui porte le coût. Enfin, le manque de rigueur dans les justifications et l'usage approximatif du langage mathématique pointent une genèse discursive qu'on dirait incomplète. Le modèle des Espaces de Travail Mathématique a permis d'analyser le travail mathématique proposé aux enseignants, en tenant compte des artefacts utilisés et les preuves acceptées en lien avec le paradigme.

Ainsi, l'environnement numérique WIMS ne constitue pas un simple support technique, mais un élément structurant de l'ETM idoine élaboré par l'enseignant. On constate que, les trois genèses de l'ETM dans l'expérimentation menée en environnement WIMS sont interdépendantes : une faiblesse dans l'une peut freiner les deux autres. Par exemple, une mauvaise lecture graphique (dimension sémiotique) peut empêcher une argumentation correcte (dimension discursive). Il exige à cet effet, une genèse discursive plus explicite, car les réponses doivent être justifiées dans un cadre interactif, d'où l'importance de prendre en compte les caractéristiques de l'ETM. Dans l'ETM de référence, on observe une structuration fondée sur les objets, les raisonnements et les pratiques mathématiques jugés pertinents dans une perspective académique ou scientifique alors que dans l'ETM idoine, l'espace de travail prescrit par une institution éducative particulière influence les pratiques enseignantes et induit une activité routinière. De cette caractérisation, l'on peut relever que, les faiblesses des enseignants relèvent de l'ETM idoine, car la plupart des enseignants interrogés maîtrise le savoir enseignés dans la démarche traditionnelle qui est purement analytique dans le sous domaine de l'étude des fonctions. Cependant, les difficultés observées relèvent de l'ETM personnel, elles sont individuelles, il s'agit donc d'un problème situé sur le niveau de connaissance disponible chez l'enseignant.

Cette analyse du travail des enseignants de mathématiques sous la lumière de l'ETM a permis de comprendre que les difficultés observées ne sont pas seulement techniques ou pédagogiques, mais relèvent d'un déséquilibre entre les genèses, ce qui soulève l'hypothèse d'une éventuelle difficulté sémiotique. Cela suggère un besoin de formation ciblée pour renforcer : l'usage réfléchi des outils numériques, la lecture et la production de représentations graphiques, la capacité à argumenter mathématiquement, d'où l'usage non rigoureuse des terminologies mathématiques constaté dans la justification des enseignants.

À cet effet, l'environnement informatique WIMS a permis de mettre en lumière les difficultés et faiblesses des enseignants dans une approche qualitative de l'étude des fonctions basée sur l'interprétation graphique des concepts. Aussi, grâce aux échanges et l'hétérogénéité des activités, les enseignants ont surmonté tant soit peu leurs faiblesses, positionnant ainsi l'environnement WIMS comme outil pouvant contribuer au développement de compétences professionnelles des enseignants de mathématiques.

Au niveau épistémologique, les enseignants mobilisent des savoirs mathématiques liés aux fonctions, dérivées, variations. Mais leur mobilisation reste parfois superficielle ou routinière. Alors que, au niveau cognitif, les processus de visualisation, de construction mentale

de la courbe, ou de preuve sont mis à l'épreuve dans l'environnement WIMS, révélant des lacunes dans la flexibilité cognitive.

Ainsi, WIMS ne se limite pas à un outil technique : il devient un vecteur de conceptualisation, à condition que l'enseignant l'intègre dans une démarche didactique cohérente, en lien avec les paradigmes mathématiques visés. Par conséquent, former les enseignants à identifier les genèses en jeu dans leurs propres pratiques et concevoir des séquences de formation où les enseignants analysent leurs propres espaces de travail mathématique serai très bénéfique pour le développement de compétences professionnelles des enseignants de mathématiques.

Références bibliographieques

ARTIGUE Michele, 1996, « Didactique des mathématiques et technologies éducatives : problèmes institutionnels, problèmes de recherche », *Revue Française de Pédagogie*, (117), p.121–134.

BESSOT Annie et LABORDE Collette, 2001, « Technologies informatiques et enseignement des mathématiques », *Recherches en didactique des mathématiques*, 21(1), p.7–44.

GELIS Jean-Michel et KUZNIAK Alain, 2014, « Théorie des Espaces de Travail Mathématique et géométrie dynamique », in J. Rogalski, L. Trgalova & N. Bednarz (Eds.), *Éducation mathématique et technologies numériques*, p. 189–212.

HOUDEMENT Catherine et KUZNIAK Alain, 1999, « Un exemple de cadre conceptuel pour l'étude de l'enseignement de la géométrie en formation des maîtres », *Educational Studies in Mathematics*, 40, p.283-312.

KUZNIAK Alain, 2011, "An epistemological and cognitive model for conceptualizing and analyzing mathematical working spaces (MWS)", in *CERME 7 - Proceedings of the Seventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, Rzeszów, Pologne, p. 1921–1930.

MEMOUGAME ZEZONG Espoir Joddrel et MALONGA MOUNGABIO Fernand, 2025, «Logiciel wims comme outil d'exploration des difficultes des enseignants dans l'interpretation graphique des concepts mathematiques », *Revue CARESFI (les cahiers du centre africain de recherche scientifique, de formation et d'innovation)*, Série Sciences Humaines, Sociales et Lettres, Volume 4 - n° 01 - Octobre 2025, p. 111-129.

MONTOYA DELGADILLO Élizabeth et VIVIER Laurent, 2014, « Les changements de domaine dans le cadre des espaces de travail mathématiques », *Annales de didactique et de sciences cognitives*, volume 19, p.73-101, irem de strasbourg.

TRUNKENWALD Janick, Thèse de doctorat (2023) : Sur les formes de travail mathématique mobilisées par des élèves de lycée autour de la notion de probabilité : approche combinatoire et approche fréquentiste, université paris cité, école doctorale « Savoirs, Sciences, Education » (ED 623) Laboratoire de Didactique André Revuz.

Le confiage et son incidence sur les performances scolaires des enfants : une contribution théorique et psychopédagogique

Yasnoga Félicité BARRO/COULIBALY, École Normale Supérieure (Burkina Faso)
E-mail : felibarro06@yahoo.fr

Résumé

Le confiage, pratique ancestrale profondément ancrée dans les sociétés africaines subsahariennes, est relative à la mobilité d'un enfant au sein d'un réseau de parenté élargie ou d'alliance, dans une logique de solidarité communautaire et de stratégie éducative. Au Burkina Faso, il constitue une réalité sociale incontournable dont les répercussions sur les performances scolaires des enfants concernés méritent une analyse théorique rigoureuse. En nous appuyant essentiellement sur une revue critique de la littérature disponible en sciences de l'éducation, en psychologie du développement, en sociologie de la famille et en thérapie systémique, par cette démarche, on tentera d'élucider les mécanismes par lesquels le confiage influence positivement ou négativement le parcours scolaire des enfants. L'axe central de cette contribution théorique repose sur le concept d'intégration systémique dans la famille d'accueil, notamment lorsque l'enfant confié parvient à s'insérer harmonieusement dans le système-famille, les conditions d'un épanouissement cognitif et affectif favorables à la réussite scolaire se trouvent réunies. À l'inverse, lorsque cette intégration échoue ou demeure incomplète, le sujet confié se retrouve dans une situation de désorientation identitaire et de détresse affective qui altère ses capacités cognitives et compromet ses performances académiques. Cet article établit que la qualité de l'intégration dans le système-famille constitue la variable explicative centrale des trajectoires scolaires des enfants confiés, et plaide pour une prise en charge psychopédagogique adaptée, fondée sur les apports de la théorie de l'attachement, de la systémique familiale et des théories de la résilience.

Mots-clés : confiage, performances scolaires, intégration familiale, psychopédagogie, résilience.

Child fostering and its Impact on children's academic performance: a theoretical and psychopedagogical contribution

Abstract

Confiage (child fostering), an ancestral practice deeply rooted in sub-Saharan African societies, refers to the circulation of a child within a network of extended kinship or alliance, following a logic of community solidarity and educational strategy. In Burkina Faso, it is an undeniable social reality whose repercussions on the academic performance of the children concerned deserve rigorous theoretical analysis. Drawing exclusively on a critical review of literature available in education sciences, developmental psychology, family sociology and systemic therapy, we will attempt to elucidate the mechanisms by which confiage influences positively or negatively the academic trajectories of children. The central axis of our theoretical contribution rests on the concept of systemic integration into the host family: in particular, when the fostered child succeeds in harmoniously inserting themselves into the family-system, the conditions for cognitive and affective flourishing conducive to academic success are met. Conversely, when this integration fails or remains incomplete, the fostered child finds themselves in a situation of identity disorientation and emotional distress that impairs cognitive abilities and compromises academic performance. This article establishes that the quality of integration into the family-system constitutes the central explanatory variable of the academic

trajectories of fostered children, and advocates for appropriate psychopedagogical support grounded in attachment theory, family systems theory, and theories of resilience.

Keywords: child fostering, academic performance, family integration, psychopedagogy, resilience.

Introduction

Le confiage, phénomène socioculturel profondément enraciné dans les sociétés africaines, désigne la pratique par laquelle des parents confient l'un de leurs enfants à un membre de leur famille élargie, à un ami ou à une connaissance, dans l'espoir de lui offrir de meilleures conditions de vie et, mieux, un accès aisé à l'éducation formelle. U. C. Isiugo-Abanihe (1985) définit cette pratique comme le placement d'enfants hors du foyer parental chez des tiers ou des membres de la famille élargie. Allant dans le même sens, pour Z. Younoussi (2005, p. 204), « le concept « enfant confié » ou « enfant placé » ou encore « enfant transféré » se rapporte à une forme d'organisation sociale qui intègre l'enfant dans un système d'échange entre familles avec pour objet sa socialisation et son éducation. C'est le type de confiage jadis pratiqué en Afrique de l'Ouest et qui se distingue de l'adoption (concession définitive) ». E. N. Goody (1982), dans ses travaux sur la circulation des enfants en Afrique de l'Ouest, a également montré que cette pratique diffère de l'adoption formelle occidentale en ce qu'elle s'inscrit dans des réseaux d'obligations mutuelles intrafamiliales et communautaires.

Au Burkina Faso, plus de 3,3 millions d'enfants au primaire et 190 000 au préscolaire ont été scolarisés au cours de l'année scolaire 2024-2025, soit respectivement 103,1 % et 8,2 % de taux de scolarisation et de préscolarisation (MENAPLN, 2025). Cette réalité sociale touche un nombre considérable d'enfants, analysé sous l'angle de la situation socio-économique des enfants et des jeunes, ainsi que la scolarisation dans le 5ème RGPH (INSD, 2022) qui attestent de la présence significative d'enfants ne vivant pas avec leurs deux parents biologiques dans les effectifs scolaires du pays. En effet, le taux de fréquentation scolaire des enfants âgés de 6 à 16 ans scolarisés selon le statut de confiage est respectivement de 44,4% d'enfants vivant avec les deux parents dans le ménage, 48% d'enfants vivant avec le père seul dans le ménage, 52,2% d'enfants vivant avec la mère seule dans le ménage et 48, 7% d'enfants vivant avec aucun parent biologique dans le ménage. C. Cotton (2021) a rappelé qu'en moyenne une mère sur cinq (20%) en Afrique subsaharienne confie au moins un enfant de moins de 16 ans à une famille d'accueil, ce qui témoigne de l'ampleur et de la normalité sociale de cette pratique. À l'inverse, la circulation d'enfants à visée de scolarisation est bien plus fréquente pour les garçons que pour les filles. Cette asymétrie reflète les inégalités de genre structurelles dans l'accès à l'éducation formelle en Afrique de l'Ouest

Si, dans l'imaginaire collectif, le confiage est traditionnellement perçu comme une manifestation de la solidarité africaine et une stratégie rationnelle de mobilisation des ressources familiales (S. Lallemand, 1993 ; U. C. Isiugo-Abanihe, 1985), la question de son impact sur les performances scolaires des enfants qui en font l'expérience demeure insuffisamment explorée sur le plan théorique. C'est précisément cette lacune que le présent article se propose de combler, en offrant une contribution théorique fondée sur une lecture critique et synthétique de la littérature disponible en psychopédagogie, en psychologie de l'éducation, en psychologie du développement et en sociologie de l'éducation.

Le présent thème se justifie à la fois, sur le plan sociale et scientifique. Sur le plan social, le confiage constitue une réalité massive en Afrique subsaharienne, où les contraintes économiques, les distances géographiques et les logiques de solidarité communautaire conduisent chaque année de nombreuses familles à confier leurs enfants. Or, si cette pratique est socialement valorisée, ses effets sur la scolarité des enfants ne font l'objet que de peu

d'analyses théoriques systématiques dans la littérature burkinabè et africaine. Sur le plan scientifique, la psychopédagogie, en tant que discipline articulant les apports de la psychologie du développement et des sciences de l'éducation, est particulièrement bien positionnée pour analyser les interactions entre le vécu émotionnel et affectif de l'enfant confié et ses retentissements sur les performances cognitives.

La problématique centrale se formule ainsi : dans quelle mesure, la qualité de l'intégration de l'enfant confié à une famille d'accueil, conditionne-t-elle ses performances scolaires ? Autrement dit, le confiage constitue-t-il un facteur de risque scolaire ? Son impact est-il tributaire des conditions d'accueil et d'intégration dans son nouvel environnement familial ? Pour répondre à cette interrogation centrale, l'on conjure par deux hypothèses théoriques complémentaires. La première suppose que l'échec de l'intégration de l'enfant confié dans le système-famille constitue le principal facteur explicatif des contre-performances scolaires observées. La seconde dispose que, lorsque les conditions d'une intégration réussie sont réunies, le confiage peut se muer en un véritable tremplin de réussite scolaire.

Sur le plan méthodologique, la démarche retenue est théorique et documentaire. Elle repose sur une analyse approfondie, fondée sur la lecture critique d'ouvrages, d'articles scientifiques et de rapports institutionnels couvrant les champs de la psychologie du développement, de la thérapie familiale systémique, de la psychanalyse du développement et de la psychopédagogie. Ce sont ces sources issues des lectures qui constituent le socle de notre argumentation, conformément aux exigences d'une contribution à caractère théorique.

L'article est organisé en cinq parties : après le cadrage introductif, on présente le cadre conceptuel et les fondements théoriques et, puis on analyse le phénomène de confiage à travers le prisme systémique avant d'examiner les mécanismes psychopédagogiques à l'œuvre et de conclure par des implications pour la pratique et les politiques éducatives.

1. Cadre conceptuel et fondements théoriques

Avant d'appréhender les effets du confiage sur la scolarisation des enfants, il importe de circonscrire et de clarifier le concept, d'en examiner les contours théoriques tels qu'ils ont été construits dans la littérature.

1.1. Définition et conceptualisation du confiage

Le terme « confiage » est un néologisme construit pour désigner une pratique sociale spécifique aux sociétés africaines, et qui se distingue nettement de l'adoption telle qu'elle est instituée dans les systèmes juridiques occidentaux. C'est E. N. Goody (1982), qui a proposé l'une des premières définitions rigoureuses du confiage en tant que pratique d'allocation d'enfants au sein des réseaux familiaux et communautaires ouest-africains. Selon cet auteur, le confiage est une pratique par laquelle un enfant est temporairement ou durablement confié par ses parents biologiques à d'autres personnes, avec l'expectative implicite d'une réciprocité future inscrite dans la durée des relations sociales.

S. Lallemand (1993), conceptualise cette pratique comme un système d'échange social dans lequel l'enfant est un « don différé » circulant entre groupe familiaux pour renforcer les alliances, les liens de parenté et la cohésion communautaire. Elle affine cette conceptualisation en distinguant plusieurs modalités du confiage selon les finalités poursuivies. L'auteure oppose notamment le confiage éducatif, dont la finalité principale est d'offrir à l'enfant un meilleur accès à l'éducation formelle ou à une formation professionnelle, au confiage de travail, dans lequel l'enfant est principalement mobilisé pour contribuer aux activités économiques et sociales du ménage d'accueil.

P. Éloundou-Enyegue et V Kandiwa (2007), C. H. Bledsoe et U. Isiugo-Abanihe, (1989), U. Isiugo-Abanihe (1985), décrivent le confiage comme une pratique qui consiste à confier la garde d'un enfant à des tiers pendant une période prolongée, tout en soulignant qu'il revêt différentes formes d'arrangement : du confiage délibéré et consensuel, au confiage de crise ou

dissimilé. Pour ces derniers, cette pratique est courante en Afrique subsaharienne et se déroule généralement de façon informelle, c'est-à-dire qu'un accord est trouvé entre les familles biologique et d'accueil sans l'intervention des institutions habilitées à le faire.

Quels sont donc les fondements théoriques du confiage ?

1.2. Fondements culturels et sociologiques du confiage en Afrique subsaharienne

La littérature en sociologie de la famille africaine est convergente sur ce point. Le confiage s'enracine dans une conception de l'enfance et de la parentalité radicalement différente du modèle nucléaire occidental (E. N. Goody, 1982 ; S. Lallemand, 1993 ; U. C. Isiugo-Abanihe, 1985). Dans la pensée sociale africaine traditionnelle, la responsabilité de l'éducation d'un enfant incombe à l'ensemble de la communauté, et non aux seuls parents biologiques.

Isiugo-Abanihe (1985), identifie quatre principes directeurs du confiage notamment l'altruisme, l'efficacité économique, la réciprocité et la solidarité clanique. L'auteur indique également que plusieurs motivations conduisent les familles à recourir au confiage. Parmi celles-ci figurent le désir d'offrir à l'enfant un meilleur accès à l'éducation scolaire, particulièrement lorsque la famille biologique réside en zone rurale éloignée des établissements scolaires ; la volonté d'alléger la charge économique de ménages nombreux en confiant certains enfants à des proches plus aisés ; la mise en apprentissage auprès d'un artisan ou d'un professionnel qualifié ; le renforcement des liens d'alliance entre familles et la prise en charge d'orphelins ou d'enfants issus de foyers déstructurés. F. R. Mahieu (1989), quant à lui, insiste sur les fonctions économiques progressivement acquises par le confiage, notamment le nivellement socioéconomique entre familles et la redistribution des charges entre ménages.

C. Vandermeersch (2002) et A. Case et al. (2004) montrent que les motivations du confiage sont également diverses et souvent combinées à l'accès à l'éducation formelle, la formation professionnelle, le soulagement économique de la famille d'origine, la situation de crise (séparation, maladie, pauvreté) ou encore, le désir d'offrir un meilleur statut social à l'enfant. Sur le plan sociologique, P. Bourdieu et J. C. Passeron (1970) fournissent un cadre analytique complémentaire pour comprendre la persistance du confiage dans les sociétés africaines en mutation. Le confiage peut être analysé comme un mécanisme de reproduction sociale qui permet aux familles de mobiliser des ressources éducatives à travers leurs réseaux relationnels, contournant ainsi les inégalités d'accès aux établissements scolaires et aux ressources économiques. Le confiage est une forme d'investissement dans le capital humain de l'enfant, une stratégie familiale rationnelle visant à maximiser les chances de réussite sociale de la génération suivante, même si, cette stratégie produit des résultats scolaires souvent inverses à ceux escomptés.

1.3 La psychopédagogie comme cadre intégrateur

La psychopédagogie, discipline au carrefour de la psychologie et des sciences de l'éducation, constitue le cadre théorique intégrateur privilégiée ici. En articulant les dimensions psychologiques, affectives et cognitives de l'apprentissage avec les dimensions sociales et environnementales dans lesquelles celui-ci se déploie, cette approche permet d'appréhender la complexité des trajectoires scolaires des enfants confiés sans réduire celle-ci à un seul de ses aspects. Pour construire notre analyse, on s'appuie sur trois corpus théoriques complémentaires.

Premièrement, la théorie de l'attachement, développée initialement par J. Bowlby (1969) et enrichie par les travaux de M. D. S. Ainsworth, M. C. Blehar, E. Waters et S. Wall (1978), selon laquelle la qualité des liens affectifs précoces avec les figures parentales conditionne directement le développement cognitif, émotionnel et socio-relationnel de l'enfant. Ce modèle constitue un prisme théorique pertinent pour analyser le confiage, car les deux phénomènes ont en commun une même réalité centrale, la séparation de l'enfant de ses figures parentales primaires et ses conséquences sur son développement global. J. Bowlby (1969) postule que l'enfant nait avec un besoin inné et biologique programmé de proximité avec une figure

d'attachement stable, qui lui procure sécurité et protection. En l'absence de cette sécurité de base, le système d'exploration, moteur fondamental de l'apprentissage, est inhibé. M. D. S. Ainsworth, M. C. Blehar, E. Waters et S. Wall (1978) ont approfondi le modèle de Bowlby en identifiant plusieurs styles d'attachement que sont l'attachement sécure, anxieux-évitant, anxieux-ambivalent et désorganisé. Selon cette théorie, le confiage peut être considéré comme une rupture du lien d'attachement. Une telle rupture affective, surtout lorsqu'elle intervient précocement ou brutalement, peut générer un attachement insécure chez l'enfant confié. Le type d'attachement qui se développera après le confiage de l'enfant dépendra en grande partie de la qualité de l'accueil au sein de la famille d'accueil. Si la famille d'accueil se montre sensible, stable et attentionné, un attachement sécure secondaire peut se reconstruire. Dans le cas contraire, l'enfant peut développer un attachement désorganisé ou anxieux, particulièrement délétère pour ses capacités d'apprentissage.

Deuxièmement, la théorie systémique de la famille, telle qu'elle a été formalisée par S. Minuchin (1974) dans ses travaux sur la thérapie familiale structurale et par G. Bateson (1972) dans son approche écologique de la communication, qui conçoivent la famille comme un système dynamique organisé dont la cohérence et la stabilité sont fondamentales pour le développement de ses membres. Notons que cette théorie place la famille au cœur d'un système de relations interdépendantes dont toute perturbation structurelle affecte le fonctionnement de chacun de ses membres et notamment l'enfant dans ses apprentissages. L'auteur définit la structure familiale comme le réseau invisible d'exigences fonctionnelles qui organise la façon dont interagissent les membres de la famille. Il précise que la famille est un système qui fonctionne selon des patterns transactionnels dont il identifie trois concepts clés : les sous-systèmes (parental, conjugal, fraternel), les frontières (claires, diffuses ou rigides) et la hiérarchie des rôles. Un fonctionnement familial sain repose sur des frontières claires permettant à chaque membre de s'acquitter de ses fonctions sans ingérence indue, mais en maintenant des contacts entre les membres. Dans la perspective systémique, le confiage constitue une reconfiguration profonde des sous-systèmes familiaux. En extrayant l'enfant de son sous-système d'origine, avec ses règles, ses frontières et ses patterns relationnels établis, pour l'intégrer dans un nouveau système d'accueil, le confiage l'expose à un double défi. Celui de la perte des repères transactionnels du système d'origine et la négociation de nouvelles règles dans le système d'accueil. Minuchin parle d'une perturbation des frontières et de la hiérarchie familiale, susceptible de générer un symptôme (comportement inadapté, retrait émotionnel ou difficultés scolaires), comme expression de la désorganisation du système.

G. Bateson (1972), quant à lui, conçoit la famille comme un système de communication écologique où chaque message produit des effets rétroactifs sur l'ensemble du système. Ses travaux sur les patterns communicationnels montrent que la cohérence des échanges intra-familiaux est indispensable à l'équilibre psychologique des membres, en particulier des enfants, et que toute rupture dans ces échanges, volontaire ou contrainte, génère des effets systémiques en cascade. il doit simultanément maintenir des loyautés envers sa famille biologique et s'intégrer dans un système d'accueil aux codes différents. Cette tension entre deux systèmes de communication et de valeurs peut engendrer une confusion identitaire et relationnelle préjudiciable à sa disponibilité psychique pour les apprentissages.

Troisièmement, les théories de la résilience, dont B. Cyrulnik (1999, 2001) est l'un des représentants les plus influents dans la littérature francophone. Ces théories éclairent les mécanismes par lesquels certains sujets parviennent à se construire malgré et à travers l'adversité. Elles montrent une réalité partagée : l'enfant confronté à une épreuve de séparation et d'adversité doit trouver les ressources pour se reconstruire et maintenir une trajectoire développementale positive. L'auteur définit la résilience comme la capacité à se développer malgré tout, dans des environnements qui auraient dû être dévastateurs. Pour lui, la résilience n'est pas un trait inné et figé, mais un processus dynamique et relationnel. C'est un processus

interactif qui demande qu'il y ait rencontre car seul, il n'y a pas de résilience possible. Il introduit deux concepts décisifs que sont le tuteur de résilience, c'est-à-dire une tierce personne qui rend possible la reprise du développement après le traumatisme, qu'il soit éducateur, enseignant ou membre de la famille d'accueil ; et la niche sécurisante, un environnement affectif et social stable qui permet à l'enfant de se ressourcer et de se reconstruire (B. Cyrulnik, 1999 ; 2001). Il articule explicitement résilience et attachement, soulignant que les facteurs de résilience commencent à se mettre en place dans l'attachement, bien avant la parole. Dans la perspective de B. Cyrulnik (1999), cité E. Kanyala et al. (2021), le confiage représente une expérience potentiellement traumatique, séparation familiale, perte des repères affectifs, adaptation à un nouvel environnement, mais non irrémédiablement délétère. Tout dépend de la qualité du contexte d'accueil et des ressources relationnelles disponibles pour l'enfant. Un ménage d'accueil bienveillant, stable et chaleureux peut fonctionner comme une niche sécurisante, permettant à l'enfant confié de surmonter la rupture initiale et de réinvestir ses apprentissages.

2. Le confiage et le système-famille : une lecture systémique

2.1. La famille comme système fonctionnel et intégré

La théorie des systèmes appliquée à la famille constitue l'un des apports les plus décisifs de la psychologie clinique et de la psychiatrie familiale du XXe siècle. Cette perspective, dont les fondements épistémologiques remontent aux travaux de G. Bateson (1972) sur les patterns de communication et de L. V. Bertalanffy (1968) sur la théorie générale des systèmes, propose de concevoir la famille, non comme une simple addition d'individus dotés de leurs propres caractéristiques psychologiques, mais comme un système dynamique et organisé, caractérisé par des règles implicites et explicites, des rôles différenciés, des frontières internes et externes, et des patterns de communication récurrents.

S. Minuchin (1974), a formalisé ce cadre en proposant le concept de structure familiale, qu'il définit comme l'ensemble invisible d'exigences fonctionnelles qui organise les interactions entre les membres de la famille. Selon cet auteur, la famille est organisée en sous-systèmes, conjugal, parental, fraternel, qui interagissent selon des règles de frontières plus ou moins souples. Cette organisation interne assure la stabilité du groupe familial et permet à chacun de ses membres de se situer dans un ensemble cohérent et prévisible, condition nécessaire à leur développement psychologique et intellectuel. C'est dans cette perspective systémique que doit être appréhendée l'arrivée d'un enfant confié à une famille d'accueil. Elle introduit un nouvel élément dont la place, les droits et les obligations au sein du système ne sont pas définis a priori par les règles internes de la famille d'accueil. De telles perturbations constituent ce que les théoriciens des systèmes appellent des inputs négatifs, c'est-à-dire des informations qui challengent l'homéostasie du système et l'obligent à se reconfigurer. Selon que cette reconfiguration est réussie ou non, ses effets sur l'enfant confié seront bénéfiques ou délétères.

La théorie de S. Minuchin (1974) permet également de comprendre pourquoi le confiage peut menacer la cohésion du système familial d'accueil. si les frontières du sous-système parental ne s'ouvrent pas de manière suffisamment souple pour inclure l'enfant confié, celui-ci se retrouve dans une position interstitielle : ni vraiment intégré au sein du système familial, ni clairement extérieur à lui. Cette ambivalence de statut, que la littérature systémique désigne sous le terme de double contrainte ou « double bind » (G. Bateson, 1972), génère pour l'enfant une confusion qui affecte directement sa disponibilité psychique pour les apprentissages scolaires.

2.2. L'enfant confié : entre intégration et marginalisation systémique

La situation de l'enfant confié au sein de sa famille d'accueil est fondamentalement ambivalente (S. Lallemand, 1993 ; E. N. Goody, 1982). D'un côté, cet enfant est porteur d'une

histoire personnelle, d'une identité construite, de codes affectifs et de repères sociaux hérités de sa famille d'origine. De l'autre, il doit s'adapter à un nouvel environnement familial doté de ses propres règles, de ses propres dynamiques relationnelles et de ses propres codes implicites.

Le fait d'être dans une situation d'étranger, même au sein d'une famille proche, peut être profondément perturbant sur le plan affectif et émotionnel. Être déplacé dans une famille nouvelle, même connue, mais dont on ne partageait pas le quotidien ni les familiarités, peut produire pour le nouvel élément un dépaysement, une désorientation laissant le sujet dans un désarroi où il se sent désemparé. Cette description, qui rejoint les analyses de D. W. Winnicott (1971) sur la nécessité d'un environnement stable et prévisible pour le développement psychique de l'enfant, pointe un mécanisme fondamental : le sentiment de dépaysement et d'insécurité affective entrave la mise en disponibilité cognitive que requièrent les apprentissages scolaires.

La théorie de l'attachement de M. D. S. Ainsworth et al. (1978) apporte un éclairage complémentaire essentiel sur ce point. Ces auteurs ont montré que la qualité de l'attachement d'un enfant à ses figures parentales a des effets directs sur sa capacité à explorer le monde, à prendre des risques intellectuels et à s'investir dans des activités d'apprentissage. Lorsque l'attachement est sécure, c'est-à-dire lorsque l'enfant dispose d'une base sécurisante stable, il peut s'aventurer dans l'inconnu avec confiance. À l'inverse, lorsque les liens d'attachement sont fragilisés par une séparation abrupte, comme c'est souvent le cas dans les situations de confiage, l'enfant peut développer des patterns d'attachement anxieux ou évitants qui compromettent sa disponibilité pour l'apprentissage. Une telle situation peut constituer pour tout individu un lieu d'égarement de soi-même au plan affectif, avec des retentissements sur les compétences cognitives susceptibles de le conduire à l'insuccès scolaire. Cette formulation pointe vers un mécanisme psychopédagogique central que la littérature, sur les émotions et les apprentissages, a largement documenté : la perturbation affective mobilise des ressources cognitives qui ne peuvent plus être consacrées aux tâches scolaires (A. Damasio, 1994 ; L. S. Vygotski, 1934 ; 1997).

2.3. Les conditions d'une intégration réussie dans le système-famille

La littérature sur les familles d'accueil, certes plus abondante dans le contexte occidental mais dont les enseignements peuvent être transposés avec précaution au contexte africain, identifie plusieurs conditions nécessaires à une intégration réussie de l'enfant dans son nouveau milieu familial.

La première condition est la clarté du statut de l'enfant au sein de la famille d'accueil. Lorsque la place de l'enfant confié est clairement définie, lorsque les attentes à son égard sont explicites et équitables, et lorsqu'il bénéficie d'un traitement comparable à celui des enfants biologiques de la famille, l'enfant peut se situer dans le système familial et orienter son énergie psychique vers ses apprentissages plutôt que vers la résolution permanente de conflits de loyauté ou d'appartenance. S. Minuchin (1974) souligne à cet égard l'importance de frontières claires et cohérentes dans le système familial pour le développement sain de chacun de ses membres.

La deuxième condition est la qualité de la relation avec les figures parentales de substitution. Lorsque les tuteurs de l'enfant confié adoptent une posture affectueuse et bienveillante, sans chercher à effacer les liens de l'enfant avec sa famille d'origine, celui-ci peut développer des liens d'attachement secondaires qui lui procurent le soutien émotionnel nécessaire à sa scolarité. J. Bowlby (1969) a montré que ces attachements secondaires, ou hiérarchies d'attachement, peuvent suppléer aux carences des liens primaires, à condition qu'ils soient stables, cohérents et suffisamment durables.

La troisième condition est l'ouverture du système-famille à intégrer un nouvel élément sans le percevoir comme une menace pour son équilibre. Cette ouverture dépend en grande

partie de la flexibilité du système familial d'accueil, variable qui est elle-même corrélée à des facteurs culturels, économiques et psychologiques. Lorsque ces trois conditions se trouvent réunies, l'enfant confié parvient à se glisser de façon subtile et intelligente dans le système-famille, lui permettant de fonctionner sans accrocs ni heurt et de façon naturelle. Cette approche est corroborée par S. Minuchin (1974) qui postule que les systèmes familiaux sains se caractérisent par des frontières perméables et adaptables, permettant l'intégration de nouveaux membres sans déstabiliser l'équilibre du tout. Il distingue les systèmes aux frontières diffuses (trop ouverts, risque d'indifférenciation), rigides (trop fermés, risque d'exclusion) et claires (équilibre idéal permettant une intégration harmonieuse). La troisième configuration est précisément celle qui rend possible l'accueil d'un enfant confié sans que le système ne le perçoive comme une menace.

Aussi, P. Watzlawick, J. B. Beavin et D. D. Jackson (1967 ; 1972), conceptualisent cette ouverture à travers le principe d'homéostasie et de changement. Selon ces auteurs, tout système vivant doit être capable de tolérer l'introduction d'un élément perturbateur et de réorganiser ses patterns relationnels en conséquence, sous peine de dysfonctionnement. D. H. Olson, D. H. Sprenkle et C. S. Russell (1979) sont les auteurs qui ont le plus rigoureusement opérationnalisé la notion de flexibilité familiale. Dans leur modèle circumplexe, ils définissent la flexibilité (adaptability) comme la capacité du système familial à modifier sa structure de pouvoir, ses rôles et ses règles relationnelles en réponse à un stress situationnel ou développemental. Ce modèle positionne la flexibilité sur un continuum allant du rigide au chaotique, la zone optimale se situant entre, structuré et flexible. Ce cadre théorique s'applique directement au cas de la famille d'accueil qui doit renégocier ses rôles et frontières lors de l'arrivée d'un enfant confié. En outre, U. Bronfenbrenner (1979), dans son modèle bioécologique rappelle que les dispositions du système familial à s'ouvrir à un nouvel élément sont elles-mêmes enchâssées dans des systèmes de valeurs culturelles (macrosystème), des ressources économiques (exosystème) et des dynamiques psychologiques interpersonnelles (microsystème). Cette vision multidimensionnelle montre la corrélation entre flexibilité familiale et facteurs culturels, économiques et psychologiques. Dans le même ordre d'idée, C. Vandermeersch (2002) et P. Éloundou-Enyegue et V. Kandiwa (2007) montrent empiriquement, dans le contexte africain, que les familles d'accueil aux ressources économiques plus élevées et appartenant à des groupes culturellement ouverts à la solidarité clanique présentent une plus grande disposition à intégrer, à inclure, un enfant confié de manière bienveillante et structurante.

N. Chapon (2020), distingue deux types d'inclusion dans le domaine du confiage. L'inclusion ségrégative (qui cloisonne l'enfant dans un rôle marginal) et l'inclusion intégrative (dynamique d'ouverture réelle). Elle montre que la seconde suppose une famille d'accueil capable de considérer l'enfant comme membre à part entière, ce qui renvoie directement à une flexibilité structurelle et relationnelle élevée du système-famille. Au-delà de ses effets sur l'organisation familiale, le confiage engage des mécanismes psychopédagogiques spécifiques dont l'examen s'impose pour comprendre son incidence sur les performances scolaires des enfants. Quelles sont ces mécanismes ?

3. Les mécanismes psychopédagogiques d'influence du confiage sur les performances scolaires

Parmi les mécanismes psychopédagogiques par lesquels le confiage agit sur les performances scolaires, la détresse affective occupe une place centrale. Il articule étroitement détresse affective et disponibilité cognitive, deux variables dont l'interaction conditionne fondamentalement la qualité des apprentissages chez l'enfant confié.

3.1. Détresse affective, disponibilité cognitive et apprentissage

Les avancées des neurosciences cognitives et de la psychologie de l'éducation ont apporté des éclairages décisifs sur les relations entre vie émotionnelle et performances cognitives. A.

Damasio (1994), a démontré que les émotions ne s'opposent pas à la raison, mais en constituent le substrat indispensable. Ses travaux sur les patients souffrant de lésions des cortex préfrontaux ventromédians ont montré que l'incapacité à ressentir des émotions appropriées conduit paradoxalement à une incapacité à prendre des décisions rationnelles. Cette découverte a des implications directes pour la compréhension des apprentissages. Un enfant en état de détresse affective ne dispose pas, par définition, de conditions émotionnelles optimales pour apprendre.

L. S. Vygotski (1934 ; 1997) avait déjà souligné l'articulation intime entre développement affectif et développement intellectuel. Pour lui, la pensée et le langage, tout comme l'émotion et la cognition, ne peuvent être dissociés dans l'analyse du développement de l'enfant. Un enfant dont le développement affectif est perturbé par une situation difficile, telle que le confiage mal vécu, présente nécessairement des difficultés dans les domaines cognitifs qui en dépendent. J. Piaget (1947), qui a montré que le développement intellectuel de l'enfant est intimement lié à l'équilibre de ses interactions avec l'environnement car un environnement instable et anxiogène compromet les processus d'assimilation et d'accommodation nécessaires à la construction des connaissances.

Dans leurs travaux, P. Zimmermann et A. Iwanski (2014) ont montré que les capacités de régulation émotionnelle sont encore en développement chez les enfants en âge scolaire. Cela signifie que, contrairement à l'adulte, l'enfant ne dispose que d'un répertoire limité de stratégies pour gérer des situations émotionnellement complexes. Une situation de confiage mal vécue peut ainsi excéder les capacités de régulation émotionnelle de l'enfant et engendrer un état de submersion affective durablement incompatible avec les exigences de concentration et de mémorisation que requiert la scolarité.

D’autres travaux, en lien avec l’attachement et les performances scolaires ont montré un rapport empiriquement établi. Ce sont notamment les travaux de E. Moss et D. Saint-Laurent (2001), cités par L. Rucart (2022) qui démontrent que les enfants ayant développé un attachement sécure présentent des scores significativement plus élevés en communication, engagement cognitif et motivation scolaire que ceux présentant un attachement insécure. Ces derniers affichent en revanche des difficultés marquées en lecture, compétences verbales et mathématiques.

T. Jacobsen et V. Hofmann et (1997) confirment, pour leur part, que les représentations d'attachement aux parents à l'âge de 7 ans permettent de prédire les performances et compétences scolaires ultérieures. De même, les enfants sécures présentent une meilleure qualité d'exploration intellectuelle, davantage de plaisir dans les apprentissages et des relations aux pairs plus épanouissantes. En utilisant la théorie de l'attachement de Bowlby pour analyser les mauvaises performances scolaires d'élèves ayant vécu des ruptures affectives, dont le confiage, S. B. Loba (2022) conclut que la déstabilisation du lien affectif primaire produit des effets négatifs mesurables sur l'investissement scolaire.

3.2. Désorientation identitaire et perturbations des processus cognitifs

L'identité de l'enfant s’édifie progressivement à travers ses interactions répétées avec son environnement familial et social. Dans sa théorie du développement psychosocial, E. H. Erikson (1968) a montré que l'enfant en âge scolaire est engagé dans une dynamique de résolution de la crise entre compensation et infériorité. Il cherche à démontrer sa compétence par l’acquisition du sentiment de sa propre efficacité par la réussite des tâches scolaires et sociales. Or, pour que cette dynamique se déroule de manière positive, l'enfant a besoin d'un environnement stable qui lui offre des repères clairs quant à son identité et à sa valeur.

Lorsque le confiage prive l'enfant de ces repères, en le coupant de ses figures d'attachement habituelles, de ses camarades, de ses routines et de ses espaces familiers, il peut se retrouver dans ce que nous pourrions qualifier, à la lumière des travaux de D. W. Winnicott (1971), d'une situation d'égarement de soi-même sur le plan affectif, avec des retentissements

sur les compétences cognitives. Cette désorientation identitaire se manifeste, sur le plan cognitif, par des difficultés de concentration, une baisse des performances de la mémoire de travail et une propension aux rêveries diurnes, symptomatiques d'une souffrance psychique, tout ceci interprété quelques fois à tort, par les enseignants et les familles, comme du désintérêt ou de la paresse.

Dans sa théorie de la charge cognitive totale, développée par J. Sweller (1988), cette notion offre un éclairage très édifiant. Selon lui, la capacité de traitement de l'information de l'être humain est limitée, et toute tâche cognitive mobilise une fraction de cette capacité disponible. Or, la nécessité pour l'enfant confié d'apprendre à décoder les codes sociaux, les règles implicites et les dynamiques relationnelles de sa nouvelle famille d'accueil constitue en elle-même une charge cognitive non négligeable. Cette surcharge systémique laisse moins de ressources cognitives disponibles pour les apprentissages scolaires. Dans l'approche systémique, la réussite scolaire de l'enfant est étroitement liée à la qualité de l'articulation entre le système familial et le système scolaire. Or, l'enfant confié se retrouve dans une position de fragilité structurelle : il doit simultanément gérer l'intégration dans un nouveau sous-système familial tout en répondant aux exigences d'un système scolaire qui lui-même attend un soutien familial stable et cohérent.

De plus, dans son modèle écologique du développement humain, U. Bronfenbrenner (1979) a montré que le développement de l'enfant est le produit de l'interaction entre ses caractéristiques biologiques et l'ensemble des systèmes écologiques dans lesquels il est inséré, famille, école, communauté, culture. Lorsque ces systèmes sont en tension ou en contradiction, comme c'est souvent le cas dans les situations de confiage où les valeurs de la famille d'origine et celles de la famille d'accueil peuvent être en discordance, l'enfant est soumis à des contradictions écologiques qui perturbent son développement global et ses apprentissages. Plus les frontières du système d'accueil sont claires et inclusives à l'égard de l'enfant confié, meilleure est sa trajectoire scolaire. À l'inverse, un système d'accueil aux frontières rigides ou diffuses, dans lequel l'enfant occupe un rôle marginal ou surexploité (tâches domestiques, subordination), produit une désorganisation interne qui détourne ses ressources cognitives et émotionnelles au détriment de ses performances scolaires (M. Pilon, 2003).

3.3. Les cas de réussite paradoxale : quand le confiage devient un tremplin

Bien que les effets négatifs du confiage sur les performances scolaires soient statistiquement dominants, il serait scientifiquement inexact de présenter ce phénomène comme univoquement délétère. La littérature disponible mentionne des cas où le confiage peut constituer un véritable tremplin vers la réussite scolaire, notamment lorsque l'enfant est confié à une famille plus aisée, plus instruite et disposant de ressources éducatives supérieures à celles de la famille d'origine (E. N. Goody, 1982 ; U. C. Isiugo-Abanihe, 1985). Dans ces situations, le confiage remplit précisément la fonction qui lui est traditionnellement assignée, celui de permettre à l'enfant d'accéder à de meilleures conditions d'apprentissage et de bénéficier d'un environnement familial propice à la réussite scolaire.

Ces cas de réussite paradoxale supposent que l'enfant confié est parvenu à se faire accepter, à se faire admettre et à s'intégrer dans sa famille d'adoption. Cette intégration réussie permet à l'enfant confié de disposer des bénéfices éducatifs potentiels du confiage, qui peut alors se muer en véritable opportunité. Du point de vue de la théorie de l'attachement (M. D. S. Ainsworth et al., 1978), cette réussite repose sur la capacité de l'enfant à développer de nouveaux liens d'attachement sécures avec les figures parentales de sa famille d'accueil, liens qui lui permettent de retrouver la sécurité affective nécessaire à l'investissement scolaire.

Ces trajectoires de réussite renvoient également aux théories de la résilience développées par B. Cyrulnik (1999, 2001), pour qui, la résilience, définie comme la capacité de se construire malgré l'adversité, n'est pas une propriété intrinsèque de l'individu, mais le produit d'une

interaction entre les ressources internes du sujet et les ressources relationnelles et institutionnelles disponibles dans son environnement. Ainsi, la réussite scolaire paradoxale de certains enfants confiés s'explique par la conjonction de ressources personnelles que sont l'adaptabilité, l'intelligence sociale, la persévérance et les ressources environnementales, sans exclure la bienveillance de la famille d'accueil, le soutien de l'enseignant, la clarté du statut de l'enfant. Selon B. Cyrulnik (2001), que ces ressources de résilience ne sont pas universellement disponibles ni aisément mobilisables. Les situations de résilience manquent d'être saisissables chez l'apprenant en bas âge scolaire, tant les conditions de leur émergence sont fragiles et contingentes. Cette observation conduit à affirmer que, sans soutien actif de la part des adultes et des institutions éducatives, les cas de réussite paradoxale demeureront l'exception plutôt que la règle. L'identification des mécanismes psychopédagogiques par lesquels le confiage agit sur les performances scolaires conduit naturellement à s'interroger sur leurs effets différenciés. Pourquoi certains enfants confiés réussissent-ils là où d'autres échouent ?

4. Analyse théorique des déterminants de la réussite ou de l'échec scolaire

L'examen de ces déterminants conduit à un constat théoriquement significatif, l'échec scolaire y apparaît structurellement plus prévalu que la réussite, ce qui appelle une interprétation théorique spécifique.

4.1. La prédominance de l'échec : essai d'interprétation théorique

Les données disponibles dans la littérature sur le confiage en Afrique de l'Ouest convergent vers un constat préoccupant, dans la très grande majorité des situations, les enfants confiés présentent des performances scolaires inférieures à celles de leurs pairs vivant avec leurs parents biologiques. Dans ses travaux, U. C. Isiugo-Abanihe (1985) a noté que le confiage à visée éducative ne produit pas toujours les effets escomptés sur la scolarité des enfants concernés. De même, S. Lallemand (1993) souligne la fréquence des situations où l'enfant confié se retrouve en position subalterne au sein de la famille d'accueil, assumant des tâches domestiques ou économiques qui empiètent sur son temps scolaire.

L'analyse théorique, fondée sur le croisement des corpus présentés précédemment, propose une interprétation de cette prédominance de l'échec en trois temps. Premièrement, l'entrée dans la situation de confiage s'accompagne, dans la plupart des cas, d'une perturbation des liens d'attachement et d'un sentiment de dépaysement qui compromet la disponibilité cognitive de l'enfant pour les apprentissages, conformément aux travaux de J. Bowlby (1969), d'Ainsworth et al. (1978) et de A. Damasio (1994). Deuxièmement, l'ambiguïté du statut de l'enfant confié au sein du système familial d'accueil génère une surcharge systémique qui consomme les ressources cognitives de l'enfant au détriment de ses apprentissages, conformément aux modèles de S. Minuchin (1974), de U. Bronfenbrenner (1979) et de J. Sweller (1988). Troisièmement, l'absence fréquente d'un soutien psychopédagogique adapté au sein de l'établissement scolaire prive l'enfant des ressources institutionnelles qui auraient compensé les carences de son environnement familial.

Ces trois facteurs s'auto-renforcent dans une dynamique systémique négative, notamment la perturbation affective initiale nuit à l'intégration dans la famille d'accueil, qui nuit à son tour à la disponibilité scolaire, qui nuit aux performances, qui génèrent des réactions négatives de la part des enseignants et des tuteurs, toutes choses qui approfondissent la détresse affective de l'enfant. Ce cercle vicieux, que la théorie des systèmes nomme rétroaction positive ou escalade explique pourquoi l'échec scolaire des enfants confiés tend à se consolider et à s'aggraver avec le temps en l'absence d'intervention (G. Bateson, 1972).

4.2. L'intégration systémique comme variable causale centrale

Au terme de cet analyse documentaire, il apparaît de façon théoriquement cohérente que la variable causale fondamentale qui détermine le destin scolaire de l'enfant confié est la qualité

de son intégration dans le système-famille d'accueil. Une conclusion s'impose, bonne et mauvaise intégration au système famille en sont l'élément causal et justificatif du phénomène d'échec ou de réussite scolaire que l'on observe chez les enfants confiés. Cette conclusion rejoint les analyses de S. Minuchin (1974) sur le rôle de la structure familiale dans le développement des enfants, et celles de U. Bronfenbrenner (1979) sur l'importance des microsystèmes familiaux comme contextes premiers du développement. Elle invite, sur le plan théorique, à dépasser les explications réductionnistes qui attribuent l'échec scolaire des enfants confiés à des facteurs socio-économiques ou à des carences intellectuelles présumées, pour reconnaître dans les dynamiques relationnelles de la famille d'accueil le levier principal d'explication. Elle déplace ainsi le regard sur l'enfant vers son environnement familial, là où réside la clé du problème.

4.3. Proposition d'un modèle théorique de l'intégration intelligente

La notion de réussite paradoxale invite à formuler une contribution théorique que nous dénommons modèle d'intégration intelligente dans le système-famille. Selon ce modèle, l'enfant confié qui réussit scolairement est celui qui parvient à développer une compétence que l'on qualifie de compétence systémique à savoir la capacité à lire, à comprendre et à naviguer dans les dynamiques relationnelles et les règles implicites du système familial d'accueil, tout en préservant l'intégrité de son identité et la continuité de ses liens avec sa famille d'origine. Cette compétence systémique repose, selon notre littérature de référence, sur plusieurs aptitudes complémentaires. On y trouve notamment la capacité à observer et à décoder les règles implicites du groupe familial d'accueil, ce que P. Bourdieu (1980) appellerait le sens pratique, c'est-à-dire la connaissance pratique et incorporée des règles du jeu social. On observe également une habileté à contribuer positivement au fonctionnement du système familial sans en perturber l'équilibre, rejoignant en cela les analyses de S. Minuchin (1974) sur les familles fonctionnelles. S'y ajoute une souplesse identitaire permettant d'adopter de nouveaux codes sociaux sans renier ceux de la famille d'origine, illustrant ainsi les thèses de L. S. Vygotski (1934 ; 1997) sur la médiation culturelle des apprentissages. Enfin, se manifeste une capacité de régulation émotionnelle favorisant la gestion des tensions inhérentes à une double appartenance, faisant écho aux travaux de P. Zimmermann et A. Iwanski (2014). Ce modèle, bien qu'il nécessite d'être validé empiriquement par des études ultérieures, présente l'avantage de proposer une explication théorique cohérente et intégrative des deux profils scolaires observés chez les enfants confiés. Il ouvre, par ailleurs, la voie à des interventions psychopédagogiques ciblées visant à développer la compétence systémique des enfants confiés et représente ainsi un apport pratique et concret de cette contribution théorique.

5. Implications pour la pratique psychopédagogique, les politiques éducatives et la prise en charge a base théorique

Les conclusions de cette analyse théorique ont des implications pratiques directes et importantes pour la prise en charge psychopédagogique des enfants confiés en contexte scolaire. Ces implications s'articulent autour de trois axes complémentaires, que la littérature en sciences de l'éducation et en psychologie scolaire permet de préciser.

Le premier axe concerne l'accompagnement individuel de l'enfant confié. S'appuyant sur les théories de l'attachement (J. Bowlby, 1969 ; M. D. S. Ainsworth et al., 1978) et de la résilience (B. Cyrulnik, 2001), cet accompagnement devrait viser à offrir à l'enfant un espace relationnel stable et sécurisant, ce que D. W. Winnicott (1971) nomme le holding, où il puisse exprimer ses émotions, clarifier ses repères identitaires et développer sa compétence systémique. Des entretiens réguliers avec un professionnel formé à la psychologie du développement ou à la psychologie clinique, en faisant référence à la psychopédagogie clinique, permettraient de réaliser ce suivi de manière structurée et efficace.

Le deuxième axe concerne la sensibilisation et l'accompagnement des familles d'accueil. Fondé sur les apports de la thérapie familiale systémique (S. Minuchin, 1974), cet axe vise à aider les familles d'accueil à comprendre les dynamiques systémiques à l'œuvre lors de l'intégration d'un enfant confié, à adopter des pratiques d'accueil bienveillantes et équitables, et à maintenir la cohérence et la clarté du statut de l'enfant au sein du système familial. La formation de médiateurs familiaux ou de conseillers spécialisés dans la problématique du confiage constituerait, à cet égard, une ressource précieuse pour les familles d'accueil.

Le troisième axe concerne le cadre scolaire lui-même. S'appuyant sur les travaux de U. Bronfenbrenner (1979) sur l'importance de la cohérence entre les différents systèmes écologiques de l'enfant, cet axe plaide pour une meilleure articulation entre la famille d'accueil et l'établissement scolaire. Une communication régulière entre les tuteurs de l'enfant et ses enseignants (tuteurs de résilience), la mise en place de dispositifs de soutien scolaire adaptés et la création d'un environnement de classe sécurisant et inclusif constituent autant de facteurs protecteurs que la littérature identifie comme des composantes essentielles du succès scolaire des enfants en situation de vulnérabilité.

Conclusion

Au terme de cette contribution théorique consacrée au confiage et à son incidence sur les performances scolaires des enfants, l'on peut affirmer que ce phénomène constitue un déterminant majeur et souvent sous-estimé des trajectoires éducatives d'une fraction significative des élèves. À travers une lecture critique et synthétique de la littérature disponible en psychopédagogie, en psychologie du développement, en sociologie de la famille et en thérapie systémique, on a cherché à élucider les mécanismes théoriques par lesquels le confiage influence, positivement ou négativement, le parcours scolaire des enfants concernés.

L'analyse a mis en évidence que l'impact du confiage sur les performances scolaires n'est ni prédéterminé ni univoque. Celui-ci dépend, dans une très large mesure, de la qualité de l'intégration de l'enfant confié dans le système-famille d'accueil. Lorsque cette intégration réussit, c'est-à-dire lorsque l'enfant parvient à s'insérer harmonieusement dans le système familial d'accueil sans en perturber l'équilibre, le confiage peut constituer une opportunité éducative réelle, voire un tremplin vers la réussite scolaire. Pour autant, il échoue, lorsque le confiage engendre une vulnérabilité scolaire profonde qui se traduit par des contre-performances et des échecs dans la grande majorité des cas. Ces résultats inclinent à formuler une contribution théorique inédite, que nous désignons sous le concept de modèle de l'intégration intelligente dans le système-famille. Ce modèle, fondé sur l'articulation des théories de l'attachement et de la résilience, propose que la compétence systémique de l'enfant confié, sa capacité à lire, à comprendre et à naviguer dans les dynamiques complexes de sa famille d'accueil, constitue la variable médiatrice centrale entre la situation de confiage et les performances scolaires.

Cette contribution théorique appelle à être prolongée par des travaux empiriques de terrain, qui en testeront et en enrichiront les propositions sur des populations d'enfants confiés au Burkina Faso. Des études longitudinales rigoureuses, croisant des données quantitatives sur les performances scolaires et des données qualitatives sur les dynamiques familiales, pourraient permettre de valider les hypothèses théoriques que nous avons formulées et d'identifier les facteurs d'intégration les plus déterminants. C'est à cette condition, et en étayant davantage les données chiffrées disponibles par des écrits d'auteurs ayant travaillé sur la résilience scolaire et les réussites paradoxales dans le contexte africain, que nous pourrons disposer d'une base scientifique solide pour orienter les politiques et les pratiques éducatives en faveur des enfants confiés au Burkina Faso.

En définitive, sur le plan des politiques éducatives, cette analyse théorique plaide pour une intégration explicite de la problématique du confiage dans les réformes du système éducatif

burkinabè, pour le développement de dispositifs de soutien psychosocial accessibles aux enfants confiés en situation de vulnérabilité, et pour la formation des enseignants, des agents de la vie scolaire et des conseillers pédagogiques aux spécificités psychopédagogiques de cette population. Ces recommandations, fondées sur les apports convergents de la littérature que nous avons passée en revue, constituent autant de leviers pour transformer le confiage, trop souvent facteur de fragilisation scolaire, en une véritable opportunité de développement et de réussite pour chaque enfant concerné.

Références bibliographiques

AINSWORTH Mary D. SALTER BLEHAR Mary C., WATERS Everett et al., 1978, *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*, Lawrence Erlbaum Associates.

BATESON Gregory, 1972, *Steps to an Ecology of Mind*. Chandler Publishing Company.

BAYILI/KANYALA Eboubié, PARÉ/KABORÉ Afsata, SAWADOGO François, 2021, « Modèle théorique d'analyse de la résilience scolaire des enfants confiés », *Revues ACAREF*. https://revues.acaref.netrevues.acaref.

BERTALANFFY L. Von,1968, *Théorie générale des systèmes,* Paris, Dunod.

BLEDSOE Caroline H. et ISIUGO-ABANIHE Uche Charlie, 1989, « Strategies of child-fosterage among Mende grannies in Sierra Leone », chapitre 10, in *Reproduction and Social Organization in Sub-Saharan Africa, https://www.researchgate.net/profile/Uche-Isiugo-Abanihe/publication/375550614*.

BOURDIEU Pierre,1980, *Le sens pratique*, Paris, Les Éditions de Minuit.

BOURDIEU Pierre et Passeron Jean Claude, 1970, *La Reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Les Éditions de Minuit.

BOWLBY John, 1969, *Attachment and Loss*, Vol. 1: Attachment. Basic Books. https://ia800109.us.archive.org/26/items/attachmentlossvo00john/attachmentlossvo00john.pdf.

BRONFENBRENNER Urie, 1979, *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6. https://www.jstor.org/stable/j.ctv26071r6.

CASE Anne, PAXSON Christina et ABLEIDINGER Joseph, 2004, « Orphans in Africa: Parental Death, Poverty, and School Enrolment », *Demography*, vol. 41, no 3, p. 483-508.

CHAPON Nathalie, 2023, « L'inclusion des enfants confies en famille d'accueil », *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 22(1), p.41-52, https://www.torrossa.com/en/resources/ an/5719815#page=41.

COTTON Chase, 2021, *Inégalités entre filles et garçons dans le confiage des enfants en Afrique subsaharienne* https://uaps2024.popconf.org/uploads/191720.

CYRULNIK Boris, 1999, *Un merveilleux malheur*, Odile Jacob.

CYRULNIK Boris, 2001, *Les Vilains Petits Canards*, Odile Jacob.

DAMASIO Antonio, 1994, Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain. Putnam Publishing.

ELOUNDOU-ENYEGUE Parfait et KANDIWA Vongaï, 2007, « Évolution de la concentration du confiage en Afrique : l'exemple du Ghana et de la Zambie ». *Sociologie et sociétés*, 39(2), p.101–118. https://doi.org/10.7202/019086ar.

ERIKSON Erik H., 1968, *Identity: Youth and Crisis,* W. W. Norton & Company.

GOODY Esther N., 1982, *Parenthood and Social Reproduction: Fostering and Occupational Roles in West Africa,* Cambridge University Press.

ISIUGO-ABANIHE Uche Charlie, 1985, « Child fosterage in West Africa », *Population and Development Review*, 11(1), p.53-73, https://doi.org/10.2307/1973378 https://www.jstor.org/stable/1973378.

INSD, 2022, *5ème Recensement Général de la Population et de l'Habitation du Burkina Faso*.

JACOBSEN Teresa & HOFMANN Volker, 1997, « Représentations de l'attachement chez l'enfant : relations longitudinales avec le comportement scolaire et les compétences académiques durant l'enfance et l'adolescence », *Developmental Psychology*, 33 (4), p.703-710. https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.4.703.

KANYALA Eboubié et PARÉ/KABORÉ Afsata, 2022, « Les facteurs psycho-éducatifs de la résilience scolaire des enfants confiés », *Éditions EFUA/ACAREF*, https://edition-efua.acaref.netedition-efua.acaref.

LABURTHE-TOLRA Philippe, 2009, *Les seigneurs de la forêt : essai sur le passé historique, l'organisation sociale et les normes éthiques des anciens Beti du Cameroun,* Paris, Publications de la Sorbonne.

LALLEMAND Suzanne, 1993, « E. N. Goody, Parenthood and Social Reproduction. Fostering and Occupational Roles in West Africa », *Persée,* [compte-rendu], p.153-155 https://www.persee.fr/doc/hom_0439-4216_1983_num_23_1_368352.

LALLEMAND Suzanne, 1993, *La Circulation des enfants en société traditionnelle. Prêt, don, échange*, L'Harmattan.

LOBA Saga Bernard, 2022, « Analyse psycho-affective des performances scolaires chez des élèves de CM1 de l'école primaire catholique d'Abobo –Te », *Editions Francophones Universitaires d'Afrique*, https://edition-efua.acaref.net/wp-content/uploads/sites/6/2022/09/LOBA-Saga-Bernard.pdf.

MAHIEU François Régis, 1989, « Transferts et communauté africaine », *Stateco*, p. 107-136.

MBITI John S., 1969, *African Religions and Philosophy*, Heinemann Educational Books.

MENAPLN, 2025, Annuaire statistique de l'éducation de base.

MINUCHIN Salvador, 1974, *Families and Family Therapy*, Harvard University Press, https://www.hup.harvard.edu/books/9780674292369.

MOSS Ellen & St LAURENT Diane, 2001, « Attachment at school age and academic performance », *Developmental Psychology*, 6/37, p. 863-874.

OLSON David H, SPRENKLE Douglas H et RUSSELL Candyce S., 1979, « Modèle circumplexe des systèmes conjugaux et familiaux : Dimensions de cohésion et d'adaptabilité, types de familles et applications cliniques », *Family Process*, 18 (1), p.3-28. https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1979.00003.x.

PIAGET Jean, 1947, *La Psychologie de l'intelligence*, Armand Colin.

PIAGET Jean & INHELDER Barbel, 1966, *La Psychologie de l'enfant,* Presses Universitaires de France.

PILON Marc, 2005, *Confiage des enfants et scolarisation en Afrique de l'Ouest : éclairages à partir des sources de données démographiques*, Ouagaougou, IRD.

RUCART Laura, 2022, « L'impact du type d'attachement parents-enfant sur les apprentissages scolaires de l'enfant. Education », *Hal Open Science* ⟨dumas-03857888⟩.

SWELLER John, 1988, "Cognitive load during problem solving: Effects on learning", *Cognitive Science*, 12(2), p. 257-285.

VANDERMEERSCH Céline, 2002, « Les enfants confiés âgés de moins de 6 ans au Sénégal en 1992-1993 », *Population*, vol. 57, no 4-5, p. 661-688, https://shs.cairn.info/revue-population-2002-4-page-661?tab=texte-integral.

VYGOTSKI Lev Semionovitch, 1997, *Pensée et Langage*, La Dispute, Paris, France

WATZLAWICK Paul, BAVELAS Janet, BEAVIN Helmick et JACKSON Don D, 1967, *Pragmatique de la communication humaine, une étude des modèles interactionnels, des pathologies et des paradoxes,* WW Norton & Company, New York.

WATZLAWICK Paul, Beavin Janet Helmick et Jackson Don D., 1972, *Une logique de la communication,* Traduit de l'américain par Janine Morche, éditions du Seuil, Paris.

WINNICOTT Daniel W., 1971, *Playing and Reality*, Tavistock Publications.

WINNICOTT Daniel W., 1975, *Jeu et réalité : l'espace potentiel*, Gallimard.

YOUNOUSSI Zourkaléini, 2007, « Les déterminants démographiques et socio-économiques du confiage des enfants au Burkina Faso », *African Population Studies*, 22(2), p. 205-231, DOI : 10.11564/22-2-335, https://www.researchgate.net/publication/27794263.

ZAOUCHE-GAUDRON Chantal, 2006, « Enfants et Précarités », *Le Journal des Psychologues,* 7(240) p. 63-66, DOI 10.3917/jdp.240.0063, https://shs.cairn.info/article/JDP_240_0063.

ZIMMERMANN Peter & IWANSKI Alexandra, 2014, "Émotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood", *International Journal of Behavioral,* 38 (2), p.182-194.

Lien entre stéréotypes de genre en mathématiques et estime de soi chez les filles de l'enseignement secondaire général au Burkina Faso

Adama KÉRÉ, École Normale Supérieure (Burkina Faso)
E-mail : adamakere@yahoo.fr

Voulbouè Bakiéma Casimir BAZONGO, Université Norbert Zongo (Burkina Faso)
E-mail : casimirbazongo7@gmail.com

Résumé

En dépit des progrès réalisés en matière de scolarisation, les filles restent sous-représentées dans les filières dites scientifiques. D'après la littérature sur la question, cette situation est, en partie, due aux stéréotypes selon lesquels les filles sont moins douées que les garçons en mathématiques. Or, ces stéréotypes de genre exercent une certaine influence sur l'estime de soi, un facteur de motivation qui pousse les élèves à s'investir dans telle ou telle discipline. L'article examine le lien entre les stéréotypes de genre liés aux mathématiques et deux des dimensions de l'estime de soi chez les filles de l'enseignement secondaire général. Il s'agit du sentiment d'appartenance et de l'idée de compétence. Pour ce faire, l'enquête a été menée auprès de 55 filles sélectionnées parmi 90 autres inscrites en classes littéraires et scientifiques au Lycée provincial de Koudougou (Burkina Faso). Des questionnaires inspirés du *Mathematics Attitude Scale* (MAS) et d'échelles d'estime de soi ont été utilisés pour collecter les données. Les résultats montrent que les filles qui adhèrent fortement aux stéréotypes de genre ont un faible niveau de sentiment d'appartenance par rapport aux études scientifiques. En revanche, aucune relation évidente n'a été établie entre l'adhésion aux stéréotypes et le sentiment de compétence. Ces résultats mettent en lumière l'importance d'agir sur les représentations sociales afin de renforcer l'estime de soi des filles et leur engagement dans les séries scientifiques.

Mots-clés : mathématiques, stéréotypes de genre, estime de soi, sentiment d'appartenance, sentiment de compétence.

The link between gender stereotypes in mathematics and self-esteem among girls in general secondary education in Burkina Faso

Abstract

Despite the progress made in terms of school enrolment, girls remain under-represented in so-called science-related subjects. According to the literature on the subject, this situation is, in part, due to stereotypes suggesting that girls are less gifted than boys at mathematics. However, these gender stereotypes exert a certain influence on self-esteem, a motivational factor that drives students to engage in one discipline to another. This article examines the link between gender stereotypes related to mathematics and two dimensions of self-esteem among girls in general secondary education: the sense of belonging and the sense of competence. To this end, the survey was conducted among 55 girls selected from a pool of 90 enrolled in arts and science streams at the Lycée provincial de Koudougou (Burkina Faso). Questionnaires based on the Mathematics Attitude Scale (MAS) and self-esteem scales were used to collect the data. The results show that girls who strongly adhere to gender stereotypes have a low sense of belonging in relation to science studies. Conversely, no clear relationship was established between adherence to stereotypes and the sense of competence. These findings highlight the

importance of addressing social perceptions in order to boost girls' self-esteem and their engagement with science. These findings highlight the importance of addressing social perceptions in order to boost girls' self-esteem and their engagement with science series.

Keywords: mathematics, gender stereotypes, self-esteem, sense of belonging, sense of competence.

Introduction

Les inégalités de genre dans le domaine de l'éducation, depuis les années 1970, constituent une des préoccupations majeures malgré les progrès importants accomplis en matière de scolarisation des filles. En effet, l'accès à l'éducation s'est amélioré dans de nombreux pays d'Afrique et d'ailleurs. Par exemple, au Burkina Faso, le taux brut de scolarisation des filles au post-primaire est passé de 47,2 % en 2015/2016 à 50,7 % en 2020/2021 (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues nationales). Cependant, des disparités persistent toujours entre garçons et filles dans les domaines scientifiques où la composante mathématique est importante. Les mathématiques sont souvent perçues comme un domaine « masculin », tandis que les filles s'orientent davantage vers les filières littéraires. Pour N. Mosconi (2004, p. 19), « les sciences et les techniques sont territoire masculin, les lettres ; les beaux-arts ; les relations aux autres ; les savoirs tertiaires, territoire féminin ». Ces croyances ou stéréotypes de genre continuent d'influencer les représentations, les choix d'orientation et même les performances, en particulier dans les disciplines scientifiques. Historiquement, les stéréotypes de genre s'enracinent dans une forme d'éducation assignant les femmes aux rôles domestiques et les hommes aux sphères scientifiques et techniques. À cet effet, S. J. Spencer et al. (1999) rappellent qu'au XIX^{e} siècle, il y avait une opinion masculine selon laquelle les femmes seraient inaptes à toute spéculation scientifique. Ces types de croyances ont pesé sur les représentations sociales de la compétence des femmes en mathématiques. J. S. Eccles (1987) explique à ce propos que les rôles de genre influencent les choix éducatifs et professionnels à travers leur impact sur la perception des capacités, les attentes de réussite et la valeur subjective attribuée aux tâches.

Dans le contexte du Burkina Faso, les modèles parentaux semblent encore accorder peu d'importance à la réussite scolaire des filles au profit de l'apprentissage des tâches ménagères, considérant leur avenir comme dépendant du mariage (A. Paré-Kaboré, 2003). Cette socialisation différenciée favorise l'intériorisation de croyances selon lesquelles les filles seraient moins aptes à réussir dans les matières scientifiques. D'ailleurs, plusieurs études montrent que les stéréotypes de genre en mathématiques ont un impact psychologique sur les filles qui y adhèrent. Ces stéréotypes peuvent altérer leur perception des compétences, diminuer leurs performances et affecter leur motivation (F. Loose, 2018). Ce sont S. J. Spencer et al. (1999) qui, finalement, ont mis en évidence la « menace du stéréotype », à savoir que la simple conscience d'un stéréotype négatif suffit à réduire la performance d'un individu appartenant au groupe visé. Selon M. Dutrévis et M. Crahay (2013), être la cible d'un tel stéréotype constitue un obstacle au développement d'une image de soi positive et à une estime de soi stable. Or, l'estime de soi joue un rôle essentiel dans la motivation et la réussite scolaire. Malgré l'existence de politiques sur l'égalité des chances, telles que la Loi d'orientation de l'éducation n°013-2007/AN à son article 3 et les programmes de sensibilisation du Centre national de l'Information, de l'Orientation Scolaire et Professionnelle CIOSPB, la présence des filles dans

les filières scientifiques demeure moins marquée que celle des garçons. Ainsi, la question ne porte plus seulement sur l'existence des stéréotypes de genre, mais aussi sur leur mode d'action et leurs influences d'ordre psychologique sur les filles. Comme le souligne J. Aronson (2004, p. 14), « pour combler l'écart de réussite, nous devons nous attaquer aux stéréotypes négatifs qui entravent la réussite des élèves ».

Partant, l'article interroge le lien entre les stéréotypes de genre en mathématiques et l'estime de soi des élèves filles de l'enseignement secondaire général. L'objectif visé est d'analyser l'influence de ces stéréotypes sur deux dimensions essentielles de l'estime de soi des élèves filles. Il s'agit plus spécifiquement d'expliquer comment l'adhésion ou non à ces stéréotypes peut avoir un lien avec, d'une part, le sentiment d'appartenance aux sciences et, d'autre part, le sentiment de compétence en mathématiques. Mais avant, nous présentons brièvement ce que dit la littérature sur les stéréotypes de genre et l'estime de soi. Puis, nous expliquons la démarche méthodologique à laquelle s'adosse l'investigation sur le terrain. Pour terminer, nous présentons les résultats issus de la collecte des données et la discussion suscitée.

1. Cadre théorique et conceptuel

De nombreux travaux (S. J. Spencer et al., 1999 ; S. Chazal et S. Guimond, 2003 ; I. Régner et P. Huguet, 2007) ont montré les stéréotypes de genre associés aux mathématiques influencent la cognition, la motivation et les performances des femmes qui y adhèrent ou en sont les cibles. L'estime de soi étant un facteur déterminant de réussite scolaire, il apparaît essentiel d'examiner les études mettant en relation stéréotypes et estime de soi, particulièrement dans les disciplines scientifiques.

1.1. Stéréotypes de genre en mathématiques

Souvent désignés sous les termes de « stéréotypes sexuels », « stéréotypes de sexe » ou encore « stéréotypes des rôles sexuels », les stéréotypes de genre renvoient, selon F. Loose (2018, p. 2), à « des croyances partagées concernant l'ensemble des caractéristiques (traits, émotions, comportements) que les femmes et les hommes sont censés posséder du seul fait de leur sexe ». Ils se construisent et se consolident à l'aide d'un certain nombre de facteurs dont les facteurs biologiques, psychologiques et surtout environnementaux comme la famille, l'école, les enseignants, les médias, etc., et à partir desquels l'individu se forge une identité. Des chercheurs, depuis les années 1980, se sont intéressés aux stéréotypes de genre dans divers domaines, en particulier leurs impacts sur les trajectoires scolaires et universitaires. L'un des concepts dominants dans ce domaine est celui de « *stereotype threat*[1] » (C. M. Steele et J. Aronson, 1995), qui désigne l'effet négatif de l'activation d'un stéréotype sur les performances du groupe qu'il cible. S. J. Spencer et al. (1999) ont montré que les différences de performance en mathématiques entre hommes et femmes peuvent s'expliquer par l'impact d'un stéréotype négatif portant sur les compétences féminines, lequel perturbe le fonctionnement cognitif pendant les tâches de résolution de problèmes. Des recherches ultérieures ont confirmé ces résultats, notamment chez les plus jeunes (I. Régner et P. Huguet, 2007). Dans le même registre, des auteurs comme R. B. McIntyre et al. (2003) ou encore C. Bagès et al. (2008) ont montré qu'en condition de menace de stéréotype, l'exposition d'un « modèle féminin » de réussite contribue à augmenter l'estime de soi et la performance du groupe. Le principe est qu'une femme « modèle de réussite » est susceptible de contrer la mauvaise réputation des filles en

[1] La menace du stéréotype

mathématiques ; ce qui améliore leur estime de soi, et par ricochet, leurs performances en science.

1.2. Stéréotypes et estime de soi

G. Duclos (2004) présente un modèle d'estime de soi à quatre (04) composantes : le sentiment de sécurité ou de confiance en soi, le sentiment d'identité ou connaissance de soi, le sentiment d'appartenance à un groupe et le sentiment de compétence. Les expressions courantes comme « avoir confiance en soi », « être sûr de soi », « être fier de soi », « acceptation de soi », etc. se réfèrent toutes à l'une ou à l'autre dimension de l'estime de soi (C. André et F. Lelord, 1999). L'estime de soi est une évaluation positive ou négative qu'un individu fait de lui-même et qui est déterminante dans ses rapports avec les autres. Cette évaluation, lorsqu'elle est positive, engendre un sentiment de valorisation de soi ; en revanche, une appréciation négative procure un sentiment de dévalorisation ou de retrait social.

D'après certaines recherches (S. Chazal et S. Guimond, 2003), le conformisme aux normes de genre développe chez l'individu une estime de soi positive ou négative selon que le groupe d'appartenance est valorisé ou dévalorisé socialement. Dans une revue de littérature, L. Gianettoni et al. (2010) ont montré que pour les garçons, le conformisme à une norme telle que la virilité représente un moyen d'accéder à une bonne image de soi, alors que le conformisme aux normes de féminité ne conduit pas les filles à améliorer la représentation qu'elles ont d'elles-mêmes. Les stéréotypes tendent ainsi à fragiliser la représentation de soi des filles, contribuant à une sous-estimation de leurs compétences, en particulier dans les domaines scientifiques exigeant les mathématiques. Aussi, en étudiant la valorisation de soi et le positionnement[2] de soi auprès des enfants de 10 à 12 ans, C. Bouissou et P. Tap (1998) ont montré que ces éléments de la personnalité, forgés dans les pratiques d'éducation parentale et largement influencés par les rôles sociaux, donnent lieu à des différences d'estime de soi selon le sexe. Une des bases théoriques expliquant le mécanisme d'action des stéréotypes de genre en mathématiques, est la prophétie auto-réalisatrice (l'effet Pygmalion et l'effet Golem) décrite par Rosenthal et Jacobson en 1968 (C. Schreiber et C. Toma, 2006). L'effet Pygmalion considère que le simple fait de croire en la réussite de quelqu'un provoque une amélioration de ses performances et ses probabilités de succès, tandis que l'effet Golem consiste en l'effet inverse de l'effet Pygmalion. Ainsi, les stéréotypes de genre, qu'ils soient conscients ou non, créent des attentes stéréotypées. Dans ce sens, C. Schreiber et C. Toma (2006) expliquent que l'échec des filles en mathématiques et la confirmation du stéréotype d'incompétence résultent de la prophétie auto-réalisatrice, c'est-à-dire des attentes activées par des stéréotypes négatifs selon lesquels les femmes ont de moins bonnes performances que les hommes en mathématiques.

2. Approche méthodologique

Cette partie présente la population concernée par l'étude, les outils de collecte des données ainsi que les méthodes de traitement et d'analyse des données.

2.1. Population et échantillon

La population cible est constituée d'élèves filles de l'enseignement secondaire général inscrites au Lycée provincial de Koudougou (Burkina Faso), le plus grand établissement de la

[2] « Le positionnement renvoie à la différentiation de l'autre soi, à la distance que la personne établit entre lui et les autres » (C. Bouissou et P. Tap, 1998, p. 477).

commune. Ce lycée accueille toutes les séries d'études du secondaire général. On y retrouve des élèves issues de milieux sociaux divers, notamment de familles modestes ou de ménages déplacés internes. Ce contexte hétérogène offre un terrain pertinent pour examiner les questions liées aux stéréotypes de genre. Au total, huit (08) classes appartenant à des niveaux différents ont été sélectionnées : seconde A, seconde C, première A, première C, première D, terminale A, terminale C et terminale D. L'échantillon de départ comprend 90 participantes. L'échantillonnage adopté suit une démarche stratifiée : deux strates ont été constituées, l'une regroupant 45 filles de la série littéraire (Série A), l'autre 45 filles des séries scientifiques (Séries C et D). À l'intérieur de chaque strate, un tirage aléatoire simple a ensuite été réalisé.

2.2. Outils et collecte des données

Deux instruments ont servi à l'évaluation de l'adhésion aux stéréotypes de genre et à celle de l'estime de soi présentés ici.

2.2.1. Mesure de l'adhésion aux stéréotypes de genre

Pour évaluer l'adhésion aux stéréotypes de genre, l'on a utilisé un questionnaire inspiré du *Mathematics Attitude Scale* (MAS), un instrument de mesure créé en 1976 par E. Fennema et J. A. Sherman pour apprécier les attitudes des élèves (filles et garçons) envers l'apprentissage des mathématiques. L'outil embrasse trois dimensions : « les mathématiques comme un domaine masculin », « les mathématiques comme un domaine féminin » et « les mathématiques comme un domaine neutre » (I. Plante et al., 2009 ; I. Plante, 2009). Le questionnaire comprend dix questions. Avant l'administration de celui-ci, les participantes ont été informées qu'il n'existe ni bonne ni mauvaise réponse. Cette précaution est parue nécessaire pour réduire les éventuels biais de désirabilité sociale, particulièrement importants dans les études portant sur des croyances profondes, parfois non conscientes. Pour renforcer la sincérité, un code anonyme a été attribué à chaque participante. L'échelle de réponse est de type Likert à cinq niveaux :1 = « tout à fait d'accord » ; 2 = « d'accord » ; 3 = « ni en accord ni en désaccord » ; 4 = « pas d'accord » ; 5 = « pas du tout d'accord ». Les participantes indiquent leur choix en encerclant le chiffre correspondant.

2.2.2. Mesure de l'estime de soi

Le questionnaire d'évaluation des deux composantes de l'estime de soi comprend dix items répartis en deux sous-sections : 5 items (1 à 5) pour mesurer le sentiment d'appartenance aux mathématiques. Chaque item est évalué sur une échelle de Likert à l'image de la démarche adoptée pour le questionnaire précédent. Les scores pour chacune des composantes sont obtenus en calculant la moyenne des cinq items correspondants. Pour évaluer le sentiment de compétence, 5 items (6 à 10) ont également été proposés. Ces derniers s'inspirent de l'Échelle Multidimensionnelle de Motivation et des Apprentissages Scolaires (E.M.M.A.S.) de L. Ntamakiliro et al. (2000). Le questionnaire est conçu de manière à ce que chaque réponse encerclée constitue à la fois une option de réponse et une note de cotation, facilitant ainsi le traitement des données.

2.2.3. Méthodes de traitement et d'analyse des données

Les données recueillies ont été traitées à la fois manuellement et à l'aide du logiciel *Excel*. L'analyse quantitative s'est imposée au regard de la nature des instruments et des données collectées. Les résultats sont consignés dans des tableaux et graphiques pour en faciliter la lecture.

3. Résultats

Pour appréhender le lien entre les stéréotypes de genre et l'estime de soi, il fallait d'abord identifier les filles qui adhèrent fortement et celles qui adhèrent faiblement aux stéréotypes de genre. Le tableau I ci-dessous présente la répartition des filles selon leur niveau d'adhésion aux stéréotypes de genre.

Tableau 1 : Répartition selon le degré d'adhésion aux stéréotypes

Série / Stéréotypes	Littéraire	Scientifique	Total	Pourcentage
Adhésion forte	18	9	27	30%
Adhésion moyenne	15	20	35	38,89%
Adhésion faible	12	16	28	31,11%
Total	45	45	90	100%

Source : A. Kéré et V.B.C. Bazongo, janvier 2024, enquête de terrain

Ce tableau montre que la proportion la plus élevée (38,89%) correspond à celle des filles qui ont une adhésion moyenne aux stéréotypes de genre. Les filles concernées par la suite de l'étude à savoir celles qui adhèrent faiblement et fortement aux stéréotypes de genre représentent respectivement 31,11% et 30% de l'échantillon. L'analyse du lien entre stéréotypes de genre et estime de soi porte sur les données collectées auprès de celles-ci, soit 55 filles au total.

3.1. Lien entre stéréotypes de genre et sentiment d'appartenance

Pour rendre compte du lien entre les stéréotypes de genre en mathématiques et le sentiment d'appartenance, on a comparé les différents groupes d'individus selon le degré d'adhésion aux stéréotypes et le niveau du sentiment d'appartenance.

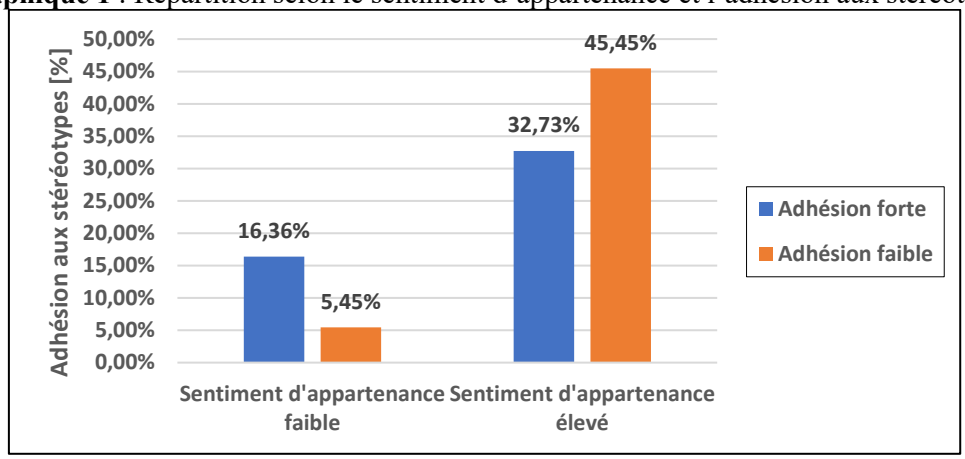
Tableau 2 : Répartition selon le sentiment d'appartenance et l'adhésion aux stéréotypes

Sentiment d'appartenance	Faible		Élevé		Total	
	Eff.	[%]	Eff.	[%]	Eff.	[%]
Adhésion forte aux stéréotypes	9	16,36	18	32,73	27	49,09
Adhésion faible aux stéréotypes	3	5,45	25	45,45	28	50,91
Total	12	21,82	43	78,18	55	100

Source : A. Kéré et V.B.C. Bazongo, janvier 2024, enquête de terrain

Le tableau ci-dessus dresse un récapitulatif des effectifs et proportions des enquêtées selon le degré d'adhésion aux stéréotypes et le niveau du sentiment d'appartenance à l'égard des études scientifiques. Le graphique 1 ci-dessous met en évidence cette relation.

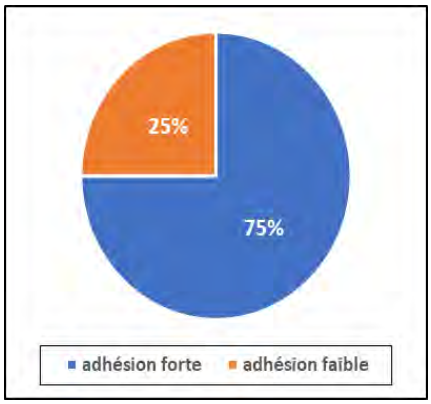
Graphique 1 : Répartition selon le sentiment d'appartenance et l'adhésion aux stéréotypes



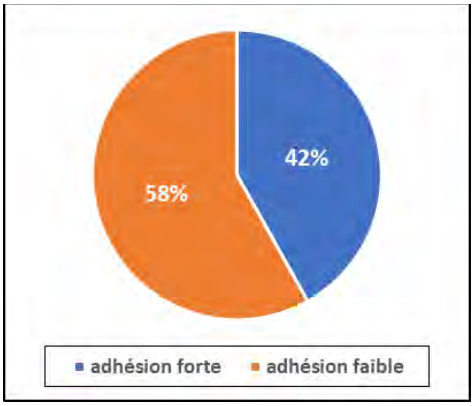
Source : A. Kéré et V.B.C. Bazongo, janvier 2024, enquête de terrain

Il apparaît que, parmi les filles ayant un faible sentiment d'appartenance, 16,36% présentent une forte adhésion aux stéréotypes, contre seulement 5,45% qui y adhèrent faiblement. À l'inverse, chez celles qui affichent un sentiment d'appartenance élevé, 45,45% adhèrent faiblement aux stéréotypes, contre 32,73% qui y adhèrent fortement. Les graphiques 2 et 3 ci-dessous permettent d'apprécier les pourcentages des individus selon le niveau du sentiment d'appartenance en vue de tirer une conclusion.

Graphique 2 : Répartition selon le sentiment d'appartenance faible



Graphique 3 : Répartition selon le sentiment d'appartenance élevé



Source : A. Kéré et V.B.C. Bazongo, janvier 2024, enquête de terrain

Selon le graphique 2, en effet, 75% des filles qui adhèrent fortement aux stéréotypes de genre ont un faible sentiment d'appartenance alors que celles qui adhèrent faiblement représentent 25%. Il y a donc une dominance en faveur des filles qui montrent une forte adhésion aux stéréotypes. Le graphique 3 révèle que 58% des filles qui adhèrent faiblement aux stéréotypes ont un sentiment d'appartenance élevé contre 42% de celles qui adhèrent fortement. Ces résultats permettent de confirmer l'hypothèse qui stipule que les filles qui adhèrent fortement aux stéréotypes de genre en mathématiques ont un faible sentiment d'appartenance.

3.2. Lien entre stéréotypes de genre et sentiment de compétence

Pour analyser le lien entre les stéréotypes de genre en mathématiques et le sentiment de compétence, les différents groupes d'individus selon le degré d'adhésion aux stéréotypes et le niveau du sentiment de compétence ont été comparés.

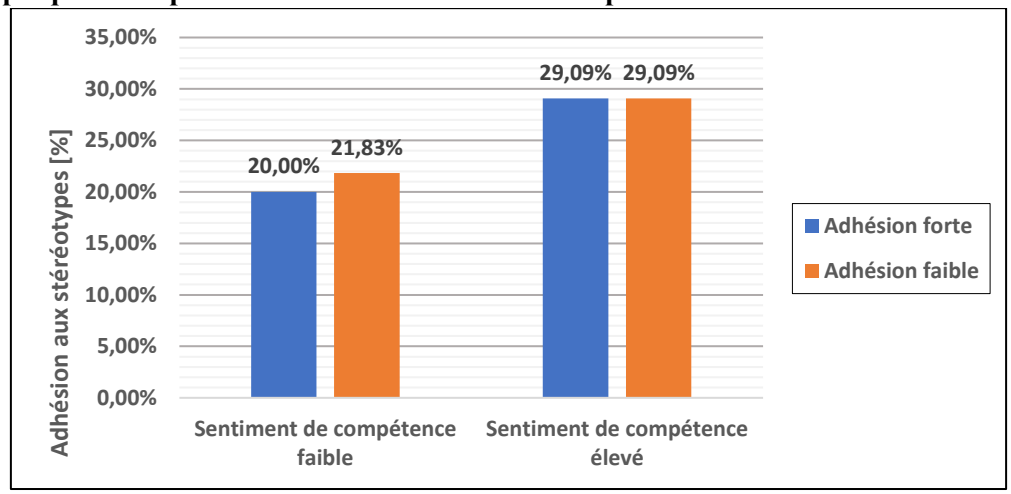
Tableau 3 : Répartition selon le sentiment de compétence et l'adhésion aux stéréotypes

Sentiment de compétence	Faible		Élevé		Total	
	Eff.	[%]	Eff.	[%]	Eff.	[%]
Adhésion forte aux stéréotypes	11	20,00	16	29,09	27	49,09
Adhésion faible aux stéréotypes	12	21,83	16	29,09	28	50,91
Total	23	41,83	32	58,18	55	100

Source : A. Kéré et V.B.C. Bazongo, janvier 2024, enquête de terrain

Le tableau des effectifs et des pourcentages ci-dessus concerne la répartition des individus selon l'adhésion aux stéréotypes et le niveau du sentiment de compétence. Le graphique 4 ci-après présente le sentiment de compétence selon le niveau d'adhésion aux stéréotypes de genre.

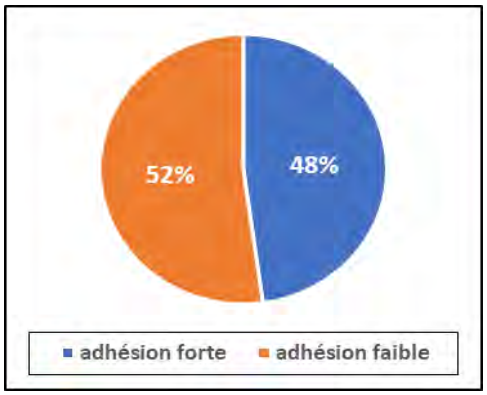
Graphique 4 : Répartition selon le sentiment de compétence et l'adhésion aux stéréotypes



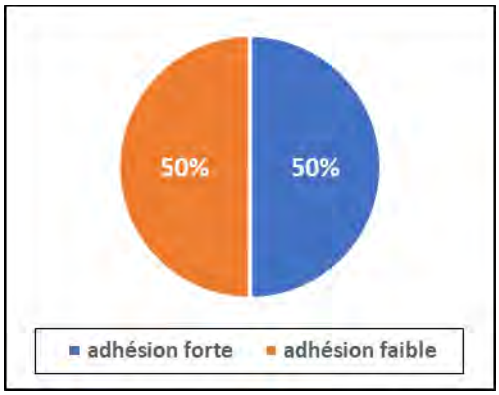
Source : A. Kéré et V.B.C. Bazongo, janvier 2024, enquête de terrain

Il permet de constater que chez les participantes qui ont un faible sentiment de compétence, il y a une légère dominance des individus qui ont une faible adhésion aux stéréotypes, soit 21,83% contre ceux qui adhèrent fortement aux stéréotypes qui font 20%. Pour ce qui est des enquêtées ayant un sentiment de compétence élevé, aucune dominance n'a été observée, tant chez les sujets qui adhèrent fortement (29,09%) que ceux qui adhèrent faiblement (29,09%) aux stéréotypes de genre. Les graphiques ci-dessous informent davantage sur les individus en fonction de leur niveau de sentiment de compétence :

Graphique 5 : Répartition selon le sentiment de compétence faible



Graphique 6 : Répartition selon le sentiment de compétence élevé



Source : A. Kéré et V.B.C. Bazongo, janvier 2024, enquête de terrain

Le graphique 5 montre que 48% des filles qui adhèrent fortement aux stéréotypes ont un sentiment de compétence faible, contre 52% qui entretiennent faiblement de stéréotypes. Le graphique 6 quant à lui, ne montre aucune différence d'adhésion aux stéréotypes des filles ayant un sentiment de compétence élevé. Les filles qui ont un faible sentiment de compétence ne sont pas celles qui ont une forte adhésion aux stéréotypes, tout comme celles qui présentent un sentiment de compétence élevé ne sont pas nécessairement non plus celles qui ont moins le stéréotype. En conséquence, les résultats ne permettent pas de confirmer l'hypothèse selon laquelle les stéréotypes de genre en mathématiques pèsent négativement sur le sentiment de compétence face aux mathématiques.

4. Discussion des résultats

L'étude poursuit l'objectif d'analyser le lien entre les stéréotypes de genre liés aux mathématiques et l'estime de soi des filles de l'enseignement secondaire par rapport aux études scientifiques. Un travail préalable a été nécessaire pour évaluer le degré d'adhésion des participantes aux stéréotypes de genre. Les résultats de ce questionnaire montrent que la plupart des filles adhèrent aux stéréotypes, mais la balance pèse largement du côté de celles de la série littéraire qui sont majoritairement représentées. Ces résultats sont en phase avec bon nombre d'études qui expliquent les inégalités au niveau de l'orientation scolaire par les stéréotypes liés au sexe (S. Chazal et S. Guimond, 2003 ; N. Mosconi, 2004). Aussi, en rapport avec l'adhésion aux stéréotypes, d'autres recherches soulignent que les stéréotypes peuvent être falsifiés lorsque le groupe cible se trouve confronté à des « modèles » (C. Bagès et al., 2008). Cela expliquerait, dans notre cas, le fait que les filles issues de la série scientifique présentent pour la majorité une adhésion faible ou moyenne aux stéréotypes. Étant orientées dans une série scientifique, elles sont confrontées aux mêmes réalités que leurs camarades garçons par rapport aux matières scientifiques. Les stéréotypes liés à ces matières sont ainsi falsifiés de sorte que les filles évoluant dans la série scientifique y adhèrent moins par rapport à celles évoluant en série littéraire.

Dans un second temps, le lien entre les stéréotypes de genre et le sentiment d'appartenance est établi. Les individus qui adhèrent fortement aux stéréotypes ont un faible sentiment d'appartenance à l'égard des études scientifiques. Les données du terrain confirment cette hypothèse ; laquelle avait été soutenue par d'autres recherches (S. Chazal et S. Guimond, 2003 ; S. J. Spencer et al. (1999). Les filles qui entretiennent les stéréotypes perçoivent les mathématiques comme un domaine appartenant aux garçons. Étant donné leur forte adhésion aux stéréotypes, le sentiment d'appartenance se trouve en baisse, ce qui conduirait l'individu à un certain désengagement par rapport aux études scientifiques.

En outre, l'examen du lien entre stéréotypes et sentiment de compétence a été un des objets de l'étude. En effet, l'hypothèse de recherche considère ici que les stéréotypes de genre en mathématiques provoquent une baisse du sentiment de compétence chez les filles du secondaire de sorte qu'elles ne se sentent pas, à l'avance, à la hauteur des études scientifiques. Dans ce sens, certaines études se rapportant à la théorie de la menace du stéréotype (C. M. Steele et J. Aronson, 1995 ; S. J. Spencer et al., 1999) ont largement soutenu que le stéréotype d'incompétence des femmes en mathématiques pourrait générer une forme d'anxiété liée à la peur d'échouer qui se traduirait par une baisse de performance chez les individus cibles. Mis à l'épreuve des données de cette étude, ce postulat n'a pas été confirmé. En effet même si la différence n'est pas significative, on observe une légère dominance des sujets qui adhèrent faiblement aux stéréotypes contre ceux qui ont une adhésion forte. Ce qui signifierait que même les filles qui adhèrent fortement aux stéréotypes n'ont pas forcément un sentiment de

compétence faible. Ce résultat pourrait être compris à travers d'autres recherches qui attribuent plus la perception des compétences ainsi que les choix d'orientation à l'auto-perception par les filles de leurs aptitudes intellectuelles que par les stéréotypes de genre, (Guimond et Roussel, 2002 cités par S. Chazal et S. Guimond, 2003). En effet, les stéréotypes de genre, pris isolément, auraient une influence moindre sur le sentiment de compétence. D'ailleurs, P. Huguet et I. Régner (2007) avaient émis une certaine réserve par rapport au phénomène de menace du stéréotype qui, pour eux, n'a pas reçu beaucoup d'attention dans les vraies salles de classe. L'effet des stéréotypes serait corrélé avec d'autres facteurs comme la perception des aptitudes intellectuelles, les aspects affectifs ou psychologiques et la motivation pour expliquer le sentiment de compétence de l'individu.

Conclusion

Cette étude a montré que les stéréotypes de genre reliés aux mathématiques constituent un des obstacles à l'engagement des filles dans les disciplines scientifiques au Burkina Faso. Ils agissent par l'intermédiaire de certaines dimensions de l'estime de soi, notamment le sentiment d'appartenance et le sentiment de compétence. La première dimension apparait affectée chez les filles qui présentent une forte adhésion aux stéréotypes de genre, qui associent les mathématiques aux garçons. Cependant, concernant la deuxième dimension qui est le sentiment de compétence, l'étude n'a pas permis de confirmer le lien avec les stéréotypes de genre. Cela suggère que d'autres facteurs comme l'auto-perception de performances par les filles pourraient être pris en compte. Ainsi, les stéréotypes de genre n'expliquent pas à eux seuls toutes les composantes de l'estime de soi, mais en influenceraient certainement une dimension, à savoir le sentiment d'appartenance aux sciences. Il devient alors nécessaire d'entreprendre des actions éducatives ciblées comme la sensibilisation aux stéréotypes afin renforcer l'estime de soi des filles et favoriser leur réussite en sciences. Toutefois, la recherche, du fait de la faiblesse de la taille de l'échantillon utilisé, mérite d'être répliquée sur un effectif plus significatif de participants.

Références bibliographiques

ANDRÉ Christophe, LELORD François, 1999, *L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres*, Paris, Éditions Odile Jacob.

ARONSON Joshua, 2004, "The Threat of Stereotype. Closing Achievement Gaps", *Educational Leadership*, Volume 62, Numéro 3, p. 14-19.

BAGÈS Céline et al., 2008, « Le rôle modérateur de l'explication donnée à la réussite d'un modèle féminin sur la performance des filles en mathématiques : une étude exploratoire », *LesCahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, Numéro 80, Liège, Presses universitaires de Liège, p. 3-11.

BOUISSOU Christine, TAP Pierre, 1998, "Parental education and socialisation of the child: Internality, valorisation and self-positioning", *European Journal of Psychology of Education*, Volume XIII, Numéro 4, p. 475-484.

CHAZAL Sébastien, GUIMOND Serge, 2003, « La théorie de la dominance sociale et les choix d'orientation scolaire et de rôles sociaux des filles et des garçons », *L'orientation scolaire et professionnelle*, Volume 32, Numéro 4, p. 595-616.

DUCLOS Germain, 2004, *L'estime de soi un passeport pour la vie*. Montréal, Édition de l'hôpital Ste-Justine.

DUTRÉVIS Marion, CRAHAY Marcel, 2013, « Redoublement et stigmatisation : conséquences pour l'image de soi des élèves », *L'orientation scolaire et professionnelle*, [En ligne], 42/3 | 2013, mis en ligne le 07 septembre 2016, consulté le 19 avril 2019.

ECCLES Jacquelynne Sue., 1987, "Gender roles and women's decisions achievement-related", *Psychology of Women Quarterly*, Volume 11, p. 135-172.

GIANETTONI Lavinia et al., 2010, « Orientations professionnelles atypiques : transgression des normes de genre et effets identitaires », *Revue française de pédagogie*, Numéro 173, p. 41-50.

HUGUET Pascal, RÉGNER Isabelle, 2007, "Stereotype threat among schoolgirls in quasi-ordinary classroom circumstances", *Journal of Educational Psychology*, Volume 99, p. 545-560.

LOOSE Florence, 2018, « Les filles naissent dans les romans, les garçons dans les calculettes : Impact des stéréotypes de genre sur les performances scolaires », *CNRIUT'2018*, Aix-en-Provence.

MCINTYRE Rusty B. et al., 2003, « Alleviating women's mathematics stereotype threat through salience of group achievements », *Journal of Experimental Social Psychology*, Volume 39, Numéro 1, p. 83-90.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ALPHABÉTISATION ET DE LA PROMOTION DES LANGUES NATIONALES, 2021, *Annuaire statistique de l'enseignement primaire 2020/2021*, Burkina Faso.

MOSCONI Nicole, 2004, « De l'inégalité des sexes dans l'éducation familiale », *Diversité*, Numéro 138, p. 15-22.

NTAMAKILIRO Ladislas et al., 2000, « Mesure de la motivation scolaire des adolescents : construction et validation de trois échelles complémentaires », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29/4/Varia, mis en ligne le 22 mai 2018, consulté le 22 juin 2024. URL : http://journals.openedition.org/osp/5788 ; DOI : https://doi.org/10.4000/osp.5788

PARÉ-KABORÉ Afsata, 2003, *La problématique de l'éducation des filles au Burkina Faso*, Dijon, *GUFNU*, [En ligne], Url : https://www.pogbi.org/telechargements/scolarisation.pdf, consulté le 19 avril 2019.

PLANTE Isabelle, 2009, *Les liens entre l'adhésion aux stéréotypes de genre en mathématiques et en français, la motivation, les buts d'apprentissage, le choix de carrière envisagé et le rendement*, Montréal, Université de Montréal.

PLANTE Isabelle et al., 2009, "Student gender stereotypes: Contrasting the perceived maleness and femaleness of mathematics and language", *Educational Psychology*, Volume 29, Numéro 4, p. 385-405.

SCHREIBER Caroline, TOMA Claudia, 2006, *Identité, genre et représentations. Apport de la psychologie sociale à la compréhension des phénomènes liés à la mixité*, Paris, Academia.

SPENCER Steven J. et al., 1999, "Stereotype Threat and Women's Math Performance", *Journal of Experimental Social Psychology*, Volume 35, p. 4-28.

Dissonance structurelle et sécurité à l'employabilité : Une analyse transdisciplinaire de la tension entre logique comptable et service public au Cameroun

Jacques Yannick NGALLY NGALLY, Université de Yaoundé I (Cameroun)
E-mail : ngally.yannick@univ-yaounde1.cm

Résumé

Le présent article analyse la « dissonance structurelle » au sein du système éducatif camerounais, définie comme une tension systémique entre la rationalité comptable du New Public Management (NPM) et la mission fondamentale de service public. La problématique centrale interroge la manière dont le cycle de cette dissonance, en substituant la réalité pédagogique à des fictions statistiques et en privant les agents de leurs « biens naturellement dus », conduit à une érosion profonde du bonheur au métier. Cette dégradation du bien-être professionnel inhibe la sécurité à l'emploi des enseignants et invalide, au retour, les prétentions d'émergence économique portées par la Stratégie Nationale de Développement (SND30). En s'appuyant sur une architecture théorique liant A. Giddens (1984), P. Feynie (2010) et C. Bonnet (2020), l'étude démontre que l'insécurité statutaire et la privation de reconnaissance paralysent la réflexivité et le pouvoir d'agir des enseignants. Les résultats révèlent que la restauration du bonheur au métier n'est pas une simple exigence sociale, mais le pivot indispensable pour réconcilier l'éthique du management humain avec les impératifs de productivité nationale.

Mots-clés : Sécurité à l'employabilité, Dissonance structurelle, Bonheur au métier, Biens dus, SND30.

Structural Dissonance and Employability Security: A Transdisciplinary Analysis of the Tension between Accounting Logic and Public Service in Cameroon

Abstract

This article explores "structural dissonance" within the Cameroonian educational system, defined as a systemic conflict between New Public Management (NPM) accounting logic and the core mission of public service. The main focus is on how this dissonance cycle, by replacing pedagogical reality with statistical illusions and depriving agents of "naturally due goods," causes a significant decline in job satisfaction. This decline in professional well-being weakens teachers' employability and security, thereby hampering the SND30's economic development goals. Using a theoretical framework that links Giddens (1984), Feynie (2010), and Bonnet (2020), the study shows that statutory insecurity and a lack of recognition block teachers' reflexivity and agency. The findings highlight that restoring happiness at work is not just a social need but also a crucial factor for aligning human resource ethics with national productivity aims.

Keywords: Employability Security, Structural Dissonance, Happiness at Work, Due Goods, SND30.

Introduction

L'éducation en Afrique subsaharienne est confrontée à des défis systémiques majeurs, exacerbés par des réformes managériales souvent importées et mal adaptées aux réalités locales. Ces difficultés engendrent un conflit s'aggravant entre les impératifs de performance et de

rentabilité, découlant du Nouveau Management Public (NMP), et la raison d'être essentielle de l'éducation en tant que service public. Au Cameroun, cette dynamique est particulièrement prégnante et impacte directement la Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 (SND30), dont l'axe principal est l'essor du capital humain dans l'objectif de transformer l'économie. Cependant, malgré des objectifs ambitieux et des taux d'achèvement scolaire en apparence encourageants, le système éducatif camerounais révèle une « dissonance structurelle » profonde, où la réalité vécue de l'enseignement est souvent masquée par des « fictions statistiques ».

Cette dissonance, au cœur de cette étude, se caractérise par une érosion du « bonheur au métier » des enseignants, ce qui engendre une précarité d'emploi, un manque de reconnaissance et paralyse leur réflexivité et leur pouvoir d'agir. Les mouvements sociaux récents, tels que le mouvement « On a Trop Supporté » (OTS) des instituteurs camerounais, illustrent cette crise et la dégradation des conditions de travail, malgré les promesses de recrutements massifs d'enseignants mises en œuvre par l'État, sous l'impulsion des Partenaires Techniques et Financiers de l'éducation. Ces frictions soulignent l'urgence de réconcilier l'approche managériale centrée sur l'humain avec les impératifs de productivité nationale, en considérant que restaurer le bien-être professionnel des enseignants pourrait être un pivot fondamental pour l'efficience du système scolaire et la réalisation des objectifs de développement.

Dans cette perspective, la question centrale de cette étude repose sur la question de savoir : Comment le cycle de la dissonance structurelle, en privant les agents de leurs biens dus et en imposant un simulacre organisationnel, inhibe-t-il la sécurité à l'employabilité des instituteurs et invalide-t-il les aspirations d'émergence économique du Cameroun ? Cet article propose une analyse transdisciplinaire de cette tension, en s'appuyant sur les cadres théoriques de A. Giddens, P. Feynie et C. Bonnet, afin de démontrer que l'insécurité ontologique et la déshumanisation de la fonction enseignante constituent des barrières majeures à l'employabilité et, subséquemment, à l'atteinte des objectifs de la SND30.

Le système éducatif camerounais traverse aujourd'hui un paradoxe systémique majeur qui fragilise les fondements de la Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 (SND30). Si l'État positionne officiellement le « développement du capital humain » comme le levier de la transformation structurelle de l'économie, les indicateurs révèlent un naufrage de l'efficience réelle. En effet, un taux d'achèvement primaire flatteur de 80,7 % masque une croissance anémique du PIB de 3 %, loin de la cible de 8,5 % (MINEPAT, 2025). Ce décalage, que l'on qualifie de « dissonance quantitative/qualitative », traduit l'échec d'une scolarisation de masse incapable de muter en levier de développement, faute d'avoir pris en compte le facteur humain comme moteur de performance.

L'analyse de cette impasse repose sur une confrontation critique de trois cadres théoriques majeurs. L'apport de A. Giddens (1984, p.119), enrichi par les travaux de J. Y. Ngally Ngally (2024, p. 136) sur le contexte local, postule que la « haute réflexivité » constitue le moteur de l'action moderne et de l'innovation pédagogique. Toutefois, ce cadre se révèle trop optimiste face à une réalité marquée par la précarité : l'insécurité statutaire transforme cette réflexivité en une anxiété paralysante, générant ce « sentiment de flottement » (J. Y. Ngally Ngally, 2023, p.50) qui dissout la passion initiale de l'instituteur.

Cette instabilité est exacerbée par ce que M. Feynie (2010, p.8) décrit comme le « management du comme si », une fonctionnalité imposée par le système pour survivre à ses propres contradictions internes. Sous l'influence du *New Public Management*, l'institution finit par produire des statistiques fictives au lieu de compétences réelles, forçant l'enseignant à devenir un simple acteur de théâtre plutôt qu'un véritable ingénieur du savoir. Dans cette perspective, l'approche de T. Bonnet (2020, p.142) permet d'identifier que le NPM, en traitant l'enseignant comme un « coût fluide », le prive des « biens naturellement dus » que sont la reconnaissance, la stabilité et le sens. Pour R. Malenfant (2002) comme pour T. Bonnet (2020,

p.142), cette privation ne crée pas seulement un déficit technique, elle brise le bonheur au métier. Or, sans ce bonheur, l'employabilité devient une coquille vide, car la performance pédagogique exige un investissement émotionnel et une sécurité ontologique (A. Giddens, 1984, p.119) que la précarité actuelle interdit.

L'étude postule que l'inhibition statistique du Cameroun est la conséquence directe d'un sabotage structurel du capital humain. Conformément aux analyses d'A. Jaillet, L. Jeannin et B. Mabilon-Bonfils (2023, p. 5) sur le lien entre bien-être et efficacité, seule l'activation de la « sécurité à l'employabilité », agissant comme pivot de réconciliation entre l'éthique et la performance, permettrait de restaurer le bonheur au métier et, par extension, l'efficience réelle du système éducatif. Dès lors, la question centrale de cette recherche est la suivante : comment le cycle de la dissonance structurelle, en privant les agents de leurs « biens dus » et en imposant un simulacre organisationnel, inhibe-t-il la sécurité de l'employabilité des enseignants et invalide-t-il les prétentions d'émergence économique du Cameroun ?

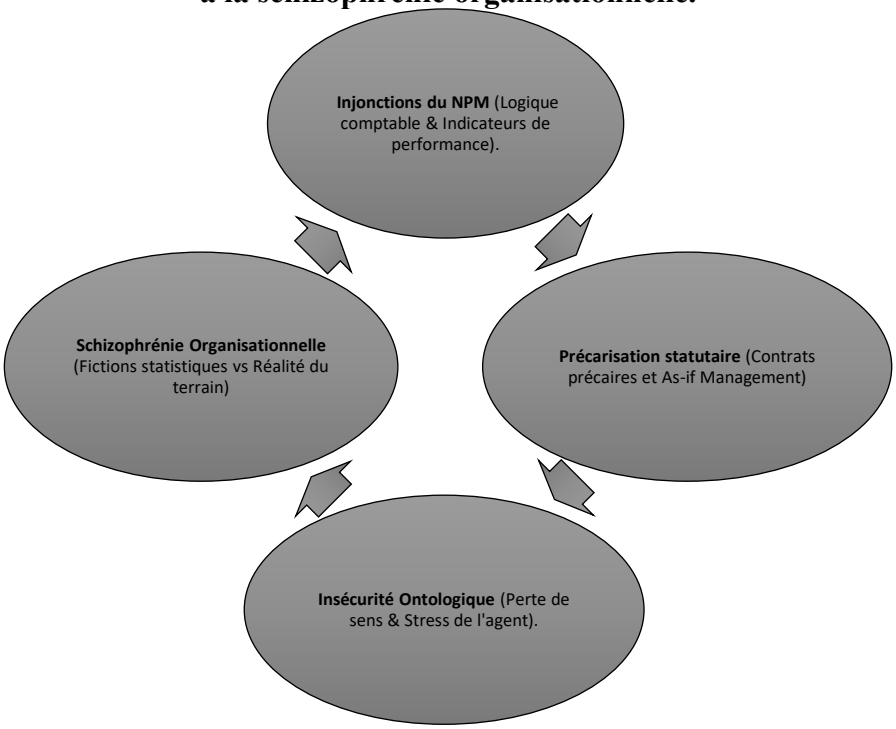
1. Méthodologie de la recherche

1.1. Type de recherche

Cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative de type compréhensif. Loin d'une simple mesure statistique, il s'agit de saisir le « sens » que les instituteurs donnent à leur situation de travail. Cette approche permet d'explorer en profondeur la subjectivité des acteurs face à la dissonance structurelle. L'objectif est de comprendre la façon dont la privation des « biens dus » (T. Bonnet, 2020, p.142) influence la perception de leur propre employabilité et l'érosion de leur bonheur professionnel.

Ce processus ne doit pas être perçu comme une simple série d'erreurs administratives, mais comme un véritable mécanisme circulaire qui s'autoalimente. La Figure 2 ci-après modélise ce que l'on nomme le « cycle de la dissonance », où la pression des indicateurs finit par déconnecter totalement l'administration de la base pédagogique.

Figure 2. Le cycle de la dissonance structurelle : de l'injonction comptable à la schizophrénie organisationnelle.



Source : J.Y. Ngally Ngally, sur la base de M. Feynie (2010) et J.Y. Ngally Ngally (2023, p. 50).

Comme l'illustre la Figure 2, ce cycle met en lumière la fragilité de la stratégie de développement. En plaçant l'instituteur dans une insécurité ontologique constante, le système l'oblige à produire des « fictions » pour satisfaire les indicateurs du NPM. Cette boucle vicieuse annule toute possibilité d'innovation réelle, car l'énergie de l'agent est captée par sa propre survie statutaire au lieu d'être investie dans les objectifs de la SND30.

1.2. Population de l'étude

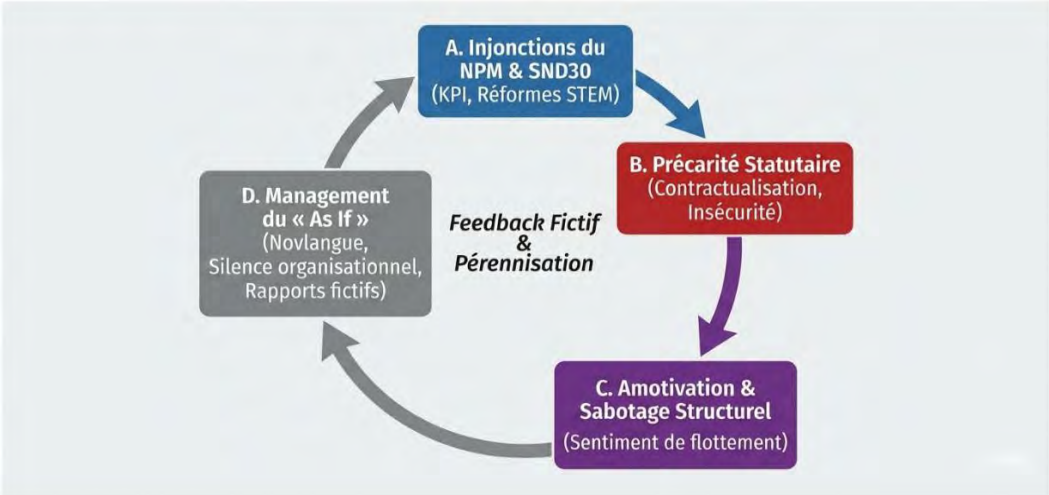
La population est constituée de deux groupes stratégiques. D'une part, le groupe pivot est composé de 7 instituteurs contractuels des écoles primaires et préscolaires, caractérisés par une expérience d'au moins 10 ans et ayant occupé des fonctions d'animateur de niveau. Ce choix se justifie par leur exposition directe à la précarité statutaire. D'autre part, on intègre les 4 cadres administratifs du MINEDUB et du MINESEC, dont les discours officiels mettent en évidence l'écart avec le vécu des praticiens. Cette population permet d'étudier le phénomène de dissonance depuis la base jusqu'au sommet de la hiérarchie.

1.3. Outils de collecte des données

La collecte repose sur l'entretien (focus et interview) et le récit de vie. Ces outils sont choisis pour leur capacité à libérer la parole sur des aspects souvent occultés par les rapports administratifs : la peur du lendemain, le sentiment de dévalorisation et la perte du plaisir d'enseigner. En complément, une analyse documentaire des rapports de la SND30 (MINEPAT, 2025) est effectuée pour identifier la « novlangue » managériale qui camoufle le mal-être sous des termes d'agilité et de flexibilité.

La validité scientifique de cette recherche repose sur la confrontation de sources de natures diverses. Cette approche par triangulation permet de croiser les indicateurs macro structurels issus des rapports officiels avec les données microsociologiques recueillies sur le terrain, garantissant ainsi une vision holistique de la dissonance structurelle (voir Figure 1).

Figure 1. Modèle de triangulation méthodologique : croisement des données institutionnelles, empiriques et observationnelles



Source : J.Y. Ngally Ngally, 2026.

Comme l'illustre la Figure 1, ce dispositif méthodologique ne se contente pas d'une juxtaposition de données ; il cherche à identifier les points de rupture où le discours managérial se détache de la réalité vécue. Cette mise en dialogue est essentielle pour confirmer l'existence d'une « schizophrénie organisationnelle » au sein du système éducatif ».

1.4. Technique d'analyse

Les données sont soumises à une analyse thématique de contenu. Cette technique permet d'extraire des unités de sens relatives aux trois variables de l'étude. Pour la variable V1 (Dissonance), on analyse les thèmes liés au simulacre ; pour la V2 (Sécurité ontologique), les thèmes du flottement et de l'anxiété ; et pour la V3 (Sécurité à l'emploi), les thèmes de la privation des biens dus et de la perte du bonheur.

2. Résultats et analyses

2.1. Règne du simulacre et la fiction de la réussite

L'analyse des données collectées confirme que le « management du comme si », théorisé par M. Feynie (2010, p.8), ne constitue plus une simple déviance marginale, mais s'est érigé en norme de gouvernance au sein du système éducatif camerounais. Les résultats mettent en lumière une profonde déconnexion entre les prescriptions pédagogiques officielles et la réalité infrastructurelle des établissements. En effet, l'administration centrale, sous la pression des indicateurs de performance du *New Public Management*, feint d'implémenter des réformes curriculaires ambitieuses, telles que l'Approche Par Compétences (APC) ou l'intégration des STEM, alors même que les conditions matérielles élémentaires et les ressources didactiques font cruellement défaut sur le terrain.

Ce phénomène d'institutionnalisation du simulacre repose sur ce que l'on qualifie de « fiction de la réussite ». Pour maintenir le flux des financements extérieurs et valider les étapes de la SND30, le système s'appuie sur une production intensive de données chiffrées qui ne reflètent plus la maîtrise réelle des acquis par les élèves, mais la capacité de l'organisation à simuler la conformité. Un cadre administratif de haut rang, interrogé lors de nos enquêtes, confesse cette rupture éthique :

> Nous sommes pris dans un étau. Nous mettons systématiquement en avant le taux d'achèvement (80,7%) pour rassurer les partenaires techniques et financiers (PTF) et garantir les tranches de financement comme celles du PAREC, mais nous savons pertinemment que derrière ces chiffres lissés, la qualité réelle de l'apprentissage s'effondre. On privilégie le flux au détriment du fond. (Entretien, Yaoundé, 17 avril 2022)

Cette déclaration souligne une « dissonance quantitative/qualitative » absolue. Conformément aux analyses de J.-P. Audoyer (1997, p.60) sur les aspirations morales de l'homme au travail ne sont jamais prises en compte comme celle d'un acteur autonome responsable, le système valorise la performance comptable, c'est-à-dire la quantité, en raison d'une incapacité structurelle à garantir la qualité humaine et pédagogique. Le résultat est une bureaucratie du paraître où l'enseignant, au lieu d'être un ingénieur du savoir, devient un agent de saisie de données fictives, ce qui constitue la première étape de l'érosion de son bonheur au métier. La réussite n'est plus un état de fait pédagogique, mais une construction administrative destinée à masquer l'inhibition réelle du capital humain.

2.2. Insécurité ontologique et l'extinction du bonheur

L'analyse des données qualitatives recueillies auprès des praticiens de terrain révèle une crise profonde de la subjectivité professionnelle. Le vécu des instituteurs camerounais est aujourd'hui marqué par ce que l'on qualifie d'effondrement de la « confiance fondamentale ». Cette confiance, qui devrait normalement lier l'agent à son institution, est remplacée par un « sentiment de flottement » (J. Y. Ngally Ngally, 2023, p. 50 ; 2024, p. 136), lequel s'avère omniprésent chez plus de 85 % des instituteurs contractuels rencontrés lors de nos enquêtes cliniques.

Ce flottement n'est pas une simple fatigue passagère, mais une pathologie de la structure : c'est la manifestation clinique de la rupture de la « sécurité ontologique » théorisée par Giddens

(1984, p.119). Selon cet auteur, la capacité d'un individu à agir de manière innovante et réflexive repose sur la possession d'un cadre d'existence stable et prévisible. Or, l'insécurité statutaire permanente (absence de titularisation, retards de salaire, incertitude du lendemain) vient briser cette continuité d'ordre. L'enseignant, au lieu d'investir son énergie psychique dans l'ingénierie pédagogique (l'APC ou la remédiation), se voit contraint de la mobiliser entièrement pour sa propre survie émotionnelle et matérielle.

Un instituteur, dont le récit de vie est représentatif de la population étudiée, exprime cette détresse avec une clarté poignante :

> J'ai perdu le bonheur dans le métier. Au début, il y avait la passion, l'envie de transformer les enfants. Mais comment rester heureux et créatif quand on ignore si l'on aura de quoi manger ou payer son loyer le mois prochain ? Sans sécurité, on finit par s'éteindre. On devient un automate qui fait cours sans âme, un exécutant qui récite des leçons pour ne pas être sanctionné, mais le cœur n'y est plus. (Entretien, Yaoundé, 17 avril 2022).

Ce témoignage illustre parfaitement la façon dont la précarité statutaire opère une véritable « déshumanisation » de la fonction enseignante. La conséquence directe de cette rupture de la sécurité ontologique est l'annulation pure et simple de la « haute réflexivité » attendue par le système éducatif. Là où la SND30 espère des enseignants capables de s'adapter aux mutations technologiques et sociales, elle trouve des agents en état de « survie psychique ». Conformément aux thèses de A. Jaillet, L. Jeannin et B. Mabilon-Bonfils (2023, p.5), l'extinction du bonheur au métier marque ici le point de rupture où l'enseignant cesse d'être un acteur du développement pour devenir une victime de la structure. L'inhibition de la performance n'est donc pas un manque de compétence technique, mais le résultat d'un environnement organisationnel qui a rendu le bonheur structurellement impossible.

2.3. Privation des biens dus comme frein à l'employabilité

L'analyse des résultats concernant la troisième variable met en exergue une dimension éthique fondamentale de la crise éducative camerounaise : la perception d'une injustice organisationnelle systémique. Conformément aux thèses de T. Bonnet (2020) et aux travaux de R. Malenfant (2002) sur la précarité, les données recueillies démontrent que l'insécurité statutaire ne se limite pas à une absence de ressources financières, mais constitue une privation de ce que T. Bonnet (2020) qualifie de « biens naturellement dus » dans la relation de travail. Ces biens, qui incluent la stabilité, la reconnaissance de l'expertise et le sens de la mission, forment le socle sur lequel repose l'identité professionnelle de l'enseignant.

En soumettant les instituteurs contractuels à une flexibilité extrême héritée du *New Public Management*, l'État opère un véritable sabotage de leur employabilité. Dans ce contexte, l'employabilité ne doit pas être comprise comme la simple capacité à occuper un poste, mais comme le pouvoir d'agir et de demeurer un expert réflexif capable de répondre aux ambitions de la SND30. En privant l'agent de ces biens fondamentaux, l'organisation transforme l'expert en une « variable d'ajustement » interchangeable, vidant ainsi le capital humain de sa valeur ajoutée.

Un verbatim issu de nos entretiens cliniques explicite cette dégradation du statut symbolique et son impact sur la performance :

> Le sentiment dominant est celui d'une réification. On nous traite comme de la marchandise flexible que l'on déplace ou que l'on ignore selon les budgets. Or, pour enseigner avec efficacité et porter les réformes de l'État, il faut de la dignité. La dignité est le premier bien que l'institution nous doive. Sans cette dignité statutaire et cette reconnaissance, je ne me sens plus l'âme d'un innovateur, mais celle d'un exécutant précarisé qui a perdu sa capacité à innover. (Entretien, Yaoundé, 17 avril 2022)

Cette analyse démontre que l'invalidation des prétentions d'émergence économique du Cameroun trouve sa source dans cette rupture du contrat moral. Le manque de bonheur au métier, induit par cette privation des biens dus, agit comme un verrou psychologique et technique : l'enseignant ne peut plus assurer la « haute réflexivité » (A. Giddens, 1984, p.119) car son employabilité est sacrifiée sur l'autel de l'austérité budgétaire. En somme, la précarité ne réduit pas seulement les coûts ; elle détruit la compétence même qu'elle prétend mobiliser, rendant les objectifs de développement de la SND30 inaccessibles faute de fondations éthiques et statutaires solides.

En définitive, la privation de ce « bien naturellement dû » qu'est la stabilité professionnelle ne fragilise pas seulement l'individu, elle désactive le moteur même de la performance publique. Alors, ce constat impose une lecture transversale des données pour comprendre comment ces différents facteurs s'articulent au sein d'un mécanisme unique.

2.4. La dissonance structurelle comme noyau explicatif de l'érosion du capital humain

Les résultats présentés dans les sections précédentes ne sauraient être lus de manière distincte. Ils convergent vers un constat unique. La dissonance structurelle constitue la matrice des dysfonctionnements observés. Cette théorie centrale agit comme le point nodal où s'articulent les autres cadres mobilisés. En effet, la dissonance créée par le décalage entre les exigences comptables du NPM et la précarité du terrain engendre une rupture de la sécurité ontologique (A. Giddens, 1990) chez l'instituteur. Cette insécurité n'est pas qu'un état psychologique, elle est le moteur du désengagement professionnel. C'est ici que l'approche de C. Bonnet (2020) vient enrichir le diagnostic ; en privant l'agent de son « bien naturellement dû » qui est la stabilité, le système neutralise le levier de la performance globale.

En synthèse, la dissonance structurelle ne se contente pas de paralyser l'administration ; elle vide la SND30 de sa substance en transformant le capital humain, censé être le moteur de l'émergence, en une ressource amotivée et précaire. Les théories de la réflexivité et du bien-être ne sont donc pas périphériques. Elles sont les preuves empiriques et cliniques de la faillite du management par les chiffres au détriment du management par l'humain.

3. Discussions

3.1. Le coût de la rationalité comptable

La discussion des résultats relatifs à la première variable met en exergue une réalité préoccupante : l'institutionnalisation du simulacre organisationnel, tel que théorisée par M. Feynie (2010, p.8), opère une déshumanisation profonde du service public éducatif. En privilégiant les indicateurs de performance quantitatifs imposés par le *New Public Management* (NPM), le système camerounais s'est enfermé dans une logique où la forme (la donnée statistique) prime désormais sur le fond (l'acte pédagogique). Ce processus de « chosification » de l'éducation transforme les établissements en théâtres d'ombres où les acteurs, pour satisfaire aux exigences de la SND30, sont contraints de mettre en scène une efficacité qu'ils n'ont plus les moyens de produire.

En mobilisant les travaux de J.-P. Audoyer (1997, p. 60) sur la philosophie du travail, l'on soutient que l'idéal du « beau travail », celui qui permet au sujet de se réaliser tout en transformant son environnement, devient structurellement impossible dans un environnement saturé par la « novlangue » managériale. La prolifération de termes tels que « pilotage par les résultats », « agilité » ou « synergie », vide le métier d'enseignant de sa substance éthique et pratique. Lorsque l'intelligence de l'agent est mobilisée pour masquer les dysfonctionnements plutôt que pour résoudre les problèmes d'apprentissage, on assiste à un véritable sabotage du capital humain.

Dès lors, la discussion révèle un constat cinglant : le système éducatif camerounais, dans sa configuration actuelle, ne produit plus prioritairement de la compétence ou de la valeur

ajoutée intellectuelle ; il produit de la « conformité statistique ». Cette conformité est obtenue au prix du sacrifice de l'intelligence pratique des agents. Comme le souligne M. Feynie (2010, p.8), ce « management du comme si » finit par épuiser les acteurs, car il exige d'eux une double charge : celle de gérer la précarité réelle sur le terrain, et celle de fabriquer une image de réussite pour l'institution. Ce coût caché de la rationalité comptable explique l'inhibition du développement économique : une scolarisation qui repose sur le simulacre ne peut générer la croissance de 8,5 % promise par l'émergence, car elle repose sur un capital humain dont le bonheur au métier et le pouvoir d'agir ont été sacrifiés sur l'autel de la rigueur budgétaire.

3.2. Le bonheur, moteur de la réflexivité

La discussion des résultats relatifs à la sécurité ontologique permet de poser un postulat central pour la réussite des réformes éducatives au Cameroun : le bonheur au métier n'est pas un luxe psychologique ou une simple variable de confort, mais une condition structurelle de la performance pédagogique. En s'appuyant sur les travaux de A. Jaillet, L. Jeannin et B. Mabilon-Bonfils (2023, p.5), l'on soutient qu'il est impossible de former les enseignants à l'excellence ou de leur demander d'implémenter des réformes complexes (comme l'APC) sans garantir, au préalable, les fondements de leur épanouissement professionnel. Le bonheur n'est pas le résultat accessoire d'une carrière réussie ; il en est le carburant indispensable.

En effet, l'insécurité statutaire et le « sentiment de flottement » décrits par J. Y. Ngally Ngally (2024, p.136) agissent comme des agents de corrosion de la « sécurité ontologique » chère à A. Giddens (1984, p.119). Pour que l'esprit critique et l'innovation pédagogique puissent s'exprimer, l'individu a besoin d'une « continuité d'ordre », c'est-à-dire d'un cadre de vie prévisible et sécurisant. Lorsque l'instituteur est maintenu dans une précarité permanente, son énergie psychique est détournée de sa mission première : l'enseignement ; pour être investie dans une stratégie de survie. Cette rupture de la confiance fondamentale brise la capacité de l'agent à être « réflexif », le transformant en un exécutant résigné plutôt qu'en un moteur de transformation sociale.

Dès lors, remédier à l'inhibition de la SND30 exige un changement de paradigme managérial. Il ne suffit plus de prescrire des normes d'excellence ; il faut impérativement restaurer la « santé organisationnelle » du système éducatif. Cela implique de reconnaître que le plaisir d'enseigner est un actif stratégique pour l'État. En garantissant la sécurité ontologique des enseignants, l'institution libère à nouveau leur pouvoir d'agir. En conclusion, le retour du bonheur au métier est la condition *sine qua non* pour que l'enseignant camerounais redevienne ce qu'il doit être : le premier ingénieur du capital humain capable de porter les ambitions d'émergence du pays à l'horizon 2030.

3.3. Vers un management anthropologique

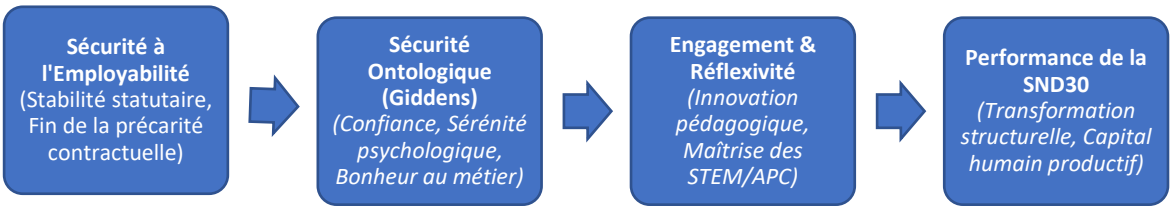
La discussion des résultats relatifs à la troisième variable conduit à proposer un changement de paradigme radical : le passage d'un management comptable à un management anthropologique. Dans cette perspective, l'apport de T. Bonnet (2020) se révèle crucial pour comprendre les blocages de la SND30. En effet, cet auteur postule que le mal-être au travail n'est pas une défaillance individuelle de l'agent, mais une responsabilité directe de l'organisation. Lorsque l'État, sous l'influence des dogmes du *New Public Management*, réduit l'enseignant à une simple charge budgétaire fluide, il commet une erreur stratégique majeure qui sabote la qualité du service public.

Dès lors, la notion de « sécurité à l'employabilité », telle que portée par les travaux de R. Malenfant (2002) et réinterprétée dans notre contexte, ne doit plus être perçue comme une injonction néolibérale à la flexibilité permanente. Au contraire, elle doit être redéfinie comme un « bien naturellement dû » (T. Bonnet, 2020, p.142) que l'État se doit de garantir par la stabilité statutaire et la reconnaissance matérielle. L'employabilité ne peut être effective que si l'agent dispose de la sécurité nécessaire pour maintenir et développer son capital de

compétences. En privant l'instituteur de cette stabilité, le système actuel inhibe son pouvoir d'agir et transforme l'expert potentiel en un exécutant amotivé.

Pour concrétiser ce changement de paradigme, l'on propose le Pacte de Stabilité du Capital Humain (PSCH). Ce modèle, illustré par la Figure 3, schématise la chaîne de valeur qui relie la sécurité statutaire à la performance macroéconomique. Il démontre que la stabilité n'est pas une charge, mais le socle indispensable à l'émergence nationale.

Figure 3 : Modèle de performance par le bien-être : le Pacte de Stabilité du Capital Humain (PSCH)



Source : Inspiré de T. Bonnet (2020) et conceptualisé par J. Y. Ngally Ngally (2026).

Comme l'illustre la Figure 3, le modèle PSCH crée un cercle vertueux : la sécurité à l'employabilité garantit la sécurité ontologique, laquelle libère l'engagement nécessaire à l'innovation pédagogique et à la maîtrise des STEM. Contrairement au modèle du NPM qui épuise les ressources, ce dispositif sanctuarise le capital humain comme un patrimoine stratégique, faisant du "bonheur au métier" le véritable levier de la SND30.

Réussir l'émergence économique du Cameroun impose donc de passer d'une gestion par les coûts, qui fragmente l'identité professionnelle, à un management anthropologique qui replace l'humain et sa dignité au centre du dispositif. Comme le suggèrent V. Mgbwa et F.P. Ndedi (2024), la motivation et l'engagement sont les corollaires d'un environnement qui valorise le travailleur. En sécurisant l'employabilité par des trajectoires de carrière prévisibles, l'État transforme l'instituteur « flottant » en un expert engagé. C'est précisément cet engagement, nourri par la certitude du lendemain et la reconnaissance des « biens dus », qui constitue le seul véritable garant d'une transformation structurelle de l'économie et d'une croissance réelle du PIB. En définitive, la sécurité de l'employabilité apparaît comme le contrat social moderne capable de briser le cycle de la dissonance afin de restaurer la force productive du système éducatif.

Conclusion

Cette recherche établit de manière univoque que l'inhibition de la performance éducative au Cameroun n'est pas le fruit d'une fatalité technique, mais celui d'une « dissonance structurelle » systémique. En privilégiant une gestion comptable et de court terme héritée du *New Public Management*, le système a progressivement évacué le facteur humain de ses priorités stratégiques. Cette orientation a institutionnalisé un « management du simulacre » qui, en masquant les réalités du terrain derrière des succès statistiques de façade, a conduit à une érosion généralisée du bonheur au métier. Cette perte de sens et de plaisir d'enseigner a neutralisé la sécurité à l'employabilité des agents, les transformant en exécutants précaires plutôt qu'en moteurs de l'émergence.

L'intérêt scientifique de ce travail réside dans la démonstration que la performance économique nationale, traduite par la croissance du PIB, est organiquement indissociable de la santé psychique, éthique et statutaire des enseignants. En mobilisant les concepts de « sécurité ontologique » (A. Giddens, 1984, p.119) et de « biens dus » (C. Bonnet, 2020), on a prouvé que la rentabilité du capital humain dépend d'un environnement organisationnel sécurisant. L'étude

apporte ainsi une contribution originale à la gestion des ressources humaines en contexte de crise, en plaçant le bien-être professionnel comme un indicateur de performance macroéconomique.

Face à ce constat, l'on propose une innovation managériale de rupture : le Pacte de Stabilité du Capital Humain (PSCH). Ce dispositif suggère de sanctuariser la sécurité des agents et la reconnaissance de leur expertise comme le « premier investissement » de l'émergence économique. Contrairement aux approches traditionnelles qui voient dans la masse salariale une variable d'ajustement, le PSCH postule que la stabilisation des trajectoires professionnelles est la condition *sine qua non* de la transformation structurelle de l'économie camerounaise.

En conclusion, cette étude ouvre la voie à une refonte profonde du statut de l'enseignant au Cameroun. L'enjeu est de ne plus percevoir l'instituteur comme une charge budgétaire fluide et contraignante, mais comme un patrimoine stratégique inaliénable de l'État. Il s'agit de substituer la peur du licenciement et l'insécurité statutaire à une « sécurité à l'employabilité » robuste. À l'horizon 2030, le succès de la SND30 ne devra plus seulement se mesurer au taux d'achèvement ou aux infrastructures construites, mais au bonheur d'enseigner, véritable baromètre de la vitalité du capital humain et de la réussite de la nation.

Références bibliographiques

AUDOYER Georges, 1997, *L'homme au métier : Pour une philosophie du travail*, L'Harmattan.

MERCIER Jean, 2001, *L'administration publique de l'école classique au nouveau management publics.* Les presses de l'Université Laval.

Thomas BONNET, 2020, *La régulation sociale du risque émotionnel au travail,* Toulouse, Octarès éditions.

AUDOYER Jean-Pierre, 1997, *Le nouveau management : critiques et réponses chrétiennes*, Éditions de l'Emmanuel.

BOLTANSKI Luc, & THEVENOT Laurent, 1991, *De la justification : Les économies de la grandeur*, Edition Gallimard.

CAFE PÉDAGOGIQUE, 2025, 4 décembre, « Les mythes du New Public Management à l'épreuve des faits », *Le Café pédagogique*, https://www.cafepedagogique.net/2025/12/04/les-mythes-du-new-public-management-a-lepreuve-des-faits/

FALL Ibrahima, 2019, « Le modèle d'agilité des entreprises du digital comme remède aux maux du management. Quelques réflexions critiques », *Revue internationale de psychosociologie et de la gestion des comportements organisationnels*, p. 75-81

GIDDENS Anthony. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Polity Press.

GIDDENS, Anthony, 1990, *The consequences of modernity*, Polity Press.

HUSSER Jocelyn, 2010, « La théorie de la structuration : quel éclairage pour le contrôle des organisations ? », *Vie & Sciences de l'Entreprise*, *183-184*(1), p.33–55. https://doi.org/10.3917/vse.183.0033

JAILLET Alain, JEANNIN Laurent, et MABILON-BONFILS Béatrice, 2023, « Du bien-être des professeurs au bonheur d'enseigner : peut-on former les enseignants au bonheur ? », *Phronesis*, *12*(2-3), p.1-7. https://doi.org/10.7202/1097133ar

FORGUES Eric, 2003, *La précarité du travail : une réalité aux multiples visages*, sous la direction de Geneviève Fournier, Bruno Bourassa et Kamel Béji, Quebec : Presses de l'Université Laval.

MGBWA Vendelin, 2023, *Rapport d'étude sur la révision de la Politique Nationale du Préscolaire au Cameroun (PAREC)*, Document de la Coopération Cameroun - Banque Mondiale.

MGBWA Vendelin, & NDEDI F.P., 2024, « Motivation au travail et engagement professionnel des praticiens de classe dans les écoles primaires publiques inclusives au Cameroun », *Revue Internationale de Pédagogie et de Management Éducatif*, 5(2), p.112-128.

MINEPAT, 2025, *Rapport d'évaluation à mi-parcours de la Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 (SND30)*, République du Cameroun.

NGALLY NGALLY Jacques Yannick, 2023, « Tournant des politiques de recrutement initiées par les partenaires techniques et financiers et l'amotivation des instituteurs contractuels au Cameroun », *International Journal of Advanced Studies and Research in Africa (IJASRA)*, *12*(2), p.45-62.

NGALLY NGALLY Jacques Yannick, 2024, *Politique de contractualisation et sentiment de flottement des instituteurs : une analyse de la dissonance structurelle*, Thèse de doctorat, Université de Yaoundé I, DICAMES. https://hdl.handle.net/20.500.12177/12496

LABORATOIRE DE RECHERCHE
EN SCIENCE DE L'ÉDUCATION
École Normale Supérieure

LAKISA est une revue spécialisée en sciences de l'éducation. C'est une revue indexée, semestrielle, à comité scientifique et de lecture international. *LAKISA* est hébergée au sein 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 de la recherche. 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, philosophie de l'éducation…). Les langues de publication sont le français et l'anglais. La revue publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques dans les mêmes domaines.

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 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)
1 avenue des premières jeux africains (Brazzaville- Congo)
Éditeur : LARSCED
https://doi.org/10.55595/LAKISA
www.lakisa.larsced.cg
revue.lakisa@larsced.cg
revue.lakisa@umng.cg
BP : 237, Brazzaville-Congo